

# ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал  
ISSN 2227-3913 №4 (20) 2016 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется  
в Российской Федерации  
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.  
в Управлении Роскомнадзора в сфере связи,  
информационных технологий и массовых  
коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

## **Редакция:**

### **Главный редактор**

*Александрова Наталья Сергеевна,  
доктор педагогических наук, профессор*

### **Зам. главного редактора**

*Булдакова Наталья Викторовна,  
доктор педагогических наук, доцент*

### **Ответственный редактор**

*Иванова Елена Леонидовна,  
кандидат педагогических наук*

### **Научные редакторы**

*Городилова Светлана Александровна,  
кандидат психологических наук*

*Злыгостева Наталья Ильинична,  
кандидат философских наук, доцент*

*Маури Андрей Альбертович,  
доктор педагогических наук*

*Трушков Сергей Александрович,  
кандидат исторических наук, доцент*

*Юлов Владимир Федорович,  
доктор философских наук, профессор*

### **Адрес редакции:**

610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.  
Тел./ факс: (833-2) 37-51-61, 67-02-35.  
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru

Позиция редакции может не совпадать  
с мнением авторов.

Получение материалов для публикации  
означает согласие авторов на передачу права  
на издание отредактированного варианта  
статьи в журнале.

©Вятский социально-экономический  
институт, 2016

## **Редакционный совет:**

### **Председатель редакционного совета**

*Комарова Тамара Семеновна,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Москва)*

### **Члены редакционного совета**

*Гончарук Алексей Юрьевич,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Москва)*

*Захарычева Марина Алексеевна,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Глазов)*

*Лебедев Юрий Александрович,  
доктор философских наук, профессор,  
академик РАО (г. Нижний Новгород)*

*Лежнина Лариса Викторовна,  
доктор психологических наук, профессор  
(г. Йошкар-Ола)*

*Мухаметзянова Фарида Шамилева  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО (г. Казань)*

*Петрова Татьяна Николаевна,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Чебоксары)*

*Сизов Владимир Сергеевич,  
доктор экономических наук, профессор  
(г. Киров)*

*Ситаров Вячеслав Алексеевич,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Москва)*

*Смирнов Александр Владимирович,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Москва)*

*Филиппов Юрий Владимирович,  
доктор педагогических наук, профессор  
(г. Нижний Новгород)*

*Филиппова Людмила Васильевна,  
доктор философских наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
(г. Нижний Новгород)*

*Хохлова Валентина Васильевна,  
доктор социологических наук, доцент  
(г. Нижний Новгород)*

*Шаров Виктор Иванович,  
доктор юридических наук, профессор  
(г. Нижний Новгород)*

*Щербакова Анна Иосифовна,  
доктор педагогических наук,  
доктор культурологии, профессор  
(г. Москва)*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<i>Александрова Н.С.</i> Научно-педагогические знания: поиск, развитие и перспективы.....	4
<i>Фалеева Л.В.</i> Структурный анализ культуры и культуры личности в контексте ее организационной культуры.....	22
<i>Маури А.А.</i> Бесконфликтное взаимодействие как показатель профессиональной управленческой культуры личности .....	42

### ОБЩЕСТВО

<i>Фалеева Л.В., Шамова И.В.</i> Моделирование процесса организации культурно-образовательной среды вуза как фактора развития корпоративной культуры студентов.....	62
<i>Хлебникова Н.В.</i> Адаптация к профессии студентов вуза как педагогическая проблема.....	75
<i>Вотинов А.А.</i> Кадры и кадровая политика Федеральной службы исполнения наказаний. ....	91

### КРАЕВЕДЕНИЕ

<i>Помелов В.Б.</i> Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий.....	98
---	----

### МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Василискин Т.П.</i> Феномен системы Марии Монтессори .....	106
<i>Братухина Е.В.</i> Социально-профессиональная ответственность личности как ценностная характеристика студента.....	120
<i>Мушарацкий М.Л.</i> Педагогические возможности социально-профессиональных проектов в становлении личности курсанта.....	127

## PEDAGOGICS

<i>Alexandrova N.S.</i> Scientific and pedagogical knowledge: search, development and prospects.....	4
<i>Faleeva L.V.</i> Structural analysis of culture and cultural identity in the context of its organizational culture.....	22
<i>Mauri A.A.</i> Conflict-free interaction as an indicator a professional management culture.....	42

## SOCIETY

<i>Faleeva L.V., Shamov I.V.</i> Modeling of the process of organization of cultural-educational environment of higher school as the factor of development of corporate culture of students.....	62
<i>Khlebnikova N.V.</i> Adaptation to the profession of students as pedagogical problem.....	75
<i>Votinov A.A.</i> Staff and personnel policy of Federal service of execution of punishments.....	91

## REGIONAL STUDY

<i>Pomelov V.B.</i> The Vyatka gubernia zemstvo workshop of teaching and visual aids.....	98
---	----

## YOUNG RESEARCHERS

<i>Vasiliskin T.P.</i> The phenomenon of the system of Maria Montessori.....	106
<i>Bratukhina E.V.</i> The socio-professional responsibilities of the individual as a valuable feature of the student.....	120
<i>Muskarci M. L.</i> Educational opportunities socio-professional projects In the formation of the personality of students.....	127

# ПЕДАГОГИКА

**Н.С. Александрова**

Научно-педагогические знания: поиск, развитие и перспективы

**N.S. Alexandrova**

Scientific and pedagogical knowledge: search, development and prospects

В статье представлена характеристика научно-педагогического знания в области педагогической культурологии и этнопедагогике за последние два десятилетия.

