

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК: 372.881.111.1

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Болдырева Татьяна Владимировна, ассистент
кафедры иностранных языков и общей лингвистики
Калмыцкий государственный университет,
г. Элиста, Россия, tanyaboldyрева@yandex.ru

В статье рассматривается возможность применения синергетических принципов в методике обучения иностранному языку, в частности, к проблеме формирования социокультурной компетенции. Содержащиеся наблюдения относительно рассматриваемой компетенции сделаны в русле синергетического подхода – нового формирующегося направления в лингводидактике, находящегося на современном этапе в стадии становления. Социокультурная компетенция является одной из ключевых, формируемых в процессе обучения иностранному языку. От эффективного развития социокультурной компетенции зависит успешность всего процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. Социокультурная компетенция рассматривается как сложный многоуровневый самоорганизующийся феномен. Содержащиеся в статье выводы могут внести вклад в комплексное решение проблемы формирования социокультурной компе-

тенции как важного фактора успешного межкультурного общения.

Ключевые слова: синергетические принципы; методика обучения иностранному языку; социокультурная компетенция.

SYNERGETIC APPROACH TO THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tatiana Boldyreva, junior teacher

Foreign Languages and General Linguistics Department

Kalmyk State University, Elista, Russia,

tanyaboldyreva@yandex.ru

The author of the article makes an attempt to apply synergetic principles to foreign language teaching, particularly to the process of sociocultural competence development. Principles of Synergetics – a newly developing approach in foreign language methodology – are taken into account in making observations. The competence under consideration is regarded as one of the most urgent in foreign language teaching. The effectiveness of communicative and intercultural competences development depends on the efficient process of sociocultural competence acquiring. The provided research suggests the idea that sociocultural competence is a complex multilevel self-organized phenomenon. The drawn conclusions contribute to the complex solution of the problem of sociocultural competence development, as the latter is an important factor of effective intercultural communication.

Keywords: synergetic principles; foreign language teaching; sociocultural competence.

На современном этапе развития методической науки формирование социокультурной компетенции (СКК) в процессе

обучения иностранному языку (ИЯ) признано одним из стратегических направлений в плане широкого спектра образовательных, воспитательных и развивающих целей: повышения общей культуры и расширения кругозора обучающихся, содействия нравственному развитию и формирования моральных качеств, развития самостоятельности и создания условий для творческой деятельности.

Однако, обладая несомненной значимостью в достижении вышеназванных целей, исследование по формированию СКК является одним из самых проблемных сфер научного поиска. Словарь методических терминов и понятий дает следующее определение: СКК – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286]

В настоящей статье рассматривается возможность применения синергетического подхода к проблеме формирования СКК. Синергетика (от греч. Synergetikos – совместный, согласованно действующий) – междисциплинарное направление научных исследований, возникшее в 70-х гг. 20-го века и ставящее своей основной задачей познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой разной природы [2, с.511]. Термин «синергетика» буквально означает «теория кооперативных явлений, коллективного поведения множества элементов произвольной природы, образующих систему» [3, с. 83].

Сегодня синергетика быстро интегрируется в область не только естественных наук, но и гуманитарных наук [3, с. 85]. Синергетика обладает значительным эвристическим и методологическим потенциалом и охватывает все сферы познания природного и социального бытия, естествознания и гуманитарных

наук. Принципы синергетики применимы не только к сложным эволюционирующим природным системам, но также к культуре и ее развитию, социальным системам и процессам, развитию науки и системы образования [4, с. 139].

Синергетика смещает фокус исследовательского внимания с категории бытия к со-бытию; от существования к становлению, существованию в сложных эволюционирующих структурах старого и нового; от независимости и обособленности к связности, когерентности автономного. Синергетика дает возможность рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать исследовательские вопросы, рассмотреть предмет комплексно. [5, с. 244].

Синергетический подход в методике обучения ИЯ – это новое формирующееся направление, находящееся на современном этапе в стадии своего становления [6, 7, 8, 9].

Прежде всего, определим содержание СКК. Проведенный анализ научно-методической литературы позволяет утверждать, что СКК входит в состав иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и является многокомпонентным образованием, в структуре которого выделяются социолингвистическая компетенция, социальная компетенция, стратегическая компетенция и компетенция дискурса [10, 11, 12, 13, 14, 15]. В содержании СКК выделяются следующие составляющие: а) совокупность знаний о инокультурных реалиях и отражающих их безэквивалентной и фоновой лексикой, а также владение способами передачи реалий родного языка на ИЯ; б) способность использовать различные коммуникативные стратегии для преодоления срывов в коммуникации; в) способность строить целостные и логичные высказывания в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи; г) готовность вступать во взаимодействие с представителями иной лингвокультурной общности.

Анализ основных синергетических принципов показал, что предметом исследования этого научного направления становится

ся система, отвечающая определенным характеристикам [3, с. 94; 6, с. 23]. Рассмотрим их применительно к СКК:

1. Гомеостатичность. Гомеостаз – это поддержание программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели – аттрактору. Аттракторы существуют, пока в систему подается поток вещества, энергии или информации. Если рассматривать СКК как систему, то можно отметить ее поступательное развитие по мере повышения уровня владения ИЯ. СКК как составная часть ИКК претерпевает становление путем планомерного достижения основной цели – овладения ИЯ как средством общения. Овладение учебным материалом, в частности социокультурным, является необходимым условием повышения уровня как общей иноязычной подготовки, так и развития СКК.

2. Иерархичность. Основной сутью структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Например, в языке это: звуки, слова, фразы, тексты. Всякий раз элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих функций, которые теперь выражаются от лица коллектива всей системы, причем на уровне элементов этих понятий могло и не существовать. Как уже было сказано ранее, СКК предполагает формирование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций, каждая из которых имеет свое собственное содержание. Составные части, объединяясь внутри отдельных компетенций, и компетенции, совместно функционируя, определяют суть СКК и ее место в структуре более высокого уровня – ИКК.

3. Незамкнутость (открытость). Открытые системы при взаимодействии со средой и получении из нее информации способны эволюционировать. Открытость позволяет эволюционировать системам от простого к сложному. Система развивается и усложняется только при взаимосвязи элементов, входящих в ее состав. СКК имеет сложную организацию и сама входит в со-

став структуры более высокого уровня. Взаимодействие и взаимообогащение отдельных частей становятся главными факторами дальнейшего развития как СКК, так и ИКК.

4. Нелинейность. Результат суммарного внешнего воздействия на синергетическую систему не сводится к сумме его отдельных составляющих и, зачастую, превосходит ее. Традиционной основой обучения ИЯ является развитие четырех видов речевой деятельности, однако методическая организация учебного процесса имеет своей целью формирование поликультурной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации, что намного превосходит простое сложение развиваемых видов речевой деятельности. Сказанное правомерно отнести и к развитию СКК.

5. Наблюдаемость. «Процесс изучения ИЯ в высокой степени индивидуален, зависит от различных факторов, как внутренних (мотивация, предшествующий образовательный опыт и актуальный уровень развития, когнитивные стили и используемые стратегии изучения ИЯ), так и внешних (особенности изучаемого языка, методическое сопровождение процесса его изучения)» [7, с. 23]. Целостное описание процесса развития как ИКК, так и СКК складывается из коммуникации между наблюдателями разных уровней (в нашем случае – преподавателей ИЯ). Создание общей картины учебного процесса и его методической организации становится возможным при совмещении мозаичных кусочков, описывающих ту или иную часть общего процесса.

Рассмотрение основных характеристик синергетических систем продемонстрировало возможность описания СКК с их помощью. Можно утверждать, что СКК обладает следующими чертами: гомеостатичностью, иерархичностью, открытостью, нелинейностью, наблюдаемостью. Эти характеристики проявляются в том, что:

- Структуру СКК нельзя рассматривать как что-то статичное. Развитие СКК является процессом, «локализованным в определенной области непрерывной среды» [5, с. 245].
- Развитие СКК происходит на базе непрерывного объединения простых структур в более сложные и их совместного развития.
- Эффективное развитие СКК происходит не только при воздействии извне, но и при правильной организации взаимодействия компетенций, входящих в ее состав.
- Эффективность формирования СКК достигается путем взаимосвязи всех составляющих учебного процесса.
- Моделирование и наблюдение за процессом развития отдельных составляющих СКК вносит вклад в общее понимание сущности СКК.

Применение синергетических принципов к проблеме определения сущности СКК обладает большим потенциалом, так как позволяет объяснить природу одной из ключевых компетенций, формируемых в процессе обучения иностранному языку.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2010. – 448 стр.
2. Философский словарь/ под ред. Фролова И.Т. – М.: «Республика», 2001. – 719 с.
3. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика постижения сложного// Синергетика и психология: Тексты. Выпуск 3: Когнитивные процессы/ под ред. Аршинова В.И., Трофимовой И.Н., Шендяпина В.М. – М.: «Когито-центр», 2004. – С. 82-125.
4. Аршинов В.И. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: «Прогресс – Традиция», 2007. – 592 с.

5. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: «Прогресс-Традиция», 2000. – С. 243-262.
6. Беленкова, Ю.С. Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам / Ю.С. Беленкова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2007. - № 1. – С. 35 – 38.
7. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. ...доктора пед.наук / С.К. Гураль. – Томск, 2009. – 48 с.
8. Леушина, И.В. Внутренняя синергетика иноязычной подготовки в техническом вузе / И.В. Леушина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - № 9. – С. 220 – 222.
9. Тамбовкина, Т.Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики / Т.Ю.Тамбовкина // Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 2. – С. 41-46.
10. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
11. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.- 237 с.
12. Смольяникова И.А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий): дис. ...к.п.н. – М, 2003. 227 с.
13. Беляева С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса

- языкового вуза (на примере французского языка): дис. ... к.п.н. – Барнаул, 2007.- 228 с.
14. Щербакова Е.Е. Педагогический технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: финансово-экономический профиль, немецкий язык: автореф.дис. ... канд.пед.наук. – М., 2004. – 16 с.
 15. Карева Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (англ.яз., язык.вуз): автореф. дис к.п.н. – М., 2000. – 24 с.

**МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВУЗЕ**

Абрамова Светлана Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности
yarosv@pochta.ru

Бояров Евгений Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент
e.boyarov@mail.ru

Рублев Владимир Михайлович,
старший преподаватель
*Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск, Россия*

В статье раскрываются проблемы реализации модульной технологии обучения безопасности жизнедеятельности студентов в современной системе высшего профессионального образования. Рассматривается значимость и необходимость применения модульной технологии в ВПО. Представлен понятийный аппарат модульного подхода в образовании. Дается структура модуля на примере дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов различных групп специальностей и направлений подготовки ВПО.

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности; инновационное образование; модульный подход; модуль; учебный элемент; внутрипредметная и межпредметная интеграция.*

MODULAR TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF DISCIPLINES "LIFE SAFETY" IN HIGH SCHOOL

Svetlana Abramova, Ph.D (Ped), associate professor,
Head of the chair of Life Safety dept.

yarosv@pochta.ru

Evgeniy Boyarov, Ph.D (Ped), associate professor

e.boyarov@mail.ru

Vladimir Rublyev, Assistant Professor of Life Safety dept.
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

In the article the problems of implementation of modular technology education students in the life safety of modern higher education system. They consider the importance and necessity of using modular technology in high school. The conceptual apparatus of a modular approach to education is presented. As an example the structure of the module of discipline "Life Safety" is given for students of different groups of specialties and areas of preparation of high school.

Keywords: *life safety; innovative education; a modular approach; module training element; intradisciplinary and interdisciplinary integration.*

Основная цель современной высшей школы состоит в том, чтобы создать такую систему обучения, которая бы обеспечивала образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Для достижения этой цели необходимо кардинально поменять парадигму деятельности студента и преподавателя в учебном процессе. Важнейшая задача современного профессионального образования – не только передача студентам знаний, но и использование эффективных путей усвоения информации, профессиональных умений и компетенций, разработка форм и методов управления

познавательной и практической деятельностью, создание условий, при которых достигаются оптимальные результаты в развитии способностей обучающихся.

Построение учебно-воспитательного процесса с учетом потребностей и возможностей каждого студента возможно только лишь с применением новых образовательных технологий, так как традиционная методика обучения, основу которой составляет объяснительно-иллюстративный метод, не позволяет педагогу раскрыть все способности обучающихся, заинтересовать их, что влияет на качество знаний и умений. Данное положение приводит к усилению противоречия между требованиями обучающихся в развитии своих склонностей, интересов и традиционной малоактивной системой обучения. Тогда как одно из ведущих положений теории деятельности для эффективного обучения предполагает такую его организацию, при которой обучающийся сам оперирует учебным содержанием, и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, а также идет процесс развития интеллекта студента.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости обоснования применения в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» современных педагогических технологий, к которым относится модульное обучение.

В современных условиях при возрастании объема информации обучение строится на основе различных подходов, таких, например, как личностно-ориентированный, развивающий, мотивированный и др.

Современная парадигма состоит в том, что обучающийся должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его учением, то есть мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать. Перевод обучения на субъект-субъектную основу требует такой педагогической технологии, которая бы обеспечила ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятель-

ности, коллективизма, склонностей, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью.

Решение поставленной задачи во многом зависит от использования в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» современных инновационных образовательных технологий, в том числе, модульной технологии обучения. Ее привлекательность объясняется ориентированностью на развитие учебной и познавательной деятельности студентов, повышение мотивации к учению, применению индивидуального подхода к обучению.

Под модульным обучением понимается такая организация процесса обучения, в которой обучающийся работает с учебным содержанием, организованным в виде модулей [1, 2].

При этом модуль представляет собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Содержание модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем, в который объединены учебное содержание и приемы учебной деятельности по овладению содержанием.

Модуль выступает средством модульного обучения, так как в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося.

Основными мотивами внедрения в образовательный процесс ВПО подготовки студентов разных специальностей и направлений подготовки модульной технологии являются:

- гарантированность достижения результатов обучения;
- возможность для студентов работать в группах, в парах;

- паритетные отношения преподавателя и студента;
- возможность работать в индивидуальном темпе;
- знание конечных результатов обучения учебной дисциплины;

- систематический контроль в процессе освоения учебного материала в содержании учебной дисциплины.

Как инновационная педагогическая технология, модульное обучение характеризуется рядом отличительных особенностей, к которым относятся:

- во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения.

- во-вторых, меняется форма общения студента и преподавателя. Оно осуществляется через модули и личное индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу. Отношения между участниками учебного процесса становятся более паритетными;

- в-третьих, студент работает большую часть времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознавать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях,

- в-четвертых, наличие модулей с печатной основой позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами.

В структуре модульного обучения выделяются следующие компоненты:

– блок – определенная часть целостной деятельности, представляющая собой совокупность функционально объединенных модулей;

– модуль – это завершенная часть курса (темы, разделов дисциплины), которая заканчивается контролем.

Большое значение при модульном обучении имеет структура модуля. Модуль может состоять из подмодулей (пакетов обучающих модулей), подмодули состоят – из более мелких единиц учебных элементов (УЭ). Кроме того, в состав модуля должны быть включены еще три элемента УЭ-0 (в нем записываются цели модуля); УЭ предпоследний (в нем дается резюме или обобщение); УЭ последний (выходной контроль) [3].

Важный критерий построения модуля – структурирование деятельности обучаемых через следующие этапы усвоения знаний: восприятие → понимание → осмысление → запоминание → применение → систематизация. Его сущность состоит в том, что обучающийся самостоятельно (с направляющей помощью педагога), достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе индивидуальной работы с модулем.

Рассматриваемый модуль имеет следующую структуру (рис. 1).

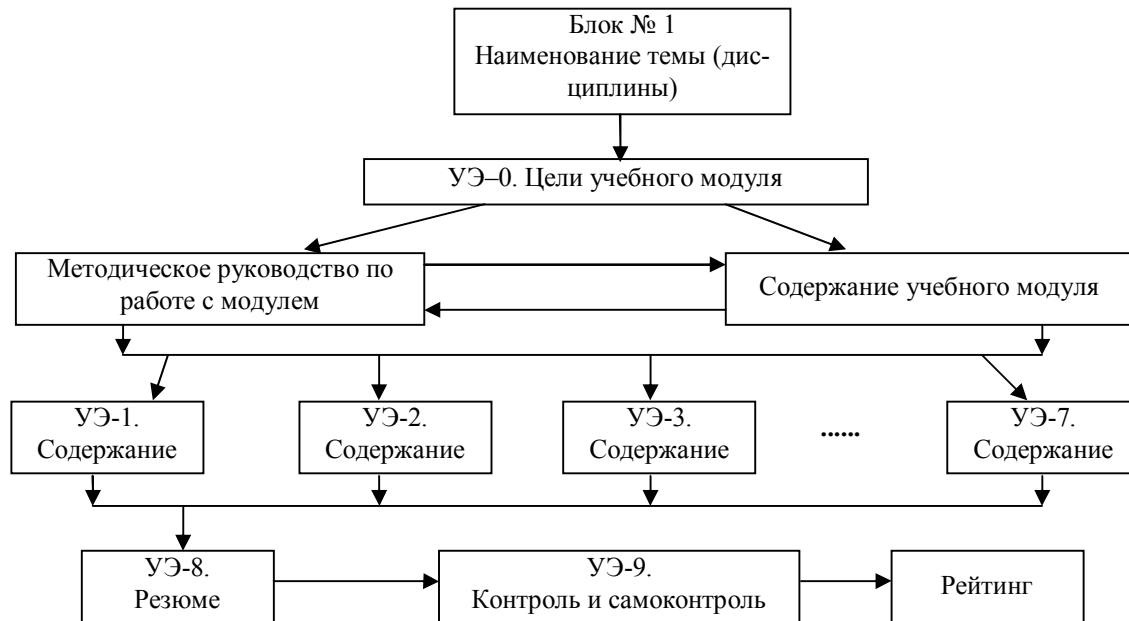


Рис. 1. Структура модуля

Используя модули, можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания, например, учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов в вузе.

Важным критерием построения модуля является структурирование деятельности обучающегося в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация.

В модуле должна быть заложена возможность для повторения основного содержания. Эта возможность реализуется через учебный элемент «Резюме». Целесообразно проводить обобщение не только словесно, но и в форме таблиц и схем, сравнительных характеристик объектов, предметов и явлений, графиков, диаграмм и т. д.

Каждый учебный элемент состоит из: четко сформулированной цели обучения; практического задания для отработки умений и навыков в ходе усвоения учебного материала; учебного материала; проверки усвоения разработанной строго в соответствии с целями обучения.

Модуль можно рассматривать, как программу обучения, индивидуальную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, о возможностях учебно-познавательной деятельности обучающихся. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать полнота учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации; дается разъяснение к этой информации; определяются условия погружения в информацию; приводятся теоретические задания и рекомендации к ним; указаны практические задания.

Модуль, выступая средством модульного обучения, включает в себя банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей, целевой план действий.

Информационная часть модуля представляет собой функциональный блок, непосредственно связанный с последующим действием, где полученные знания или умения должны быть востребованы. Отсюда видимо и пришло параллельное название модульного обучения, как блочно-модульного, что является синонимом. Функциональность учебного модуля определяется тем, что его содержание формируется от практического названия изучаемой информации. Движение идет от определения той деятельности и ее границ, где изучаемый материал потребуется.

Технологическая часть модуля – это методика и соответствующие рекомендации по усвоению информационной части. Самостоятельное освоение учебного модуля студентами не может пониматься как самостоятельная работа в ее традиционном смысле, но у них много отличий. Главное – в модульном обучении присутствует индивидуализированная целевая установка на освоение, а не общая и одинаковая, в нем – индивидуализированный пошаговый контроль и самоконтроль с возможностью самооценки уровня усвоения материала, информация для усвоения разбита на части, облегчающие понимание и запоминание, представлена в виде тезисов, выражающих главный смысл содержания обучения. Познавательный процесс в модульном обучении изначально организован прозрачно, технично, подконтрольно. В нем преподаватель всегда увидит, на каком элементе учебного материала у студента возникли проблемы.

Исследователи рекомендуют начинать каждый новый модуль с входного контроля знаний и умений (для определения уровня готовности обучаемых к предстоящей самостоятельной работе). Модуль всегда должен заканчиваться контрольной проверкой знаний. Промежуточным и входным контролем проверяется уровень усвоения знаний и выработка умений в рамках одного модуля или нескольких модулей. Это позволит провести соответствующую корректировку как подготовку последующего модуля.

В качестве примера, иллюстрирующего технологию модульного обучения, приведем структуру модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» [4] для студентов различных групп специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования.

УЭ–0. Цели освоения модуля «Безопасность жизнедеятельности»

Целями освоения модуля являются формирование знаний об опасных природных процессах, метода их прогнозирования и моделирования их последствий, определение превентивных защитных мероприятий и способов защиты.

Место модуля в структуре ООП ВПО. Учебный модуль «Безопасность жизнедеятельности» – дисциплина, которая является обязательной составляющей Федерального государственного образовательного стандарта III поколения различных групп специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования. Данная дисциплина входит в базовую часть общепрофессионального цикла, базируется на знаниях ряда фундаментальных и прикладных наук, в частности, математики, химии, физики, географии, биологии, экологии. Поэтому студенты, приступившие к изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», должны обладать соответствующими межпредметными знаниями для её изучения.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения модуля. Основными компетенциями дисциплины являются:

– приобретение понимания гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободы и ответственности); культуры безопасности и риск-ориентированное мышление, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности; способности использовать

законы и методы математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач

– овладение приемами ориентирования в перспективах развития техники и технологии защиты человека и природной среды от опасностей техногенного и природного характера; в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей; основных нормативно-правовых актах в области обеспечения безопасности; оценивать риск и определять меры по обеспечению безопасности разрабатываемой техники; использовать методы определения нормативных уровней допустимых негативных воздействий на человека и природную среду;

– формирование культуры безопасности и риск-ориентированное мышление, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

– знать: основные техносферные опасности, их свойства и характеристики, характер воздействия вредных и опасных факторов на человека и природную среду, методы защиты от них;

– уметь идентифицировать основные опасности среды обитания человека, оценивать риск их реализации, выбирать методы защиты от опасностей и способы обеспечения комфортных условий жизнедеятельности; прогнозировать аварии и катастрофы;

– владеть: способами и технологиями защиты в чрезвычайных ситуациях.

Структура учебного модуля «Безопасность жизнедеятельности». Общая трудоемкость модуля (дисциплины) составляет 4 зачетные единицы (144 часа).

УЭ–1. «Возникновение учения о безопасности жизнедеятельности. Понятие «ноксология»».

УЭ–2. «Классификация опасностей».

УЭ–3. «Классификация опасных природных процессов. Защита человека от природных опасностей».

УЭ–4. «Классификация опасных техногенных процессов. Защита человека от опасностей технических систем и технологий».

УЭ–5. «Классификация опасных социальных процессов. Защита человека от социальных опасностей».

УЭ–6. «Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях».

УЭ–7. «Основы национальной безопасности».

УЭ–8. Резюме.

УЭ–9. Контроль и самоконтроль. Оценочными средствами для текущего контроля успеваемости студентов являются вопросы и задания для самостоятельной работы по подготовке к семинарским занятиям; промежуточной аттестацией по итогам освоения учебных элементов в модуле являются тестовые задания и подготовленные студентами рефераты по отдельным разделам модуля. Итоговый контроль проводится по тестовым заданиям (5 вариантов тестов по 30 вопросов каждый).

Рейтинг. Каждый правильный ответ и участие студентов в образовательном процессе оценивается от 1 до 10 баллов.

Таким образом, модульная технология является эффективным инструментом в структуре современного образовательного процесса. Эта система относится к интерактивным формам обучения, требующим организации совместной работы преподавателя и студента для обеспечения эффективного обучения на основе развития компетенций. Использование модульной технологии отвечает требованиям государственного образовательного стандарта и ориентирована на формирование профессиональной

компетентности студентов различных групп специальностей и направлений подготовки ВПО.

Литература

1. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.
2. Бурцева О.Ю. Модульное обучение. Вопросы и ответы // Биология в школе. 2001. № 4. – С. 5-7.
3. Станкевич П.В. Блочно-модульный подход к подготовке бакалавра естественно-научного образования // X Международная научно-практическая конференция по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 283-288.
4. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность). – М.: изд-во Юрайт, 2010. – 671 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.014

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА)

Юдина Юлия Геннадьевна,

доцент кафедры «Педагогика развития»

Института педагогики, психологии и социологии,

кандидат педагогических наук

Сибирский федеральный университет,

г. Красноярск, Красноярский край, Россия,

yudish@mail.ru

В статье проводится подробный анализ актуальной проблемы повышения качества современного профессионального образования, предлагается экспериментальный подход к пониманию эффективности реализации образовательных программ в профессиональном образовании и показателей для ее измерения. Статья подготовлена в рамках проекта КФ 192 «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата» при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Министерства образования и науки Красноярского Края.

Ключевые слова: *эффективность реализации образовательных программ профессионального образования; прикладной бакалавриат; показатели и индикаторы эффективности.*

**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT EFFECTIVENESS
INDICATORS OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF
PROFESSIONAL EDUCATION (ON EXAMPLE PROGRAM
APPLIAD BACCALAUREATE)**

Julia Yudina, docent of chair "Pedagogy of Development",
Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology,
Ph.D. in Pedagogical Science
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Krasnoyarsk region, Russia,
yudish@mail.ru

The article presents a detailed analysis of the actual problem of improving the quality of contemporary professional education, proposes an experimental approach to understanding the effectiveness of educational programs in professional education and indicators for measuring it. This article was prepared as part of project KF 192, "Developing a system model of efficiency indicators of educational programs applied baccalaureate" with the support KGAU "Krasnoyarsk regional fund to support scientific and technological activities" and the Ministry of Education and Science of Krasnoyarsk.

Keywords: *effectiveness of educational programs of professional education; applied baccalaureate; parameters and indicators of effectiveness.*

Реформирование системы профессионального образования в соответствии с целями и задачами модернизации предполагает «усиление ее главной функции – быть производительной силой общества» [1], что должно способствовать воспроизводству и развитию кадрового потенциала. Это предполагает разработку содержания и структуры «показателей и целевых индикаторов, позволяющих оценить эффективность реализации современных

образовательных программ» [2], в том числе и программ профессиональной подготовки.

Понятия «показатели» и «индикаторы» активно используются в современной теории и практике управления образовательными процессами, часто «эти понятия рассматриваются авторами как синонимы» [3].

Е.Н. Никитина предлагает для качества измерений эффективности не рассматривать показатели и индикаторы как синонимы, и говорит о том, что «показатели эффективности дают фактологическую картину для анализа того или иного качества», а индикаторы предполагают рассмотрение «уровня или нормы достижения качества» [2]. Это согласуется и с общепринятым пониманием показателей и индикаторов в энциклопедических словарях, применимым для исследований как в рамках гуманитарных, так и технических наук [4]. Далее в статье мы тоже будем придерживаться данного понимания показателей и индикаторов эффективности реализации образовательных программ, поскольку полагаем, что это позволяет более тщательно и детально изучать эффективность различных процессов, а также рассматривать их качественные (показатели) и соответствующие им количественные характеристики (индикаторы), что способствует эффективному управлению ими.

Индикаторы применяются в аналитической функции для «анализа и оценки деятельности систем, структур», а также для «планирования и контроля, т.е. задания ориентиров движения и мониторинга их достижения системами» [3], т.е. в перспективной, управляющей функции. В последней функции индикаторы особенно актуальны по отношению к ходу реализации новых проектов и экспериментальных образовательных программ, что и составляет содержание так называемого «индикативного управления» по М.Л. Аграновичу.

В работах современных авторов, аналитиков, исследователей и статистов в образовании обозначена «следующая структура индикаторов для управления программой или проектом:

- затраты (input), т.е. фиксирующие сам факт некоторых управленческих действий (сюда же можно отнести и издание приказов, принятие законов и т.п.);
- непосредственные результаты этих управленческих действий (output);
- эффекты от этих действий (конечный результат) (outcomes)» [5].

М.Л. Агранович пишет о том, что в образовании, которое является «открытой системой», эффект носит «отложенный характер и может проявиться только через несколько лет», да и при этом на него в процессе этих лет могут еще повлиять неблагоприятные внешние факторы [3]. В связи с этим, большинство современных способов управления и управленческих систем сосредоточены на достижении первого и второго типа индикаторов, т.е. на индикаторы затрат и достижения непосредственных результатов. Необходимо «формировать динамичную систему индикаторов, меняющуюся по мере реализации проекта» [3]

Таким образом, обобщая вышеизложенный материал, при рассмотрении индикаторов эффективности реализации той или иной программы, необходимо:

- разрабатывать комплексную, взаимосвязанную и динамическую по этапам реализации программы систему индикаторов: затраты – непосредственные результаты – эффект;
- эффект понимается как конечный результат реализации программы, который говорит о решении поставленной задачи;
- данная система индикаторов становится средством не только анализа, но и управления развитием образовательных систем, и от того, насколько профессионально она разработана, во многом зависит успешность реализации образовательных

программ, проектов и, в целом, будущей образовательной политики.

М.Л. Агранович, подчеркивает, с одной стороны, что в образовании наблюдается «отложенность эффекта» реализации той или иной программы во времени, но, с другой стороны, автор рассматривает эффект как достижение конечного результата этой программы и решение поставленной в ней задачи. Мы полагаем, что в этом заключается основная трудность в понимании эффективности образовательных программ, которую можно зафиксировать и в работах М.Л. Аграновича: как уже в процессе реализации программы сочетать зафиксированное и достигаемое этой программой в настоящем с тем, что должно достигаться за счет нее в перспективе?

Для поиска ответа на этот вопрос, обратимся к анализу современных образовательных программ профессиональной подготовки, а именно, к экспериментальным образовательным программам прикладного бакалавриата. С сентября 2010 года при поддержке Министерства образования РФ начался «эксперимент по разработке и реализации образовательных программ прикладного бакалавриата» [6].

Если вернуться к сформулированному вопросу, то эффектом реализации программы прикладного бакалавриата, т.е. конечным ее результатом, мы должны считать «сформированность у студентов заявленных в ней компетентностей в ходе их учебно-профессиональной деятельности на прикладном бакалавриате» [7]. Но, учитывая «отложенность результатов» образования, мы должны рассматривать, например, такие индикаторы как «устойчивость и потенциальная актуальность» данных компетентностей в будущем.

Для того, чтобы разрешить данную трудность, представим наше понимание эффективности реализации образовательных программ профессиональной подготовки на примере программ

прикладного бакалавриата, а также содержания показателей и индикаторов для измерения этой эффективности.

Программа прикладного бакалавриата считается эффективно-реализованной, если в ней поэтапно обеспечено достижение непосредственных, конечных и долгосрочных результатов профессиональной подготовки бакалавров в соотношении с минимальными затратами. Такое понимание эффективности также согласуется с пониманием эффективности образовательных программ и проектов в развитых странах, например, в Англии, когда эффективность – это «получение максимального результата при заданном наборе ресурсов или использование минимальных ресурсов для получения необходимого количества и качества предоставляемых услуг» [8].

Показателями эффективности реализации образовательной программы прикладного бакалавриата мы будем считать указанные выше три вида результатов профессиональной подготовки в отношении с минимальными затратами на их достижение, а индикаторами эффективности считать уровни их достижения или измеряемые характеристики результатов. Такое понимание является уточняющим и дополняющим для понимания показателей и индикаторов эффективности, представленных в работах М.Л. Аграновича, Е.Н. Никитиной и других авторов, анализ которых проведен нами выше в тексте данной статьи.

Мы обозначаем три направления (слоя) эффективности реализации образовательной программы прикладного бакалавриата, взаимосвязанных друг с другом, по отношению к которым мы сразу и определим показатели и соответствующие им индикаторы.

Первое направление эффективности реализации образовательной программы прикладного бакалавриата - отношение затрат на обучение студентов прикладного бакалавриата должно подтверждаться непосредственно достигаемыми ими в этом процессе результатов - общекультурными, общепрофессиональ-

ными и профессиональными компетенциями как их внутренним потенциалом, что соответствует стандарту образовательной программы прикладного бакалавриата.

Показателями в данном случае и являются разные виды компетенций бакалавра, а индикаторами – уровни их достижения. Группой разработчиков В.Г. Васильевым, О.Г. Смоляниновой, А.В. Лузаковой и другими предлагается «четыре уровня становления компетенций бакалавра: ознакомительный, репродуктивный, продуктивный и творческий» [7].

Второе направление эффективности - обеспечение перехода от непосредственных результатов образовательной программы (компетенций) к конечным и опосредованным результатам (компетентностям), что происходит за счет применения студентами своих компетенций на практике. Например, это может быть решение бакалаврами системы учебно-практических задач в специально-оборудованных учебных классах, соответствующих требованиям современных производств, либо разработка и реализация на базе практик «проекта собственной учебной и производственной практики бакалавра, начиная с 1 по 4 курс» [9].

Это приводит к конечному результату обучения на прикладном бакалавриате – появлению компетентностей и соответствует требованиям работодателя. Показателями в данном случае и являются разные виды профессиональных способностей, знаний и умений бакалавра, которые сформировались в процессе решения учебно-практических, производственных задач, а индикаторами – уровни их достижения, которые могут быть аналогичны указанным нами выше в тексте уровням в первом направлении.

Третье направление эффективности - обеспечение перехода к долгосрочным, отсроченным результатам с 1 по 4 курс, что происходит за счет открытой для индивидуального выбора студентов, доступной для освоения ими уровневой системы квали-

фикаций по опережающим направлениям подготовки бакалавра. Показателем в данном случае будет система квалификаций бакалавра, а индикаторами – уровни ее освоения.

Данное направление эффективности соответствует требованиям опережающей подготовки кадров: «развития производительных сил предприятия – кадрового потенциала» [9]. Например, для программ прикладного бакалавриата гуманитарного направления уровневая система квалификаций должна быть выстроена «по всем (трем) линиям образовательного пространства прикладного бакалавриата, которые в комплексе работают на опережающую подготовку бакалавров:

- линии фундаментального, теоретического образования, завершающегося защитой диплома;

- линии практики, завершающаяся защитой в ГАК выпускного квалификационного отчета об итоговой производственной практике;

- линии индивидуальных образовательных достижений, особого типа аттестационного портфолио, представляемого выпускником в ГАК» [9].

Для программ прикладного бакалавриата технического направления подготовки группа разработчиков Калугин С.И., Лузакова А.Ф., Смолянинова О.Г., Степанова И.Ю., Чурсина Г.И., Юдина Ю.Г. и другие в рамках проекта «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата» определили следующие линии образовательного пространства прикладного бакалавриата:

- производственно-технологическая подготовка как базовая;

- научно-исследовательская, проектно-конструкторская подготовка;

- виды деятельности для профессионального развития и карьерного роста бакалавра.

При этом на опережающую подготовку работают две последних – научно-исследовательская, проектно-конструкторская подготовка и виды деятельности для профессионального развития и карьерного роста, которые предлагаются бакалаврам для освоения по их индивидуальному выбору и для которых и должна быть разработана уровневая система квалификаций. В качестве примера, к такой системе квалификаций относятся разработка, реализация и защита бакалавром индивидуального проекта собственного дела (малое предпринимательство) или проекта по развитию, оптимизации и рационализации существующих современных технологий производства, освоение бакалавром способов развития индивидуально-личностных ресурсов здоровья, конфликтной компетентности, саморегуляции, мышления.

Таким образом, уровневая система квалификаций студента по всем или некоторым линиям образовательного пространства должна:

- задавать как их отдельную «внутреннюю структуру» - лестницу профессионализации по каждой из осей, так и обеспечить возможности для их пересечения;

- обеспечивать становление позиции студента не только как достигающего уже существующего образа профессионала в той или иной сфере, но как «преобразователя существующей профессиональной действительности, действующего так, как никто до него не действовал» [9], а это и есть содержание опережающей подготовки для постановки и достижения стратегических целей развития инновационных производств.

Отметим еще одно важное обстоятельство, которое надо рассматривать в процессе оценки эффективности той или иной программы, проекта. М.Л. Агранович пишет о том, что для объективной оценки качества любой образовательной системы кроме показателей, характеризующих эффективность основных направлений реализации образовательной программы, необхо-

димом рассматривать показатели еще «двух блоков – блока ресурсов и условий обучения, а также блока показателей внешних факторов (контекстные показатели)» [3].

К показателям блока ресурсов и условий согласно стандарту высшего профессионального образования относятся кадровое обеспечение учебного процесса, требования к организации учебной и производственной практики, учебно–методическое и информационное обеспечение учебного процесса, материально–техническое обеспечение учебного процесса. К показателям блока контекстных факторов мы можем отнести качество организационно-управленческой деятельности по обеспечению реализации программ прикладного бакалавриата и соответствие ее требованиям инновационности. Например, В.С. Лазарев предлагает следующие индикаторы для оценки качества организационно-управленческой деятельности: «качество проблемно-ориентированного анализа хода реализации программы, способов решения проблем, планирования, оценки и контроля изменений, нормативного обеспечения изменений, мотивации и отношения участников программы к изменениям» [10].

Таким образом, применение предложенного нами подхода к оценке эффективности реализации образовательных программ прикладного бакалавриата, показателей и индикаторов для ее измерения, позволит овладеть комплексным и гибким инструментом для качественного анализа и управления системой профессионального образования. Это обеспечит анализ изменений по всем направлениям эффективности реализации образовательной программы во времени и поэтапно, что соответствует требованиям «динамического анализа» [3], а также позволит сравнивать характеристики процессов реализации программ прикладного бакалавриата с гуманитарным и техническим направлением подготовки между собой, что соответствует требованиям «сопоставительного анализа» [3] современных программ и проектов.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://smus.mephi.ru/sites/smus.mephi.ru/files/docs/sbornik_materialov.pdf (дата обращения 2.08.2011)
2. Е.Н. Никитина. Показатели и целевые индикаторы эффективности и результативности предоставления услуг в системе общего образования (на примере специального образования) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/vo/msg/30921323.html> (дата обращения 2.08.2011)
3. М.Л. Агранович. Индикаторы в управлении образованием: что показывают и куда ведут?// Журнал «Вопросы образования». – 2008. - № 1. – с. 120-146.
4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907.
5. Методические рекомендации по применению системы показателей и индикаторов для управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях. - М.: Прометей: МПГУ, 2006.
6. Постановление Правительства РФ № 667 от 19.08.2009 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/196158/> (дата обращения 2.08.2011)
7. Психолого-педагогическое образование. Преподавание в начальных классах: учеб.-метод. Материалы по программе прикладного бакалавриата // отв. ред. О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 205 с.

8. Материалы Audit Commission / Improvement and Development Agency (IdeA) «BVPP Local Performance Indicators» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.audit-commission.gov.uk/SiteCollectionDocuments/AuditCommissionReports/NationalStudies/actingonfacts.pdf> (дата обращения 2.08.2011)

9. Васильев В.Г., Богданов Д.А. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Материалы 17-ой международной конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», 2011 – с. 186 – 190.

10. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы/ В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. - 2003. - N 3. - С. 17-26.

УДК 378.14

ЦЕННОСТНО-ПРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Азитов Бахтиер,

кандидат педагогических наук, методист

Азитова Гульсина Шариповна,

кандидат педагогических наук, доцент

*Альметьевский филиал ГОУ ВПО «Казанский
государственный технический университет им. А.Н. Туполева»
г. Альметьевск, Россия
alf-kai@list.ru*

Статья посвящена одной из актуальных областей современного отечественного образования студентов – ценностно-нравственным приоритетным аспектам обучения в вузе.

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; воспитание ценностей; личностный потенциал человека.*

THE ASPECTS OF VALUES AND MORALS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN A HIGH SCHOOL

Bahtier Azitov, candidate of pedagogical sciences, methodologist

Gulsina Azitova, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer

*Kazan state technological university A.N.Tupolev
by name (Almetyevsk branch)
Almetyevsk, Russia
alf-kai@list.ru*

This paper is dedicated to one of the important areas of modern education of students in our country - values and moral aspects of education which are in priority in a high school.

Keywords: *professional self-determination; education of values; personal potential.*

Проблема реализации ценностно-нравственного подхода в процессе развития профессионального самоопределения студентов в вузе имеет важное значение для современного отечественного образования. Прежде всего, это насущность ее модернизации, которая предполагает использование и развитие преимуществ интеграции систем образования в условиях европейского и мирового образовательного пространства, а также более четкое определение самих приоритетов образования:

облегчение социализации в рыночной среде через воспитание ценностей: ответственности за собственное профессиональное и личностное самоопределение;

- противодействие негативным социальным процессам: алкоголизму, наркомании, табакокурению, криминогенности в молодежной среде;

- обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей;

- поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир путем развития у молодых людей коммуникативности, способностей к межкультурному взаимопониманию и т.д.

В связи с этим проблема развития ценностно-нравственных аспектов профессионального самоопределения студентов в образовательном процессе вуза аккумулирует в себе актуальную значимость всех названных приоритетов и требует от науки разработки ее содержания и форм опосредования на практике. Задача раскрытия и обоснования теоретико-методологических основ аксиологического подхода в системе высшего профессионального образования ставит перед нами необходимость изуче-

ния философского, педагогического и психологического наследия известных ученых и практиков в этой области. Имеющийся бесценный историко-педагогический материал в системе российского воспитания и образования позволяет судить, что аксиология как раздел философии образования заключает в себе различные варианты решения той или иной образовательной задачи, затрагивая при этом и аспект основ мировоззрения человека. Так, для В.В. Розанова аксиологическим приоритетом является избранный учитель и свободно избравший его ученик. Для К.Н. Венцеля, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева и К.Д.Ушинского главной ценностью в педагогическом процессе была личность ребенка ("центр педагогической вселенной").

Особое внимание при этом ими уделялось приобщению подрастающего поколения к эстетическим и нравственным ценностям, которые эмоционально обогащали их внутренний духовный мир, формируя как созидателей прекрасного. Образовательные ценности, которые включают в себя и идею всесторонности личности, стремящейся к своему самоопределению, рассматриваются также в контексте гуманистической психологии. В частности, как показал анализ, это направление психологии признает своим главным предметом изучение личности как уникальной ценностной системы, представляющей собой постоянно возникающую возможность самоопределения и самоактуализации.

В процессе изучения проблематики было выявлено, что одной из существенных черт аксиологического подхода в образовании является вера в индивидуальный опыт человека, в его способность открывать и обнаруживать в себе личностный потенциал, а также самостоятельно проектировать для себя направление и способы личностного роста. Отсюда очень важным представляется аспектное рассмотрение данной проблемы с точки зрения самоотношения, т.е. восприятия человеком собственного опыта и переживаний, что для образовательного пространства

вуза является основным регулятором всех видов активности студента, включая общение, обучение, и в конечном счете и всей его дальнейшей жизни.

В итоге теоретического осмысления ценностно-нравственных аспектов профессионального самоопределения студентов, появилась возможность эксплицировать основные содержательные характеристики личности, которая стремится к достижению личностного и профессионального самоопределения: принятие себя и других такими, какие они есть; отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях; острая чувствительность к добру и злу; непосредственность оценок, способность находить каждый раз новое в уже известном; автономия и независимость от окружения; деловая направленность – способность человека заниматься не только собой, но и своей жизненной задачей и т.д.

Таким образом, в целях более глубокого научно-теоретического и технологического исследования аксиологического подхода был осуществлен его комплексный анализ в концептуальном плане, который дал возможность выявить следующие компоненты, определяющие самоорганизующуюся, самоопределяющуюся и самореализующуюся личность: целостность личности, незамкнутость личности, открытость ее как системы, прогнозирование собственного возможного творческого и общечеловеческого потенциала; формирование личности, способной как усваивать общественные формы поведения, так и самостоятельно корректировать свою деятельность.

Обобщив образовательный аспект аксиологии по проблеме личностного и профессионального самоопределения личности, был выявлен психологический портрет самоопределяющейся личности, базирующийся на следующих важных моментах: личностное и профессиональное самоопределение, являясь психологическим качеством, доступно каждому человеку; самоопределение взрослого человека представляет собой характере-

ристику такого развития личности, который устраивает как саму личность, так и общество в целом; достижение самоопределения предстает в виде конкретной ценности и является для индивида предпосылкой для достижения счастья.

Изучение практической стороны исследуемой проблемы позволило выявить основные свойства, качества, параметры самоопределяющейся личности, в частности, такие, как: активная жизненная позиция личности; отсутствие проявления враждебности в межличностных отношениях и готовность к открытому диалогическому общению в процессе собственного самоопределения и нахождения своего смысла жизни; стремление личности к полному выявлению и развитию своих возможностей и задатков с целью превращения их в способности; осознание необходимости самопознания; постоянное стремление к актуализации собственного личностного потенциала; стремление к самоосуществлению своей творческой сущности в процессе самодеятельности; стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств и т.д. Это дало возможность определить, что в комплекс самоопределяющейся личности входят ее возможности (как скрытый потенциал), которые отражают реальную действительность индивида на данный момент и являются специфической формой саморазвития этой действительности.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что те возможности личности, которые наличествуют в ее структуре, представляют собой первичную предпосылку и для будущего профессионального самоопределения человека. Необходимость системного изучения образовательных мер в воспитательном пространстве и путей их практической реализации дает возможность утверждать, что с педагогической точки зрения подготовка человека к самоопределению и самореализации является в связи с этим конечной целью.

Реализация аксиологического подхода к образованию может решить многие проблемы и общества, в частности, не просто подготовку молодого специалиста как обладателя определенных умений и навыков, необходимых реалиям настоящего времени, но и воспитание гражданина, тяготеющего к общечеловеческим ценностям. В связи с этим, исходя из специального анализа этой проблемы, можно сделать вывод о том, что задача реализации аксиологического подхода в процессе обучения студентов в вузе заключается в том, чтобы помочь молодому человеку понять, чем он в действительности является, чтобы он сумел создать для себя модель человеческого образа, который помогал бы ему в жизни разрешать свои человеческие проблемы и, самореализовываясь, осуществлять свою жизнедеятельность.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
2. Гурье Л.И. Методология инженерной деятельности в концепции инновационного образования / Л.И.Гурье и др. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2005. – 58 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
4. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Outcomes. Competences. Methodology. 2001-2003.
5. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons, Inc., (1993).

УДК 378.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИМЕНЕНИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Бистерфельд Ольга Александровна,

доцент кафедры информатики и вычислительной техники,
кандидат технических наук

bist19@yandex.ru

Булыгин Сергей Александрович, инженер-электроник

кафедры общей и теоретической физики и
методики преподавания физики

s.buligin@rsu.edu.ru

Шуйцев Александр Михайлович, доцент кафедры общей и

теоретической физики и методики преподавания физики,
кандидат педагогических наук

a.shuytsev@rsu.edu.ru

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань, Россия*

Рассмотрены вопросы методики организации и проведения учебных занятий с использованием информационно-телекоммуникационных систем. Разработана функциональная модель организации учебного процесса с использованием программ удаленного доступа к компьютерам. Проанализирован опыт внедрения перспективных технологий дистанционного обучения в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина.

Ключевые слова: *организация учебного процесса; дистанционное обучение; удаленный доступ к компьютерам.*

THE INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES BASED ON APPLICATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF INFORMATION- TELECOMMUNICATION SYSTEMS

Olga Bisterfeld, senior lecturer of faculty of computer science,
Ph.D. in Technical Science

bist19@yandex.ru

Sergey Bulygin, electronics engineer of chair of general and
theoretical physics and physics teaching methods

s.buligin@rsu.edu.ru

Alexander Shuytsev, senior lecturer of chair of general and
theoretical physics and physics teaching methods,

Ph.D. in Pedagogical Sciences

a.shuytsev@rsu.edu.ru

Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia

Questions of a technique of organizing and conducting training sessions with the use of information-telecommunication systems are considered. The functional model of the organization of educational process with usage of programs of remote access to computers is developed. Experience of implementation of perspective technologies of remote learning in the Ryazan State University named for S.A. Esenin is analyzed.

Keywords: *the organization of educational process; remote learning; remote access to computers.*

Введение

Согласно Указу Президента РФ от 7 июля 2011 г. информационно-телекоммуникационные системы являются одним из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации [1]. «Фактором, препятствующим ускоренному развитию в России информационного общества,

является недостаточный уровень распространения в обществе базовых навыков использования информационных технологий. ... Сегодня обучение в вузах осуществляется в основном по старым методикам» [2]. В этих условиях необходимо «создание сети региональных центров справочно-методической и технической поддержки общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе» [2].

В статье рассмотрены вопросы методики организации и проведения учебных занятий с использованием информационно-телекоммуникационных систем.

Цели работы – совершенствование качества учебного процесса путем внедрения современных информационно-телекоммуникационных систем, разработка инновационных технологий предоставления образовательных услуг.

Перспективные образовательные технологии, основанные на использовании программ удаленного доступа к компьютеру

Программное обеспечение для удаленного доступа к компьютерам (ПОУД) можно использовать в обычном компьютерном классе для удаленной помощи ученикам или организовать «виртуальный класс» для удаленных студентов [3].

С помощью ПОУД можно проводить on-line лекции и семинарские занятия, тестирование, лабораторные работы, консультации.

Перспективно применение ПОУД для организации занятий студентов с индивидуальным графиком обучения и студентов заочной формы обучения. При изучении ими современных компьютерных технологий используются бесплатные учебные версии систем автоматизированного проектирования, недорогие учебные версии программ автоматизации бухгалтерского и налогового учета. Пояснение и обсуждение приемов работы с вышеуказанным программным обеспечением может проводиться

преподавателем с помощью встроенного текстового, голосового и видео чатов, при наличии обычной гарнитуры.

Возможности ПОУД, предназначенного для организации дистанционного обучения (или виртуального класса), при котором взаимодействие преподавателя и обучающегося происходит на расстоянии [3], показаны на рисунке 1.

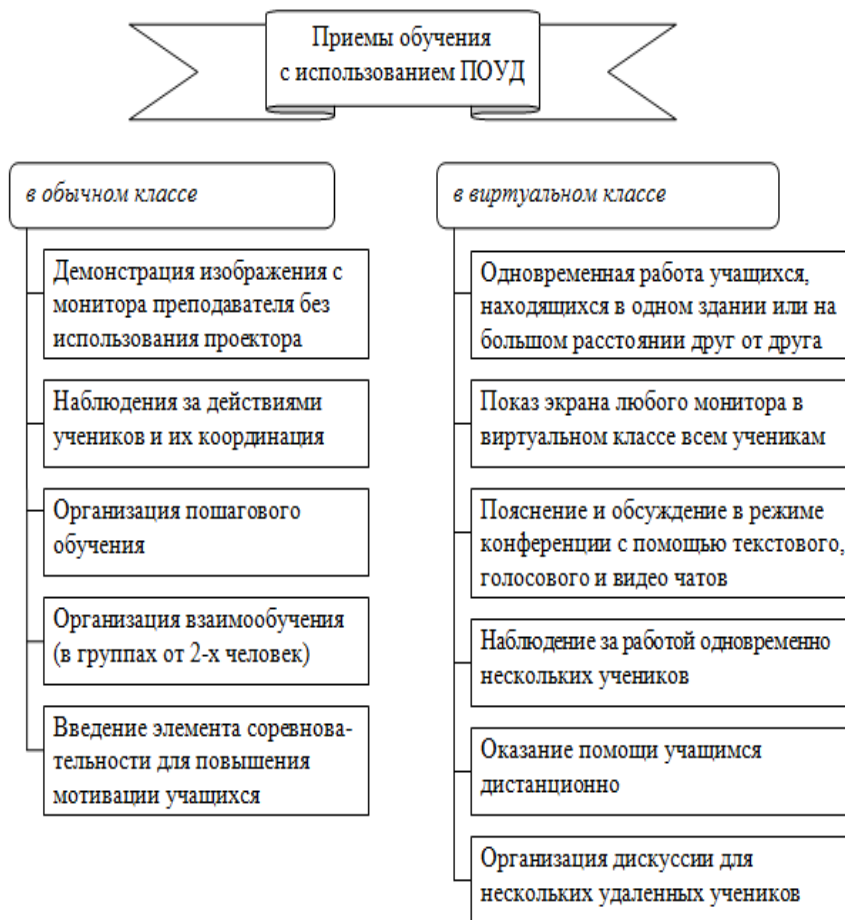


Рис. 1. Методические приемы обучения с использованием ПОУД в обычном и виртуальном классах

Организация учебных занятий с использованием ПОУД

Организация учебного процесса с применением ПОУД осуществляется при поддержке центра дистанционного образования (ЦДО) вуза. Специалистами ЦДО проводятся занятия по обучению преподавателей и студентов новым информационно-коммуникационным технологиям, в частности, работе с ПОУД.

Преподавателями разрабатываются планы проведения занятий, специально подбираются варианты заданий или демонстрационные примеры, которые удобно использовать при проведении дистанционных консультаций.

Оценки, полученные учащимися по результатам on-line занятий, могут заноситься в рейтинговые карты. Результаты освоения студентами учебных вопросов анализируются преподавателем с целью совершенствования методики проведения занятий.

Фрагмент функциональной модели учебного процесса с применением ПОУД представлен на рисунке 2.

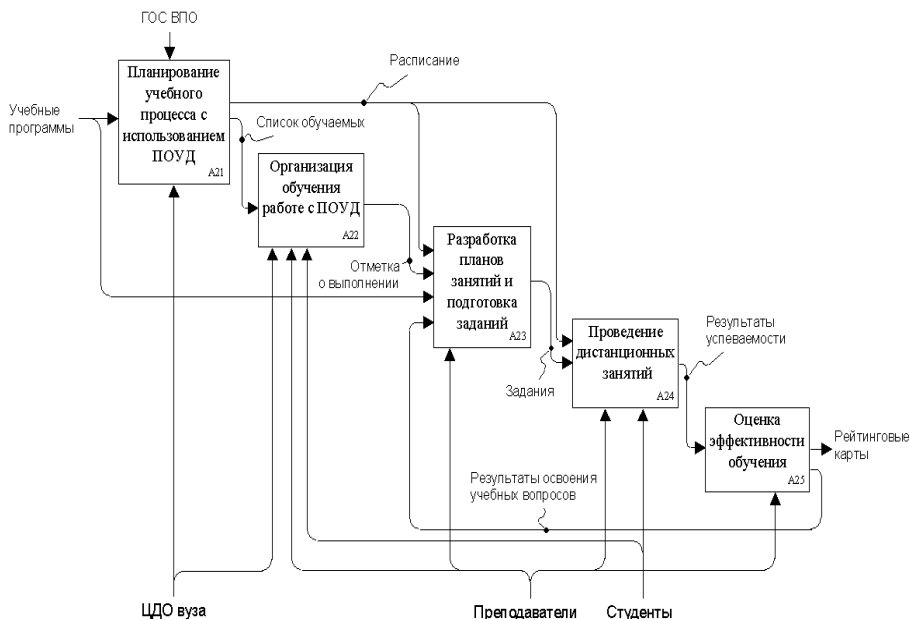


Рис. 2. Схема организации учебных занятий с использованием ПОУД

Внедрение перспективных технологий дистанционного обучения в РГУ имени С.А. Есенина

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина учебный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий организует Центр дистанционного обучения и мониторинга качества образования [4].

Специалистами Центра оказывается помощь преподавателям и студентам в проведении on-line конференций и лекций, промежуточного и итогового тестирования, контроля остаточных знаний по различным дисциплинам. На серверах университета размещаются учебные материалы: электронные учебники и конспекты лекций, методические указания для подготовки к ла-

бораторным работам, пособия по оформлению курсовых и выпускных квалификационных работ и др.

Для людей с ограниченными возможностями разработаны специальные дистанционные курсы по естественнонаучным, техническим и гуманитарным дисциплинам.

Дистанционное обучение облегчает возможность получения студентом второго образования, а также позволяет вести широкомасштабную подготовку и переподготовку, повышение квалификации специалистов по дополнительным профессиональным образовательным программам вне зависимости от места жительства.

Использование данных технологий в РГУ имени С.А. Есенина позволило университету выйти на новый уровень предоставления образовательных услуг и значительно повысило эффективность учебного процесса.

Литература

1. Указ Президента России от 07 июля 2011 г. N 899 "Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации" – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/ukaz/nti/8691> (дата обращения: 5.09.2011).
2. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)». – Режим доступа: <http://правительство.рф/media/2010/11/16/36707/file/1815.doc> (дата обращения: 5.09.2011).
3. «Виртуальный класс» в образовательном учреждении. – Режим доступа: <http://www.radmin.ru/solutions/educational.php> (дата обращения: 5.09.2011).
4. Дистанционное образование. – Режим доступа: <http://www.rsu.edu.ru/applicants/elearning> (дата обращения: 5.09.2011).

ПРИМЕНЕНИЕ ОПЫТА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО СТАНДАРТАМ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Бибик Владислав Леонидович, заместитель директора по учебной работе, доцент кафедры технологии машиностроения, кандидат технических наук

*Юргинский технологический институт (филиал)
Томского политехнического университета,
г. Юрга, Кемеровская область, Россия,
bibik@tpu.ru*

В статье рассмотрены проблемы перехода на двухуровневую систему в России. Предложенная система подготовки бакалавров основана на интегрированной системе подготовки специалистов. Она позволяет более успешно сформировать производственные компетенции, адаптировать выпускника к условиям конкретного производства и ускорить его профессиональный рост.

***Ключевые слова:** интегрированная система обучения; бакалавр; инженерно-производственная подготовка.*

THE EXPERIENCE OF USING INTEGRATED EDUCATION IN DESIGNING CURRICULA IN COMPLIANCE WITH THE THIRD GENERATION STANDARDS

Vladislav Bibik, Deputy Director, Assistant Professor
of the Department of Mechanical Engineering, Ph.D.
Yurga Institute of Technology of Tomsk Polytechnic University,

*Yurga City, Kemerovskaya oblast, Russia,
bibik@tpu.ru*

The paper considers the issues of transition of the Russian educational system to two-level training. A system of training bachelors based on the advantages of integrated system (sandwich courses) is offered. The integrated system of training has been successfully implemented in Russia to train specialists. It builds graduates' industrial competence and allows adapting to the conditions of a particular enterprise and speed up their professional promotion.

Keywords: *integrated education system; bachelor degree; engineering field experience.*

Основная цель реформы образования в России - повышение эффективности Российской системы образования. Перед образованием ставится задача подготовить студентов к работе в совершенно новой экономической, политической, социальной и культурной среде. Глобализация экономики предъявляет новые требования как к выпускникам вузам, так и специалистам. В настоящее время нужны специалисты способные спроектировать и организовать высокотехнологичное производство, готовые к инновационной инженерной деятельности, нацеленные на создание лучших образцов современной техники и технологий, «заряженные» на победу в конкурентной борьбе. Подготовка таких специалистов в России возможна. Российские вузы должны готовить специалистов в тесном взаимодействии и сотрудничестве с промышленностью и бизнесом, опираясь на богатые традиции отечественной инженерной школы, привлекая передовой опыт зарубежных университетов.

Распространение англосаксонской модели двухуровневой подготовки специалистов в различных областях знаний и сферах профессиональной деятельности, в том числе в области техники и технологий, является мировой тенденцией развития высшего

образования. В российской высшей школе двухуровневая система степеней «бакалавр - магистр» была введена в первой половине 90-х годов XX в. наряду с одноуровневой системой высшего профессионального образования, предусматривающей получение выпускниками вузов квалификации «дипломированный специалист». При этом длительность подготовки бакалавров была определена четырьмя годами обучения, а длительность магистерских программ – шестью годами (2 года обучения после получения степени «бакалавр»).

Система российского высшего образования, наследующая традиции советской системы, можно охарактеризовать как моноуровневую, поскольку она ориентируется на выпуск готового специалиста. Длительные моноуровневые программы сопровождаются высоким процентом отсева студентов, увеличением фактических сроков получения высшего образования.

Система массового высшего образования в России в ее нынешнем виде, как элемент общей системы подготовки высококвалифицированных кадров, не соответствует потребностям экономики по ряду причин. Во-первых, высшее образование фактически заменило собой начальное и среднее профессиональное образование. В результате компании удовлетворяют потребности в рабочей силе низкой квалификации за счет выпускников вуза. Во-вторых система высшего образования готовит в излишнем количестве специалистов которые не находят себе применение в новой экономике и не может предложить адекватную подготовку для тех специалистов, потребность в которых возникла. В результате и те, и другие вынуждены приобретать общие для профессии знания и навыки в ходе трудовой деятельности, т.е. общая, и специальная подготовка ложатся на плечи работодателей [1].

В последнее время промышленность и бизнес все более активно стараются влиять на подготовку кадров требуемой квалификации и чаще всего через социальное партнерство, которое

представляет собой механизм тесного взаимодействия государства, работодателей и различных общественных объединений по подготовке высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями рынка труда. Крупные компании, как и их топ-менеджеры, активно участвуют в создании профильных кафедр, бизнес-школ при, или в университетах и, наконец, корпоративных университетов [2]

Решение о переходе на двухуровневую подготовку в нашей стране принято, ряд вузов, например, Томский политехнический университет, осуществляют подготовку бакалавров с девятилетних годов, но в реальной практике введения бакалаврского уровня выявляются следующие трудности:

- недоверие к бакалавриату со стороны общества, студентов, работодателей;
- низкая популярность бакалавров в промышленности;
- несовместимость высоких академических стандартов с ориентацией учебных программ на трудоустраиваемость (особенно в таких областях подготовки, как инженерные и естественные науки изобразительное искусство);
- отсутствие заинтересованности работодателей отдельных отраслей в сотрудничестве с вузами относительно разработки учебных планов и программ.

Как преодолеть указанные трудности? Как подготовить специалиста за четыре года, способного на производстве решать комплексные задачи? На наш взгляд, необходимо учесть положительный опыт подготовки специалистов в нашей стране по апробированной в течение многих лет на различных предприятиях, и в различных вузах – интегрированной системы обучения.

Интегрированная система обучения подразумевает приближение учебного процесса к производству. Учебный процесс при этом характеризовался чередованием обычных семестров, когда студенты обучаются по очной форме обучения, и рабочих семе-

стров, когда студенты сочетают обучение по очно-заочной (вечерней) форме с работой на базовом предприятии. Выпускник такого учебного заведения обладает компетенциями, позволяющими более успешно адаптироваться к условиям конкретного предприятия и ускорить свой профессиональный рост [3].

В настоящее время успешное обучение по интегрированной системе осуществляется в Юргинском технологическом институте (филиале) Томского политехнического университета. После окончания 1 курса студенты приступают к производственной деятельности. На 2, 3, 4, 5 и 6 курсах теоретические занятия с отрывом от производства осуществляются соответственно в 4, 5, 8, 9 и 11 семестрах, а производственная деятельность с обучением по очно-заочной форме - в 3, 6, 7 и 10 семестрах. В 12 семестре студенты защищают выпускную квалификационную работу (рис. 1). Производственная деятельность осуществляется на рабочих местах в подразделениях базового предприятия, а перевод по рабочим местам - в соответствии с программой, изложенной в «Учебно-производственном паспорте студента» и «Графиком перемещения по рабочим местам и инженерно-техническим должностям». Учебно-производственный паспорт является портфелем достижений студента, где фиксируются результаты учебной деятельности по всем семестрам, профессиональной деятельности на предприятии, а также поощрения и взыскания.