Ключевые слова: знание, научно-педагогическое знание, поиск, развитие, перспективы, научная школа.

The article presents the characteristics of scientific pedagogical knowledge pedagogical Culturology and pedagogy over the past two decades.

Key words: knowledge, scientific and pedagogical knowledge, search, development, prospects, science school.

Как известно, одной из важнейших форм подготовки ученых является научная школа, которая продвигает то или иное научное знание. Понятие научной школы до сих пор остается неоднозначным и расплывчатым. В теоретическом оформлении нашей научной школы мы придерживались следующего определения: научная школа - «это научный коллектив, объединенный организационными рамками, конкретной тематикой и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций сохраняющихся, передающихся и развивающихся при смене научных поколений».

В формировании нашей научной школы в контексте организационных вопросов решающую роль сыграла личность и позиция учителя. На первом этапе (с 1990 г.) становления - это Р.Г. Казакова, профессор МПГУ, на втором этапе (с 1997 г.) оформления научных идей – В.А. Слестёнин, академик РАО, профессор МПГУ, В.А. Ситаров, профессор МосГУ и Г.Н. Волков, профессор, действительный член РАО, на третьем этапе (с 2004 г.) - В. С. Сизов, ректор ВСЭИ, профессор. Все это содействовало оформлению научной концепции по обоснованию имеющихся научно-педагогических знаний.

Особое значение в разработке концепции мы придаём духовному опыту, т.е. осознанию своего «я» в контексте времени и культуры. Причем познание

человеком всех достижений культуры считаем обязательным моментом в нравственном и духовном развитии личности, а соблюдение единства национального, конкретно-исторического и семейно-укладного - главной идеей наших гуманистических воззрений. Развивая взгляды русских педагогов-гуманистов, мы считаем, что у всех великих народов имеется своя национальная система воспитания, так как чувство народности очень сильно в каждом человеке. Осознание значимости педагогической культуры народа возможно при обращении к его историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому важным для развития педагогической науки является возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом, с целью устранения ассимиляции культур как явления, характерного для процесса поглощения одной культуры другой.

Мы едины с учеными во мнении о том, что духовный потенциал человека определяется не столько степенью его приобщенности к мировой культуре, сколько к национальным культурным традициям своего народа, ибо стремление педагогов дать большой объем знаний приводит к тому, что ребенок не успевает эмоционально воспринять их содержание и осмыслить как достояние собственной культуры. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. При этом признание этнопедагогических традиций позволяет нам шире использовать совокупность воспитательных средств, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Своеобразие духовного потенциала игр и игрушек еще и в том, что они, благодаря своей уникальной естественности, дают убедительную силу для трактовки принципа природосообразности в контексте педагогики ненасилия. Этот обширный эмпирический материал позволил нам определить возрастную стратификацию различных этносов, описать соответствующие обряды детского цикла и создать реальные предпосылки для оформления этнопедагогической концепции. Кроме того, глубокое и систематическое изучение потенциала народной педагогики позволило нам значительно обогатить этнопедагогическую культурологию.

Особое место в нашей научной школе занимают исследования, посвященные изучению региональных особенностей культуры. Угасание очагов некоторых национальных культур приводит к тому, что уникальные по красоте вещи, созданные мастерами-профессионалами и являющиеся носителями величайшей духовности, не доходят до широких масс, а предназначаются лишь для музейных полок. Все чаще мы знакомимся с народным искусством «вприглядку». Это противоречит такой первоначальной функции народного искусства как утилитарность.

Региональная культура при этом рассматривается нами как культурный российский феномен, который в этнокультурном историческом плане характеризуется исчезновением старых и формированием новых внутри культурных связей, многообразием этнических компонентов. Осознание

значимости своей национальной культуры невозможно без обращения к историческому прошлому народа, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей и реализации их в современных условиях. Поэтому во избежание технократического пути развития России, мы подчёркиваем необходимость возвращения к духовным корням этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа. В связи с этим снова актуализируется задача по изменению подходов в воспитании детей и изменению позиции воспитателя.

Многие современные социальные институты, как нетрудно заметить, испытывают потребность в создании системы развития личности, основанной на этнокультурных традициях. Наша научная школа продолжает работу по научному обоснованию программ и внедрению народной педагогики в теорию и практику развития личности, что обеспечит целостную систему ее исследования, изучения, преподавания, освоения и применения.

В укладе народной жизни присутствуют социальные установки общества, овладение которыми посредством ведущих видов деятельности – игры, учения и труда - формирует мировоззрение ребенка, его отношение к окружающему миру и становление характера. Сердцевиной, ядром, стержнем народных педагогических традиций, несомненно, являются игры и игрушки.

Теоретическое осмысление и опытно-экспериментальное изучение научных идей нашей школы позволило выявить теоретические и концептуальные основы, ведущие тенденции, базовые принципы и дидактические условия, обеспечивающие современное функционирование этнопедагогического феномена народной культуры в системе образования. В ходе теоретического и опытно-экспериментального исследования учёных нашей школы были выявлены педагогические функции народной культуры: развивающая, игровая, развлекательная, компенсаторная, эстетическая, информационная, суггестивная, коммуникативная, социокультурная, трудовая.

Между тем мы сформулировали и перспективы научных исследований нашей школы. Это постановка новых актуальных задач по изучению путей включения русской народной культуры в систему образования младших школьников, обеспечивающую преемственность двух первых ступеней образования; особенно актуальной остается проблема привлечения старшеклассников к лучшим народным традициям в целостном воспитательном процессе, в рамках единого этнопедагогического пространства.

Следующим направлением научной школы является теория и методика профессионального образования и место культурологического подхода в нём.

Для современного нового гуманизма, активно заявившего о себе во второй половине XX в., особенно характерно плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека как «особости» и индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную свободу, социальную суверенность и моральную автономность. Однако гуманистический взгляд не отрицает, а даже предполагает наличие у личности социальной, этической и индивидуальной позиции и ответственности за принимаемые решения. В этом контексте нам

представляется принципиально важным обозначить позиции педагога, который создаёт образовательно-развивающую среду и оказывает воспитательное воздействие на личность студента.

Анализ исследований (Ю.Н. Кулюткин, М.М. Левина, В.А. Ситаров, Н.Ф. Талызина, В.Д. Щадриков, В.А. Якунин и др.) и организация учебного процесса в вузе подвёл нас к мысли о том, что процесс обучения неизменно замыкается на классических дидактических принципах, что, само по себе совершенно оправданно, но часто носит формальный характер. Не следует считать, что принципы устарели и не верны. Вероятно, общедидактические принципы должны получить современную научную трактовку с учетом многофакторности процесса обучения, ориентированности на динамику условий, в которых осуществляется обучение, нацеленности на решение задач в различных условиях обучения. Если различные условия обучения – данность ситуации, то тогда технологии обучения необходимо варьировать.

У преподавателя вуза существует определенная свобода выбора технологии обучения студентов, но для ее правильного выбора необходима технологическая компетентность. Технологическая компетентность преподавателя, в общем, характеризуется умением организовать учебный процесс с целью достижения поставленных целей обучения. Следует сказать, что существует понятие профессиональная компетентность. Ученые считают, что второе понятие шире, и оно включает технологическую компетентность.

Профессиональная компетентность преподавателя складывается на основе его предметной деятельности, выполняющей управленческую функцию в системе преподаватель - информация - студент. Как же объективно оценить технологическую компетентность преподавателя? Представим позицию нашей научной школы в контексте культурологического подхода.

По мнению учёных нашей научной школы, одну из основных технологических процедур составляет контроль, который является составной частью педагогического управления учебной деятельностью. Контроль в этом случае выступает в качестве диагностического этапа педагогического управления. Контроль, в свою очередь, неразрывно связан с целью, результатом и установления соответствия с нормативными показателями. Нормы задаются в целях и отражаются в ожидаемых результатах. Чтобы определить эффективность той или иной технологии обучения, нужно выяснить, насколько нормативные требования совпадают с теми изменениями, которые наступили в ходе процесса обучения.

В практике наиболее часто применяется описание профессиональных умений по типу «делает или не делает педагог каких-либо действий». Например, преподаватель излагает учебный материал ясно или нет, преподаватель активизирует аудиторию или нет, обладает культурой речи или нет и т.д. Такая схема анализа может оказаться иногда полезной, но, будучи не системной, составленной на различных, не связанных между собой показателях, не может свидетельствовать о профессиональном, а значит и технологическом

стиле преподавателя. Полученная информация косвенно и неглубоко вскрывает особенности регулирования преподавателем учебной деятельности и не позволяет интерпретировать и объективно оценить уровень его компетентности.

Исходными параметрами в технологической компетенции преподавателя, по убеждению многих исследователей, с чем мы полностью согласны, можно считать следующие: коммуникативная, информационная и технологическая грамотность преподавателя, которая выражается в обеспечении интеграции социальных и образовательных стратегий обучения, создающих образовательный, профессиональный воспитательный эффект.

С этих позиций имеет смысл рассмотреть три функциональные группы технологических умений преподавателя (по М.М. Левиной):

1. Комплекс (блок) операционно-методических умений:

- определение эффективности технологий обучения и разработка адекватных методик в соответствии с целями и условиями;
- адаптация общедидактических положений к конкретному предмету обучения;
- формирование познавательной потребности;
- создание условий, стимулирующих познавательную внутреннюю активность и т.д.

2. Комплекс (блок) умений, присущих преподавателю в научно-исследовательской работе:

- разработка новых системных технологий обучения;
- организация информационно-коммуникативных структур в процессе обучения;
- интеграция методов обучения;
- анализ основных тенденций развития системы образования;
- выявление приоритетных направлений в развитии технологий преподавания;
- анализ опыта работы коллег, его осмысливание и применение и т.д.

3. Комплекс (блок) нормативных умений, основанных на выполнении экспертных функций в области образовательных процессов:

- применение диагностических методик, выявляющих полезность и эффективность технологий;
- прослеживание динамики развития конкретной системы обучения, выявление ее перспектив, оценка качества, разработка перспектив развития;
- оценка и корректировка процесса обучения.

Мы считаем, что высокая технологическая компетентность преподавателя может обеспечить правильный выбор технологии обучения студентов, а это, в свою очередь, может обеспечить эффективность дидактического процесса. Ориентация на технологический подход означает определенную технологичность форм и методов с точки зрения их структуры, конструирования, практического применения.