Предлагаемая схема подготовки бакалавров представлена на рис. 2. первые два курса студенты обучаются по направлению подготовки, на третьем курсе происходит разделение группы па профили (если это предусмотрено учебным планом). На третьем курсе в учебном плане предусмотрена дисциплина «Инженерно-производственная подготовка». При изучении данной дисциплины, студенты осваивают рабочую профессию. В седьмом семестре предусмотрена производственная практика продолжительностью 22 недели. В восьмом семестре, после освоения ряда специальных дисциплин, студенты проходят практику продол-

жительностью 10 недель, на инженерно-технических должностях. Обучение в этих семестрах осуществляется по очно-заочной форме обучения. В восьмом семестре в течение 8 недель предусматривается подготовка выпускной квалификационной работы. После защиты выпускной квалификационной работы, выпускник распределяется на «свое» рабочее место, где он проходил производственную практику.

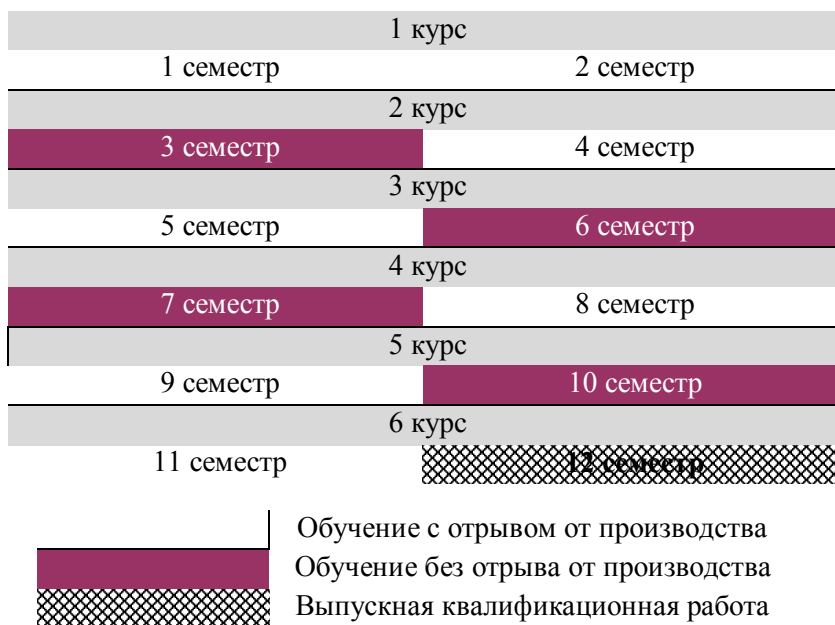
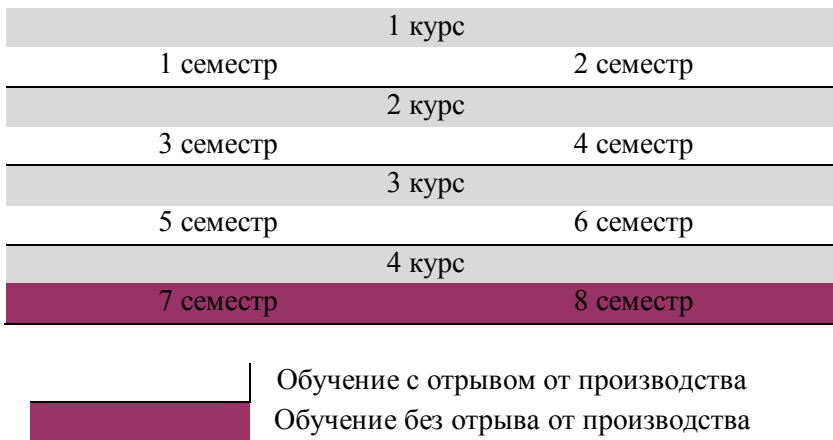


Рис. 1. Схема чередования обучения с отрывом и без отрыва от производства



*Рис. 2. Построение учебного процесса
при подготовке бакалавров*

Такое построение учебного процесса с одной стороны обеспечивает выполнение требований Федерального Государственного образовательного стандарта, а с другой стороны формирует специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, способного решать профессиональные задачи и проблемы, а также сокращает срок адаптации молодого специалиста на предприятии.

Литература

1. Квадрициус Н.В. Двухуровневая система высшего образования: оценка с позиций теории человеческого капитала // Вестник СПбГУ. Сер. 5.2006. Вып. 4. С.151-156.
2. Официальный сайт открытого акционерного общества «Северсталь» URL: <http://www.severstal.ru>. (дата обращения 20.12.2010).
3. Бибик В.Л., Ефременков А.Б. Подготовка инженерных кадров по интегрированной системе обучения. – Пенза. НОУ «Приволжский дом знаний», 2006 – 162 с.

УДК 377

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильев Леонид Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент

*Московский государственный университет технологий и
управления им. К.Г. Разумовского, филиал в г. Мелеузе,
г. Мелеузе, Россия, vasiljev-li@narod.ru*

В статье представлены результаты исследований, имеющих целью поиск путей решения проблемы преемственности общего и профессионального образования. Стержневая идея заключается в том, что человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, изменяет его физическое состояние, эмоционально-нравственный настрой, когнитивные процессы и другие характеристики.

***Ключевые слова:** мотивация; цели; групповые формы организации работы; контрольно-оценочный компонент; универсальные учебные действия.*

WAYS OF SOLUTION OF CONTINUITY PROBLEMS IN GENERAL SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATION

Leonid Vasilyev,

Candidate of pedagogical science, university reader

*Razumovskiy Moscow State University of Technology and
Management, branch of an institute in Meleuz,
Meleuz, Russia, vasiljev-li@narod.ru*

In this article the investigation results are given. The aim is to find ways of solution of continuity problems in general school and professional education. The pivotal idea is that a human being is a balanced person, and any pedagogical influence causes some complex effect, modifies his physical strength, emotional and moral condition, cognitive and other dispositions.

Keywords: *motivation; goals; forms of group organization; control and evaluation component; the universal education actions.*

Исследование выполнено по проекту «Преемственность общего и профессионального образования в условиях внедрения ФГОС» рег. номер 3.1.2./12193 в рамках целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы)» (протокол № СМ-8/16 пр. от 07.12.2010 г.).

Модернизация российского образования одним из важнейших инструментов повышения его качества называет создание условий для преемственности различных ступеней и уровней образования. В основе концепции «образование через всю жизнь» лежит принцип непрерывности, который должен осуществляться на основе преемственности различных иерархических образовательных уровней. Это означает, что система непрерывного образования должна рассматриваться как многоуровневая, в которой содержится все многообразие условий и средств, актуализирующих деятельность учащихся, студентов как целое.

Человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, изменяет его физическое состояние, эмоционально-нравственный настрой, когнитивные процессы и другие характеристики. По этой причине, известный афоризм греческих философов: "подобное лечится подобным" должен получить педагогическую инструментовку. Он раскрывает основную формулу педагогического процесса, условий его протекания и средств, которые в него входят. Формиро-

вание качеств личности предполагает их актуализацию (приведение в движение). В этом смысле нелишне будет вспомнить философа Э.В. Ильенкова, который утверждал: для того чтобы воспитывать личность, необходимо ставить человека в условия, в которых он может проявлять себя как личность. В этой связи очень существенно ответить на вопрос, какая система педагогических воздействий должна быть, чтобы обеспечить взаимосвязанное проявление познавательного, эмоционального и поведенческого компонента психики человека в образовательном процессе?

По мнению Р.М. Асадуллина, логика использования средств воспитания должна предусматривать первоначальное развитие поведенческих сторон личности, что должно решаться путем включения ее в решение социально значимых практических задач. Созидательная практическая деятельность является основанием актуализации эмоциональной сферы личности, а движения чувств, в свою очередь, должны способствовать активизации познавательной деятельности [1. с.97–98]. Педагогический аспект решения проблемы состоит в определении путей, средств управления внешней, предметной деятельности человека, которая интериоризируясь способна приобретать форму внутренней.

Решение указанной выше задачи преемственности общего и профессионального образования в условиях внедрения ФГОС связано с целым комплексом условий, одним из которых является активизация познавательной деятельности обучаемых. В этой связи процесс непрерывного образования должен быть многомерным и содержать в себе условия и средства, которые одновременно актуализируют личностные качества обучающихся как субъектов деятельности. Возникает вопрос – какой механизм может обеспечить реализацию познавательной активности личности ученика, обучающегося? Ответом на него может служить принцип, сформулированный С.Л. Рубинштейном: внеш-

ние причины действуют через внутренние условия. В качестве внутренних условий, обеспечивающих высокий уровень активности субъекта в обучении, является мотивация познавательной деятельности [5]. В этой связи одной из задач обучения служит формирование таких мотивов, которые придают учебной деятельности обучающихся личностный смысл.

Такое явление возможно, если неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности. При этом обучающегося уже начинает интересовать процесс и содержание познаваемого, а не только прагматический результат, полученный в процессе каких-то познавательных усилий. Познавательная деятельность сама становится целью работы обучающегося.

Как известно, целевой компонент является одним из структурных компонентов учебной деятельности, который тесно связан с контрольно-оценочным. По мнению Д.Б. Эльконина [6], произвольность учебной деятельности определяется сформированностью функции внешнего контроля за выполнением действий в соответствии с образцом. Для формирования у обучаемых устойчивого действия оценки и контроля необходима организация совместной учебной деятельности. Известно, что диалог создает условия для «обмена деятельностями» между его участниками, но это возможно при гибком сочетании: групповых, коллективных, индивидуальных, фронтальных форм обучения, способствующих развитию у обучающихся коммуникативных умений, позволяющих своевременно оказывать помощь друг другу.

С учетом вышесказанного можно, например, организовать урок математики после выполнения контрольной работы. Урок работы над ошибками проходит по этапам: консультация; коррекция знаний и умений; рефлексия.

В начале урока учащиеся делятся на две группы: первая - учащиеся, получившие за контрольную работу «4» и «5»; вторая - «3» и «2».

Первая группа работает в парах, в тройках: отличник плюс хорошист, отличник плюс два хорошиста. В этих группах идет работа над ошибками, допущенными хорошистами: вспоминают все правила, получают консультацию отличника. Заключительный этап их совместной работы - составление аналогичных заданий, предлагаемых в контрольной работе, которые потом будут использованы хорошистами, когда они будут работать в роли консультантов.

Параллельно идет работа учителя со второй группой учащихся. Учитель подробно останавливается на часто встречающихся ошибках по данной теме, допущенных этой группой учащихся. Работа организуется в форме диалога между учителем и учеником для совместного поиска ответа на вопрос «А почему?». Работа над конкретной ошибкой заканчивается обобщающим выводом, формулируемым учеником.

В основной части урока идет перераспределение обязанностей: «хорошисты» становятся консультантами для «троечников» и «двоечников», и работа организуется в новых парах. Сколько бывает радости у ребенка, когда он попадает в разряд консультантов. Основная цель их совместной работы – провести работу над ошибками, допущенными в контрольной работе. Консультируемый решает, проговаривая правила, применяемые при решении заданий, задает вопросы по непонятым моментам; консультант анализирует, отвечает на вопросы, предлагает аналогичные задания, проверяет их. Работа консультанта оценивается учителем в зависимости от понимания материала их консультируемого (индивидуальные способности консультируемого учитель учитывает). «Отличники» получают творческое задание, чаще всего им предстоит решить задания «со звездочкой» или составить занимательные задания по данной теме. В конце урока подводится итог: учитель предоставляет слово консультантам и консультируемым для оценки их работы, кроме этого каждый учащийся выставляет себе оценку за проделанную ра-

боту в тетрадь. И, обязательно, всем классом, решаем самую интересную задачу урока, составленную творческой группой. Таким образом организованная совместная учебная деятельность оканчивается рефлексией. Это позволяет учащимся сравнить себя с другими, осознать положительные и отрицательные стороны собственной личности, сформировать адекватную оценку своей компетентности, и как следствие этого процесса провести самокоррекцию, направленную на самосовершенствование.

В рамках системно-деятельностного подхода установлена принципиальная возможность развития мотивации учения посредством организации деятельности учащихся через отбор и структурирование учебного содержания, формирование ориентировочной основы деятельности учащихся и учебного сотрудничества.

Данный подход позволяет усилить личностно-профессиональную направленность обучения, поскольку переносит акцент с вопроса «чему учить» на вопрос «как учить», и, соответственно, в центре внимания преподавателя оказывается учебная деятельность обучающегося, а содержание программы обучения выступает средством достижения одной из ведущих целей обучения – формирование готовности обучающегося к непрерывному самообразованию.

Известно, что развитие личности обучаемого обеспечивается через формирование универсальных учебных действий, которые являются базовой основой образовательного процесса. Эти идеи нашли свое отражение в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», внесенной Президентом РФ Д.А.Медведевым. Естественным продолжением многолетних, разноплановых поисков, научных исследований в области педагогики явилось включение в новые ФГОСы положения о формировании универсальных учебных действий. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандар-

тов нового поколения создает основу овладения учащимися универсальными учебными действиями для успешного усвоения новых знаний, причем по мере продвижения по ступеням образования все более самостоятельно. В настоящее время разработана и опубликована Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования, направленная на обеспечение формирования умения учиться – важнейшей компетенции личности. Важнейшим фактором формирования способов деятельности выступает ориентировочная основа действия (ООД). Основной задачей ее формирования является планомерное обучение учащихся такому анализу новых заданий, позволяющее выделить опорные точки, условия их правильного выполнения.

Таким образом, рассмотрение вопроса преемственности школьного и вузовского обучения диктует необходимость рассмотрения принципа изучения материала. Школьное образование, в основном, строится по принципу «от конкретного к абстрактному», а университетский курс – противоположным («от абстрактного к конкретному»). Очевидно, в этой ситуации необходимо со школьной скамьи знакомить обучающихся и с обратным ходом «от более общего к более частному». В связи с вышесказанным логично следует начинать изучать дисциплину, а затем и раздел с цельного, обобщенного представления содержания, с организующей, стержневой идеи. Метод обнаружения теоретической основы содержания образования должен стать общим способом и средством их изучения и усвоения. Он состоит в том, что в первую очередь необходимо знакомить студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями, переходя от них к рассмотрению конкретных проблем как частных случаев общей закономерности. В этих целях необходимо, с самого начала изучения дисциплин как в школе, так и в вузе развивать широкую ориентацию на основные, фундаментальные отношения, существующие в данной

области предметной действительности, а затем развёртывать материал, придающий этим отношениям более конкретную форму.

Эти мысли подтверждаются и психологией, установившей, что общий взгляд может быть сформирован правым полушарием: «Целостность восприятия, обеспечиваемая правым полушарием, позволяет одновременно усмотреть не только элементы изучаемого материала, но и их взаимосвязи, т.е. понять общую структуру предмета. Усвоение общей структуры облегчает нахождение места в ней каждому новому факту».

Обучение должно идти «по стопам природы» (Я.А. Коменский), то есть приоритетно учитывать психологические возможности ученика, потребности его личности. Применительно к проблеме образования закон природосообразности можно сформулировать как приоритет ученика над наукой. Научный смысл эффективнее разъяснить, обращаясь к правому полушарию, ответственному за цельное, синтетическое, образное восприятие. В подтверждение сказанного слова академика Н.Н.Лузина о том, что многие «строгие» рассуждения «в смысле строгости немного стоят и всегда могут быть заменены более интуитивными и столь же научными»[3, с.30]. Последовательность развертывания содержания обучения должна быть адекватной особенностям восприятия и ходом мысли учащегося, а не только логикой научной системы. При этом отметим важность развития такой психической функции как восприятие. Как известно, восприятие представляет собой непосредственную чувственную форму отражения действительности. Исследованиями В.Н.Мясищева и других ученых установлено, что степень развития этой функции зависит от жизненной значимости ее предмета для человека. Избирательность восприятия связана с тем, что различные объекты и их стороны имеют разное значение для человека [4, с122].

Изложенное выше не претендует на исчерпывающее решение проблемы преемственности общего и профессионального образования. Имеется настоятельная необходимость обсуждения проблемы школьных учебников, организации исследовательской деятельности учащихся и ряд других вопросов. Вместе с тем, учет выдвинутых педагогических положений позволит спроектировать интегрированные формы самостоятельной работы обучающихся, минимизировать трудности, связанные с переходом бывших школьников к новым формам обучения и, главное - способствовать развитию потребности самостоятельно организовывать свою работу, в которой цели, содержание, условия и средства определяет сам обучающийся.

Литература

1. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: Дис... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 389с.
2. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1984. – 320с.
3. Костенко И.П. Педагогика учебной книги // Университетская книга, 2008, №3.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. –416с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

УДК 37.062.3

СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Бурлакова Татьяна Вячеславовна,

доцент кафедры математики и методики обучения,

кандидат педагогических наук, доцент

Шуйский государственный педагогический университет,

г. Шуя, Ивановская обл., Россия, teacher12@yandex.ru

В статье представлен новый взгляд на индивидуализацию профессиональной подготовки студентов, отражена ее специфика, выявлены и обоснованы закономерности и принципы индивидуализации, сформулирован ряд условий, необходимых для ее осуществления. Теоретические основы индивидуализации получили отражение в методике профессиональной подготовки, направленной на формирование индивидуально-профессионального потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: индивидуализация; профессиональная подготовка студентов; теоретические основания индивидуализации; методика индивидуализации.

SPECIFIC FEATURES OF INDIVIDUALIZATION OF TRAINING STUDENTS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Tatiana Burlakova, associate professor

of the Chairs of Mathematics and the Methods of Teaching,

Professor of the Theory of Education, associate professor

Shuya State Pedagogical University, Shuya, Ivanovo region, Russia,

teacher12@yandex.ru

In this article a new view of individualization of professional training of students is presented. The author describes its specific features, reveals its conformity to the process of professional training, formulates the principles of individualization, and lists a number of conditions, which are necessary for the individualization to take place. The author also touches upon the methods of professional training which reflect theoretical principles of individualization and aim at shaping individual and professional potential of the future teacher.

Keywords: *individualization; professional training of students; theoretical principles of individualization; methods of individualization.*

Потребность развития системы педагогического образования в контексте общественных изменений, переход высшей школы на ФГОС привели к необходимости переосмысления сущности и возможностей индивидуализации в обеспечении жизненного, профессионального, личностного самоопределения каждого студента и его конкурентоспособности на рынке труда.

Цель работы заключается в выявлении специфики индивидуализации профессиональной подготовки студентов и определении компонентов методики, направленной на развитие индивидуально-профессионального потенциала будущего учителя.

Как показал историографический анализ понятия «индивидуализация обучения» [1, 2, 3], в настоящее время в отечественной науке происходит постепенное изменение смысла понятия «индивидуализация». Индивидуализация понимается как преобразовательная деятельность по образованию человека и позитивному изменению его внутреннего мира, а не только как форма или средство обучения.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа исследований индивидуализации [4, 5, 6] и обобщения независимых характеристик исследуемого понятия нами выявлен ряд специ-

фических положений, характеризующих индивидуализацию профессиональной подготовки студентов педагогического вуза:

- внутренняя основа индивидуализации, обуславливающая целостный характер индивидуального бытия, заключается в умении подчинить свои силы единой цели. Это значит, что определяющей характеристикой индивидуализации подготовки будущего учителя в вузе должна стать целенаправленность;

- потребность в индивидуальной позиции предполагает собственный способ существования. В свою очередь, собственный способ существования в профессии предполагает наличие индивидуального стиля педагогической деятельности;

- индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению студентом все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию. Необходимым условием индивидуализации является формирование индивидуальной позиции каждого студента относительно избранной профессии и способности к самоанализу, мотивации и рефлексии;

- индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи. С одной стороны, она побуждает человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой - стимулирует желание отдавать полученные знания;

- процесс профессиональной подготовки глубоко индивидуален: студент сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним, своим.

Нами установлено [7], что индивидуализация подготовки будущего учителя в педагогическом вузе, как всякий педагогический процесс, характеризуется наличием двух взаимосвязанных и взаимозависимых сторон: внешней и внутренней. Внешняя сторона индивидуализации включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям

студента, и оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя сторона индивидуализации представляет собой направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование индивидуально-профессионального стиля деятельности.

Существуют специфические закономерности и принципы индивидуализации профессиональной подготовки студентов в педагогическом университете:

- *взаимной обусловленности индивидуализации и профессионализации личности будущего учителя.* Данная закономерность подтверждается тем, что реальный профессионализм есть внутренняя характеристика личности, позволяющая не просто соответствовать нормативным требованиям профессии, но и отличаться самобытностью, индивидуальным своеобразием. Индивидуализация выступает в качестве ведущего основания, позволяющего будущему учителю достичь внутренней готовности реализовать свой потенциал (знания, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в профессиональной и социальной среде, осознать значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования;

- *необходимости смены периодов воздействия преимущественно внешней стороны индивидуализации периодами преобладания внутренней стороны индивидуализации в процессе профессиональной подготовки с целью реализации у студента потребности в самоопределении.* Системное изучение сущности индивидуализации и уточнение содержания понятия позволило установить, что продуктивность процесса подготовки зависит как от внутренней стороны индивидуализации, обусловленной личностно-деятельностными факторами, так и от интенсивности и характера внешней стороны индивидуализации, определяемой социально-профессиональными факторами. Различное соотно-

шение между соотношением внешней и внутренней сторон индивидуализацией на различных ступенях образовательного процесса определяет величину индивидуальных и личностных изменений студента, стимулирует его потребность к самоопределению. По мере становления индивидуальности студента объективно уменьшается необходимость влияния внешней стороны индивидуализации и одновременно возрастает роль внутренней, но взаимопереходы между ними сохраняются.

Принцип динамичности и вариативности предусматривает, что содержание и методики образовательного процесса в системе педагогического образования помогут студентам расширить возможности обоснованного выбора жизненного и профессионального пути, что будет обеспечена динамичность участия каждого студента в учебно-профессиональной деятельности.

Принцип позитивной перспективы и самоактуализации соотносится с особенностями формирования жизненной перспективы студента на основе управления его представления о себе в настоящем и будущем. Исследование по выявлению закономерностей, необходимых для появления индивидуализации, показало необходимость данного условия. Студенты назвали чаще всего четыре условия: желание принимать себя в окружающем пространстве, находясь в нем, позитивное восприятие символики и образов окружающего пространства, открытость разнообразию окружающего пространства, позитивность перспективы.

Принцип саморазвития и рефлексии соотносится с гуманистическим смыслом индивидуализации, который состоит в недопущении насильственного изменения индивидуальности студента в процессе профессиональной подготовки и в создании условий, способствующих приобретению будущим учителем опыта осознания себя и освоения себя в деятельности. Рефлексия выступает внутриличностным механизмом, побуждающим к саморазвитию. Она способствует усложнению внутреннего мира

будущего учителя, настраивает на построение позитивной жизненной перспективы.

Установленные закономерности и принципы позволили сформулировать ряд условий, необходимых для осуществления индивидуализации.

Главное отличие индивидуализации от стандартизации заключается в том, что обобщение способов функционирования личности проводится по индивидуальному основанию, а не путем сравнения данной личности с другими. Это определяет важность условия, утверждающего *необходимость поиска обобщенных индивидуальных оснований, обеспечивающих внешнюю сторону индивидуализации.*

С точки зрения углубления представлений об индивидуализации значимым является условие *необходимости обеспечения свободы и безопасности личностного проявления в учебно-педагогических ситуациях*, привлекающее внимание к тому, как студенту надо действовать, самоуправляя процессом профессиональной подготовки.

Теоретические основы и характеристики индивидуализации нашли проявление в методике профессиональной подготовки, которая включает:

- разработку индивидуальной программы изучения теоретической дисциплины и индивидуальной программы педагогической практики, дающие студенту возможность проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории в вузе;
- технологию овладения студентами процедурой целеполагания;
- технологию создания обобщенных структур различных вариантов учебных занятий, синтезирующих совокупность индивидуальных образовательных программ студентов;
- приемы обучения планированию, организации и сопровождению педагогической практики;

- приемы самоорганизации учебной деятельности в образовательном пространстве вуза на основе комплекса индивидуальных учебных заданий для обеспечения самостоятельной работы студентов.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что реализация методики в педагогическом процессе вуза способствует формированию индивидуально-профессионального потенциала будущего учителя.

Литература

1. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие./ О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. - Калининград: Изд-во Универ. Калининграда, 2000. - 572 с.
2. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема /А.А. Кирсанов.– Казань: Изд-во КГУ, 1982.- 224 с.
3. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. - М.: Педагогика, 1990.- 191 с.
4. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст]: учебник / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
5. Резвицкий, И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. - 141с.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев.- М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
7. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы [Текст]: монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2008. – 179 с.

УДК 151.8 : 378

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОГО
УСЛОВИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (ПРАКТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ)**

Евплова Екатерина Викторовна,
аспирант кафедры педагогики, психологии
и предметных методик

*Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск, Россия, EvplovaEV_succes@mail.ru*

В статье предложены и охарактеризованы пути повышения мотивации к профессионально-педагогической деятельности у будущих педагогов, показаны конкретные приемы работы, которые позволят достичь необходимого результата.

Ключевые слова: конкурентоспособность; мотивация; будущий педагог.

**CREATE THE MOTIVATION FOR VOCATIONAL AND
EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A PREREQUISITE
FOR THE COMPETITIVENESS OF FUTURE
TEACHERS (PRACTICAL ASPECT)**

Ekaterina Evplova, postgraduate student
*Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia,
EvplovaEV_succes@mail.ru*

The paper proposed and described ways to enhance motivation for vocational and educational activities for future teachers, shows the specific methods of work that will achieve the desired result.

Keywords: competitiveness; motivation; future teacher.

Проблема конкуренции на рынке труда всегда имела огромное значение среди экономистов, юристов и специалистов других распространенных и высокооплачиваемых профессий. В последнее время данная проблема стала весьма актуальна и для педагогических работников, осуществляющих или планирующих осуществлять свою деятельность в сфере начального, общего, дополнительного или профессионального образования.

Решать возникшую проблему необходимо начинать еще на студенческой скамье. Однако в стенах высшей педагогической школы не может быть подготовлен конкурентоспособный педагог, если он не осознает будущую профессиональную деятельность как ценность, т.е. у него не сформирована мотивация к профессионально-педагогической деятельности.

Причем, на наш взгляд, наиболее эффективно одновременно формировать у будущих педагогов конкурентоспособность и мотивацию к профессии.

В данной статье будут представлены такие приемы, применение которых способствует формированию у студентов педагогических вузов как конкурентоспособности в целом, так и мотивации к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Начать такую непростую работу, на наш взгляд, целесообразно с темы «Конкурентоспособный педагог XXI века». Студентам необходимо объяснить значение понятий «конкуренция» и «конкурентоспособность». Используя метод эвристической беседы, целесообразно поднять вопрос о том, в чем различие между конкурентоспособным специалистом и конкурентоспособной личностью, почему конкурентоспособный специалист в одной области не всегда оказывается конкурентоспособным в другой. Важно объяснить студентам, что бывает два вида конкурентоспособности – конструктивная и деструктивная, а также

два вида ведения конкурентной борьбы – добросовестная и недобросовестная конкуренция. Необходимо объяснить студентам и то, что конкурентоспособный специалист – это не просто специалист, который выдержал конкуренцию. В первую очередь, конкурентоспособный специалист – это специалист, который имеет мотивацию к работе, стремится к благотворному, высокоэффективному труду и за счет этого выдерживает конкуренцию и добивается поставленных целей.

Целесообразно поднять перед студентами следующий проблемный вопрос: «Конкурентоспособный педагог – миф или реальность?». После этого можно организовать круглый стол, в ходе которого обсудить: 1. Кого из окружающих педагогов можно считать конкурентоспособными и почему? 2. Как сформировать личностную конкурентоспособность у будущего педагога?

В рамках настоящей темы можно провести блиц-игру «Хорошо и плохо». Студенты поочередно заканчивают фразу: «Конкурентоспособный педагог – это хорошо, т.к. ...; Конкурентоспособный педагог – это плохо, т.к. ...». Данную игру можно провести и в иной форме, например: «Конкурентоспособный педагог – это хорошо, т.к. ...», студент заканчивает: «Так как он воспитает конкурентоспособную личность». Следующий студент продолжает: «Воспитать конкурентоспособную личность – плохо, т.к. ...» и далее по аналогии.

Для формирования коммуникабельности будущего конкурентоспособного педагога одно из следующих занятий целесообразно посвятить культуре делового общения. В ходе занятия необходимо обсудить со студентами следующие вопросы: 1) общие правила делового общения педагога; 2) этика телефонного разговора педагога с коллегами, родителями, обучающимися и т.д.; 3) правила деловой переписки педагога.

В рамках предложенной темы можно воспользоваться методом разыгрывания ситуаций [1, с. 212], например: директор кол-

леджа ведет телефонный разговор с министром образования; директор колледжа ведет телефонный разговор с директором другого колледжа (конкурента); преподаватель ведет телефонный разговор с родителем нерадивого учащегося; заведующий кафедрой ведет телефонный разговор с преподавателем, который не вышел на работу, и др.

Отдельно следует рассмотреть вопрос публичных выступлений педагога. После представления теоретического материала можно показать студентам видеотрекменты всероссийского конкурса «Учитель года», предложив проанализировать их с точки зрения содержания, стиля, приемов ораторского мастерства и т.д.

Студентам необходимо объяснить, что для того, чтобы речь будущего конкурентоспособного педагога была грамотной, ее необходимо постоянно тренировать, используя различные упражнения. Одним из таких эффективных упражнений является упражнение «Перифразирование» [2, с. 91].

Группа делится на команды. Каждая команда вспоминает четверостишие из известного стихотворения. При этом перефразирует строфу таким образом, чтобы каждое слово в ней передавалось иным словом или словосочетанием. По итогам выполнения задания осуществляется презентация результатов каждой команды и выбор стихотворения «на бис».

В качестве примера можно привести студентам перефразированное стихотворение А. Дементьева «Не смейте забывать учителей»:

Не вздумайте предавать забвению наставников.

Они трепят нервы и держат нас в памяти.

В молчании озабоченных помещений

Ожидают нашего освобождения и новостей.

Студенты выполняют также упражнение на развитие вербальной и невербальной речи. Упражнения целесообразно начать со слов А.С. Макаренко: «Я сделался настоящим мастером

только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса».

Для развития вербальной речи будущим педагогам необходимо выполнить следующее упражнение: вызвать учащегося к доске с разной эмоциональной нагрузкой (спокойно, жизнерадостно, равнодушно, доброжелательно, недоброжелательно, с иронией, раздраженно и т.д.). Для развития невербальной речи выполняется следующее задание: используя только невербальные средства педагогического общения, передать учащимся следующую информацию: недовольство поведением и ответами учащихся; благодарность за хорошо подготовленное мероприятие; благодарность за отличные ответы на занятия; беспокойство за жизнь и здоровье обучающегося.

Целесообразно также провести тренинг-игру, в которой каждый студент выступит в роли, например, директора колледжа, дающего интервью для телевидения об особенностях обучения в его учреждении. Такой тренинг пройдет более интересно и эффективно, если записать интервью на видео, после чего показать группе с целью последующего анализа.

Одно из следующих занятий можно посвятить теме «От имиджа конкурентоспособного педагога к имиджу Отечества».

В ходе данного занятия целесообразно показать студентам специально разработанную для этого презентацию «Составляющие имиджа». Презентация должна быть максимально наглядной, с большим количеством качественных фотографий. После ее просмотра можно продемонстрировать фрагменты из отечественных и зарубежных фильмов, в которых показаны различные варианты имиджа педагогов, а затем стоит организовать коллективное обсуждение просмотренных видеороликов.

Напоминая будущим педагогам, что имидж – не только внешняя составляющая образа, но и внутреннее содержание человека, можно предложить решить различные ситуационно-

проблемные задачи. Студентам предлагается вытянуть листок с одной из проблемных ситуаций и прокомментировать свое поведение в том или ином случае.

Приведем примеры подобных проблемных ситуаций:

1. Зайдя в аудиторию, вы заметили, что на одном из ваших обучающихся такой же костюм, как на вас.
2. Когда вы демонстрировали презентацию, обучающиеся обнаружили на слайде грубую опечатку.
3. Придя на работу, вы заметили, что у вас оторвалась пуговица на пиджаке и др.

В завершение темы проводится групповая творческая работа по разработке идеального имиджа конкурентоспособного педагога.

В начале октября между студентами/группами следует провести конкурс на лучший сценарий ко Дню учителя. По сценарию, набравшему наибольшее количество баллов, проводится праздничное мероприятие.

С целью формирования мотивации к профессионально-педагогической деятельности студентам напоминают, что одной из задач национального проекта «Образование» является привлечение мужчин к работе в образовательной сфере. Для решения этой задачи необходимо разработать соответствующую программу, основные идеи которой прорабатываются в ходе мозгового штурма. Аналогично проводится мозговой штурм «Как привлечь молодежь в образовательную сферу».

Можно также предложить студентам вспомнить случаи выполнения ими педагогической деятельности. После этого организовать представление полученных результатов.

Поскольку при выполнении данного задания практически не приводятся примеры непрофессиональной педагогической деятельности, преподаватель может задать наводящий вопрос: «Является ли педагогической деятельностью помощь младшему брату (сестре) в подготовке к урокам, поучение близкого друга,

помощь однокласснику на контрольной работе, воспитание и обучение членов семьи, друзей?». Благодаря такому вопросу, студенты понимают, что педагогическая деятельность может быть как профессиональной, так и не профессиональной, т.е. встречаться в разных жизненных ситуациях. Осознание этого заставляет студентов более ответственно подходить к изучению педагогических дисциплин, т.е. у них формируется интерес к выбранной профессии и мотивация к ней.

В качестве домашнего задания студентам следует предложить написать сочинение о педагоге, сыгравшем важную роль в их жизни (в жизни близкого человека).

Ко всему вышеизложенному, можно провести со студентами дискуссию «Применение метода дискуссии в образовании», блиц-игру «Реклама педагогической профессии», круглый стол «Как реформировать образование в России», мозговой штурм «Как повысить конкурентоспособность педагогической профессии» и др.

Будущим педагогам стоит показывать и удачные образцы педагогической деятельности. Яркие примеры можно найти в отечественных и зарубежных художественных кинофильмах. Например, интересные педагогические приемы представлены в фильмах «Общество мертвых поэтов» (обучение теории конформизма на школьном дворе), «Большая перемена» (лекция по истории в музее), «Учитель года» (ролевая игра «Вторая мировая война», эвристическая беседа), «Учитель в законе» (лекция по литературе с прочтением стихов), «Спешите любить» (объяснение геометрии в игровой форме на баскетбольном поле), «Республика ШКИД» (урок словесности с элементами русского городского фольклора) и др. Также можно показать студентам фрагменты из выступлений участников конкурса «Учитель года».

Представленные в статье темы и приемы не являются единственно достаточными, однако они способны уже на этапе обу-

чения в вузе повысить мотивацию студентов к педагогической профессии как необходимое условие конкурентоспособности будущего педагога.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учеб. курс для творч. саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр иннов. технологий, 2004. – 468 с.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для вузов / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

УДК 37.0

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
СОДЕРЖАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВЫХ
ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО
ЗНАЧИМЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ
КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ
ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Еремина Инна Станиславовна,

заместитель начальника кафедры государственно-правовых
дисциплин, кандидат юридических наук, доцент
*Дальневосточный юридический институт МВД РФ,
г. Хабаровск, Россия, i.eremina27@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности реализации педагогического потенциала государственно-правовых дисциплин в целях развития высокого уровня гражданственности обучающихся. Обращено внимание на совокупность мер учебно-воспитательного процесса, направленных на воспитание у будущих специалистов органов внутренних дел гражданских качеств. Материалом для предложенного анализа послужила экспериментальная научно-исследовательская работа, выводы которой положены в основу статьи.

Ключевые слова: педагогический потенциал; моделирование; гражданственность; мировоззренческие цели.

**PEDAGOGICAL POSSIBILITIES
OF THE MAINTENANCE STATE-LEGAL
DISCIPLINES IN FORMATION SOCIALLY
SIGNIFICANT AND PROFESSIONALLY IMPORTANT
QUALITIES OF THE FUTURE EXPERTS
OF LAW-ENFORCEMENT AFFAIRS**

Inna Eremina, deputy chief of chair of state-legal disciplines,
candidate of jurisprudence, senior lecturer
*Far East legal institute of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Khabarovsk, Russia,
i.eremina27@mail.ru*

In article features of realization of pedagogical potential of state-legal disciplines with a view of development of high level of civilization of the trained are considered. The attention to set of measures of the teaching and educational process directed on education at the future experts of law-enforcement bodies of civil qualities is paid. As a material for the offered analysis the experimental research work which conclusions are taken as a principle articles has served.

Keywords: *pedagogical potential; modeling; civilization; world outlook purposes.*

Сложность, высокий уровень требований к гражданину и профессиональному облику юриста обуславливают необходимость максимально полного использования педагогических возможностей учебных дисциплин. В процессе их изучения у обучающихся формируется система понятий, знание закономерностей, принципов, способов и средств социальной и профессиональной деятельности, опыт, мотивационно-волевая сфера личности. Полноценная реализация педагогического потенциала учебных дисциплин позволяет реализовать одну из важнейших задач воспитания: добиться, чтобы необходимость высокого уровня гражданственности, гуманной направленности личности юриста осознавалась будущими специалистами как важнейшая составляющая профессиональной компетенции, служебного долга.

Социальное предназначение юриста, суть социального характера его деятельности требуют, чтобы он был профессиона-

лом-личностью, соединяющим в себе юридическую подготовку с качествами гражданина и цивилизованного специалиста, нацеленного на создание в России гуманного, демократического, правового государства и общества, желающего и способного это делать.

Наконец, подлинные профессионалы в области образования понимают, что помочь молодому человеку стать достойной личностью, раскрыться, полностью проявить свои потенциальные возможности не менее важно, чем помочь ему запомнить все кодексы или научиться вести допрос, или разобраться в каких-то юридических тонкостях. Трактовка юридического образования как «обучение праву» предполагает гармонию того и другого [1, с. 57].

С этой точки зрения нагрузка на дисциплины государственно-правового характера не так уж и мала. В частности, чрезвычайно важной является присущая им мировоззренческая функция, направленная на формирование определенных положений юридического мировоззрения общества, содержащих фундаментальные ценности правовой действительности. В русле будущей практической деятельности курсантов и слушателей принципиально, какие мировоззренческие ценности характерны для них, какие ориентиры и приоритеты ставятся перед ними.

С этим положением неразрывно связана воспитательная функция государственно-правовых дисциплин. Данные предметы являются частью общего процесса правового воспитания, выражающегося в различных формах (правовое обучение, пропаганда, самообразование и т.д.). Здесь особенно важно донести до курсанта и слушателя мысль, что правомерное поведение невозможно без постоянного развития личного (индивидуального) правосознания путем совершенствования правовых знаний, навыков, чувств, образа мышления и поведения.

Следует иметь в виду, что предметом государственно-правовых дисциплин (теории государства и права, конституции-

онного права России, истории отечественного государства и права, муниципального права России и др.) являются такие вопросы как: государство, власть и управление, законы, демократия, права и свободы человека, ответственность, правовая культура, выборы, правосознание, общественный и государственный строй, закономерности развития общества, и др. Отсюда – синтезирование этих дисциплин на одной кафедре и их комплексное изучение. Цель – расширить и обогатить знания курсантов-юристов, сделать их более глубокими и разносторонними, усилить теоретико-методологическую и профессиональную подготовку тех, кому придется после вуза осваивать сложную государственно-правовую действительность, вникать в различные коллизионные ситуации, решать человеческие судьбы, быть активными субъектами политики и права.

Поэтому, задачами обучения государственно-правовым дисциплинам является: формирование, развитие и закрепление у обучаемых юридического мышления, общей и правовой культуры, высокого профессионализма, устойчивой нравственной позиции, других качеств, которые требуются для грамотных действий в современных условиях, неуклонного соблюдения законности, противостояния возможной профессиональной деформации.

Моделирование содержания процесса развития гражданственности требует выделения вопросов, имеющих социальную направленность, способствующих осознанию сущности прав и свобод личности, а также механизмов по их реализации. Важно понимать и характер отношений гражданина и государства, гражданина и гражданского общества.

Ведущим средством развития гражданственности обучающихся служит создание мировоззренческих ситуаций, т.е. выдвижение и обсуждение проблем с выходом на мировоззренческие идеи и необходимость для личности формулировать и защищать свою позицию [2, с. 78]. Успех при таком условии за-

крепляет мировоззренческую позицию личности, а неудача толкает к ее пересмотру или дальнейшему обоснованию. Изложение преподавателем какой-либо истины в этом случае становится вспомогательным, а не ведущим средством становления личностной позиции курсанта. Например, в процессе изучения учебной дисциплины «Конституционное (государственное) право России» создание мировоззренческих ситуаций оправдывает себя при рассмотрении следующих тем: «Основы Конституционного строя РФ», «Конституционные основы правового положения личности. Личные права и свободы российских граждан», «Конституционные основы правового положения человека и гражданина. Гражданство РФ», «Общественно-политические права и свободы граждан РФ. Конституционные обязанности граждан РФ» и др.

Изучение государственно-правовых дисциплин должно сформировать у обучающихся убеждение в том, что гражданское общество есть условие и средство для сотрудничества и взаимодействия, для нахождения баланса между индивидуальными, групповыми позициями, с одной стороны, и позицией остальной части общества, государства - с другой.

Целенаправленно, системно необходимо формировать у обучающихся убеждения, что основой современного, демократического общества является человек. В этой связи особенно велико значение Конституции РФ (1993г.).

Изучение Конституции позволяет сформировать убеждение, что основы конституционного строя закрепляют важнейшие характеристики Российского государства с республиканской формой правления (ст. 1); устанавливают источник государственной власти, принцип неделимости, суверенитета и способ осуществления народовластия (ст. 3); формулируют начала федеративного устройства (ст. 4-5); определяют взаимоотношения граждан, государства и общества с закреплением приоритета прав и свобод человека и гражданина (ст. 2). Закрепляются и

иные конституционные положения: признание Российской Федерации социальным государством (ст. 7); становление системы местного самоуправления (ст. 12); светский характер государства (ст. 14); забота о природных ресурсах как основы жизнедеятельности народов России (ч.1 ст.9). Глава об основах конституционного строя составляет, таким образом, первичную основополагающую нормативную базу всех положений Конституции, всего текущего и конституционного законодательства.

Систематически следует разъяснять, что демократическое правовое государство - это общество свободных, полноправных граждан, обладающих неотчуждаемыми, естественными правами и реально участвующих в делах государства. Такое государство характеризуется, прежде всего, тем, что в нем человек, его достоинство, права и свободы утверждаются в качестве высших (основных) ценностей с возложением при этом на государство конституционной обязанности их признания, осуществления и защиты.

Педагогический потенциал дисциплины «Конституционное право России» сконцентрирован в том, что ее содержание формирует убеждение: Конституция РФ в рамках парламентско-президентской республики учреждает президентскую власть как наиболее приемлемую в условиях геополитического положения России.

Президент РФ - не только символ единства нации, но и гарант общественно- политической стабильности, единства и территориальной целостности страны.

Характерным при этом является развитие парламентской демократии как одного из путей утверждения правовой государственности [3, с. 137].

Чем глубже обучающиеся уясняют принципы конституционного устройства России, тем выше уровень их гражданско-правового сознания. При этом важно учитывать собственный социальный опыт курсантов и слушателей. Чтобы успешно,

профессионально защищать и отстаивать права других граждан, юрист должен сам глубоко разбираться в вопросах прав и свобод граждан.

При изучении такого вопроса как «правовой статус личности» следует рассмотреть такие структурные элементы, составляющие в своей совокупности понятие «основы правового статуса личности» как: гражданство; конституционные принципы правового статуса личности; система конституционных прав, свобод и обязанностей; гарантии прав и свобод.

Важной чертой Конституции 1993 г. является закрепление принципов правового статуса личности:

- признание человека, его прав и свобод высшей ценностью, закрепление обязанности государства признавать, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ст. 2)

- признание приоритета общепризнанных принципов и норм международного права (ч.1 ст. 17) как основополагающей для всей системы прав и свобод.

Это, например, принципы и нормы Всеобщей декларации прав человека (1948 г.); Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1996 г.); Международного пакта о гражданских и политических правах (1996 г.); Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (1950 г.); Европейской социальной хартии (1961 г.).

Каждый курсант (слушатель) должен самостоятельно объяснять механизм, условия реализации прав и свобод личности. В ст. 2 Конституции РФ закрепляется один из важнейших принципов взаимодействия общества и государства - высшей ценностью в нашем обществе является человек его права и свободы. (Свобода каждого человека принимать решения независимо от государства составляет содержание понятия «личное право» человека). Тем самым определена главная обязанность государства - признавать, соблюдать и защищать права и свободы гражданина, которые являются неприкосновенными. Вместе с тем

Конституция РФ закрепляет принцип взаимной ответственности граждан и государства.

Закрепленные Конституцией основные права, свободы и обязанности охватывают главные области жизни и деятельности человека и соответствуют общепризнанному международному перечню прав и свобод (Всеобщей декларации прав человека, принятой генеральной ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.), В целях системного усвоения знаний по содержанию их можно разделить на гражданские, политические, экономические, социальные права и свободы.

Юрист должен не только понимать сущность, механизмы реализации прав и свобод, но и уметь разъяснять их другим гражданам, видеть в этом свой профессиональный долг и долг гражданина. Например, гражданские права и обязанности защищают индивидуальность каждой личности и жизнь человека от вмешательства извне. Каждый имеет право на жизнь, достоинство, право на свободу и личную неприкосновенность (физическую и духовную), право на неприкосновенность частной жизни, неприкосновенность жилища; право на защиту чести, на тайну переписки; право использовать родной язык для общения и творчества, право на определение своей национальной принадлежности; право свободного передвижения, выбора места жительства и пребывания, право беспрепятственного выезда за пределы РФ и возвращения. Конституционно закреплены право свободы мысли и слова, вероисповедания, право на объединения, проведение собраний, митингов шествий, пикетирования. Для их защиты государство создает специальные органы (суд, прокуратура, полиция).

Значительным педагогическим потенциалом обладают знания, связанные с особенностями реализации избирательного права. Знания эти становятся глубже, когда студенты сами принимают участие в избирательных кампаниях, в оказании помощи политическим партиям, общественным объединениям.

Граждане России, достигшие 18 лет, могут непосредственно влиять на жизнь страны путем голосования на выборах, референдумах, могут лично участвовать в работе органов законодательной, исполнительной и судебной власти, в деятельности различных общественных организаций.

Избирательное право - краеугольный камень современной демократии, одна из главных форм свободного выражения воли народа и его участия в политическом процессе. В ст. 3 Конституции отмечается, что «высшим непосредственным выражением власти народа являются референдум и свободные выборы», а ст. 32 Конституции закрепляет за гражданами Российской Федерации право избирать (то есть свободно изъявлять свою волю на выборах или референдумах); быть избранным в органы государственной власти и органы местного самоуправления, участвовать в референдуме, а также отзывать избранных лиц, не оправдавших доверия избирателей. Участие в политическом процессе важнейший фактор воспитания граждан.

Несмотря на то, что довольно большое число граждан в разных странах по разным причинам не пользуется своим избирательным правом, а выборы происходят с использованием «грязных технологий», «войны компроматов», на фоне «информационных войн», избирательное право в целом позволяет гражданам влиять на формирование государственной власти и местного самоуправления, накапливать политический опыт и решать некоторые проблемы не «железом и кровью», а с помощью избирательного бюллетеня.

Важность предъявления и реализации мировоззренческой цели курсантам и слушателям на занятиях государственно-правового цикла, начиная с первого курса, состоит в том, что у них сформируется:

- готовность прийти на помощь Родине в трудные времена, отстаивать ее независимость перед лицом завоевателей, пожертвовать жизнью ради ее независимости и свободы;

- моральная позиция, выражающаяся в любви к Родине, гордости за ее успехи и достижения, уважении к ее историческому прошлому, культурным традициям, осознании своей принадлежности к российской культуре, усвоении ее богатства, любовь к родным местам, своим близким, семье;

- гордость за принадлежность к профессии защитника правопорядка, критическое отношение к существующей социальной несправедливости, желание отдать свои силы для ее ликвидации в целях процветания, благополучия и безопасности Отечества и своего народа; честный труд на благо России, добросовестное выполнение задач правоохранительной службы по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, собственности, интересов общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств; убежденность в необходимости формирования профессиональных качеств, умений и навыков для эффективного выполнения своего служебного и гражданского долга;

- уважительное отношение к другим народам и их культуре, исключаящее высокомерие, чувство превосходства над ними, такие проявления, как ксенофобия (ненависть, нетерпимость ко всему иностранному, страх перед иностранцами, неприязненное к ним отношение), национализм (гипертрофированная форма национального сознания, провозглашающая идеи национальной исключительности и национального превосходства собственного народа (нации) над остальными) и шовинизм (разновидность расизма, крайняя форма национализма, проповедует национальную и расовую исключительность одного народа, ненависть и презрение к другим народам, разжигает национальную и расовую вражду).

Таким образом, содержание дисциплин государственно-правового цикла обладают значительным потенциалом для формирования у будущих юристов активной гражданской позиции, для формирования у них соответствующих компетенций.

Литература

1. Муравьева Л.В. Формирование гуманистической направленности личности будущего юриста в образовательном процессе вуза. - Дис. ...канд. пед. наук. - Белгород, 2005. - 162 с.
2. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997. - 224 с.
3. Смоленский М.Б. Конституционное государственное право России. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. -155 с.

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Борцова Ольга Евгеньевна,

соискатель кафедры общей психологии

*Иркутский Государственный Университет,
г. Иркутск, Россия, borzowa2007@rambler.ru*

В статье приводятся данные диагностического исследования, проведенного на студентах четвертого курса факультета психологии ИГУ, целью которого было выявление особенностей развития профессиональной идентичности будущих психологов. В результате анализа полученных данных, были выделены особенности развития профессиональной идентичности будущих психологов: поверхностность и фрагментарность представлений о себе как о будущих психологах, неадекватность и противоречивость эмоционально-ценностного отношения к себе как к будущим психологам и неэффективность процесса профессионального целеполагания.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; особенности развития профессиональной идентичности будущих психологов; уровень развития профессиональной идентичности будущих психологов.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS

Olga Bortsova

*Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,
borzowa2007@rambler.ru*

In article the data of the diagnostic research spent on students of the fourth year of faculty of psychology are presented. The main goal of research was to reveal the features of development of professional identity of the future psychologists. As a result of the analysis of the received data, features of development of professional identity of the future psychologists have been allocated: superficiality and a fragmentariness of representations about itself as about the future psychologists, inadequacy and discrepancy of the emotionally-valuable relation to as to the future psychologists and an inefficiency of process professional целенолагания.

Keywords: *professional identity; features of development of professional identity of the future psychologists; a level of development of professional identity of the future psychologists.*

На сегодняшний день наблюдается тенденция снижения качества профессиональной подготовки психологов, о чем свидетельствуют результаты обработки данных опросов работодателей, по мнению которых выпускники факультетов психологии не подготовлены в отношении ключевых компетенций [2]. Также исследователями приводятся данные констатирующие внутреннюю неудовлетворенность будущих психологов совершенным выбором профессии, нежелание в будущем работать по выбранной специальности и неуверенность в собственных профессиональных возможностях [1, 3-4, 6, 9]. По нашему мнению, это является внешними проявлениями низкого уровня развития профессиональной идентичности будущих психологов, а, следовательно, несформированности смысловых и регуляторных основ поведения в ситуациях неопределенности приближающегося профессионального будущего.

Мы предположили, что к особенностям развития уровня профессиональной идентичности будущих психологов можно отнести поверхностность и фрагментарность представлениями о себе как о психологах, неадекватность и противоречивость

эмоционально-ценностного отношения к себе как к психологу и неэффективность процесса профессионального целеполагания.

Для проверки данного предположения нами была осуществлена диагностика студентов старших курсов факультета психологии ИГУ, с использованием следующих методик: ассоциативный эксперимент в исследовании профессиональной идентичности студентов – психологов [7]; методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева) [8]; изучение профессиональной идентичности студентов – психологов на основе личных профессиональных планов [9]; методика измерения самооценки путем ранжирования [5]; исследование самооценки методом Дембо-Рубинштейн [10]. Выборка составила 40 человек.

Данные методик позволяли нам получить информацию о степени сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессиональной идентичности, а интегративный анализ полученных результатов диагностики, дал возможность охарактеризовать и подтвердить выделенные особенности профессиональной идентичности будущих психологов.

Результаты измерения самооценки путем ранжирования дали нам информацию о завышенной профессиональной самооценке (значения коэффициента ранговой корреляции приближались к единице (0,78)). Этот факт нашел свое отражение в том, что присваиваемые ранговые места характеристикам соответствующим актуальному образу «Я - психолог» в основном совпадали с рангами, присваиваемые характеристикам, соответствующим желаемому образу «Я - психолог». Желаемый образ «Я – психолог» налагался на актуальный образ «Я – психолог».

В первую пятерку профессионально – важных качеств, соответствующих актуальному образу «Я - психолог» студентами были отнесены: доброжелательность; коммуникабельность; честность; открытость; эмпатия. Из указанных качеств в значи-

тельной степени преобладали качества, характеризующие личностный аспект развития профессионала. В наиболее значимые профессионально – важные качества, соответствующие желаемому образу психолога вошли качества, в большей степени характеризующие специализированный практический аспект профессиональных функций: умение слушать и слышать; эмпатия; профессиональная компетентность; рефлексия; толерантность. Резюмируя можно сделать вывод, что профессиональная сторона личности будущих психологов, с их точки зрения, у них не развита, либо ими не рефлексруется.

В целом будущие психологи выделили шестнадцать профессионально-важных качеств психолога: профессиональная компетентность; коммуникабельность; уверенность; умение слушать и слышать; эмпатия; доброжелательность; активность; ответственность; толерантность; саморазвитие; рефлексия; честность; открытость; решительность; отзывчивость; самостоятельность. Для большинства будущих студентов психолог - это, прежде всего, профессионально - компетентный (85%); уверенный (75%); эмпатийный (75%); коммуникабельный (70%); ответственный (70%); и активный (60%) специалист. Такие характеристики как «саморазвитие» (25%) и «рефлексия» (25%) были отмечены наименьшим числом студентов.

Неадекватность профессиональной самооценки также была выявлена при анализе результатов, полученных по методике измерения самооценки методом Дембо-Рубинштейн. Используя алгоритм метода Дембо-Рубинштейн, мы включили следующие шкалы: «теоретический уровень подготовки психолога», «практический уровень подготовки психолога» и «личностный уровень подготовки психолога». В целом по группе у 65% ее испытуемых была выявлена неадекватная профессиональная самооценка, для 53% из которых свойственен неадекватно завышенный уровень, а для 12% - неадекватно заниженный уровень самооценки.

При оценке актуальных уровней профессионального развития всех трех из предложенных направлений: личностного, теоретического и практического, были даны результаты, подтверждающие наличие отклонений в формировании эмоционального компонента профессиональной идентичности. 40% испытуемых неадекватно завысили, а 20% - неадекватно занизили собственный имеющийся личностный уровень развития профессионала; 55% будущих специалистов неадекватно завысили, а 10% понизили имеющийся уровень теоретической подготовки; 65% студентов неадекватно занизили уровень практической подготовки.

Следовательно, 40% испытуемых оценили уровень развития своих личностных качеств, определяющих эффективность и качество осуществляемой ими учебно-профессиональной деятельности более чем высоко, а 20% студентов оценили имеющийся уровень личностного развития неудовлетворительным. Большая часть группы испытуемых (55%) оценила имеющийся объем необходимых теоретических знаний, овладение научной базой, степень осуществленного парадигмального самоопределения в теоретических концепциях более чем высоко и только 10% - неудовлетворительно. Уровень практической подготовки, заключающийся в применении теоретических знаний на практике, инструментальное самоопределение, предполагающее знание и использование методов психодиагностики и психотерапии, ситуативное самоопределение, отражающее предпочтение в работе с определенным типом проблем – были оценены большей частью группы неудовлетворительно. На наш взгляд, приведенные выше результаты полученных данных характеризуются противоречивостью эмоционально-ценностного отношения к себе, сопровождающегося неадекватной оценкой профессиональных представлений когнитивного компонента профессиональной идентичности будущих специалистов.

Неадекватность самооценки, как мы и предполагали, сопровождалась и неадекватным уровнем развития уровня притязаний

(50% испытуемых), поэтому мы можем говорить о том, что половине группе испытуемых было свойственно нереалистичное, некритичное отношение к собственным профессиональным возможностям и позициям, неадекватная постановка профессиональных целей и, как следствие, неверное соотношение своих возможностей и притязаний.

После выполнения ассоциативного теста, были получены данные о наличии дифференцированных представлений будущих психологов о профессии, о своем месте в избранной профессии и о себе как о профессионалах (значения показателя по стереотипии стремились к единице (0,78)).

Данные, полученные благодаря методике изучения личных профессиональных планов, позволили выявить уровень профессиональной перспективы как одного из критериев профессиональной идентичности будущих специалистов. Максимальные значения были получены по параметрам: «профессиональная идентичность невыраженная» и «профессиональная идентичность выраженная пассивная». Об этом свидетельствуют довольно – таки полные ответы на вопросы: о ближней и дальней профессиональной целях, об основных требованиях к профессионалу, об особенностях выполнения соответствующих трудовых функций. Однако, можно констатировать наличие определенных трудностей у студентов при ответах на уточняющие вопросы: «возможности для реализации профессиональных целей», «средства или способы реализации практических целей», «возможные трудности на пути профессионального развития», «практическая реализация имеющих целей».

Таким образом, у студентов была выявлена определенная степень понимания специфики профессиональной деятельности, но отсутствие стремления к поиску дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки.

Целью применения среди иных диагностических методик методики личностного дифференциала, было изучение отноше-

ния учащегося к себе как к будущему психологу. По фактору оценки (О) у 60% испытуемых были зафиксированы значения соответствующие высокому количественному уровню. Это говорит о том, что большая часть будущих специалистов имела высокий уровень самоуважения: принимали себя как личность профессионала, склонны были осознавать себя носителями позитивных, профессионально – важных желательных характеристик. У 40% испытуемых был отмечен средний уровень самоуважения. По фактору силы (С) у большей части будущих специалистов 55% был выявлен низкий уровень развития волевых сторон личности профессионала, как они осознаются самим испытуемым. Полученные значения свидетельствовали о недостаточном профессиональном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии профессионального поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. По фактору активности (А) у 65% испытуемых был выявлен средний количественный уровень, у 35% - низкий, свидетельствующий определенную степень пассивности в профессиональном развитии и спокойные эмоциональные реакции.

Отметим, что полученные данные по экспериментальной группе характеризовались противоречивостью: с одной стороны высоким уровнем профессионального самоуважения, с другой – низким уровнем развития волевых сторон и средним уровнем профессиональной активности. Поэтому в целом, можно было говорить о противоречивом эмоциональном отношении учащегося к себе как к личности профессионала.

Таким образом, полученные данные подтвердили выдвинутое нами предположение о том, к особенностям развития уровня профессиональной идентичности будущих психологов можно отнести: поверхностность и фрагментарность представлениями о себе как о психологах, неадекватность и противоречивость эмоционально-ценностного отношения к себе как к психологу и неэффективность процесса профессионального целеполагания.

Литература

1. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов – психологов / Т. М. Буюкас // Вестник МГУ Серия 14. Психология. 2000, №1, с. 55-63.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал, № 1-2 (7-8), 2006, с.25-35.
3. Гурылева Л.В. Содержание и динамика профессиональной идентичности психологов образовательных учреждений / Л.В. Гурылева. - автореф. ... дис. д-ра психологических наук. – М., 2007.
4. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис. канд. психол. наук / Т. В.Мищенко - г. Ярославль, 2005. - 224 с. РГБ ОД, 61:05-19/557.
5. Психологические задания по педагогической практике / сост.: С.А. Бышляго, З.В. Диянова, И.А. Конопак, Т.М. Щеголева. - Изд-во ИГУ, 1999. – 58с. (методические указания).
6. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов - будущих психологов: автореф. дис. канд. психол. наук / У. С. Родыгина; Вятский государственный гуманитарный университет. – г. Курск, 2007. - 25 с.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. с.20-21.
8. Шмелев А.Г. Ассоциативный эксперимент в исследовании структуры лексической памяти/ Общий практикум по психологии: Психологический эксперимент: Метод. Указания. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – Ч.1. С. 448-65.

9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л. Б. Шнейдер - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
10. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П.В. Яньшин– СПб., 2004.

УДК 316.3/4

**ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО
ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА РЫНКЕ
ТРУДА В ТРУДОДЕФИЦИТНОМ РЕГИОНЕ
(НА ПРИМЕРЕ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ)**

Деева Нина Николаевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных и
естественно-научных дисциплин
*Биробиджанский филиал ФГБОУ ВПО
«Амурский государственный университет»
г. Биробиджан, Россия, deevaninabir@mail.ru*

В статье рассматриваются этапы формирования рынка труда в Еврейской автономной области, анализируется современная ситуация с безработицей на рынке труда, приводятся статистические данные безработных по различным уровням образования. Проводится анализ социологического опроса по изучению адаптационного поведения молодых людей получающих высшее образование.

Ключевые слова: рынок труда; безработица; уровень безработицы; адаптационное поведение; поведенческие стратегии.

**THE RESEARCH OF ADAPTIVE BEHAVIOR
OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS ON LABOUR MARKET
IN THE SCARCE REGION
(THE JEWISH AUTONOMOUS REGION)**

Nina Deeva, Candidate for Educational sciences,
associate professor of the faculty of human sciences and
natural scientific disciplines

*Birobidzhan Branch Office of the Amur State University,
Birobidzhan, Russia, deevaninabir@mail.ru*

The stages of labour market's formation in the Jewish autonomous region are researched in the article, the modern situation on labour market touching unemployment is analyzed, and the statistic data of unemployed according to the levels of education are given. There is the analysis of a sociological survey which has been conducted to study adaptive behavior of youth who get higher education in the article.

Keywords: *labour market; unemployment; a level of unemployment; adaptive behavior; behavior strategies.*

Процесс перехода от административно-командной системы хозяйствования к рыночной сопровождался трансформацией всех сфер экономики, что обусловило внедрение рыночных отношений в сферу труда.

Формирование рынка труда в Еврейской автономной области можно разделить на три периода. Начальный этап продолжался с 2001 по 2004 год. В этот период происходит легализация безработицы как неотъемлемой составляющей «нормального» функционирования рынка труда.

Уровень зарегистрированной безработицы в начале периода сохранялся на уровне 0,6 – 0,8 % от экономически активного населения. При этом реальная безработица укладывалась в рамки 3,5 – 5 процентов. На скрытую безработицу в этот период приходилось примерно 6 %, которые имеют все тенденции к росту. Численность занятых в экономике снизилась с 106,3 тысяч человек в 2002 году до 89,5 тысяч в 2004 году. Снижение занятости на 16 % сопровождалось адекватным скачком уровня реальной безработицы, который составил на 2004 год – 11,9 тысяч человек, или 11,7 % от экономически активного населения. При этом официальную регистрацию в качестве безработных

получили около 21 % от общего числа безработных [1]. Основной характеристикой безработного населения в этот период для Еврейской автономной области можно назвать крайне низкие квалификационный уровень и мобильность. Переход в состояние безработицы воспринимался подавляющей частью населения психологически болезненно.

Переломный этап охватывает период с 2004 по 2006 г. Несмотря на то, что в этот период возрастает численность занятых на предприятиях малого и среднего бизнеса, а также в некоторых отраслях сферы услуг, это не изменяет общей ситуации. Продолжается регрессия в структуре занятых, приводящая к снижению общего профессионально - квалификационного уровня рабочей силы. Крайне важной характеристикой данного этапа является резкое снижение цены труда. Особенно сильное обесценивание заработной платы затронуло бюджетные предприятия.