Как известно, технология обучения как системная категория включает следующие компоненты: цели обучения, содержание обучения, средства



педагогического взаимодействия, организацию учебного процесса, субъектов педагогического процесса и результат деятельности. Следовательно, педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы эффективно отобрать содержание, методы и средства обучения в соответствии с программой и образовательными задачами и возможностями той или иной педагогической технологии.

Антропоцентрическая технология как одна из современных часто выбирается практиками. Но в условиях процесса модернизации российского образования ученые фиксируют некоторые сложности внедрения педагогических технологий, в том числе антропологической. Рассмотрим ее внедрение.

Педагогами-практиками антропоцентрическая ориентация понимается как отношение преподавателя к студенту, а фактически любви-нелюбви студента к предмету. Если студент не любит предмет, который ведет преподаватель, значит он, как правило, не любит этого студента. Отношение ученика к предмету в настоящее время также является неоднозначным. И тогда преподаватель часто встает перед дилеммой, как любить чужого ребенка? А когда несколько групп и студентов них более тридцати? Вероятно, педагог смешивает понятия уважать и любить. Подчеркнем, что антропоцентрическое обучение предполагает, прежде всего, существенное изменение отношения к личности, а именно: отношение к личности как к субъекту, а не объекту. На практике часто преподаватель, пытаясь любить всех, начинает многих ненавидеть, кричать, унижать и в результате не получать самоудовлетворения результатами своей работы. То есть отношения преподавателя к студенту нуждаются в дальнейшем совершенствовании в субъект - субъектном плане.

Далее. С одной стороны, система образования, пытаясь подготовить хорошо подготовленного студента, прежде всего, уделяет внимание объему знаний. Но даже много знаний, которые получает студент, представляют собой «лоскутное одеяло». С другой стороны, в наше информационное время знаниевый компонент теряет свою актуальность и востребованность. Мы склонны считать, что важнее дать ученику не столько знания, умения и навыки, связанные с определенным учебным предметом, сколько умения и навыки в области всех форм и видов человеческой деятельности, компетенции личности.

Значит, в образовании студента необходимо изменить приоритеты: готовить не «ходячую энциклопедию», а сформировать устойчивую мотивацию к учению. А это предполагает создание ситуации «взрослый-взрослый», а не «взрослый-учащийся». Учитывая тот факт, что мотивация к учению у современных студентов не всегда высокая, это означает, что антропоцентрические или личностно-ориентированные приоритеты в современном образовании продолжают оставаться актуальными.

Есть и другая сторона сложностей процесса обновления образования. Не секрет, что преподаватель «использует» учащегося как средство самоутверждения и реализации своих программ и учебных планов. Это означает, что необходимо принципиально пересмотреть условия организации

обучения. Обновление содержания образования в контексте антропоцентрического обучения требует дальнейшего переосмысления технологических аспектов преподнесения материала.

В настоящее время в педагогике утвердилось представление об единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии во многом определяет и ее процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов влекут глубокие преобразования целей, содержания и форм.

Соответственно, решая эти сложные задачи профессиональной подготовки будущего специалиста, возникают проблемы выбора той или иной обучающей технологии или модели. Из множества технологий обучения представим два варианта (см. таб. 1, 2).

Таблица 1 – Характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения (по К.Ноулиджу)

<b>Параметры</b>	<b>Педагогическая модель</b>	<b>Андрагогическая модель</b>
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник самообучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат обучения	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Определение потребностей в обучении	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	Логика проблем, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместно с обучающимися

Таблица 2 – Продуктивный вариант технологии построения учебного процесса

1. Восприятие и самостоятельное формулирование условия задачи 2. Анализ условия задачи 3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решений знаний 4. Прогнозирование процесса и результатов, формулирование гипотезы 5. Составление плана (проекта, программы) решения	Ориентировочный этап
6. Попытки решения задач на основе известных способов 7. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа	Исполнительский этап
8. Решение задачи новыми способами 9. Проверка решения 10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему 11. Выход на новые проблемы	Контрольно – систематизирующий этап

В условиях свободного выбора технологии обучения общими чертами управления учебным процессом, на наш взгляд, будут являться следующие:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (студент);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояние в другое;
- надежность, т.е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Таким образом, теория и практика доказывает, что в условиях фундаментализации обучения, возможно, правильно осуществить выбор технологии обучения при условии высокой технологической компетентности преподавателя. При этом выбор той или иной технологии не может нивелировать гуманистические тенденции в системе высшего образования. В связи с вышесказанным резко актуализируются исследования, посвященные гуманизации системы образования

Во второй половине XX в. появляются новые отрасли педагогики и психологии, такие как гуманистическая педагогика, гуманистическая психология, педагогика свободы и др. Казалось бы, такие усилия прикладываются к воспитанию детей! Но уровень взаимоотношений и понимания между детьми и взрослыми тревожит и педагогов, и ученых. Поэтому в настоящее время особенно остро актуализируются проблемы изучения механизмов предупреждения агрессии как у детей, так и у педагогов.