На 2004 – 2007 г. приходится пик спада производства, параллельно с этим продолжается снижение численности занятых в экономике с 89,5 тысяч человек в 2004 г. до 71 тысячи человек в 2007 году. 18,5 тысяч человек, покинув рабочие места, по большей части стали безработными. Численность не имеющих работы возросла на 12 тысяч человек, с 11,9 тысяч до 23,9 тысяч человек. Продолжительность безработицы для области составляла примерно восемь-девять месяцев. Происходят определенные изменения и в структуре безработных. За указанный период значительно возрастает доля молодежи. На 2007 год она составляла 35,5 % от общей численности безработных. Весьма незначительной оказалась доля людей пенсионного и предпенсионного возрастов. Они составили 10,3 % от общей численности безработных. На ряду с этим крайне высокой оказалась доля людей в возрасте 35 – 45 лет. Их доля среди безработных составила 40,3 %. Наличие среди безработных столь высокой доли людей средних возрастов, которым присущи как высокая мобильность,

так и высокий профессионализм, свидетельствует о том, что уже на этом этапе среди всех причин увольнения преобладали добровольные. Уровень выбытия работников с предприятий в период 1994 – 1997 г. составлял примерно 29 % от уровня занятых, что вполне может быть объяснено динамикой спада производства. Однако парадоксальным является то, что параллельно с увольнениями сохраняется и прием на работу, который в этот период составляет 21 – 23 % [1].

Начало периода – 2004 – 2005 г. характеризовалось преобладанием женской безработицы, доля которой составляла 57 %, но уже в 2006 г. ситуация изменилась. К концу периода доля женщин среди безработных составляла 47,7 %. Эта тенденция сохранилась и в последующие периоды. Большая часть безработных имела основное общее (37,9 %) и среднее профессиональное (35,5 %) образование. Достаточно значительной была доля безработных с полным средним образованием, они составляли 17,7 % от общего числа безработных. Наиболее теряющими отраслями в этот период являлись промышленность и сельское хозяйство. Помимо этих отраслей, двукратное превышение выбытия над наймом наблюдалось в транспортном обслуживании и торговле и общественном питании. Одновременно с этим наблюдался рост численности занятых в таких отраслях, как бытовое обслуживание населения, и, как это ни парадоксально, в управлении. Основными теряющими персонал в этот период были производственные отрасли, основными же потребителями рабочей силы выступили отрасли обслуживания.

Третий этап трансформации, этап массовой безработицы, выделенный по качественным характеристикам, уложился в один год – 1998. Он характеризовался сокращением экономически активного населения с 94,9 тыс. человек в 2007 г. до 91,7 тыс. человек в 2008 г. Наблюдается значительный отток безработных в состоянии экономической неактивности. Уже следующий год для области сопровождался ростом экономически

активного населения до 98,6 тыс. человек, и параллельным снижением безработицы, как в относительных, так и в абсолютных показателях, которые составили 17,6 % и 17,4 тыс. человек. В 2008 г. средняя продолжительность безработицы составила 12,2 месяца, но уже в следующем 2009 г. она снизилась до 9,6 месяца. Увеличилась среди безработных доля людей с высшим образованием с 4,6 % в 2007 г. до 7,1 % в 2008 г. при этом почти на 20 % снизилась доля людей со средним профессиональным образованием. Возросла доля лиц, не имеющих профессионального образования. Если в 2007 г. они составляли 55,6 %, то в 2008 г. их доля достигла 70,3. В 2009 г. образовательная структура безработных вернулась к докризисному состоянию [2].

Таким образом, что рынок труда в ЕАО формировался постепенно, последовательно проходя три этапа трансформации. Каждый из этапов сопровождался падением производства, ростом безработицы, изменениями в структуре безработных, снижением уровня жизни населения. Процесс трансформации, вызвавший резкий спад хозяйственно - экономической деятельности в стране, оказал не только отрицательное, но и в определенной мере губительное воздействие на экономику ЕАО. Этот процесс характеризуется целым рядом экономических показателей: сокращением валового национального продукта, спадом производства во всех отраслях экономики, негативными демографическими показателями. И как следствие, – высоким уровнем безработицы и низким уровнем жизни населения.

Начиная с 2000 года ситуация на рынке труда Еврейской Автономной области стабилизируется. Начиная с 2006 года и до 2010 года число занятых в экономике выросло и составило 82,1 тыс. человек против 71,2 тыс. в 2006 году [2].

Однако рост численности занятых наблюдается не во всех отраслях экономики. Сокращение среднегодовой численности занятых наблюдается в промышленности, сельском и лесном хозяйстве. При этом возросла численность занятых на предпри-

ятиях оптовой и розничной торговли, общественного питания (на 3,9 %). Выросла занятость и в органах управления (на 3,5 %). В этих сферах занятости в новых условиях лучшие возможности для создания рабочих мест с более высокой оплатой труда.

В результате различной динамики занятости в основных сферах экономики – материальном производстве и сфере услуг, последняя превратилась в крупнейшего работодателя.

Рост занятости в сфере услуг связано с тем, что на протяжении трансформационного периода именно в этом секторе быстрыми темпами росли отрасли, непосредственно формирующие рыночную инфраструктуру, создавая при этом новые рабочие места. Число безработных за интересующий период заметно сократилось, но также сохраняются значительные различия в уровне общей и регистрируемой безработицы.

Высокий уровень безработицы на начальном этапе трансформации объясняется тем, что в результате ликвидации и реструктуризации многих предприятий высвободилась большая часть наемных работников (уровень безработицы в 2002 году – 9,1%). Но начиная с 2005 года ситуация начинает стабилизироваться. Появление предприятий малого и среднего бизнеса, а также рост производства в некоторых отраслях сферы услуг повлекли за собой создание новых рабочих мест и, следовательно, сокращение числа безработных (уровень безработицы в 2005 году – 7,9%). Однако в 2008 году снова наблюдается увеличение безработицы – как общей, так и регистрируемой (уровень безработицы в 2008 году – 10,1%). В настоящее время по данным Федеральной службы по труду и занятости по Еврейской автономной области в июле 2011 года - 120 организаций вели, ведут и планируют высвобождение работников. Численность работников, уволенных с начала высвобождения 380 чел., или 35,3 процента от численности работников, предполагаемых к увольнению. Численность безработных граждан, зарегистрированных в ГБУ центрах занятости населения в целях поиска работы, со-

ставляет 1209 чел. (82,6 процента к аналогичному периоду 2010 г.). Напряженность на рынке труда - 0,5 безработных на одну вакансию против 1,0 на соответствующую дату 2010 года. Уровень регистрируемой безработицы в ЕАО на 13 июля т.г. - 1,33 процента экономически активного населения.

Рост официально зарегистрированной безработицы объясняется дисбалансом спроса и предложения на рынке труда. В числе тех, кто обращается сейчас в службу занятости люди, не работавшие длительное время, уволенные с прежнего места работы по собственному желанию, выпускники учебных заведений, а также учащиеся, желающие подработать в свободное от учебы время. На предприятиях же области не хватает специалистов. На росте числа официально зарегистрированных безработных в 2010 году сказались как рост общей безработицы, так и изменения в законодательстве. Вследствие принятия закона «О прожиточном минимуме» в 2010 году увеличился размер пособия по безработице. Более активная деятельность службы занятости по информированию населения в свою очередь также вызвала приток безработных граждан. Коэффициент напряженности за рассматриваемый период претерпел существенные изменения. В 2007 году он составлял 20,1 %, затем наблюдалась тенденция к значительному его снижению до 2009 года (2,3 %). В 2009 году коэффициент напряженности увеличился на 0,3 %, а в 2010 году он уже составил 3,7 %.

По данным службы занятости размеры трудоустройства безработных в декабре 2010 года были на 73 человека, или на 50 % больше, чем в аналогичном периоде 2009 года. Заявленная предприятиями и организациями потребность в работниках на конец декабря 2010 года составила 562 места, по сравнению с концом декабря 2009 года сократилась на 4,3 %, с концом сентября 2008 года снизилась на 21,6 %.

Доля сельских жителей в составе безработных за последние годы значительно возросла (с 16 % до 48,5 %). Это связано с

распадом за годы реформ многих хозяйств, которые являлись самым крупным работодателем в сельской местности. Число безработных женщин варьируется в пределах 63 – 73 %.

Наблюдается достаточно низкий уровень образования безработных (особенно старших возрастов), что требует более тщательного подхода к их адаптации на рынке труда. В 2010 году 34,4 % имели среднее (полное) общее и 29,1 % – основное общее образование, а 0,8 % имеют либо начальное общее, либо не имеют начального общего образования. Отсюда возникает дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы.

Рынок труда Еврейской автономии сейчас испытывает недостаток именно в высококвалифицированных специалистах – рабочих строительного профиля, опытных водителях, бухгалтерях, инженерах. Есть спрос и на неквалифицированных рабочих, сторожей, дворников, кочегаров. Но неквалифицированные вакансии практически всегда остаются не полностью закрытыми – в подавляющем большинстве случаев, естественно, из-за низкой зарплаты.

Сейчас особо стоит проблема с трудоустройством молодежи. Многим предприятиям нужны молодые специалисты, работодатели готовы их обучать, но, однако некоторые все же стараются не брать к себе неопытную молодежь, тем более девушек.

Не смотря на увеличение числа работающих людей, в регионе, как и в целом по стране наблюдается огромный «кадровый голод». Причины этого явления кроются в следующем: демографическая «яма» (наиболее очевидна она на производствах, где коллектив, как правило, разделен на тех, кому 18 – 25 лет, и тех, кто старше 45; представители самого активного работоспособного населения – от 25 до 45 лет – на предприятиях сегодня дефицит); провал системы профессионально-технической подготовки в 90-е годы (во время перестройки люди не стремились

получать образование, многие занимались торговлей); несоответствие вузовской подготовки требованиям рынка.

Нестабильность развития экономики обуславливает высокую текучесть кадров. В 2000 году интенсивность движения работников (ротация) достигла в ЕАО 68,9 %, в 2007 году увеличилась до 74,5 %, в 2008 – увеличилась еще больше (до 77,5 %), а в 2009 году – значительно снизилась до 69,5 %. В 2007 и 2008 г. количество принятых на работу превышало количество выбывших. А в 2009 и 2010 г. – наоборот. Наибольшей текучестью отличаются промышленность, сельское хозяйство, строительство и ЖКХ.

Особое внимание следует уделить занятости в неформальном секторе экономики ЕАО. Неформальный сектор составляет значительную долю занятости среди населения ЕАО – 27,3 % от общего числа занятых в экономике, причем это соотношение почти в 2 раза больше чем в ДВФО. Примечательно, что для большей части занятость в неформальном секторе является основным или единственным местом работы.

Статистические данные не позволяют видеть долю молодежи, которая только окончила учебные заведения и не имеет опыта работы. В большинстве случаев молодежь неконкурентоспособна на рынке труда, так как опыт работы по специальности практически отсутствует, и ограниченное количество вакансий на предприятиях не позволяет трудоустроиться. При анализе тенденций развития молодежного сегмента рынка труда в контексте формирования конкурентных отношений на нём необходимо учитывать двойственный характер этого сегмента, непосредственно связанного с процессом сегментации. Сегментационное деление рынка труда касается в первую очередь выделения в его структуре первичного и вторичного рынков труда, критерием разграничения которых выступает характер разноплановых работ.

Можно отметить, что спецификой занятости субъектов молодежного сегмента рынка труда является достаточно динамическая (предельная) позиция, которую занимает эта группа населения на грани вторичного и первичного рынков труда. Эта специфическая позиция обусловлена особенностями становления личности молодых людей как наиболее мобильного вида трудового ресурса (с высоким уровнем профессиональной мобильности, возможностями быстрой адаптации к конъюнктурным изменениям, способностью к систематическому повышению уровня образования и переобучения, мотивацией), предусматривает возможность перехода отдельных представителей этой группы населения с вторичного на первичный рынок труда в зависимости от характера занятости.

Таким образом, рынок труда в Еврейской автономной области не сбалансирован. Причинами этого являются расхождение спроса и предложения, низкая мобильность населения, не удовлетворяющий претензии населения уровень оплаты труда, несоответствие квалификации кадров требованиям работодателей. Именно дисбалансом спроса и предложения на рынке труда ЕАО объясняется скачок уровня безработицы в 2011 году.

Таблица 1

Безработица среди выпускников образовательных учреждений в ЕАО (в тысячах человек)

Показатели	2007		2008		2009		2010	
	Всего	Женщин	Всего	Женщин	Всего	Женщин	Всего	Женщин
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Численность зарегистрированных безработных – всего:	1830,1	1199,5	1742,0	1132,5	1553,0	982,7	1521,8	918,2
Из них: выпуск-	70,7	50,5	61,2	44,6	46,4	32,4	46,6	31,8

ники образова- тельных учрежде- ний высшего и среднего проф. образования								
Выпускники об- разовательных учреждений на- чального профес- сионального об- разования	41,9	27,0	34,5	22,4	26,8	16,5	26,4	15,2
Из числа безра- ботных имеют образование:								
высшее профес- сиональное	198,3	134,4	182,4	124,6	154,7	103,9	182,6	121,2
среднее профес- сиональное	360,2	272,7	338,3	255,5	286,5	210,1	278,5	195,0
начальное про- фессиональное	332,4	216,0	317,5	205,4	294,5	184,7	295,5	168,9
среднее (полное) общее образова- ние	610,4	386,7	580,1	364,0	516,0	312,5	478,8	275,3
не имеют средне- го (полного) об- щего образования	317,2	182,1	314,0	176,5	301,3	171,5	286,4	157,9
Из числа безра- ботных в возрас- те, лет:								
16-17	43,9	25,8	39,1	22,6	33,4	18,9	24,5	13,0
18-24	334,2	240,0	317,6	227,8	265,2	178,8	267,1	167,0
25-29	225,3	149,5	212,8	147,2	180,0	117,5	184,7	114,0

С целью поиска путей обеспечения сбалансированности между профессиональными интересами и возможностями чело-

века и потребностями общества в конкретных видах профессиональной деятельности, предотвращении возможных ошибок профессионального выбора, нерационального использования сил и финансовых ресурсов на получение несоответствующих личностным характеристикам индивида уровня и вида образования, снижения напряженности в молодёжном сегменте рынка труда автором статьи было проведено исследование среди студентов, обучающихся в высших учебных заведениях. В качестве респондентов были определены молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет обучающиеся на 4- 6 курсах по заочной форме обучения. Данная категория молодых людей уже имеет некоторый опыт работы, знакома с понятиями рынок труда и выбор профессии. Опрос проводился с целью изучения особенностей адаптационного поведения на рынке труда при получении высшего профессионального образования. Всего в опросе приняли участие 650 человек из различных вузов, включая филиалы расположенные на территории Еврейской автономной области.

По возрасту участники опроса разделились на две группы: до 25 лет (52,6 %) и от 25 до 35 лет (47,4 %). Стаж работы по специальности у 33 % составлял менее года, у 31 % от года до двух лет, у 36 % от двух до трех лет. При этом 82,6 % составляли женщины и 17,4 % мужчины.

Таблица 2

Результаты изучения особенностей адаптационного поведения молодежи получающей высшее образование на рынке труда Еврейской автономной области

Вопрос 1 «Удовлетворены ли Вы выбранной специальностью?»		
№	Варианты ответов	%
1	Удовлетворен	93
2	Затрудняюсь ответить	2
3	Не удовлетворен	5
Вопрос 2 «Как Вы оцениваете свою подготовленность к работе, после окончания учебного заведения?»		
№	Варианты ответов	%
1	Подготовлен на достаточном уровне	66
2	Затрудняюсь ответить	18
3	Не подготовлен к работе	16
Вопрос 3 «Соответствует ли работа Вашим ожиданиям?»		
№	Варианты ответов	%
1	Полностью соответствует	57
2	Затрудняюсь ответить	13
3	Не соответствует	30
Вопрос 4 «Если Вы окажетесь безработным, что, скорее всего, предпримете?»		
№	Варианты ответов	%
1	Найду работу по специальности	30
2	Буду переквалифицироваться	30
3	Пойду на любую работу	25
4	Открою свое дело	15
Вопрос 5 «В случае возникновения проблем на предприятии, на какие перемены Вы согласны, чтобы остаться на нем?»		
№	Варианты ответов	%
1	Освоить новую профессию	30
2	Работать меньше и меньше получать	3
3	Перейти на другую работу	36
4	Повышение квалификации	15

5	Работать более интенсивно	8
6	Работать на любой работе	8
Вопрос 6 «Работаете ли Вы по специальности?»		
№	Варианты ответов	%
1	Работают по специальности	14
2	Не работают по специальности	86

Источник: составлено и рассчитано автором

Выборочный анализ по отдельным вопросам анкеты показал, что одним из важнейших компонентов профессионального становления для молодых специалистов является удовлетворенность выбранной специальностью. Как показывают исследования, удовлетворены своим профессиональным выбором 93 % и только 5 % молодых специалистов испытали разочарование в выбранной профессии. Вместе с этим, только 14% респондентов работают по специальности. Остальные 86% находят варианты трудоустройства не связанные с выбранной специальностью и быстрее всего, ориентируясь на другие факторы выбора места работы. Это подтверждается ответом на вопрос об ожиданиях, связанных с выбором профессии. Здесь мнения разделились: у 57% молодых людей ожидания по поводу выбранной работы подтвердились, а 43% опрошенных оказались в ситуации, не удовлетворяющей их потребности и запросы. Также различные стратегии адаптационного поведения продемонстрировали студенты по вопросу, касающегося ситуации, связанной с возможной безработицей. Большая часть молодых людей (60%) выбрали активную стратегии поведения (освоение новой профессии, участие в процессе переквалификации), 25% опрошенных студентов определились с более пассивной позицией (пойду на любую работу), 15% молодых людей выразили желание открыть свое дело. Важным элементом процесса адаптации считается и профессиональная подготовка. Подготовленными на достаточном уровне считают себя 66 % молодых специалистов, плохо

подготовленными 16 %, причем в данном случае не определялось мнение о причинах плохой подготовки.

Проведенное исследование по изучению адаптационного поведения молодых людей получающих высшее образование не отражает все аспекты проблемы регулирования и балансирования регионального рынка труда, но дает возможность найти оптимальные варианты адаптационных поведенческих стратегий которые помогут молодым специалистам найти себя в выбранной профессии и самореализоваться как личность и как специалист.

Литература

1. Дальний Восток и Еврейская автономная область: история, современность и перспективы развития: тез. докл. конф., Биробиджан, 21–22 апреля 2008г. – Биробиджан: Правительство ЕАО: ИКАРП ДВО РАН: БГПИ, 2008. – 161 с.
2. О состоянии рынка труда и безработицы в ЕАО: [по данным Ком. гос. Статистики ЕАО] // Биробиджанер Штерн. – 2006. – 2 сентября. – С.3.

УДК378.22:69

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ерцкина Елена Борисовна, кандидат педагогических наук
*Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО
«Сибирский федеральный университет», г. Абакан, Россия,
erzkina@mail.ru*

В статье рассматривается содержание компетентностной модели будущего выпускника в области строительства. Требования к результатам освоения основных образовательных программ представлено описанием общекультурных и профессиональных компетенции. Рассмотрена практическая реализация по формированию проектно-конструкторской компетентности выпускника технического вуза, выделена её структура как единство компонентов. Формирование проектно-конструкторской компетентности осуществляется через учебный процесс. Меняются формы и методы организации занятий: обучение приобретает деятельный характер, акцент делается на обучение через практику, выстраивание индивидуальной учебной траектории, развитие самостоятельности студентов и личной ответственности за принятие решений.

Ключевые слова: компетентностная модель; общекультурная компетенция; профессиональная компетенция; проектно-конструкторская компетентность.

COMPETENCE APPROACH – THE BASIS CONTENT OF A MODEL OF A HIGHER SCHOOL GRADUATE

Elena Ertskina, associate professor of the department
“Assessment and management of real estate”

*Khakass technical institute – branch of FSAEE HPE
“Siberian federal university”, Abakan, Russian, erzkina @mail.ru*

This article discusses the content of a competence model of a future graduate in civil engineering. Requirement for the final results of mastering basic educational programs is a description of common culture and professional competence. There considered the practical implementation of the formation of design competence of a technical university graduate, there selected its structure as the unity of the following components. Formation of design competence is done through the educational process. There changed forms and methods of the lesson organization: education is an active character, the emphasis is on learning through practice, building an individual learning path, students develop self-reliance and personal responsibility for decision making.

Keywords: *competence model; common cultural competence; professional competence; design competence.*

Сформированная в стране многоуровневая система высшего образования основывается на интеграции образования и рынке труда, эффективном взаимодействии высшей школы с работодателями и профессиональными сообществами, в которой рынок труда предъявляет особые требования к компетентности, гибкости и мобильности профессионала. Общая идея введение новых государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентного подхода, состоит в следующем: вначале определяется перечень компетенций, которыми должен обладать молодой специалист, затем формируется перечень учебных дисциплин, обеспечивающих эти компетенции. Определяются критерии и методики объективного определения уровня соответствия подготовки выпускников требованиям за-

данных компетенций.

При описании области профессиональной деятельности выпускника приводится её характеристика, для которой ведется подготовка бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки; описывается специфика профессиональной деятельности бакалавра с учетом профиля его подготовки, указываются типы организаций и учреждений, в которых может осуществлять профессиональную деятельность выпускник по данному направлению и профилю подготовки ВПО.

Современные требования, применяемые к профессиональной подготовки выпускников вуза, предлагают достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единство обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных, и специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к инновациям в профессиональной области [2].

Внедрение компетентного подхода к планированию и реализации образовательной деятельности по подготовке специалиста в строительство осуществлено в федеральном государственном образовательном стандарте ВПО РФ по направлению подготовки «Строительство», утвержденном 18.01.2010 г. приказ № 54. Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выражены в перечне общекультурных и профессиональных компетенции. Компетентность выпускника – это его готовность и способность успешно применять приобретенные знания, умения и опыт в профессиональной проектно-конструкторской, изыскательской, производственно-технологической, экспериментально-исследовательской деятельности в сфере строительства.

В настоящее время основные образовательные программы ВПО направлению подготовки «Строительство», разрабатываются в соответствии с требованиями нового государственного стандарта образования. Отправной точкой в создании программ является уточнение системы компетенции, учитывающей, требования личности, общества и государства, задающей универсальные и особенные характеристики модели технического образования. Система компетенции выпускника определяется структурой и содержанием основных образовательных программ: перечень и объем изучения общепрофессиональных и специально-профессиональных дисциплин, сроки и направления практик, формы итоговой государственной аттестации.

По мнению современных исследователей, компетентностная модель выпускника представляет собой описание того, каким набором компетенции должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности. Обобщенная модель выпускника, предложенная разработчиками компетентностного подхода, представляет собой классификацию общекультурных и профессиональных компетенций, которые вместе составляют полиструктурный, многофункциональный социально-психологический культурный феномен — личностно-профессиональную компетентность.

Общекультурные компетенции необходимы для социально продуктивной деятельности современного специалиста как адаптированного члена общества, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, социальных, общественных явлений и традиций, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени [6]. В структуре модели общекультурной компетенции студентов технического вуза имеет место особое ком-

петенции – социально-личностные, общенаучные, инструментальные.

Профессиональные компетенции обусловлены видами деятельности и рассматривается разными авторами по-разному, в том числе как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду, способности осуществлять сложные культурообразные виды действий и др. Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научных задач. В рамках же компетентностного подхода с учетом содержательной наполняемости основных понятий предлагается под профессиональной компетенцией понимать единство знаний, умений, способностей и готовности личности действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные задачи с высоким уровнем неопределенности; способность и готовность к достижению более качественного результата труда, отношение к профессии как ценности [1].

Таким образом, в структуру компетентностной модели будущего выпускника в области строительства входят следующие компетенции и их компоненты.

1. **Общекультурные компетенции** включают социально-личностные, общенаучные, инструментальные компетенции.

1.1 *Социально-личностные компетенции* относятся к человеку как к индивиду, субъекту деятельности, личности и раскрывают его способность к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность ее к жизнедеятельности во многих контекстах

ее социального взаимодействия и достижения согласия с другими. Социально-личностные компетенции формируют в процессе подготовки такие важные качества у выпускников как целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, повышение общей культуры.

1.2 *Общенаучные компетенции* включают в себя способность и готовность использовать знания о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира, владение профессионально ориентированными естественнонаучными дисциплинами. Общенаучные компетенции, профессионально ориентированные на основные группы направлений подготовки и связанные с постановкой и решением творческих задач, использовать теоретические положения фундаментальных дисциплин для решения практических профессиональных задач, уметь анализировать взаимосвязи явлений и фактов действительности на базе владения методологией и методикой научных исследований, уметь структурировать знания из различных областей профессиональной деятельности и обладает способностью творчески использовать эти знания, овладеть необходимым уровнем развития теоретического мышления применительно к задачам профессиональной деятельности.

1.3 *Инструментальные компетенции* включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; коммуникативные компетенции.

2. **Профессиональные компетенции** структурируются в соответствии с теми основными видами профессиональной деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник, на-

пример: изыскательские и проектно-конструкторские, экспериментально-исследовательские, производственно-технологические и производственно-управленческие, монтажно-наладочные и сервисно-эксплуатационные компетенции, определяющие профиль подготовки выпускника.

2.1. Изыскательские и проектно-конструкторские компетенции позволяют выпускнику обладать знаниями нормативной базы в области инженерных изысканий, принципов проектирования зданий, сооружений, планировкой и застройкой населенных мест; владеть методами проведения инженерных изысканий, технологией проектирования деталей и конструкций в соответствии с техническим заданием; способностью проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных расчетов, разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы и др.;

2.2. Производственно-технологические и производственно-управленческие компетенции включают владением технологией, методами доводки и технологических процессов строительного производства; способностью вести подготовку документации по качеству и типовыми методами контроля качества процессов на производственных участках, организацию рабочих мест, их техническое оснащение, вести анализ затрат и результатов деятельности производственных подразделений составление технической документации, а также установленной отчетности по утвержденным формам и др. ;

2.3. Экспериментально-исследовательские компетенции определяют способность составлять отчеты по выполненным работам, участвовать во внедрении результатов исследований и практических разработок; владение знаниями научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности, математическим моделированием на базе стандартных пакетов автоматизации проектирования и ис-

следований и др.;

2.4 *Монтажно-наладочные и сервисно-эксплуатационные компетенции* позволяют владеть методами опытной проверки оборудования и средств технологического обеспечения; знанием правила и технологии монтажа, наладки, испытания и сдачи в эксплуатацию конструкций, инженерных систем и оборудования строительных объектов, образцов продукции, выпускаемой предприятием; владеть методами оценки технического состояния и остаточного ресурса строительных объектов, готовить техническую документацию и инструкции по эксплуатации ремонту оборудования и др..

Таким образом, структура компетентностной модели выпускника основывается на модели профессиональной деятельности, представленная описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных обязанностей, позволяющего в ходе его реализации подготовить специалиста конкурентоспособного на рынке труда.

Содержание компетентностной модели выпускника основывается на модели профессиональной деятельности, выполняющих системообразующую роль, ориентируя на сферу профессиональной деятельности обеспечивая мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда, позволяет выделить содержание каждой из них. Возникает вопрос, как организовать образовательный процесс по их формированию?

Практическая реализация одной из компетентностей выпускника была рассмотрена в [4], где были определены педагогические условия, апробированы и получены результаты по формированию проектно-конструкторской компетентности выпускника вуза.

Рассмотрена *проектно-конструкторская компетентность* как личностная, интегративная, формируемую характеристика

способности и готовности выпускника, проявляющаяся в осознании смысла и значимости проектно-конструкторской деятельности, владении специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, обоснованном выборе и оптимизации проектных решений в случае их многовариантности, представили её структуру.

Структура проектно-конструкторской компетентности определяется как единство следующих компонентов: *мотивационно-ценностного* (положительное отношение к проектированию, проявление устойчивого интереса, осознание смысла проектно-конструкторской компетентности), *когнитивного* (демонстрирует знания проектно-конструкторской деятельности, владеет специальными знаниями проектно-конструкторской деятельности), *деятельностного* (организация проектной деятельности, организация конструкторской деятельности), *рефлексивно-оценочного* (самоанализ проектно-конструкторской деятельности, самооценка проектно-конструкторской деятельности).

Установлено соответствие компонентов проектно-конструкторской компетентности, составляющих их действий и уровней сформированности проектно-конструкторской компетентности.

Показана многофункциональность, универсальность и надпредметность проектно-конструкторской компетентности. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна, применима в любой ситуации и на любом материале, что позволяет считать проектно-конструкторскую компетентность ключевой для профессиональной деятельности.

Формирование проектно-конструкторской компетентности происходит в процессе длительной учебной работы студента с содержанием дисциплины. Содержания дисциплин, представляющее собой педагогически адаптированное системное теоретическое знание, соответствующим образом структурировано. В нем выделены разделы и темы, значимость которых для форми-

рования проектно-конструкторской компетентности различны. Содержание образования представлено в виде множества модулей. Что позволило дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс, выстраивать студенту индивидуальную образовательную траекторию.

Выбор *образовательной технологии, адекватной содержанию соответствующего модуля и поставленной цели* является одними из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование проектно-конструкторской компетентности за счет выработки у студентов умений и навыков самостоятельно применять теоретические сведения для анализа проблем, рассуждать и активно искать ответы на поставленные вопросы, активизировать внимание аудитории, обеспечивать совместный поиск решения.

Анализ опытно-экспериментальной работы по формированию проектно-конструкторской компетентности, показал положительные изменения по всем компонентам проектно-конструкторской компетентности у студентов экспериментальных групп.

Таким образом, содержание компетентностной модели бакалавра связано с набором компетенции, формирование которых осуществляется через учебный процесс. Меняются формы и методы организации занятий: обучение приобретает деятельный характер, акцент делается на обучение через практику, выстраивание индивидуальной учебной траектории, развитие самостоятельности учащихся и личностной ответственности за принятие решений.

Литература

1. Жук О. Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета // Высшая школа. 2004. №6. С.45-51.
2. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотекарей Зыгмантович С. В. www.nbuu.gov.ua/articles/crimea/2005/31.pdf
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы // Высшее образование сегодня. 2005. №10.
4. Осипова, С. И. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе / С. И. Осипова, Е. Б. Ерцкина // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, НГПУ. 2007. №14. С.154-160.
5. Филановская Т. А. Структура компетентностной модели будущего хореографа. // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 144-149.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос".

УДК 378.014.54

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ,
МЕНЕДЖМЕНТА И БИЗНЕСА**

Журавлева Евгения Евгеньевна, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики, менеджмента и бизнеса, кандидат педагогических наук
*Казанский государственный финансово-экономический институт, г. Казань, Татарстан, Россия,
evgeniajur@bk.ru*

В статье представлен сравнительный анализ дополнительного профессионального образования в области экономики, менеджмента и бизнеса в России и за рубежом. Особо подчеркивается специфика программ MBA, предлагаемых российскими вузами, которые обеспечивают специалистам новые перспективы профессионального роста.

Ключевые слова: образовательные услуги; бизнес-образование; ДПО в области экономики, менеджмента и бизнеса; программы MBA; корпоративное обучение.

**MODERN TRENDS IN CONTINUING PROFESSIONAL
EDUCATION IN THE ECONOMY,
MANAGEMENT AND BUSINESS**

Evgenia Zhuravleva, docent of the department of foreign languages in the economy, management and business,
Ph.D. in Pedagogical Science
*Kazan State Institute of Finance and Economics,
Kazan, Tatarstan, Russia, evgeniajur@bk.ru*

The article presents a comparative analysis of continuing professional education in the economy, management and business in Russia and abroad. It emphasizes the specifics of MBA programs offered by the Russian universities.

Keywords: *educational services; business education; continuing professional education in the economy, management and business; MBA programs; corporate training.*

В настоящее время экономика, менеджмент и бизнес – это те сферы деятельности, где требуются передовые и инновационные подходы. Специалисты, занятые здесь, имея высшее образование и значительный опыт в данной профессиональной сфере, сталкиваются, тем не менее, с необходимостью постоянного обновления знаний. Освоение новых технологий, новых методик работы позволяет специалисту оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с быстро меняющимися процессами в бизнесе, что в свою очередь обеспечивает удовлетворение личных карьерных устремлений. Смена вида профессиональной деятельности также может стать стимулом к продолжению образования. Дополнительное профессиональное образование открывает перед специалистом новые перспективы профессионального роста. В области менеджмента и бизнеса – это, безусловно, обучение по программе "Мастер делового администрирования" (Master of Business Administration).

Это программа постдипломного образования, в рамках которой осуществляется подготовка менеджеров общего профиля для работы в разных сферах деятельности. Ключевым элементом обучения является его универсальность. Программа дает базовые знания по маркетингу, менеджменту, развитию бизнеса, финансам, управлению человеческими ресурсами и другим дисциплинам. Часто MBA рассматривается как второе высшее образование в области управления бизнесом, получение которого значительно облегчает поиски хорошей работы и гарантирует

высокую заработную плату. В действительности, МВА – это надстройка к основному высшему образованию, которая подтверждает наличие у её обладателя ключевых управленческих компетенций. Разнообразные программы МВА формируют системный подход к управлению бизнес-процессами, позволяют получить знания и навыки построения эффективных бизнес-стратегий. Обучение позволяет проанализировать и обобщить имеющийся опыт, освоить новые инструменты для повышения собственной эффективности как управленца. Таким образом, правильнее будет воспринимать МВА как программу повышения квалификации для топ-менеджеров - специалистов, которые ежедневно сталкиваются с необходимостью принимать ключевые управленческие решения и ощущают потребность в получении новых инструментов управления для применения их на практике. Большинство обладателей дипломов рассматривают МВА как отличную базу, комплексное понимание того, как работает бизнес, считают важными полученные знания и находят весьма полезными новые связи и знакомства.

Количество школ, готовящих топ-менеджеров по программам МВА в России постоянно растет. Но деловые качества необходимы не только управленцу высшего звена. Навыки управления должны быть присущи предпринимателям разного уровня. Такие потребности формируют мнение, что бизнес-образование должно стать массовым. Действительно, навыки эффективного управления необходимы руководителям любой области, включая гуманитариев, политиков, врачей и чиновников. Далекое не каждый руководитель обладает такой подготовкой. Возможно, тезис о массовости бизнес-образования имеет под собой реальную почву, особенно если речь идет о его начальном уровне, крайне необходимом для малого бизнеса.

Сложные экономические условия развивающейся России делают вопрос – нужен ли потенциальному руководителю диплом МВА? – риторическим, который даже не обсуждается.

Участники рынка уверены, менеджеры без бизнес-образования – неадекватны и бесперспективны. Потребность российского бизнеса в выпускниках МВА можно рассчитать исходя из общего числа работающих людей. В России – это 45-50 млн. человек. Если примерно 7-8% из них способно стать управленцами, то, соответственно, потенциал рынка МВА составляет 3.5-4 млн. человек. Ежегодно российский рынок бизнес-образования растет на 15 - 20%.

Одновременно увеличивается и число программ. В настоящее время предлагаемые бизнес-школами программы МВА, предназначенные для подготовки менеджеров высшего уровня, соответствуют спросу: как по количеству выпущенных специалистов, так и по качеству образования.

В России начало развития дополнительного образования в области экономики, менеджмента и бизнеса было положено в 90-х годах XX века. Ранее руководители советских предприятий обучались управленческой работе в Высшей партийной школе и в Академии общественных наук при ЦК КПСС. Многие партийные и беспартийные карьеристы овладевали знаниями, в том числе экономическими, в университетах марксизма-ленинизма. Этот вид дополнительного образования являлся практически обязательным для карьерного роста. Еще один вид дополнительного образования на регулярной основе представляли отраслевые институты повышения квалификации. Обучение в этих образовательных институтах велось за государственный счет. С упразднением перечисленных учебных заведений образовалась ниша, которая активно заполняется учреждениями ДПО (бизнес-школы, учебные центры финансово-экономических вузов).

Рассматривая пути развития дополнительного образования в области экономики, менеджмента и бизнеса, следует учитывать ряд специфических особенностей, присущих спросу и предложению на рынке данных образовательных услуг.

Потенциальная потребность в высококлассных управленцах намного превышает количество слушателей в российских бизнес-школах. Согласно данным отдела по работе с образовательными организациями компании Begin Group, многие российские менеджеры не имеют специального экономического или финансового образования. Кроме того, управленцу в какой-либо узкой отрасли часто не хватает более широкого представления о рыночных механизмах. Программа MBA предполагает получение соответствующих знаний, причем с ориентацией на практическую деятельность.

Специфика спроса на услуги бизнес-школ такова, что в первую очередь образованные управленцы требуются в четырех основных отраслях индустрии, где постоянно ведется поиск менеджеров высшего звена. Во-первых, это – металлургия и тяжелая промышленность, в которой передел собственности уже произошел. В этом бизнесе основная задача – не купить активы и дороже перепродать, а эффективно управлять тем, что на сегодняшний момент имеется. Во-вторых, это – финансовые институты такие, как банковские структуры, страховые и инвестиционные компании и фонды прямых инвестиций. Управление конкретными предприятиями без участия этих финансовых институтов совершенно невозможно. В-третьих, это – рынок развития, в частности, строительство, где ощущается острая нехватка топ-менеджеров. Наконец, в-четвертых, это – розничная торговля, рынок, который неизменно набирает силу.

Следует принимать во внимание, что в каждой отрасли функционируют компании самого разного уровня, что определяет неоднородность спроса на управленцев с образованием в области экономики, менеджмента и бизнеса. Сами предприятия также неоднородны по типу практикуемого управления. Так, для предприятий, имеющих высокий уровень развития менеджмента, характерна почти западная модель управления. В то же время во многих российских даже финансово успешных компа-

ниях менеджмент находится на очень низком уровне. Таким образом, для значительной части российских компаний среднего звена еще рано говорить о регулярном, грамотном менеджменте, следовательно, и о спросе на бизнес-образование.

Неоднородность спроса на образованных менеджеров и его отраслевую специфику не следует рассматривать как негативные факторы, влияющие на перспективный рост спроса на образование в области экономики, менеджмента и бизнеса в целом. Это скорее специфические тенденции развития рынка образовательных услуг в настоящее время.

Относительно предложения образовательных услуг в области бизнеса следует отметить существенную зависимость качества подготовки менеджера от двух факторов. Во-первых, это – уровень базовой подготовки слушателей, и, во-вторых, качество предоставляемого образования.

Анализ современных тенденций развития ДПО в области экономики, менеджмента и бизнеса указывает на его все большую специализацию под давлением рынка. Так программы MBA предлагаются для специалистов разных направлений, начиная от индустрии моды и кончая политическим менеджментом. К примеру, востребованность диплома MBA среди политиков объясняется тем, что бизнес-образование может помочь победить на выборах, так как это повышает личный престиж кандидата в глазах избирателей.

Специалисту среднего звена, например, аудитору или бухгалтеру, повысить квалификацию намного проще, чем политику или крупному чиновнику. Для этого не обязательно получать степень MBA. Существуют разные формы ДПО - семинары, тренинги, курсы, корпоративные университеты и т.д. Причем наиболее отчетливая тенденция в области ДПО – это развитие корпоративного обучения. Хороший эффект дают корпоративные программы – когда бухгалтеры и аудиторы учатся по единой, специально разработанной для них программе, учитываю-

щей профиль деятельности компании и требования ее руководства. Качественное корпоративное образование можно обеспечить и в условиях вуза, выступающего в данном случае как аутсорсинговый корпоративный университет, который поддерживает кадровое сопровождение и развитие всех категорий сотрудников предприятия.

Современное развитие ДПО в области экономики, менеджмента и бизнеса в России безусловно и закономерно опирается на опыт бизнес-образования за рубежом. В Америке и Европе история бизнес-образования насчитывает несколько десятков лет, в то время как опыт российских бизнес-школ в области подготовки квалифицированных менеджеров едва перевалил за десять лет. В США более 800 учебных заведений обучают по программам бизнес-администрирования. В России их порядка 90. Из них порядка 33 получили аккредитацию Министерства образования и науки, то есть право на выдачу дипломов государственного образца. Весьма перспективна тенденция сотрудничества российских вузов с зарубежными университетами, когда слушателям наряду с отечественными выдаются еще и зарубежные дипломы. С целью обеспечения конвертируемости дипломов все контрольные и дипломные работы слушателей (на английском языке) отправляются для проверки в зарубежный университет и лишь после этого выдают зарубежный диплом.

Различие в образовании, полученном в России и на Западе, настолько велико, что ни о какой конкуренции между российскими и западными школами говорить не приходится. Западные школы ориентированы на международный бизнес, и их выпускники могут работать в любой стране. Так, одним из важных показателей, характеризующих место школы в рейтинге, является процент слушателей-иностранцев. В западных бизнес-школах он колеблется от 60% до 95%. Отечественные бизнес-школы изначально нацелены на подготовку к ведению бизнеса в России.

Ориентация на национальную экономику - не единственное отличие российского образования от западного. Во многих российских бизнес-школах акцент в обучении делается на получение теоретических знаний, а не технических навыков ведения бизнеса. Часто программы MBA по степени "теоретичности" мало, чем отличаются от стандартного второго высшего образования. Между тем неотъемлемой частью курса MBA должно быть изучение практического опыта. Прогрессивной формой такого практического изучения является система case-studies. Это – специально разработанный дидактический материал для разбора стратегий поведения конкретных предприятий в сложных ситуациях, а также подготовка прикладных практических проектов для конкретных организаций. Для реализации практической направленности обучения в числе преподавателей обязательно должны быть практикующие бизнесмены и предприниматели.

Со временем различия в западном и российском бизнес-образовании будут нивелироваться. Сейчас по качеству получаемого образования лучшие российские бизнес-школы соответствуют западным школам среднего уровня. Часто занятия, проведенные лучшими российскими преподавателями, оцениваются выше, чем преподавателями среднего уровня из Гарварда.

Как правило, российские бизнес-школы создаются при вузах, что вполне обосновано. Так, на Западе все бизнес-школы создаются при крупных университетах. К примеру, в Англии сто тридцать три бизнес-школы и сто тридцать три университета. Такая форма взаимоотношений является наиболее рациональной. Университет, находящийся на переднем крае науки, задает традиции обучения и предоставляет бизнес-школе широкие возможности для формирования профессорско-преподавательского состава. Бизнес-школа, в свою очередь, становится источником финансирования университета. Нередко западные

бизнес-школы имеют бюджет в десятки миллионов долларов. Это позволяет привлекать лучших преподавателей, приобретать самое современное техническое оборудование.

К сильным сторонам российских школ можно отнести реальное соотношение стоимости обучения к качеству полученных знаний и направленность процесса обучения на специфику российского рынка. Кроме того, приобретенные в российской бизнес-школе связи более полезны, если ее выпускник собирается вести бизнес исключительно в России.

Самый сильный недостаток российских бизнес-школ – это нехватка квалифицированных преподавателей-практиков, сочетающих в себе качества высококлассного преподавателя и опыт собственного ведения бизнеса, в том числе и в качестве стороннего консультанта ведущих компаний.

Нынешние школы бизнеса набирают на программы MBA слушателей с высшим образованием и опытом работы не менее двух лет. Базовые требования к поступающим у российских и западных школ совпадают. А вот требования к уровню подготовки существенно различаются. При поступлении в западную бизнес-школу тесты TOEFL (английский язык), GMAT (математика, логика) используются для отсеивания людей, которым освоить программу будет не под силу. Кроме того, в ходе собеседования претендент должен продемонстрировать серьезность своих намерений и лидерские качества. Таким способом хорошие бизнес-школы обеспечивают конкурс. Поэтому в них поступают лучшие из соискателей.

Российские бизнес-школы используют тесты, не имея целью отсеять кого-либо из слушателей. Результаты тестов – это скорее ориентир для преподавателей, который позволяет оценить стартовый уровень аудитории в целом. Невысокие требования к поступающим приводят к тому, что аудитория российских бизнес-школ довольно разнообразная по уровню подготовки. Специфика программ MBA заключается в том, что требуется

особый подход к построению занятий и обучению взрослых слушателей, желающих получить не просто диплом и квалификацию MBA, а качественное управленческое образование и практические навыки, которые можно использовать в ежедневной практике. С другой стороны престиж диплома MBA, особенно западного образца, очевиден. Так, окончание одной из ведущих западных бизнес-школ является за рубежом гарантией быстрого карьерного роста. России же окончание бизнес-школы пока не дает ее выпускникам гарантий хорошего трудоустройства и высоких заработков, так как работодатели не готовы переплачивать за диплом российской бизнес-школы. Тем не менее, обучение по российским программам MBA предоставляет достаточно высокий уровень образования и оказывается реально полезным для практического ведения бизнеса. Кроме того, по программе MBA учатся не только ради знаний. К числу главных побудительных мотивов относится расширение круга деловых связей.

УДК 377 «072»

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Булдакова Наталья Викторовна, проректор по учебной и воспитательной работе, кандидат педагогических наук, доцент
Вятский социально-экономический институт, г. Киров, Россия,
prorektor@vsei.ru

В статье предлагается программа изучения у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля вуза уровня развития прогностической способности. Выделены уровни развития исследуемого феномена. Определены структурные компоненты и критерии прогностической способности как интегративного качества личности студента.

Ключевые слова: *прогностическая способность; структура прогностической способности; компоненты, критерии и уровни прогностической способности; будущие специалисты социально-гуманитарного профиля; диагностическая программа.*

DIAGNOSTICS PROGRAM OF LEVEL STUDYING OF SOCIAL-HUMANITIES FUTURE SPECIALISTS FORESEEING ABILITY

Natalya Buldakova, Candidate of Pedagogy, docent
Vyatka Social Economic Institute, Kirov, Russia,
prorektor@vsei.ru

The article proposes searching of high school social-humanities future specialists foreseeing ability development level. One singles out development levels of the phenomenon. The structural components and criteria of foreseeing ability as an integrative characteristics of student's personality are determined.

Keywords: *foreseeing ability; structure of foreseeing ability; components, criteria and levels of foreseeing ability; social-humanities future specialists; diagnostics program.*

Модернизация образования требует разработки новых подходов к подготовке выпускников различных типов учебных заведений – мобильных, целеустремленных, активных, творческих. Характеристики профессионально мобильной личности, развитие которых обеспечивает ее востребованность на рынке труда, становятся особо значимыми в условиях современного общества. К ним относятся - способность быстро действовать, принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи; готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию и др. В связи с этим развитию личностных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, среди которых способность к осуществлению прогнозов уделяется особое значение.

Прогнозирование в социальной сфере изучали И.В. Бестужев-Лада, А.В. Брушлинский, Б.С. Гершунский, М.Н. Скаткин, Л.А. Регуш и др. В качестве компонента профессиональной деятельности специалиста группы профессий «человек - человек» прогнозирование исследовали В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Слостёнин, Г.С. Сухобская и др. Прогнозирование личностного развития отражено в исследованиях Ф.И. Кевли, Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова, Н.Л. Сомовой, Е.К. Черанёвой и др.

С точки зрения Б.С. Гершунского, Н.К. Голубева, В.И. Загвязинского, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, А.И. Раева, Л.А. Регуш и др., с помощью прогнозирования в социальной сфере профессиональной деятельности представляется возможным решение следующих задач: 1) выбор наиболее оптимального профессионального решения в конкретных условиях; 2) анализ последствий задуманных проектов и действий и подготовка к их реализации; 3) корректировка целей, задач, планов действий на этапе разработки проектов, связанных со спецификой сферы трудовой деятельности и в процессе их реализации; 4) оценка ресурсов и возможностей самого специалиста, реципиента, с которым он взаимодействует и учреждения, в котором работает. При решении профессиональных задач специалисту сферы «человек - человек» необходимо предварительно прогнозировать их результат, следовательно, обладать развитой прогностической способностью.

По мнению Н.Ф. Гоноболина, Э.Ф. Зеер, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова и др., прогностическая способность в структуре профессиональных способностей играет особую роль, так как для реализации информационной, коммуникативной, организаторской, воспитательной, конструктивной и других функций необходимы прогностические умения, формирующиеся и развивающиеся на основе прогностической способности.

Итак, необходимость развития прогностической способности у будущих специалистов социальной сферы заключается в повышении требований к проявлению этой способности в учебной и профессиональной деятельности. Однако практически проблема развития прогностической способности как профессионально значимого качества личности в период подготовки студентов в профессиональных учебных заведениях остаётся нерешённой, в частности недостаточно изучен процесс диагно-

стики и развития прогностической способности в условиях высших учебных заведений.

Прогностическую способность мы определяем как интегративное индивидуально-психологическое качество личности, объединяющее в себе познавательные процессы, эмоционально-мотивационные свойства, когнитивную и регулятивную функции отражения, позволяющие специалисту социальной сферы деятельности осуществлять самопрогнозирование, решать профессиональные задачи, проектировать, планировать и эффективно реализовывать проекты на основе прогнозных оценок результата, прогнозировать траекторию взаимодействия с реципиентами и др.

Нами разработана диагностическая программа оценки уровней развития прогностической способности у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. При построении программы диагностики исследуемого феномена мы опирались на разработанную нами структуру интегративной прогностической способности специалиста социально-гуманитарного профиля, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: информационно-содержательного, операционного, мотивационно-эмоционального, оценочно-рефлексивного; выделены критерии ее развития: профессиональные психолого-педагогические и методические знания; наблюдательность (предвидение экспрессивных характеристик личности); качества мышления (глубина, осознанность, доказательность, гибкость, аналитичность, перспективность, творчество); мотивация на выбранную профессию; эмоции, проявляемые в профессиональной деятельности; самооценка (навыки рефлексии). Выделенные критерии развития прогностической способности, с нашей точки зрения, проявляются на трех оценочных уровнях - высоком (необходимом), среднем (достаточном), низком (ограниченном) [2].

На необходимом уровне развития прогностической способности базовые знания о сущности прогностической способности, её взаимосвязи с другими профессиональными способностями и роли в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы достаточны; уровень наблюдательности и качества мышления – на высоком уровне; выраженная профессиональная мотивация и направленность на решение профессиональных задач; преобладание положительных эмоций в процессе осуществления профессиональной деятельности; адекватная самооценка.

Достаточный уровень развития исследуемого качества характеризуется владением будущим специалистом элементами базовых знаний о сущности прогностической способности, её взаимосвязи с другими профессионально значимыми способностями и роли в профессиональной деятельности специалиста социально-гуманитарного профиля; средним уровнем наблюдательности и мышления; социальной мотивацией; наличием отрицательных и положительных эмоций с преобладанием последних во время осуществления профессиональной деятельности; завышенной самооценкой.

На ограниченном уровне базовые знания о сущности прогностической способности, её взаимосвязи с другими профессиональными способностями и роли в профессиональной деятельности специалиста сферы «человек - человек» минимальны, низкий уровень наблюдательности и мышления; преобладание мотивов собственного благополучия и отрицательных эмоций в профессиональной деятельности; заниженная самооценка.

Источниками и способами получения объективной информации при оценке уровня развития прогностической способности являются следующие методы исследования: наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование.

Диагностировать уровни развития интегративной прогностической способности у студентов социально-гуманитарных

специальностей вуза мы предлагаем по структурным компонентам: эмоционально-мотивационному, информационно-содержательному, операционному, оценочному:

- эмоционально-мотивационный компонент - путем внешнего наблюдения за эмоциональным состоянием студентов в процессе производственной практики; анкетирования для определения преобладающих мотивов профессиональной деятельности студентов;

- информационно-содержательный – посредством беседы с целью определения уровня профессионально необходимых знаний у студентов для осуществления профессиональной прогностической деятельности;

- операционный компонент устанавливается с помощью анкетирования с целью выявления уровня самооценки профессиональной наблюдательности, а также тестирования для установления уровня развития качеств мышления;

- оценочный компонент определяется методом тестирования с целью определения уровня самооценки студентов.

Показателем уровня развития мотивационно-эмоционального компонента является уровень развития эмоциональной экспрессивности студентов и мотивация к профессиональной деятельности. С целью получения объективных данных о преобладающих эмоциях у испытуемых производится наблюдение за основными эмоциональными состояниями студентов на преддипломной практике, а затем результаты наблюдения соотносятся с основными мимическими «кодами» эмоциональных состояний.

Уровень развития эмоциональной экспрессивности оценивается следующим образом: высокий уровень – склонность к переживанию только положительных эмоций; средний – наличие отрицательных и положительных эмоций с преобладанием последних; низкий – преобладание отрицательных эмоций.

Показатель уровня развития мотивации к профессиональной деятельности и ведущих мотивов деятельности студента по ориентации на профессию определяется с помощью анкеты-инвентаря «Преобладающие мотивы деятельности студента по ориентации на профессию» [1]. В основу этой анкеты нами положена методика «Ориентировочная анкета» (Б.С. Тетенькин), предназначенная для диагностики уровней направленности личности в профессиональной деятельности на себя, на задачу, на взаимодействие.

Уровень развития мотивации к профессиональной деятельности:

- высокий уровень – профессиональная мотивация;
- средний уровень – социальная мотивация;
- низкий уровень – мотивация престижа.

Выявление уровня профессионально необходимых знаний для осуществления профессиональной прогностической деятельности устанавливается путем беседы по специально подобранным нами 14 вопросам [1]. Например: В чем заключается Ваша готовность к прогностической профессиональной деятельности? Какими исследовательскими и прогностическими умениями Вы овладели в период обучения? Какова взаимосвязь прогностической способности с другими профессионально значимыми способностями? В чем заключается прогностическая деятельность специалиста сферы «человек - человек»? Какова значимость прогностической способности для психолога (менеджера, юриста, социального работника, педагога)?

Ответы на вопросы требуют от студентов проявления высокого уровня методических, психолого-педагогических знаний, умственной активности, развитых качеств мышления, наблюдательности, индивидуальных способов выражения мыслей. В процессе беседы студенты воспроизводят усвоенные знания, проявляют активность собственной мысли на творческом уровне и на уровне воспроизведения теоретических знаний.

С целью количественного и качественного анализа результатов беседы по определению уровня развития информационно-содержательного компонента прогностической способности как интегративного качества применяются следующие критерии оценки ответов. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, уровень развития информационно-содержательного компонента прогностической способности определяется по следующей шкале: высокий уровень знаний - 12–14 баллов; средний уровень знаний - 8–11 баллов; низкий уровень знаний - до 7 баллов.

Для определения уровня развития компонентов операционного компонента, в частности самооценки профессиональной наблюдательности студентов используется анкета, вопросы которой носят закрытый характер и включают самооценку 8 необходимых умений и одного обобщенного показателя развития наблюдательности:

1. Умение видеть общее и индивидуальное во внешности человека.
2. Умение выделять выразительные средства, через которые в облике человека выражается его психическое состояние.
3. Умение ставить цель наблюдения.
4. Умение видеть малозаметное при наблюдениях за людьми.
5. Умение видеть один и тот же объект восприятия то как ведущий компонент, то как фон.
6. Умение сделать правильные выводы на основе наблюдаемого явления.
7. Умение на основе наблюдений построить предположение о том, что произойдет в следующий отрезок времени.
8. Умение понять и прочувствовать то или иное наблюдаемое психическое состояние другого человека.
9. Готовность к осознанию и работе над развитием всех компонентов наблюдательности.

Испытуемые должны оценить перечисленные умения путем соотнесения их со своим личным опытом по степени выражен-

ности, согласно следующей шкале: 0 – понимаю идею, но только в теории; 1 – имею представление и стараюсь применять в большинстве ситуаций; 2 – хорошо понимаю и всегда умею применить.

Критерии уровня самооценки профессиональной наблюдательности: 0-8 - низкий уровень; 9-14 - средний уровень; 15-18 - высокий уровень.

Для установления уровня развития качеств мышления применяется методика «Диагностика способности к прогнозированию» (Л.И. Регуш) [3]. Основные шкалы теста составляют качества мышления, необходимые для успешного осуществления этой способности: аналитичность, гибкость, глубина, осознанность, перспективность, доказательность.

Уровень развития оценочно-рефлексивного компонента прогностической способности выявляется путем тестирования по методике Будасси [1], направленной на изучение индивидуальных особенностей самооценки личности, формирующейся в процессе межличностного взаимодействия и непосредственно влияющей на уровень рефлексии.

Студенты в ходе тестирования выбирают черты, характеризующие их идеал и антиидеал/ Далее - подсчитывают коэффициент положительной самооценки (K_c+) по столбику «идеал» и коэффициент критичности (K_c-) по столбику антиидеал. Подсчет в обоих случаях производится по формуле:

$K = \text{количество черт, присущих личности} / \text{количество выбранных черт}$

Полученные коэффициенты означают: 0,8-0,9 – завышенная самооценка (или критичность); 0,3-0,7 – адекватная самооценка (или критичность); 0,1-0,2 – заниженная самооценка (или критичность).

Совокупность рассмотренных уровней развития критериев компонентов дает возможность определить уровень развития

прогностической способности как интегративного качества у студентов социально-гуманитарного профиля.

Высокий уровень развития каждого компонента оценивается в 3 балла, средний – 2 балла, низкий – 1 балл. Уровень развития прогностической способности определяется по формуле $(MЭ + ИС + Оп + ОР) \div 4$.

Интерпретация полученных значений:

- высокий уровень развития прогностической способности как интегративного качества - $> 2,5$ баллов;

- средний уровень развития прогностической способности как интегративного качества – $1,6-2,5$ баллов;

- низкий уровень развития прогностической способности как интегративного качества - $< 1,6$ баллов.

Взаимосвязь компонентов и критериев проявляется в том, что недостаточное развитие даже одного из них неизбежно влияет на характеристику других, снижая общий уровень развития прогностической способности, следовательно, и эффективность прогностической профессиональной деятельности.

Итак, разработанная нами диагностическая программа изучения уровней развития прогностической способности у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля включает в себя уровни развития и проявления компонентов исследуемого качества. С помощью программы выявляются: запас знаний, необходимых для осуществления прогнозирования, мотивационная готовность к будущей профессии, уровень самооценки личности и наличие практических умений и навыков осуществления планирования, проектирования, конструирования и решения профессиональных задач на основе прогнозных оценок результата.

Литература

1. Булдакова, Н.В. Прогностическая способность и методика ее развития у студентов педагогических колледжей. [Текст] : метод. рекомендации / под ред. Н. С. Александровой. – Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, Вятский социально-экономический институт, 2005. – 60 с.
2. Булдакова, Н.В. Развитие прогностической способности студентов педагогических колледжей. [Текст] : монография / Н.В. Булдакова. – Киров: Вятский социально-экономический институт, 2009. – 124 с.
3. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика [Текст] / Л. А. Регуш. – Киев: Вища школа, 1997. – 88 с.
4. Савельев, А.Я. Прогнозирование развития и мониторинг состояния высшего и среднего профессионального образования: Теория, методология, практика [Текст] / А.Я. Савельев. – М.: НИИВО, 1999. – 192 с.

УДК 378

**ИЗ ПРАКТИКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Зникина Людмила Степановна, профессор кафедры
гуманитарного образования и иностранных языков,
доктор педагогических наук

*Юргинский филиал Томского политехнического университета,
г. Юрга, Кемеровская область, Россия, znikina@mail.ru*

Рожнева Елена Михайловна, ст. преподаватель кафедры
и иностранных языков

*Кузбасский государственный технический университет,
г. Кемерово, Россия, Shallhell@rambler.ru*

Статья посвящена вопросам организации и методического обеспечения дифференцированного обучения иностранному языку студентов технического вуза. Рассматриваются структура и содержание методических рекомендаций, предложена методика оценки и самооценки полученных умений и навыков.

Ключевые слова: дифференцированное обучение студентов вуза; профессионально ориентированный иностранный язык; формирование самооценочных навыков обучающихся.

**FROM THE PRACTICE OF UNIVERSITY STUDENTS'
DIFFERENTIATED PROFESSIONALLY ORIENTED
FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Ludmila Znikina, professor of the liberal arts and foreign languages
department, Doctor of Pedagogy

*Yurga's branch of Tomsk Polytechnic University, Yurga,
Kemerovskaya region, Russia, znikina@mail.ru*

Elena Rozhneva, assistant professor of the foreign languages department, Candidate of Pedagogic Science
Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia,
Shallhell@rambler.ru

The article is devoted to the questions of organization and methodological support of the differentiated foreign language teaching process for the technical university students. The structure and the contents of some pieces of methodological advice are examined; the methodology of receiving marks and self-appraisal of the received abilities and skills is introduced in the article.

Keywords: *university students' differentiated teaching; professionally oriented foreign language; forming of students' self-appraisal skills.*

В контексте тенденций модернизации профессионального образования и требований новых образовательных стандартов (ФГОС ВПО) подготовка студентов вуза к иноязычному общению призвана стать одним из инструментов повышения качества высшего профессионального образования. Однако проблем остается много: учебные циклы и проектируемые результаты их освоения в базовой (обязательной) и вариативной частях образовательного стандарта дают четкий перечень компетенций, которыми должен владеть будущий специалист, а это еще более актуальным делает поиск форм и методов их формирования.

Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению в неязыковом вузе носит специфический характер. Если на специальном факультете языкового вуза основная цель обучения – знание иностранного языка, его теоретических основ и практическое владение им, то на гуманитарном факультете технического вуза иностранный язык является одной из общеобразовательных дисциплин и изучение его носит вспомогательный характер, способствуя личному и профессиональному

становлению специалиста. Поэтому обучение студентов может и должно строиться таким образом, чтобы дать им не только умения и навыки практического владения профессионально ориентированным иноязычным общением, но также способствовать специальной подготовке, целенаправленно формировать отдельные умения и навыки управленческой культуры, культуры делового и повседневного общения, знания нюансов межкультурного общения, которые будут влиять на эффективность профессиональной деятельности специалиста [1, с. 109].

Для системного решения поставленных задач необходимо обеспечить «ситуацию успеха» [2, с. 95]. Одним из возможных путей успешной деятельности студентов, как мы это предполагаем, и является дифференцированное обучение, при котором каждый студент обучается на доступном ему уровне трудности и внутри семинарской группы в зависимости от своего уровня знаний и дифференцированной направленности обучения получает знания и контроль таким образом, что обучение профессионально ориентированному иноязычному общению для него может стать намного результативнее.

В технологии дифференцированного обучения профессионально ориентированному иноязычному общению есть много тонкостей: это и своеобразная методика самостоятельной работы (по итогам самоанализа и самооценки), работа в парах, учет индивидуальных особенностей (уровня развития, способностей, темпа работы, интересов и т. д.), организация контроля на разных уровнях и т.д. Главным достоинством заданий с дифференцированной помощью, например, является полная занятость всех студентов, самостоятельно переходящая от уровня к уровню. На каждом этапе обучения имеются свои возможности подготовки многоуровневых заданий. Именно здесь реализуется идея дифференцированного подхода – объединение деятельности преподавателя и студентов по достижению (дифференцированных по уровням) целей обучения. Дифференциация, таким

образом, позволяет перейти в процессе обучения от «ориентаций на максимум содержания к ориентации на минимум» [3, с. 118]. Необходимым является четкое определение минимума, без которого студенты не смогут двигаться дальше в изучении данного предмета, например иностранного языка. Под минимальным уровнем нами подразумевается уровень общих требований, который может задаваться в виде перечня лексико-грамматических заданий, в виде вопросов, на которые студент должен ответить при устной беседе (или письменно), в виде образцов типовых тестов, которые студент должен выполнить. Также важно определить содержание, которое необходимо усвоить студентам и на повышенном уровне.