Напряжённая, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущей личности. Среди них, как отмечают Л. Берковиц, Р. Бэрон, Д. Ричардсон и др. зарубежные ученые, особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчуждённость, повышенная тревожность, духовная опустошённость детей и зачастую взрослых, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

В основе всякой агрессивности лежит тот или иной конфликт – осознаваемый или бессознательный, мимолетный или затяжной, охотно раздуваемый или вынужденно принимаемый. По сути своей, всякая агрессия является не чем иным, как проявлением активного, деятельного недовольства человека условиям окружающей жизни, ближними или самим собой. Агрессия вовсе не должна пониматься как сугубо негативный, деструктивный и противостоящий гармонии жизни феномен. Как раз напротив – роль агрессии в развитии жизни столь велика, что её попросту трудно переоценить. Не следует забывать о том, что человек, отягощенный зарядом агрессивной активности, неизменно страдает от неё сам, причем в немалой степени. Фактически подавляющее большинство людей являются рабами собственной агрессивности. Поэтому от позиции педагога будет зависеть процесс образования личности воспитанников.

Кроме того, в настоящее время значимость позиции педагога приобретает особую актуальность. Сегодня мир стал крайне опасным во многих отношениях. На первом месте в ряду дестабилизирующих факторов стоит эскалация агрессии в самых разнообразных формах. Развитие технологической цивилизации привело к пересмотру основных ценностей и идеалов, которые в прошлом выступали в качестве ограничителей агрессивных эксцессов и способствовали упорядочиванию человеческих отношений. Теперь, когда фиксирующие рамки этики и духовности утратили свое былое значение для очень многих людей, последних сдерживают в их деструктивных поползновениях лишь сотрудники правоохранительных органов. Не случайно ученые по-прежнему проявляют колоссальный интерес к изучению различных аспектов феномена агрессии и не прекращают своего продвижения к решению задачи управления ею.

В связи с вышесказанным резко актуализируются исследования, посвященные гуманизации системы образования и воспитания детей. В нашей научной школе этому направлению также уделяется значительное внимание. Представители нашей научной школы предлагают начинать решать эти актуальные вопросы с изменения мировоззрения прежде всего педагогов.

Гуманистическое мировоззрение в практической жизни реализуется, по мнению ученых, на трех уровнях: макроуровень, мезоуровень, микроуровень. Рассмотрим каждый из них.

Макроуровень предполагает политику государства по отношению к своим гражданам. Эта политика выражается, прежде всего, в гарантии прав и свобод

человека, в экономической поддержке социально незащищенных слоев населения, в том числе и детей.

Мезоуровень гуманизма проявляется в оздоровительных, образовательных, культурно-этнических гуманно ориентированных программах, создающихся в рамках ведомств (например, министерства образования, здравоохранения и т.д.), отдельных учреждений и организаций, отдельных ученых-исследователей. Значит программы должны отражать социально-ценностные и нравственно-психологические основы общественного развития. В этом случае гуманизация может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический феномен, отражающий общественные тенденции в построении и функционировании системы образования и воспитания в современном мире. По своим целевым функциям гуманизация образования выступает как условие и фактор гармоничного развития личности с учетом (согласно заявленному предмету разговора) преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Микроуровень гуманизма характеризует непосредственные контактные отношения между людьми, между всеми участниками педагогического процесса, преодоление отчуждения педагогов и детей. Гуманизм на этом уровне предполагает доверие к личности воспитанника, уважение его достоинств, принятие его личных целей, запросов и интересов. Причем, как показывают исследования, у детей, воспитывающихся в рамках четко установленной системы ценностей и запросов, больше шансов на успешную адаптацию в обществе. А состояние и анализ практики воспитанности детей и подростков показывает, что обращение сегодня к идеям гуманности в образовании совершенно закономерно.

Особо отметим, что воплощение гуманистических тенденций возможно при достаточно подготовленном педагогическом корпусе и их гуманистической позиции. В связи с этим представляется важным рассмотреть гуманистическую парадигму профессионального педагогического образования как наиболее важного компонента организации педагогического процесса, опираясь на исследования В.А. Сластенина, В.В. Пустовойтова и др.

Гуманистическая парадигма педагогического образования, по мнению ученых, задается самой природой и сущностью педагогической деятельности. Гуманистические ценности этой деятельности являются «вечными» ориентирами педагога. Они фиксируют уровень осознания или расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, характеризуют его готовность к преодолению этих разрывов, гражданскую позицию, обуславливают смысложизненное самоопределение учителя.

Под ценностями педагогической деятельности В.А. Сластенин и В.В. Пустовойтов понимают те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Взяв за основу характерные потребности личности и соотнеся их с профессией педагога, её

социальным смыслом, В.А. Сластенин и В.В. Пустовойтов предложили следующие группы ценностей педагогической деятельности:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж его профессиональной деятельности, признание родных, близких, знакомых и; р.);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т.п. ),

- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятия любимым делом, предметом, возможность постоянно пополнять свои знания и др.);

- ценности, связанные с самовыражением (творческий, разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т.д.);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, межличностного общения, профессионального роста, продвижения по службе и др.).

Среди ценностей педагогической деятельности по их предметному содержанию В.А. Сластенин и В.В. Пустовойтов выделяют ценности самодостаточного и инструментального типов.

Ценности самодостаточного типа являются ценностями-целями в себе: творческий и разнообразный характер труда учителя, престиж его профессиональной деятельности, общественная значимость труда учителя, большая ответственность перед обществом, самоутверждение в педагогическом труде, любовь к детям и др. Ценности этого рода находят свое выражение в целях педагогической деятельности, связанных с развитием личности ученика, развитием личности учителя, развитием ученического и педагогического коллективов.

Ценности педагогической деятельности инструментального типа — это те, которые служат средством достижения ценностей-целей (общественное признание результата труда, соответствие интересов и способностей личности характеру педагогической деятельности, профессиональный рост и др.). Эти ценности и предусматривают овладение теорией, технологией (нормами, принципами, способами) педагогической деятельности, составляющими основы профессионального образования учителя.

Структурный и качественный анализ ценностей педагогической деятельности, как указывают В.А. Сластенин и В.В. Пустовойтов, обнаруживает их комплексный характер, гуманистическую природу и сущность. Именно гуманистический идеал определяет смысл и назначение педагогической деятельности а ее ценности в этой связи отражают признание гуманистических принципов, гармонию общественных и личных интересов, осознание труда как высшего смысла жизни, приоритет общечеловеческих ценностей (истина,

красота, здоровье, любовь, мир, добро, коллективизм и др.). Закрепленные в сознании педагога педагогические ценности образуют систему его профессионально ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др.

Интериоризация (усвоение и принятие в качестве своих) гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент профессиональной культуры педагога. Ее базовыми основаниями, считают вышеуказанные авторы, являются общечеловеческие, духовные, практические, личностные. Рассмотрим их.

**Общечеловеческие ценности:** ребенок как главная педагогическая ценность; педагог, способный к его развитию, к социальной защите и поддержке его творческой индивидуальности.

**Духовные ценности:** совокупный педагогический опыт человечества, отраженный в педагогических теориях и способах педагогического мышления.

**Практические ценности:** способы педагогической деятельности, педагогические технологии и проверенные практикой образовательно-воспитательные системы;

**Личностные ценности:** педагогические способности, индивидуальные характеристики педагога как субъекта педагогической культуры, педагогического процесса и собственного жизнетворчества.

Между тем у нас в России, как и во всем мире, происходит отчуждение педагога от ценностных свойств педагогической деятельности как особого вида духовного производств высочайшей из существующих ценностей-человека. Драматизм этой ситуации усугубляется тем, что сложившаяся система образования не блокирует этот разрушительный процесс, сохраняет во многом безличный характер, тиражируя широко распространенные в педагогической практике авторитарность, инструментально-нормативную рецептурность, стереотипы, лишаящие деятельность педагога духовно-нравственных оснований. Вот почему стратегию современного образования составляют субъектное развитие и саморазвитие личности педагога с его гуманистической позицией и направленностью.

Таким образом, гуманизм как ведущий педагогический принцип может быть воплощен в системе образования через следующие основные направления и тенденции:

- выбор технологии обучения, обеспечивающей профессиональное развитие личности при условии высокой технологической компетентности педагога;
- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития личности;
- создание благоприятных внешних условий для психического и физического существования и развития личности;

- создание очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и т.д.) как продукта активности личности.

Полностью соглашаясь с позицией Н.Б. Крыловой отметим, что в отечественной научной и методической литературе и в сознании многих педагогов существует устойчивая, исторически сформировавшаяся традиция рассматривать становление личности в непосредственной и прямой связи с социальными процессами (которые часто трактуются как доминирующие), а к развитию индивида подходить, прежде всего, с позиций детерминации его социумом (при этом формально признаётся как бы равноценность индивида и социума, однако, в конечном счёте социум оказывается всё же «более равным» и значимым). Подобный принцип заложен в основу большинства образовательных методик и концепций.

Однако есть один важнейший момент. Из многих социоцентристских определений характеристика человека как носителя культуры и её главного деятеля выпадает не случайно, поскольку в мышлении культура предъявлена как надличностный феномен, на деле таковым являясь только отчасти. К тому же социоцентризм страдает внутренним противоречием: социум есть результат взаимоотношений людей, однако сами эти взаимоотношения трактуются как зависимая переменная и как результат развития социума.

Традиционно мыслящий педагог, как указывает Н.Б. Крылова, возвращённый на социоцентристском понимании культуры, считает, что его святая обязанность - ввести ребёнка в мир культуры. Это представление, доведённое до логического конца, выглядит так: есть ребёнок (некультурный\малокультурный), которого надо «окультурить», ввести некоторую культурную информацию (или привить культурные навыки поведения), тем самым приобщив к всеобщей культуре. Здесь есть над чем поразмышлять. Учителя в большинстве своём считают, что культура - это (помимо культуры поведения) сфера досуга: чтение книг, посещение театров и музеев и т.п., и если школьники посещают театр, то они приобщены к культуре. Для учителя на практике решение проблемы упирается в «оргмероприятия», о чём свидетельствуют их вопросы, задаваемые иногда на семинарах: «Как заставить подростков ходить в театр?», «Как приучить школьников слушать классическую музыку?»

Оказывается, что эта упрощённая культуropодобная логика организации отдельно образования и отдельно культурной деятельности подростка не срабатывает, в результате существует всем известная «образованщина» (как это явление метко назвал А.И. Солженицын). Большинство выпускников школ не испытывают устойчивой потребности в культурной деятельности. Многие социологические исследования свидетельствуют, что большинство старшеклассников (в разных классах и школах только различаются проценты) не ориентированы на самостоятельную и целенаправленную культурную деятельность.