В современных условиях важно осознать и принять принципиальную педагогическую установку – каждый студент может добровольно выбрать для себя уровень усвоения и отчетности в результатах своего учебного труда. Обязанностью студента становится выполнение обязательных требований, что позволяет ему иметь положительную оценку по дисциплине. В то же время студент получает право самостоятельно решать, ограничиться ли ему уровнем образовательных требований или двигаться дальше. Это кардинально меняет традиционные подходы к организации обучения: не следует решать за студента, какой уровень усвоения соответствует его способностям, но следует создать в языковой подгруппе такие условия, при которых достижение обязательного уровня будет реальным, студенты, способные двигаться дальше, будут заинтересованы в этом продвижении.

Вопросы, с которыми, по нашему мнению, сталкивается практически любой преподаватель вуза, следующие:

- Как изменить отношение студентов к предмету?
- Как научить студентов учиться самостоятельно?

- Что необходимо сделать, чтобы интерес студентов не был ситуативным и по возможности стал частью их профессиональной жизни?
- Как организовать процесс обучения, чтобы он не превращался в однообразное занятие, повышал мотивацию к обучению и помог студенту преодолеть барьер своей неуверенности в возможности успешно учиться?
- Как через занятия по предмету развивать интеллектуальные и творческие способности, познавательный интерес к будущей профессии, индивидуальный стиль учебной деятельности студентов и т.д.?
- Какие особенности необходимо учитывать при организации обучения студентов вуза?

Ответить на эти вопросы нам помог констатирующий этап эксперимента, одним из направлений которого было изучение проблемы подготовки студентов технического вуза профессионально ориентированному иноязычному общению. Результаты опроса интерпретировались и анализировались на основе количественного и качественного подходов. Вопросы были представлены двумя тематическими группами: для преподавателей и для студентов. В результате анализа ответов *по первой группе вопросов* мы получили следующие данные.

1. Большинство преподавателей считают, что дифференцированное обучение является одной из форм повышения результативности обучения студентов технического вуза профессионально ориентированному иноязычному общению. Отмечается *важность создания условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности* и значимость учета индивидуальных возможностей обучаемых.

2. Практически во всех группах преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда внутри одной семинарской подгруппы обучаются студенты с разным уровнем языковой подготовки, указывают на *необходимость учета не только разного уровня пре-*

дыдущей языковой подготовки студентов, но и различного определения ими перспектив применения умений иноязычного общения в будущей профессиональной деятельности. Здесь же отмечается целесообразность алгоритмизации процесса обучения, позволяющая снять некоторые проблемные вопросы в процессе обучения.

3. Основная часть преподавателей считает, что в процессе обучения профессионально ориентированному иноязычному общению важно формировать и самооценочные умения наряду с практическими и когнитивными умениями.

4. Важным для большинства респондентов представляется формирование:

- когнитивных умений (принимать иноязычное общение как важный компонент профессиональной деятельности, *самостоятельно устанавливать междисциплинарную связь как профессиональную направляющую в изучении иноязычного общения*, сравнивать и выявлять различия норм коммуникативного профессионального поведения представителей разных культур, использовать межкультурные знания и осознавать изучение языка как культуры). Отмечается важность *междисциплинарных связей для формирования когнитивного иноязычного потенциала студентов в соответствии с профессиональными потребностями.*

- практических умений (осуществлять основные речевые функции, используя базовую профессионально ориентированную лексику, владеть процедурами представления базовых языковых знаний). Акцентируется необходимость *направленности на сохранение целостности профессиональной и иноязычной составляющих;*

- оценочных умений (самостоятельно формулировать проблему и ставить задачу как результат анализа своей учебной деятельности, планировать и осуществлять самостоятельную

работу на основе самоанализа, объективно оценивать свои знания).

По второй группе вопросов:

1. Важным для большинства студентов (более 90 %) представляется дифференцированный подход преподавателя при объяснении материала, подборе разноуровневых заданий внутри семинарской подгруппы, что, по их мнению, влияет на успешное овладение иностранным языком, что также говорит о **необходимости учета разного уровня предыдущей языковой подготовки студентов.**

2. Основная часть студентов предпочитает на семинарских занятиях такую социальную форму изучения иностранного языка, как работа в малых группах и склонна участвовать в обсуждении и рассуждать по поводу поставленных вопросов, так как это поможет им **преодолеть барьер языковой и психологической неуверенности.**

3. Большинство респондентов (70-75 %) считают, что учебные приемы и навыки, приобретенные в процессе изучения иностранного языка в вузе, помогут им при **изучении других дисциплин**, а также в дальнейшем самообразовании.

4. Тем не менее, такие навыки, как самостоятельно формулировать проблему, объективно оценивать свои знания, планировать и осуществлять самостоятельную работу на основе самоанализа, относящиеся к оценочным, считаются, по мнению студентов, не такими важными, как практические и когнитивные. Некоторые респонденты (около 15 %) не задумываются о важности их развития и **совершенствования в процессе обучения профессионально ориентированному иноязычному общению** в целом.

5. Для большинства (более 90 %) студентов представляется затруднительной (или осуществимой лишь в некоторых случаях) возможность самостоятельно (дополнительно к основным занятиям) изучать иностранный язык.

Естественно, при анализе выявленных проблем, пожеланий и явных недостатков, одним из важных аспектов в организации дифференцированного обучения для нас явилось учебно-методическое обеспечение.

Сложность создания методических рекомендаций, адаптированных именно для дифференцированного обучения профессионально ориентированному иноязычному общению студентов вуза заключается в том, что необходимо разделять по уровням не только сам материал, но и разрабатывать систему контроля и оценки. При разработке методических рекомендаций мы опирались на ключевые положения, которые, на наш взгляд, обосновывают соответствующие цели обучения: отбор материала и составление заданий.

К таким ключевым положениям, которые мы учитывали при разработке методического сопровождения дифференцированного обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, мы отнесли:

1. Сохранение специфики языкового материала и уровневые требования к его усвоению.
2. Конкретизация цели и видов речевой деятельности для данной группы на данном этапе обучения.
3. Наличие уровней (*A, B, C*) в текстах, предлагаемой лексике, в грамматическом материале и приобретение группы основных навыков (в соответствии с учебным планом) являются обязательным для всех.
4. Наличие альтернативных заданий по развитию умений и навыков во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме) в каждом разделе сборника заданий и упражнений по дифференцированному обучению.
5. Самостоятельный выбор студентами одного из трех предложенных уровней, руководствуясь самооценкой своих знаний, а также возможная смена выбора уровня в разном разделе сборника.

6. Использование оценочных баллов на каждом уровне внутри раздела (самооценка с помощью таблицы возможных вариантов отметок в конце каждого раздела).

Отметим, что дифференцированное обучение профессионально ориентированному иноязычному общению соотносится с развитием умений и навыков в основных видах речевой деятельности – говорении, чтении, аудировании, письме. Цель каждого занятия состоит в том, чтобы каждый обучающийся мог получить необходимый и доступный для него на данном этапе обучения уровень знаний, позволяющий ему выполнять комплекс разноуровневых заданий по развитию навыков в этих видах речевой деятельности.

Учитывая обозначенные выше ключевые положения и основные требования по отбору материала, структуру методических рекомендаций схематично можно представить следующим образом:

- Сборник заданий и упражнений по дифференцированному обучению содержит разделы (**Units**). Послетекстовые задания, лексические упражнения, упражнения на усвоение грамматического материала, задания по всем видам речевой деятельности делятся на уровни (**Levels**) трех видов сложности: **Level A** – Advanced (продвинутый), **Level B** – Upper Intermediate (выше среднего), **Level C** – Intermediate (средний).

- Каждый раздел (**Unit**) сборника заданий и упражнений по дифференцированному обучению состоит, соответственно, из трех уровней, а каждый уровень включает в себя задания на разные виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). В каждом разделе на каждом уровне представлен набор из 4-5 заданий (**Tasks**).

- Задания с маркировкой * представляют собой задания творческой направленности, которые могут выполняться самостоятельно одним участником, объединять несколько студентов

одного и того же уровня подготовленности, либо это могут быть смешанные группы, то есть состоящие из студентов, имеющих разный уровень умений иноязычного общения. Это зависит от вида заданий. К таким видам заданий относится подготовка презентации, написание резюме, подготовка устных выступлений в рамках рассуждения на заранее предложенные темы (например, иллюстрирование пословиц и поговорок, жизненных ситуаций и т.д.), дискуссия, составление проекта, ролевые задания, мини-конференции и т. д.

- Методические рекомендации включают финальный тест на каждом из трех уровней. Тест является проверкой как лексических, так и грамматических знаний. По шкале оценок проверке также подвергаются коммуникативные навыки, письмо и т. д.

- Сборник заданий и упражнений содержит *Тетрадь для самостоятельной работы*, включающую различные задания на все виды речевой деятельности. Как один из вариантов, в начале *Тетради для самостоятельной работы* предлагается первоначальный тест, по результатам которого студенты могут с большей долей вероятности выбрать для себя тот уровень, который более соответствует их стартовым возможностям. В заключительной части *Тетрадь для самостоятельной работы* может включать творческие задания, требующие наиболее развитых иноязычных навыков (моделирование конференций, участие в деловых и ролевых играх, викторинах, соревнованиях, составление проектов и т.д.).

Структуру одного из разделов сборника мы схематически представили следующим образом:

Unit 1 (Раздел 1)
Предтекстовые задания
Level A (Уровень А)
Level B (Уровень В)
Level C (Уровень С)
Text (Текст)
Задания после текста
Level A – комплект заданий (5-6 cards)
<i>Задание *</i>
Level B – комплект заданий (5-6 cards)
<i>Задание *</i>
Level C – комплект заданий (5-6 cards)
<i>Задание *</i>
Финальный тест Level A
Финальный тест Level B
Финальный тест Level C
Таблицы оценивания финального теста (с баллами и отметками) по каждому уровню
Supplements (Тетрадь для самостоятельной работы) на- правлена на самостоятельную и совместную работу студентов и преподавателя

В конце каждого раздела сборника заданий и упражнений предлагается Финальный тест, уровень которого выбирается студентом самостоятельно. Финальный тест самооценки представляет собой набор заданий для одного из определенных уровней (продвинутого, выше среднего, среднего) по какой-либо изученной теме (в рамках рабочей программы).

Самооценивание происходит следующим образом. Предлагаются 2 таблицы: 1) таблица (само)оценивания усвоенного материала по каждому уровню раздела (таблица *персональных*

результатов); 2) таблица (само)оценивания усвоенного материала по каждому уровню раздела (таблица *общих результатов*). Таблицы разработаны с учетом количества полученных баллов на каждом уровне и отметкой, предлагаемой за определенное количество набранных баллов.

Их отличие состоит в том, что таблица *персональных* результатов показывает нам личностное достижение студента на каком-либо уровне раздела и отметку, которая соответствует его уровню знаний на данный момент в пределах заданий этого уровня и этой темы.

Таблица *абсолютных* (общих) результатов показывает академическую успеваемость в целом. Из этой таблицы студентам в процессе самооценивания своих знаний становится понятно, что, выбирая и выполняя всегда задания только среднего уровня (уровень *C*), можно оценить свои знания на «отлично» как *персональное* достижение в рамках раздела и уровня, но это не приравнивается к аналогичной отметке на двух более высших уровнях.

Таблица *персональных результатов* (табл. 1) и *таблица абсолютных результатов* (табл.2) представлены ниже. Они показывают соотношение набранных баллов и возможные отметки в соответствии с ними.

Таблица 1

**Таблица само(оценивания) усвоенного материала
(персональные результаты)**

<i>Уровни:</i>	<i>отлично</i>	<i>хорошо</i>	<i>удовлетворительно</i>	<i>слабо</i>	<i>плохо</i>
Уровень А	39-46	33-38	28-32	23-27	до 22
Уровень В	38-44	33-37	28-32	23-27	до 22
Уровень С	37-46	32-36	27-31	22-26	до 21

**Таблица само(оценивания) усвоенного материала
(абсолютные результаты)**

<i>Уровни:</i>	<i>отлично</i>	<i>хорошо</i>	<i>удовлетво- рительно</i>	<i>слабо</i>	<i>плохо</i>
Уровень А	39-46	33-38	28-32	23-27	до 23
Уровень В	–	39-45	33-38	28-32	до 27
Уровень С	–	–	37-45	27-36	до 26

В английском варианте методических указаний или индивидуальных картах самооценивания таблицы могут содержать условные сокращения отметок, такие как: **Ex.** = excellent (отлично); **G.** = good (хорошо); **Sat.** = satisfactory (удовлетворительно); **P.** = poor (слабо); **B.** = bad (плохо).

Преимущество использования таких индивидуальных самооценочных карт, включающих в себя непосредственно разноуровневые задания по разным тематическим и грамматическим темам и таблицу самооценивания, в процессе дифференцированного обучения профессионально ориентированному иноязычному общению очевидно. Во-первых, студенты имеют возможность самостоятельно выбрать для выполнения карту того уровня, который, по их мнению, соответствует их уровню владения иностранным языком на данном этапе обучения. Во-вторых, выполнив задания карты, студенты имеют возможность самостоятельно оценить свои результаты, используя таблицы самооценивания. Исходя из полученной оценки, обучающиеся могут самостоятельно решить, какие пробелы в знаниях по той

или иной теме у них существуют, какому виду речевой деятельности им следует уделить больше внимания при подготовке.

Выполняя в сборнике заданий и упражнений задания только среднего уровня, студент видит, что по таблице общих результатов невозможно оценить свои знания на «отлично» и даже «хорошо» вообще, так как работа, выполненная на этом уровне, не будет соответствовать общей академической успеваемости. Для повышения собственных достижений и перехода к выполнению заданий более сложного уровня и, соответственно, получения более высокой отметки студенту необходимо самостоятельно (дополнительно к основным занятиям) заниматься.

В-третьих, предоставление права выбирать разноуровневые карты и альтернативные задания, как правило, способствует повышению мотивации к изучению предмета, побуждает стремиться повысить свой уровень языковой подготовки через самостоятельную подготовку и в дальнейшем выбирать карты и задания более высокого уровня.

В целом задания финального этапа включали оценку по следующим позициям:

- знание культурологических и связанных с ними языковых особенностей делового общения в странах изучаемого языка;
- составление вторичных текстов (аннотаций, рефератов);
- выделение конкретной информации в потоке звучащей речи;
- участие в диалоге/беседе по изученной тематике общенаучного и общетехнического характера;
- моделирование профессиональных деловых ситуаций: переговоры, презентации, телефонный разговор, обсуждение контракта (case-study);
- составление подробного/краткого/обобщенного сообщения по изученной тематике;
- передача содержания текста-источника в виде перевода, реферата, аннотации;

- распознавание и интерпретация текстов рекламных проспектов;
- извлечение ключевой, оценочной информации при ознакомительном, просмотром и поисковом чтении тематических и элементарно-профессиональных текстов;
- чтение и понимание несложных оригинальных текстов по широкому профилю профессиональной подготовки, с использованием изучающего чтения со словарем;
- владение основными умениями и навыками письма, деловой переписки, составления кратких сообщений, резюме и аннотаций по прочитанному;
- письменный перевод иноязычных научно-технических текстов по широкому профилю специальности без смысловых искажений и с соблюдением норм русского языка (со словарем);
- передача устно основных положений иноязычных текстов по базовым дисциплинам специальности (без словаря).

Еще раз подчеркнем, что и анализ результатов, и корректировка процесса обучения, и регламентирование оценочно-самооценочного взаимодействия субъектов определены составляющими разработанного нами аналитико-оценочного модуля лингворазвивающей педагогической конструкции. А формирование оценочных умений, по-нашему мнению, является необходимым наряду с формированием когнитивных и практических умений, так как мы рассматриваем специфику иностранного языка как средства общения будущих специалистов. Это предполагает развитие у студентов коммуникативной компетенции.

Очевидно, предлагаемая система оценивания будет способствовать не только осуществлению контроля уровня полученных знаний, реализации оценки на различных этапах обучения, но и, наряду с когнитивными и практическими навыками, формированию самооценочных навыков студентов.

Литература

1. Зникина, Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Л. С. Зникина. – Кемерово, 2005. – 406 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. – 240 с.
3. Галеева, Н. Л. Результативность личностно ориентированного образования [Текст] / Н. Л. Галеева // Завуч. – 2003. – №2. – С. 91–140.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1:316

**ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНОГО ПРОСТРАНСТВА
ПУТЁМ ЗАМЕЩЕНИЯ РЕАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ
СИМУЛЯЦИЯМИ**

Бурняшева Людмила Александровна, преподаватель кафедры инноватики, управления и права, кандидат философских наук
*Пятигорский государственный лингвистический университет,
г. Пятигорск, Ставропольский край, Россия,
luda-3331@yandex.ru*

В статье автором рассматривается проблема, активно обсуждаемая в последнее время о влиянии виртуальной реальности на духовное пространство современного общества путём замещения реальных объектов симуляциями.

***Ключевые слова:** духовное пространство; духовный кризис; виртуальная реальность; медиапространство; симулятивное поле; ноосфера.*

**VIRTUALIZATION SPIRITUAL SPACE BY
REPLACEMENT OF REAL OBJECTS BY
SIMULATIONS**

Lyudmila Burnyasheva, teacher of chair innovation, managements and the rights, the candidate of philosophical sciences
*Pyatigorsk state linguistic university, Pyatigorsk,
Stavropol Territory, Russia, luda-3331@yandex.ru*

In given article the author considers a problem actively discussed recently about influence of a virtual reality on spiritual space of a modern society by replacement of real objects by simulations.

Keywords: *spiritual space; spiritual crisis; a virtual reality; a colorable field; a noosphere.*

Проблема виртуализации общества относительно нова. Наступление эры электронной цивилизации было предсказано такими исследователями, как Э. Тоффлер, Дж. К. Гэлбрейт, П. Друкер, Д. Белл и др. Новым этапом в исследовании социально-философского аспекта электронного общества являются работы М. Кастельса.

Представление о виртуальной реальности как техническом, компьютерном феномене содержится в работе Д.В. Иванова «Виртуализация общества» [5, с. 96], в которой логика виртуальной реальности представляется как замещение реальных вещей и поступков образами – симуляциями. Автор выделяет три основные характеристики виртуальной реальности:

- нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного);
- условность параметров (объекты искусственны и изменяемы);
- эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования).

Наиболее полным исследованием по данной тематике, на наш взгляд, является работа П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» [1, с. 79], в которой выработан феноменологический подход к проблеме. Основными ключевыми позициями исследования П. Бергера и Т. Лукмана в данном случае являются: «реальность повседневной жизни», «социальное взаимодействие в повседневной жизни», «язык и знание в повседневной жизни» и «институализация».

Такие современные философы, как Нельсон Гудмэн и Ричард Рорти, считают все миры – не только мир рассказов и фильмов – возможными символическими конструктами. Каждый мир создаётся из предыдущего мира, и всякий процесс миротворения идёт путём композиции и декомпозиции предыдущего материала, повторений или создания новых моделей, путём вычеркиваний и дополнений, организации и упорядочивания различных аспектов этого мира. Френсис Хемит считает, что идея виртуальной реальности родилась только благодаря тому, что некогда эволюция знаковых систем искусства привела к созданию кинематографа, соединившего в себе живопись, дизайн, драму, танец, музыку, фотографию и многое другое. По мнению психолога Н. Носова, любое творчество – это и есть переход в мир виртуальной реальности.

Представление о виртуальной реальности как техническом, компьютерном феномене содержат работы Н. Винера, Г. Маркузе, П. Биргера, Т. Лукмана, Б. Гейтса, Е.Д. Павловой, А.Н. Арлычева, А.Е. Жичкиной, Б.Н. Бессонова, М.К. Мамардашвили, Н.Н. Моисеева где производится анализ виртуальных феноменов духовного пространства с учётом его переориентации на формирование нового типа общества.

Как мы видим, проблемой виртуализации общества интересуется большое число современных мыслителей.

Феномен возникновения Интернета можно рассматривать как следствие виртуализации общества. Возможность получения максимально приближённых к реальности данных об объекте, которые в совокупности составляют его образ, стала качественно новым аспектом информатизации общества. Понимая под виртуализацией, любое замещение реальности её симуляцией (образом), необязательно с помощью компьютерной техники, но обязательно с применением логики виртуальной реальности (нематериальность воздействия, условность параметров, эфемерность), возникает вопрос: является ли виртуализация ин-

формационным процессом и если да, то каковы его основные характеристики?

Исходя из того, что любая операция над информацией называется информационным процессом, отметим, что любой информационный процесс подразумевает несколько составляющих. Во-первых, входящую информацию, то есть информацию, которую система воспринимает от окружающей среды. Во-вторых, систему, в-третьих, выходящую информацию.

Главная составляющая в процессе виртуализации – система из нескольких компонент. В первую очередь это не информационные технологии, а интеллект и воображение человека. Именно человек – основной компонент системы создающий образы, новые технологии компонент второстепенный, но преобразующий сам результат процесса и его форму.

Виртуальное пространство является естественным компонентом, введённым в действие жизненного, то есть потенциального, ориентированного в будущее, пространства, которое не исключает никаких возможных изменений. Виртуальное пространство совмещает в себе процесс сращивания консервативных сторон жизни с её подвижным элементом – человеком, который использует его в пределах изменчивости возможностей. Оно заключает в себе наличие той или иной возможности в конкретных жизненных ситуациях и представляет собой ресурсный капитал, данный изначально в человеческом восприятии окружающей действительности в качестве стимулятора к симуляции, то есть подмене реальности или её вытеснению иным отражением. Виртуальные информационные технологии дают образец одного из возможных воплощений симуляции.

Теория симуляции, проблематика иллюзорного и символического моделирования реальности глубоко и разносторонне проанализирована в трудах Ж. Бодрийяра. Центральным понятием предложенной концепции можно считать понятие симулякра, понимаемого как виртуального дискурса, «копии копий»,

образа-подделки реально существующих явлений и вещей. Смысловое наполнение симулякра формируется четырьмя последовательными этапами. Сначала симулякр проявляет себя как отражение некоего философского концепта, маскируя и искажая социальную действительность; затем симулякр маскирует наличие социальной действительности; и на последнем этапе виртуальный образ вообще не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, становясь своим собственным «симулякром» [2, с. 220].

Подобное размывание смысла ведет к потере детерминированности её компонентов, уступая место гораздо более насыщенной по содержанию ценностной структуре. Происходит элиминация этих элементов из самой реальности с вынесением их в сферу бессознательной артикуляции. Это, в свою очередь, приводит к тому, что сообщение перестаёт быть обусловлено единственным смыслом, детерминированным референцией знака. Это означает, что симуляция рождается в момент слияния образа реальности с собственно реальностью. В свою очередь, виртуальность можно определить как трансцендентную точку зрения, как своеобразный ментальный конструкт, описывающий «возможное» состояние субъективного пространства. Искусственный мир возможного трансформируется в симулятивное поле социальной реальности, претендующее на истинность описания и структурирования действительности, легитимирующее себя благодаря власти информационного моделирования субъективной картины мира. При этом существенным является то обстоятельство, что информационное давление на сознание почти не оставляет «реальному» возможности для проявления, а значительную часть наших социальных занятий и обязанностей уже сегодня можно описывать в категориях гиперреального. Образно выражаясь, гиперреальное состоит из призраков реального, т. е. из симулякров [4, с. 87]. Симуляция представляется как новый тип абстракции: это уже не абстракция от некоторого

референциального бытия, некоторой субстанции. Понятие симуляции противопоставляется привычному понятию репрезентации: с точки зрения последнего симуляция предстаёт как ложная репрезентация. Симуляция – это порождение посредством моделей реального «без происхождения и реальности». Собственно говоря, реальное как синтетический продукт комбинаторных моделей – это уже и не реальное в строгом смысле, поскольку его больше не прикрывает никакое воображаемое, а только лишь гиперреальное.

Следовательно, симулякр проходит сложный путь от негатива, обмана, образа без референта к сверхпозитивному, т. е. к более чем существующему «кирпичику» внереферентной онтологии, основанной на различии, обретая новый статус в пространстве социального, а именно становится мерой социального, воплощением и меновой единицей в процессе его постоянного становления. Появляется возможность информационного моделирования, направленного не на редукцию целого, не на количественное наращивание используемых элементов (как в структурном, так и в функциональном смысле) или межэлементных связей, но на повышение сложности самих элементов когнитивных схем как инструмента познания сложного с помощью сложного. Таким образом, мы можем говорить о виртуальном моделировании реальности как специфическом механизме информационного воздействия на сознание.

Виртуальное пространство социализирует личность в собственной вторичной среде манере отображения реальности с последующим перефразированием этой реальности в соответствующих символах и «формулах». Виртуализация – это технология выражения свойств реальности, порождаемая духом времени и требованиями перемен, которая подводит к переигрыванию на базе нововведений смыслов и значений терминов, понятий, текстов.

Виртуализация мира – одно из условий его структуризации. Она служит необходимой предпосылкой устойчивости реальности и сосредоточивает в себе стадийность смены состояний, которая предопределяет стадийность контакта внешнего мира с символами и образами «высокой» сложности. Мифологический и идеологический типы сознания – тоже состояния, отражающие дух времени, характеризующие человека как носителя и выразителя образно воспринимаемой картины мира.

Тенденция, к которой движется современная цивилизация, предопределяет серию последующих шагов в ориентации на поиск иного, но ограниченного будущего. Она определяет будущее техногенной цивилизации. Социальность выступает здесь в качестве совокупности подчинительных пространств. Развитие и распространение технопродуктов обедняет пространство социального бытия вытеснением его за сферу актуализации. Модернизация обретает статус частичной инновации.

Применительно к проблеме виртуализации можно говорить о широком комплексе вопросов изменения бытия человека, в условиях стремительно нарастающего объёма информации, знаний, интеллектуальных технологий, новых типов коммуникаций. Быстро меняющийся реальный мир способен трансформироваться сегодня в мир виртуальный, в котором у сознания «вырываются» привычные нормы рефлексии. Это происходит как под воздействием быстро меняющихся событий реальности, их объективной трансформации, так и под воздействием внутренних психофизиологических особенностей человека, попадающих в зависимость от достижений супер-технологического прогресса. В рефлексивную природу сознания все активнее вторгаются элементы искусственного мыслительного конструирования не существующей в природе действительности. СМИ и конструирование виртуальной реальности даёт эффект иллюзорности и недействительности нашего мира и происходящих в нём процессов [4, с. 98].

Сознание работает не образами объективного мира, а с образами образов, обусловленных в лучшем случае определёнными информационными блоками, в других же случаях просто воображением, ощущением испытываемого или ожидаемого удовольствия, преднамеренными и непреднамеренными заблуждениями. Е.А. Павлова, пишет: «Сознание становится беззащитным перед этими процессами, поскольку теряются объективные основания верификации независимых мыслительных конструкций. Сознание само определяет границы допустимого творчества, его рефлексия заменяется саморефлексией, что и выступает основой виртуализации как самого сознания, так и его продуктивных функций» [6, с. 145].

Результатами процесса виртуализации являются постоянно меняющимися киберпространство и медиапространство.

Термин «киберпространство» для обозначения всей совокупности информации, содержащейся в компьютерных сетях, ввел в употребление Уильям Гибсон (William Gibson) в романе «Нейромант». Если ранее результатом процесса виртуализации становились художественные миры, то сейчас результат виртуальная реальность, построенная с помощью новых компьютерных методов и технологий, зависящая от их дальнейшего развития. На сегодняшний день Интернет в той или иной мере является глобальным информационным пространством, которое можно рассматривать как единое «псевдопространство» – в виде информационной проекции реального пространства, объединяющей все существующие телекоммуникационные и информационные сети. Формирование глобальных информационных сетей стало прямым следствием компьютерных технологий, поэтому глобальное информационное пространство носит, прежде всего, кибернетический (компьютерный) характер. В настоящее время понятие киберпространства используется для обозначения совокупности всех электронных систем, то есть фактически для обозначения глобального информационного объёма.

Каково соотношение (искусственного) киберпространства и реального. Есть две крайние позиции. Первая: киберпространство является абсолютно самостоятельным явлением, то есть может существовать независимо от реального пространства. Согласно второй позиции, киберпространство является только информационной проекцией деятельности структур реального пространства. Вторая позиция более обоснована, хотя в самом киберпространстве существует ряд объектов, которые не имеют аналога в реальном мире, более того киберпространство искусственно поддерживается и развивается реальным пространством, поэтому говорить о нем как о самостоятельном явлении не представляется возможным. Ж. Бодрийяр пишет: «Человеческое, слишком человеческое и Функциональное, слишком функциональное действуют в тесном сообщничестве: когда мир людей оказывается проникнут технической целесообразностью, то при этом и сама техника обязательно оказывается проникнута целесообразностью человеческой - на благо и во зло». Слишком тесны взаимосвязи реальности и киберпространства. И если киберпространство не может существовать без реальных людей, то люди могут обойтись без киберпространства.

Основная проблема, возникающая в рамках рефлексии относительно указанного в начале статьи вида бытия, представляет собой вопрос об онтологическом статусе виртуальной реальности. Этот вид бытия синтезирует в себе свойства многих других. Так, например, *виртуальная реальность обладает рядом свойств объективно-идеального бытия*, так как её актуальное существование возможно только благодаря компьютерным системам, в которых законы логики играют первостепенную роль. Вместе с тем *она обладает свойствами субъективно-идеального бытия*, потому что её параметры могут меняться по воле и желанию субъекта, не говоря уж о том, что её актуализация, т. е. наличное существование, для данного субъекта определяется им же. Наряду со свойствами идеального бытия в вир-

туальной реальности *воспроизводятся и свойства материального бытия*: воздействие виртуального бытия на органы чувств человека практически полностью идентично воздействию реальных материальных объектов. Наука пока ещё далека от каких-либо окончательных выводов, но одно можно сказать с уверенностью, что виртуальная реальность не имеет своей собственной сущности, даже хотя бы относительно не зависящей от других форм бытия. *Её существование является результатом взаимодополняемости и взаимодействия материальных и идеальных форм бытия.*

Таким образом, киберпространство – это иллюзия, всюду проникающая и изменяющая отношение человека к реальности. При этом ценность реальной жизни для очень многих постоянных пользователей снижается до пограничной отметки, когда возвращаться к обыденной жизни становится всё труднее и труднее с каждым днём.

Человек проник во многие области познания реальности, ему известны физические законы, он осваивает полёты в космос, куда можно двигаться человеческой мысли – познавать и осваивать информационное пространство, которое не ограничено территориями и не изведено. Киберпространство – иллюзия, всюду проникающая и изменяющая отношение человека к реальности. При этом ценность реальной жизни для очень многих постоянных пользователей снижается до пограничной отметки, когда возвращаться к обыденной жизни становится все труднее и труднее с каждым днем. Вопрос в том, как сохранить контраст между реальными и виртуальными мирами, чтобы оставался стимул к творчеству, развитию, жизни? Как сохранить в человеке умение мечтать, ждать? Ведь виртуальная реальность сможет предоставить всё и сразу. Искусственные миры могут быть свободны от смерти, боли, раздражителей. Отказ от ограничений сделает реальность ущербной по сравнению с киберпространством. Эти вопросы, с одной стороны, вопросы метафизики ки-

берпространства, с другой стороны, вопросы будущей трансформации социума.

Подводя итоги, можно сказать, что виртуализация оказывает заметное информационное воздействие не только на индивидуальное и массовое сознание, на духовное пространство социума, но и на уровень ноосферы – сферы разума всего человечества [3, с. 123]. Таким образом, искусственно трансформируется архитектура ноосферы, что оказывает непрогнозируемое воздействие на сознание, поведение, мировоззрение людей, на нравственные нормы и ценностные ориентиры целых народов.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: «Медиум», 1995. – С. 79.
2. Бодрийяр Ж. Реквием по масс-медиа. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 220
3. Газгиреева Л.Х. Виртуализация как новационный процесс: духовно-нравственный аспект // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2010. № 8. – С. 123.
4. Душина Т.В., Бокачев И.А., Бурняшева Л.А., Газгиреева Л.Х. Духовно-нравственная сфера современного общества: актуальные проблемы: учебное пособие. – Ставрополь: ГОУ ВПО «СевКав ГТУ», 2010. – С. 87.
5. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. – С. 96.
6. Павлова Е.Д. Сознание в информационном пространстве. Монографические исследования. – М.: Академия, 2007. – С. 145.