Традиционное восприятие педагогами культурной деятельности подростка как досуговой (что хотя отчасти верно, но поверхностно) - следствие социоцентристского подхода к культуре вообще. На деле же культурная



деятельность есть сложный, многоуровневый, постоянно меняющийся в зависимости от культурного контекста способ существования и самовыражения индивидуальности, уникальная форма бытия ребёнка, подростка в разнообразных и разностилевых пространствах культуры. Такой подход побуждает дать более многомерные определения самой культуры (не только как системы феноменов, а как пространственно-временного континуума бытия человека). Меняется и представление о культурной деятельности подростка, адекватных им культурных целей, задач, содержания и форм современного образования, которые можно рассматривать как альтернативные традиционным педагогическим представлениям.

Но здесь может возникнуть ряд вопросов:

- Что понимается под включённостью ребёнка, подростка в культуру?
- Является ли культурная деятельность механизмом, с помощью которого взрослые включают его в культуру, или это состояние его собственного повседневного бытия?

- В чём различие между культурной деятельностью взрослого и ребёнка? Существенны ли для культуры их различия и особенности?

- Каковы условия, ограничения или рамки, роль среды (то есть социокультурный контекст) культурной деятельности ребёнка и подростка?

- Необходимы ли педагогу для его профессиональной деятельности понимание культурных процессов и способность собственной творческой, культурной деятельности (или достаточно владеть «психолого-педагогическими средствами» коммуникации)?

- Какие образовательные технологии соответствуют культурной деятельности подростка?

Все эти вопросы - основа выработки нового, широкого понимания культурных основ развития и саморазвития подростка, с одной стороны, и педагогических позиций и технологий - с другой. Многие из них стали и являются предметом исследований аспирантов нашей научной школы.

Строго говоря, считает Н.Б. Крылова, ребёнок пребывает в культуре уже в пренатальном состоянии, как только у матери пробуждается отношение к нему как человеческому существу. Его включённость в культуру актуализируется рождением, и каждый его последующий шаг развития (возрастной или вневозрастной) есть шаг обретения свободы действий в культурах, в том числе освоения культурных пространств (истории культур, глобальных и локальных ценностей и норм повседневной жизни). Осваивая язык, символы, знаки различных культур, он становится носителем уникального культурного контекста, глубина и содержательность которого не обязательно (то есть не напрямую, неоднозначно) определяется средой. Таким образом, культурная деятельность ребёнка начинается с его первыми действиями и поступками и носит она изначально мультикультурный характер.

Деятельность - интегративная форма бытия, а не просто серия актов и действий. В основе такого подхода лежат идеи русской психологической и философской школы: 1) развитие индивидуальных способностей определяется

интериоризацией социальных форм (Л.С. Выготский); 2) порождение в деятельности предметного бытия культуры происходит в развитии индивидуума (С.Л. Рубинштейн); 3) психическое развитие человека - это есть развитие его деятельности (А.Н. Леонтьев); 4) образование, и воспитание в том числе, - диалогичны, общение, жизнедеятельность играют в них основную аккумулярующую роль (М.М. Бахтин); 5) деятельность есть сложная структура или полиструктура и имеет разные планы описания (Г.П. Щедровицкий): объективно-объектный, логико-социологический (задачи - операции - средства) и субъектно-психологический (понимание - способности - рефлексия - развёртывание способностей).

Интегративный подход в исследовании деятельности, учитывая эти аспекты, помогает, во-первых, выявить её многокомпонентность и сложную контекстность, во-вторых, преодолеть противоречия сугубо социоцентристского понимания, в-третьих, увидеть в образовании не столько «транслирующую деятельность», сколько простраивание (строительство) и самоорганизацию новых интегративных форм индивидуального бытия. Этот акцент очень существенен.

Мы соглашались с мнением Н.Б.Крыловой о том, что дети приходят в школу, уже имея определённые культурные интересы, потребности и способности, уже овладев собственными образцами деятельности, которые в массовой школе часто остаются неосознанными, невыраженными и не востребуемыми. Даже так называемые трудные дети, дети с проблемами развития, дети групп риска имеют свой внутренний культурный контекст и приобщены к определённой субкультуре, а через неё - к некоторым образцам деятельности. Таковы социокультурные реалии: дети изначально пребывают, существуют в культурных пространствах (*подчас неведомых взрослым*), школа же, будучи всего лишь этапом их культурного развития/саморазвития, может в лучшем случае, то есть при правильном использовании соответствующих технологий, только способствовать или скорректировать цели такого развития. И хорошо ещё, если она поможет освоить, а не навяжет новые для подростка образцы культурной деятельности.

Ещё одна из реалий такова (и это зафиксировано международными организациями), что большую часть (до 80%) информации дети 12—15 лет получают ВНЕ школ. Уже поэтому изначально для значительной части детей школа в том виде, как она сегодня функционирует, не может быть решающим фактором культурного развития.

В продолжение критики тезиса о задаче школы «включить ребёнка в культуру, транслируя ему определённые культурные знания и нормы», Н.Б. Крылова указывает ещё на одно из возможных следствий такой «просвещенческой» позиции - на интерпретацию культуры как культуры взрослых. Согласно такой позиции, а она - отголосок всё того же социоцентристского подхода: поскольку основными носителями культурных норм являются взрослые и именно они «сознательно и целенаправленно делают культуру», то взрослые же должны контролировать, организовать, отслеживать

механизмы включения в культуру детей и подростков. Но однозначный ответ здесь невозможен.