УДК 124.5

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ПРИРОДЫ ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Добренкова Наталия Александровна, старший научный
сотрудник Центра институализации морали,
кандидат философских наук

*Шуйский государственный педагогический университет,
г. Шуя, Ивановская область, Россия,
dobrenkova@mail.ru*

Данная статья посвящена анализу этики ценностей немецкого философа, антрополога Макса Шелера, построенной на фундаменте феноменологического опыта.

Ключевые слова: *ценность; нравственные ценности; материальное априори; дух.*

TO THE QUESTION ON UNDERSTANDING THE NATURE OF MORAL VALUES

Natalia Dobrenkova,

scientific employee of the Morals Institutional Center, PhD
*Shuya State Pedagogical University, Shuya-Ivanovo Region, Russia,
dobrenkova@mail.ru*

This article is devoted to the analysis of the ethics of values of the German philosopher and anthropologist Max Sheler's philosophy built on the foundation of phenomenological experience.

Keywords: *value; moral values; material a priori; spirit.*

Работа НИИР выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках ФЦП «Научные и

научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы».

Мир сегодня стремительно меняется. Не менее стремительно меняется и человек, его сознание. Это общепризнанный факт, как, впрочем, и то обстоятельство, что изменения эти требуют не только фиксации, но и глубокого осмысления. В современных научных исследованиях, публицистических статьях, в статьях, публикуемых в СМИ, носящих проблемный, дискуссионный характер, все чаще мы видим обращение к проблемам ценностей. При этом разным языком, с разной глубиной анализа (а то и вовсе без претензии на какой-либо анализ - отдаваясь во власть эмоций) обсуждается широчайший круг вопросов: от природы ценностей, иерархии, ценностных предпочтений и ориентаций того или иного социального слоя до призывов к «переоценке ценностей» или ностальгии по «старым добрым временам», когда «словосочетание «духовные ценности» имело смысл». И это внимание к проблемам аксиологии неслучайно. Аксиология, как известно, исследует ценности как смыслообразующие основы человеческого бытия. Именно ценности определяют мотивы поведения человека и задают направленность всей человеческой жизни.

Выведению аксиологии «из тени» способствовал, по мнению исследователей, кризис рационализма эпохи Просвещения. А «аксиологический поворот», в свою очередь, обусловил начало «антропологического Ренессанса» в философии. История философии знает ряд «версий» аксиологии. Здесь возникшая в неокантианстве трансцендентальная концепция аксиологии (В. Виндельбанд и Г. Риккерт), версии субъективизации и психологизации понятия ценности (в прагматизме, экзистенциализме и др.). Позднее проблематика аксиологии проникает в социологию (М.Вебер). В русской философии большое значение приобрели аксиологические концепции, предложенные религиозно-

ориентированными мыслителями (В.Соловьев, П.Флоренский и др.). Интерес к аксиологии в нашей стране возрождается в XX веке. Современная аксиология обращается к анализу личности, индивидуальности, к смыслам человеческого общественного бытия, его императивам.

Особое место занимают теории, являющие собой варианты онтологизации проблематики аксиологии. И здесь центральное место, как нам кажется, необходимо отвести теории ценностей немецкого философа, антрополога Макса Шелера (1874 – 1928 г.г.). Анализ его аксиологии и является целью нашей работы, достижению которой будет способствовать применение общепhilosophических методов исследования (историко-сравнительный метод, метод реконструкции, использование потенциала герменевтики как средства познания и др.).

Философскому творчеству этого ведущего мыслителя Германии первой половины XX века, основателя целого философского направления – немецкой философской антропологии, посвящено немало исследований, принадлежащих перу известных и авторитетных ученых как в нашей стране, так и за рубежом. Приведем лишь две цитаты, свидетельствующие о масштабе его личности. Аксиология Шелера являет собой, по оценке Л. А. Чухиной, одна из работ которой о Шелере была включена в вышедший в нашей стране сборник его философских сочинений (1994г.), «образец теории ценностей, непревзойденный по масштабности своего проблемно-теоретического содержания, концептуальной глубине и цельности философской архитектоники» [1]. По мнению Ю.-М.Бохенского, «Шелер был исключительной личностью, несомненно, самым блестящим немецким мыслителем своего времени. Его сильная сторона – область этики, но он не менее страстно увлекался философией религии, социологией и другими проблемами. Его рассуждения всегда значительны и жизненно важны, его произведения переполнены проблемами. В сфере этики его достижения, пожалуй, самые выдающиеся и

своеобразные по сравнению с другими философами первой половины XX века» [2].

Сегодня в нашей стране интерес к наследию Макса Шелера достаточно высок. С начала девяностых годов XX века активно переводятся его работы, исследовательские статьи европейских и американских философов, посвященные тому или иному аспекту его философского наследия. В 1994 году в нашей стране, как уже упоминалось, вышел сборник основных работ Шелера по философии, феноменологии и этике. В 1993г. было создано общество Макса Шелера в Германии, в 2004г. – общество М.Шелера Северной Америки. В 2007г. на базе философского факультета СПбГУ создано российское общество исследователей философского наследия Шелера, руководителями которого являются проф. Б.В. Марков и доц. Д.Ю. Дорофеев. Неотъемлемой составной частью сегодняшнего «Российского общества Макса Шелера» является постоянно обновляемый сайт "Макс Шелер и Россия", открытый при поддержке гранта РГНФ в 2008 году.

Главный предмет размышлений М. Шелера - человек, его мир, его чувства, разум, действия. В предисловии к работе «Положение человека в космосе» (1927) М. Шелер пишет: «Вопросы: «Что есть человек и каково его положение в бытии?» - занимали меня с момента пробуждения моего философского сознания и казались более существенными и центральными чем любой другой философский вопрос» [3, с.131].

Исследователи (Б. Т. Григорьян, П.С. Гуревич, Б.В. Марков, Л. А. Чухина и др.) выделяют два основных периода в эволюции философской мысли Макса Шелера. Направление взглядов, размышлений философа в первый период определила встреча с Гуссерлем (1910г.). В 1913/16 г.г. выходит «Формализм в этике и материальная этика ценностей», в 1914г. - «Феноменология и теория познания», М. Шелер становится одним из ведущих феноменологов. В центре его интересов - феноменология ценностей и феноме-

нология актов религиозного сознания. Философ стремится раскрыть практические возможности феноменологического способа философствования, в центре которого тема ценностного мира человека. М. Шелер стремится применять феноменологический подход к анализу ценностей и религиозного сознания с точки зрения освоения их человеком и превращения их в «факты» человеческого мира, то есть уже здесь, в рамках феноменологии, проблема человека обретает особую значимость. В поздний период его творчества, именуемый «антропологическим поворотом», усиливается тяготение Шелера к рефлексии, к поискам смысла бытия.

Аксиологическая проблематика присутствует в целом ряде работ немецкого философа. Наиболее объемным и фундаментальным его трудом в этом смысле является «Формализм в этике и материальная этика ценностей». Источники его теории ценностей – это учения Бл. Августина и Паскаля, это философия Канта, феноменологические идеи Гуссерля, небезынтересен Шелеру и Ницше. Уже в этот, начальный период своего творчества Шелер решительно не согласен с традиционным, идущим от классической философии, пониманием человека как разумного существа, «разумного животного». Под прицел его критики попадает теория Канта, для которого, как известно, разум был главенствующей силой, определяющей все бытие человека. Шелер выступает и против кантовского (а вместе с ним и гегелевского) понимания духа. «Этот дух не может открыть человеку ни новое царство бытия (выступая как Логос), ни царство ценностей (выступая как чистая любовь); он создает лишь все более сложные средства и механизмы для удовлетворения влечений, тем самым губя их, поскольку он выводит их из состояния естественной гармонии», - подчеркивает философ [4]. Критикует Шелер и кантовское понимание априорности. Он вводит понятие «материальное априори» в противоположность «формальному априори» Канта, а рациональное априори дополняет эмоциональным.

Аксиологическая теория Шелера абсолютистская. Он негативно относится к релятивистским теориям ценностей. Значительная часть его труда «Формализм в этике и материальная этика ценностей» посвящена доказательству абсолютной и неизменной природы ценностей. Названия ценностей не указывают на свойства вещей. Ценности понятны нам сами по себе, без необходимости представлять их в качестве свойств вещей или людей. «Само «доброе» никогда не заключается в понятийно определяемом свойстве человека - как это, по-видимому, считают все те, кто добрых и злых хотел бы разделить друг от друга как овец от козлиц по реально определяемым признакам, принадлежащим сфере представлений», - пишет философ. [5, с.48]. И вот его вывод: «Из сказанного следует, что существуют подлинные и истинные ценности качества, образующие собой собственную область предметов, которые обладают своими особыми отношениями и взаимосвязями, и уже как ценностные качества могут быть, например, высшими и низшими и т.д.». Такая онтологичность, бытийственность ценностей самих по себе позволяет предположить существование некой их упорядоченности, иерархии. Так Шелер и приходит к определению ценностей как «материальных качеств», существующих независимо от формы и от обстоятельств, в которых они проявляются. Для него этот момент принципиален и очень важен. Используя примеры, сравнения, он снова и снова подчеркивает мысль о предельной независимости ценностей в своем бытии от вещей и обстоятельств. Эту позицию подтверждает и взгляд на проблему под углом зрения гносеологии. Произведение искусства, будь то живописное полотно, скульптура, художественное произведение, для нас может являться «прекрасным» или «безобразным», хотя мы часто не задумываемся, а иногда и вообще не знаем, в каких именно свойствах предмета это заключается. «Ни постижение ценности, ни степень адекватности и очевидности (адекватность в полном смысле плюс очевидность составляют ее «самонали-

чие») не находятся ни в какой мере в зависимости от постижения носителей этих ценностей», - пишет Макс Шелер [5, с.50]. Кроме того, ценности не изменяются вместе с вещами. Шелер приводит такой пример: дружба не становится меньше ценностью, если мой друг оказался предателем. Здесь стоит отметить и еще один, важный в свете всей антропологии Шелера, момент. Шелер замечает: «То обстоятельство, что какой-нибудь человек или какой-нибудь поступок является "благородным" или "низким", "смелым" или "трусливым", "невинным" или "виновным", "добрым" или "злым", не только неизвестно нам по неизменным признакам в тех вещах и процессах, на которые мы могли бы указать, но и не существует в них вовсе. При известных условиях достаточно одного единственного поступка или одного единственного человека, чтобы через него мы смогли постичь сущность этих ценностей» [5, с.47]. В антропологической теории немецкого мыслителя постулируется наличие специфического духовного акта, который, по его мнению, лучше всего подчеркивает специфику человеческого духа – акта идеации. «Идеация означает постижение сущностных форм построения мира на одном примере соответствующей сущностной сферы, независимо от числа совершаемых нами наблюдений и от индуктивных заключений. Знание, которое мы получаем таким образом, имеет силу для бесконечной всеобщности всех возможных вещей, имеющих эту сущность, и совершенно независимо от наших случайных чувств, как и способа и меры их возбудимости» [5, с.162].

Иерархия ценностей воплощается в конкретную историческую эпоху в правилах предпочтения тех или иных ценностных качеств. В сфере этического система таких правил и есть мораль. Вообще, мы можем по-разному чувствовать, то есть познавать, ценности, высказывать различные суждения о них, в обществе могут формироваться различные институты, традиции, связанные с нравами. Но все эти изменения и различия не касаются самих ценностей. Они неизменны. Релятивизм и субъек-

ективизм связаны именно с предпочтениями общества. И здесь Шелер выступает с призывом оценивать жизненные блага в соответствии с принципом солидарности, то есть более ценны те блага, которыми может пользоваться большее количество людей. Не трудно определить, что, например, вода, воздух, земля - это блага, более ценные, по мнению философа, нежели, допустим, материальный достаток. Нельзя не согласиться с мнением Л.Чухиной: «Предложенная им (Шелером – Н.Д.) идея корреляции двух онтологически различных феноменов, то есть вечных ценностей и исторически изменчивой структуры их переживания, оказывается достаточно плодотворной» [1].

Таким образом, Шелер приходит к выводу о том, что материальный ценностный ряд и иерархия его не зависят от меняющихся форм и существуют априори по отношению к ним. На этом фундаменте философ выстраивает «чистую аксиологию», которая, по его мнению, должна в определенном смысле соответствовать «чистой логике». Действительно, система Шелера логична и последовательна. Первый существенный факт, выделяемый Шелером, - это констатация существования позитивных ценностей и негативных ценностей. Причем эти качественные характеристики заложены в самой сущности ценностей и не зависят от нашей способности воспринимать их. Априорный порядок ценностей выглядит следующим образом. 1) ценности чувственного восприятия (приятное-неприятное); 2) ценности жизненного восприятия (благородное-низкое); 3) духовные ценности (прекрасное-безобразное, прав-неправ); 4) ценности-святого и несвятого. Осуществляясь тем или иным образом, ценности могут принимать вид нравственных (моральных).

Следующий момент: существуют априорные взаимосвязи между ценностями и их носителями, соответствующие сущности ценностей. Основание для классификации здесь – носитель ценности. Ценности могут быть личностными и вещными. Вещные ценности связаны с ценными вещами (благами), в том числе

культурными. Личные ценности – это достояние самой личности и ценности добродетелей. Пример Шелера: вещь не может быть «злой» или «доброй», как и личность не может быть «полезной». Так, обобщая, можно сказать, что эстетические ценности представляют собой ценности предметов, которые существуют в данный момент или существовали в прошлом. Носителями же этических, нравственных ценностей никогда не может быть предмет, но только реально существующая личность.

Возвращаясь к вопросу об иерархии ценностей, мыслитель снова подчеркивает зависимость ее только от сущности самих ценностей. Мы способны уловить эту иерархию в особом акте познания, в предпочтении. Именно в предпочтении мы осознаем, что одна ценность «выше», чем другая. При этом, замечает Шелер, «сама "иерархия ценностей" представляет собой нечто абсолютно неизменное, в то время как "правила предпочтения" по-прежнему принципиально изменчивы в истории» [5, с.49]. Такое предпочтение осуществляется интуитивно и каждый раз заново, то есть иерархический строй ценностей не может быть выведен посредством дедуктивной логики. Единственным «инструментом», позволяющим в полноте постигать этот иерархический строй являются духовные акты, не обусловленные витально.

Здесь, как нам кажется, уместно будет небольшое отступление. Дух в шелеровской антропологии занимает центральное место. В поздних размышлениях о сущности человека, о его положении в космосе он становится объясняющим принципом по отношению к тому, что и определяет своеобразие человеческой жизни. М. Шелер сознательно использует более широкое по смыслу понятие «дух», чем привычное для классической философии «разум». Ведь его дух - это не только способность мыслить в идеях, это и видение сущностных содержаний, и определенный класс эмоциональных и волевых актов, таких, как доброта, уважение, любовь и др. Центром этих актов, по Шелеру, является лич-

ность. Чувства человека, по мнению Шелера, также имеют свою иерархию. Этот иерархический порядок выглядит в его концепции следующим образом. Нижний уровень занимают ощущения, «чувства чувственности» (*sinnliche Gefühle*). Над ними располагаются чувства телесности как состояния (*Leibgeföhle*) и чувства жизни (*Lebensgeföhle*). Далее следуют чистые «душевные» чувства (*rein seelische Geföhle*). И высшие чувства - это духовные чувства и чувства личности (*geistige Geföhle und Persönlichkeitsgeföhle*). В познании ценностей разум, как указывает мыслитель, отступает, ценности можно познавать лишь с помощью чувств. Итак, «все возможные ценности «коренятся», конечно же, в ценности бесконечного личностного духа и в стоящем перед ним «мире ценностей»... [5, с.58].

Макс Шелер подчеркивает особую роль ценностей в жизни человека, социума: «Исследую ли я индивида, историческую эпоху, семью, народ, нацию или любые иные социоисторические единства на предмет их интимнейшей сущности, — самым глубоким образом я познаю и пойму ее тогда, когда познаю всегда неким образом расчлененную систему ее фактических ценностных оценок и ценностных предпочтений. Эту систему я называю этосом этого субъекта. А подлинная сердцевина этого этоса — это порядок любви и ненависти, форма строения этих господствующих и преобладающих страстей, прежде всего — в том слое, который стал образцом. Мировоззрением, поступками и действиями субъекта всегда правит также и эта система» [6]. Само понятие «порядок сердца» (*ordo amoris*), идущее от Паскаля, имеет у Шелера два значения. В своем нормативном значении этот порядок, не являясь совокупностью неких норм сам по себе, становится нормой лишь в том случае, если познается человеком и принимается им волевым решением. В дескриптивном значении «порядок сердца» позволяет, по мнению философа, обнаружить как бы «основную нравственную формулу, в

соответствии с которой морально существует и живет этот субъект» [6].

Кому открылся «порядок сердца» человека, тот узнал и самого человека. «Кто знает *ordo amoris*, тот владеет духовной схемой, тем первоисточком, который тайно питает все, исходящее от этого человека; более того: он знает, чем изначально определяется то, что постоянно готово (*Miene macht*) обступить человека — в пространстве его моральным окружающим миром, во времени — его судьбой, т.е. совокупностью могущего состояться с ним и только с ним» [6]. Человек живет как бы в раковине, образованной иерархически положенными ценностями. Через отверстия в этой раковине, сообразно их форме, величине, человек воспринимает окружающий мир и себя самого. Вообще, «окружающий мир» (*Umwelt*) – одно из важнейших понятий немецкой философской антропологии, которое, вслед за Шелером, активно использовали А. Гелен, и Х. Плеснер и другие мыслители. Термин «*Umwelt*» пришел в философскую антропологию вместе с исследованиями немецкого биолога Я. фон Икскюля, определявшего его как часть среды, внешнего мира, доступную для восприятия и воздействия определенного вида животных, в том числе и человека. В мире каждому виду, включая *homo sapiens*, принадлежит свой умвельт – вот основная идея «теоретической биологии» Я. фон Икскюля. Каждый умвельт наполнен специфическими знаками и, соответственно, каждый вид может реагировать адекватно на определенный комплекс раздражителей, действовать, ориентируясь на них. Знак имеет определенное значение именно для данного вида [8]. У Шелера окружающий мир человека самым тесным образом связан с системой ценностей: «Структура окружающего мира каждого человека... не перемещается и не меняется, когда человек перемещается в пространстве. Она только наполняется всякий раз новыми определенными отдельными вещами, но так, что и это наполнение происходит согласно

закону образования, предписанному ценностной структурой среды» [6].

«Порядку сердца» человека Шелер придает значение сердцевины человеческого бытия, определяющей не только наличествующее состояние, но и влияющей на будущее. По определенным правилам предпочтения или пренебрежения люди или вещи притягивают или отталкивают нас. Эти «толчки и тяга» заложены в самих вещах, исходят от вещей. Они лишь ощущаются и упорядочиваются нашим Я в зависимости от установок интереса и любви. Мыслитель подчеркивает: «Подобно тому, как структура окружающего мира не меняется вместе с его фактическими изменениями, так и структура человеческой судьбы мало меняется с появлением того нового, что вносит в нее человек своей жизнью, велением, действием и творчеством. [Не меняет ее] и то новое, что ему встречается: судьба и окружающий мир покоятся на одних и тех же факторах *ordo amoris* человека и различаются только во временном и пространственном измерении» [6].

Вершина любви человека, как мыслит это Шелер, это любовь к Богу, понимаемая скорее как включение, участие в любви Бога к миру. Бог является высшим центром любви, любовь Бога к человеку позволяет ему обрести смысл своего существования.

Близость к метафизике, теистическое мышление – характерная особенность раннего периода философского творчества Макса Шелера. Два способа познания мира - эмоционально-деятельный и метафизически-созерцательный - подчиняются у Шелера более высокому и совершенному «спасающему» знанию. К этому способу познания подводит человека религиозное мышление. Человек оказывается способным преодолеть свою голую «природность», возвыситься над ней лишь как ищущий Бога. При изучении ранних работ мыслителя виден теистический характер многих его идей: сущность человека - в переходе его от животного состояния к божественному, человек - духовное существо, зависящее от божест-

венной любви и т.п. Эта теонимическая основа его философии на раннем этапе послужила поводом для критики его концепции и отечественными, и зарубежными антропологами. Несомненно, в нашей стране критика такого рода во многом обуславливалась идеологией эпохи. Нам же кажется, что априорная теистическая установка мыслителя, предопределяющая и характер задач его антропологических исследований, позволяет поразмышлять над вопросом отнесения М.Шелера к «биологической ветви» немецкой философской антропологии. Основания для этого, безусловно, есть. Хотя, уже само по себе понятие «дух», являющееся базовым в его концепции, позволяет несколько усомниться в четком и последовательном «биологизме» его теории. Это сложный вопрос, как и вообще вопросы типологии в философии, да и не только в ней, заслуживающий, на наш взгляд, отдельного внимания. В целом, нельзя не согласиться с мнением одного из современных исследователей творчества М.Шелера Д.Ю.Дорофеева в том, что «главным итогом этого периода творческого развития Шелера может считаться то, что ему удалось показать значимость для философского рассмотрения человека мира эмоций, сердца и любви, а также его причастность благодаря им к трансцендентному миру ценностей, открывающихся через чистое созерцание и укорененных в Боге» [8].

Итак, этика ценностей Макса Шелера, «воплотившего в себе самым типичным образом... возврат к человеку» (Ю.-М. Бохенский), строится на фундаменте феноменологического опыта. Проблема человека и его ценностного мира являет собой, по мнению Л.А.Чухиной, тот теоретический стержень, который концептуально интегрирует отдельные блоки и компоненты феноменологической философии Шелера и организует ее в определенную внутренне непрерывную целостность [1]. Макс Шелер понимает ценности как особые, независимые от формы и от обстоятельств, в которых они проявляются, «материальные качества», познать которые возможно с помощью эмоциональ-

ной интуиции. Важнейшая идея мыслителя – идея о соотношении сферы неизменных, находящихся за пределами эмпирики, нравственных ценностей и изменчивой, эмпирической сферы нравственных явлений. Универсальным критерием в анализе любых явлений, имеющих антропологическое измерение, является, как принято считать, аксиологический подход. Мир человека – это мир ценностей. Мораль, если ее рассматривать как социокультурный феномен, проявляется как высшие, идеальные ценности, как ценности личности, определяющие ее жизнь в обществе, а также как ценности общественного сознания. Этим ценностям в идеальном варианте соответствуют требования, предъявляемые обществом и различные социальные практики. В нестабильный, сопровождаемый социальными сдвигами переходный период, переживаемый нашим обществом, обращение к анализу вариантов теории ценностей, сложившихся в философии и этике представляется своевременным и уместным.

Литература

1. Чухина Л.А. Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера // Шелер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф.; Под ред. Денежкина А. В. – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – 490с.
2. Бохенский Ю.-М. Современная европейская философия [Электронный ресурс] // — Режим доступа: URL: <http://www.i-u.ru/biblio/archive/bohenskiy> (дата обращения 09.05.2011).
3. Шелер М. Положение человека в космосе // М.Шелер. Избранные произведения: Пер. с нем. / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф.; Под ред. Денежкина А. В. – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – 490с.

4. Шелер М. Человек и история [Электронный ресурс] // — Режим доступа: URL: <http://www.antropolog.ru/doc/library/Cheler/Sheler>.
5. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей [Электронный ресурс] // — Режим доступа: URL: <http://vpn.int.ru>.
6. Шелер М. Ordo amoris [Электронный ресурс] // — Режим доступа: URL: <http://www.max-scheler.spb.ru>.
7. Uexküll J. von. Theoretische Biologie. Berlin, 1928.
8. Дорофеев, Д.Ю. Философско- антропологические принципы феноменологической аксиологии Макса Шелера [Электронный ресурс] // — Режим доступа: URL: <http://www.max-scheler.spb.ru>

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://nkras.ru/publish.html>)

В журнале «В мире научных открытий» публикуются статьи проблемного и научно-практического характера, представляющие собой результаты завершенных исследований, обладающие новизной и представляющие интерес для широкого круга читателей журнала.

Приоритет при опубликовании статей отдается ведущим специалистам Российской Академии наук, государственных и общественных академий, институтов, организаций, вузов России и зарубежных стран, а также авторам, которые активно работают над подготовкой кандидатских и докторских диссертаций.

При написании и оформлении статей для печати редакция журнала просит придерживаться следующих правил:

1. В структуру статьи должны входить **на русском и английском языках**: УДК (универсальная десятичная классификация, имеющаяся в библиотеках), название статьи, полностью Ф.И.О. автора (-ов), должность, ученая степень, ученое звание, полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже, город, страна, электронный адрес каждого автора, аннотация статьи, ключевые слова.

2. **Статья должна содержать**: введение (краткое), цель исследования, материалы и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.

3. Требования к оформлению статей

Объем рукописи от 6 до 20 страниц формата А4

Поля слева и справа – по 2 см, снизу и сверху – по 2,5

см.

Шрифт основного текста Times New Roman

Размер шрифта основного текста 14 пт

Межстрочный интервал полуторный

Отступ первой строки абзаца 1 см

Выравнивание текста по ширине

Автоматическая расстановка переносов включена

Нумерация страниц не ведется

Формулы в редакторе формул MS Equation 3.0

Рисунки по тексту

Ссылки на формулу (1)

Ссылки на литературу [2, с.5], библиографический список в конце текста по порядку упоминания в тексте (ГОСТ Р 7.0.5 2008)

4. Статья оформляется только в текстовом редакторе Microsoft Office Word. Формулы должны выполняться только во встроенном "Редакторе формул" (Equation Editor). Формулы необходимо набирать прямым шрифтом (основной размер символа 14 pt) и нумеровать справа в круглых скобках. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 10 см. Рисунки и графики, содержащие серые заливки должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Не допускаются сканированные рисунки.

5. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

6. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов.

7. Все части статьи (таблицы, рисунки и подписи к ним) должны быть приведены полностью в общем тексте.

8. Допускаются сокращения и условные обозначения лишь принятые в Международной системе единиц сокращения мер, физических, химических и математических величин и терминов.

9. Цитируемая литература и источники приводятся в конце статьи по порядку упоминания в тексте (ГОСТ Р 7.0.5–2008). Список литературы для оригинальной статьи – не более 10 источников. В списке литературы приводят следующие данные: а) фамилию и инициалы автора (авторов), б) название журнала

(книги, диссертации), год, том, номер, первую страницу (для книг сообщают место издания, издательство и количество страниц, для диссертации - институт, в котором выполнена работа).

Образец: Иванов И.С. Правовые конструкции в экологическом праве. // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2009. – №5. – С. 4-9.

Ссылки даются в тексте в квадратных скобках: [16, с.5], [7, 25, 105].

10. Стиль статьи должен быть ясным и лаконичным.

11. Аннотация объемом 500-700 печатных знаков должна содержать характеристику основной темы рукописи, проблемы объекта исследования, цели работы и ее результаты. Она должна раскрывать актуальность, степень разработки, объект, предмет, теоретико-методологическое и практическое значение темы.

12. Кроме статьи авторы должны представить в редакцию Авторскую справку, которая содержит сведения обо всех авторах.

13. Материалы, направляемые в редакцию, должны иметь стороннюю рецензию доктора или кандидата наук (с указанием полных сведений о рецензенте), подписанную и заверенную печатью организации (отделом кадров). Рецензент несет ответственность за содержание статьи, достоверность представленных материалов.

14. Электронный вариант статьи, авторская справка (доступно на сайте издания) и сканированная рецензия (в графическом формате JPG, BMP, TIFF или Adobe Reader) предоставляются по электронной почте. Оригиналы запрашиваются редакцией при необходимости.

15. В одном номере журнала автор имеет право публиковаться один раз, второй раз в соавторстве. Рекомендуемое количество авторов одной статьи – не более трех.

16. Статьи, направленные в редакцию без выполнения требований настоящих условий публикации, не рассматриваются. Редакция оставляет за собой право отбора статей. Статья может быть отправлена авторам на доработку или отклонена как по формальным, так и по научным признакам. Критериями отбора являются соответствие профилю серии журнала, новизна,

актуальность и обоснованность результатов. Присланные рукописи обратно не возвращаются. Не допускается направление в редакцию работ, которые опубликованы и/или приняты к печати в других изданиях.

17. В случае отклонения статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

18. Статьи в журнале публикуются за счет средств авторов (соавторов), подписчиков, либо третьих лиц, заинтересованных в публикации.

19. Плата с аспирантов (единственный автор) за публикацию рукописей не взимается. Обязательное представление сканированной справки об обучении в аспирантуре, заверенной руководителем учреждения. Аспирантам необходимо иметь в виду, что им при положительном решении редколлегии необходимо будет оплатить стоимость срочной подписки и почтовой доставки журнала. Указанная стоимость и процедура оплаты доводится после положительного решения редколлегии по электронному адресу, с которого поступила статья.

20. При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться досрочно.

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание, полное название организации – место работы в именительном падеже, город, страна (на русском языке)

Электронный адрес

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой (на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание, полное название организации – место работы в именительном падеже, город, страна (на английском языке)

Электронный адрес

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой (на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008 в едином формате, установленном РИНЦ (на русском языке)

Оформление списка литературы

1) Монографии, авторефераты, диссертации:

Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь/ Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

2) Статьи из журналов и сборников:

Адорно Т. В. К логике социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10. – С. 76–86.

3) Интернет-документы:

Рынок тренингов Новосибирска: своя игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/2121.html> (дата обращения 08.04.2008).

Электронный вариант статьи, авторская справка, сканированная рецензия и справка из отдела аспирантуры (для аспирантов) направляются в редакцию в соответствии с сериями издания:

- *Математика. Механика. Информатика*
(E-mail: ivt@nkras.ru)

- *Проблемы науки и образования*
(E-mail: nauka@nkras.ru)

- *Экономика и инновационное образование*
(E-mail: economics@nkras.ru)

- *Гуманитарные и общественные науки*
(E-mail: gum@nkras.ru)

Подробная информация о журнале представлена на сайте журнала www.nkras.ru

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Болдырева Т.В.....	479
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВУЗЕ Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Рублев В.М.....	488
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА) Юдина Ю.Г.....	501
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ЦЕННОСТНО-НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ Азитов Б., Азитова Г.Ш.....	513
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИМЕНЕНИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ Бистерфельд О.А., Булыгин С.А., Шуйцев А.М.....	519
ПРИМЕНЕНИЕ ОПЫТА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО СТАНДАРТАМ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ Бибик В.Л.....	526
ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Васильев Л.И.....	533
СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Бурлакова Т.В.....	542
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОГО УСЛОВИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) Евплова Е.В.....	549
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ	

КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ Еремина И.С.....	557
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ Борцова О.Е.....	568
ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА РЫНКЕ ТРУДА В ТРУДОДЕФИЦИТНОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ) Деева Н.Н.....	577
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Ерцкина Е.Б.....	592
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ, МЕНЕДЖМЕНТА И БИЗНЕСА Журавлева Е.Е.....	603
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ Булдакова Н.В.....	613

ИЗ ПРАКТИКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Зникина Л.С., Рожнева Е.М.....	624
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ФИЛОСОФИЯ

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНОГО ПРОСТРАНСТВА ПУТЁМ ЗАМЕЩЕНИЯ РЕАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ СИМУЛЯЦИЯМИ Бурняшева Л.А.....	640
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ПРИРОДЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ Добренкова Н.А.....	651
--------------------------------------------------------------------------------	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ.....	666
--------------------------	-----