С одной стороны, считает она, достижения и ценности культуры создаются, изменяются, умножаются, сохраняются старшими поколениями. С другой стороны, если не мыслить культуру как нечто застывшее и заиклившееся на прошлом, участие в ней младшего поколения не только нельзя игнорировать, просто и представить какие-либо культурные процессы невозможно вне активной интерпретации и реконструкции их младшими поколениями.

Речь идёт не только об индивидуальных вкладах в культуру молодых талантов - все виды и жанры искусств дают многочисленные примеры раннего профессионального включения талантливых и одарённых детей в реальные художественные процессы (а также в спорт и научно-техническое творчество), о чём педагоги, несомненно, знают. Суть же в том, что детство и подростничество как проявления и этапы развития человеческой культуры сами по себе самоценны: ребёнок - такой же, как и взрослый, носитель, деятель, субъект культуры (*нераспустившийся цветок, бутон - всё равно цветок*).

Другое дело, что их функции различны. В ребёнке зарождается культурная идея, и он растёт вместе с ней. Его взросление есть попытки её осуществления. Детство - отнюдь не подготовка к взрослой жизни, а время вызревания (уже в настоящем) будущей культурной формы. Детство, подростничество, отрочество - становление нового, индивидуального культурного интереса, либо запроса, либо ожидания, либо культурного образца организации жизни.

Каждая из культур - сложная, одновременно детско-взрослая форма жизнедеятельности. Поэтому при характеристике культурных ролей и взаимоотношений поколений речь должна идти скорее о координации и реконструкции ими культурных идей, норм, моделей, чем о прямой трансляции старшими своих культурных ценностей младшему поколению. К тому же «трансляция» предполагает, говоря техническим языком, передатчик и приёмник, настроенные определённым образом, а здесь Н.Б. Крылова правомерно задаёт принципиальный вопрос: всегда ли ребёнок готов и желает ли он воспринимать «трансляцию» учителя? Всё это приводит ее к выводу, что концепция трансляции культуры через образование глубоко противоречива в главной своей предпосылке – представлении о ребёнке как объекте автоматической передачи культурной информации, а потому безнадежно устарела. Правильнее говорить о многочисленных формах наследования, освоения, присвоения такой информации, но в этих процессах доминируют не транслирующие, а иные, более сложные культурные механизмы. К тому же помимо транслирующих механизмов существуют механизмы культурного отбора и поиска лично значимых идей и ценностей, активно осуществляемые молодой генерацией.

Феномен той или иной формы включённости ребёнка в культуру универсален и естественен. Практически все дети и подростки проходят этапы культурного самоопределения, но не все сохраняют в памяти и актуализируют его смыслы в своих взрослых культурных практиках и стиле культурного поведения.

Рождение и созревание культурной идеи (как ценности, интереса или потребности) - важная сторона становления индивидуальности и личности. С появлением идеи культурная деятельность подростка наполняется сокровенным смыслом и внутренней логикой. Причём феномен культурной идеи не относится исключительно к сфере искусств. Он характерен вообще для любого инициатора и пионера в инновационной сфере (в том числе в науке и технике, где деятели тоже довольно рано обнаруживают свои склонности и способности).

Понимание ребёнка как *творца и субъекта культуры (культурных процессов и культурных практик)*, несомненно, предполагает, считает Н.Б.Крылова, соответствующую характеристику самой культуры. В этом контексте определения культуры как системы достижений и ценностей, как творческой деятельности и творческих технологий хотя и не отвергаются, но в целом не могут удовлетворить.

Все характеристики культуры, довольно разнообразные и подчас трудно сводимые воедино, к общему знаменателю, как и сама культура, в их общем виде применимы к описанию культурной деятельности. Возьмём несколько свойств, особенно важных:

- символизм, означенность и осмысленность артефактов, которыми человек пользуется и которые получает в процессе деятельности;
- особый, ценностный характер взаимоотношений людей, так или иначе влияющих на деятельность или включённых в неё;
- контекстность деятельности, её многоаспектная связь с другими подобными деятельностями;
- особые технологические параметры такой деятельности (уровень организации, нацеленность на совершенство и достижение наивысшего качества, творческий характер, индивидуальная значимость).

Таковы основные свойства всякой культурной деятельности и таковы критерии, по которым можно охарактеризовать деятельность как культурную (независимо от её уровня и социального места, независимо от возраста и таланта субъекта).

Помимо понимания категории «культура» или «культурный» для развития новых процессов в образовании, важен анализ взаимодействия культурных и образовательных процессов. Но анализ не формальный (на уровне привычного названия), а содержательный и продуктивный. Сложность решения проблем, однако, состоит в том, что, во-первых, в нашей педагогике нет традиции методологического, системного анализа связей культуры и образования (есть только общая констатация их связи), во-вторых, достижения отечественной культурно-исторической школы Л.С. Выготского в психологии и эволюция её основополагающих идей на стыке философии, психологии и педагогики (Д.А. Эльконин, Л.А. Божович, П.Я. Гальперин и др.) всё же не смогли взрастить в педагогике понимание образования как феномена культуры; культурологический подход в педагогике не привился, не стал частью профессиональной позиции педагогов. Пожалуй, только в последние годы проявились наконец и интерес педагогов к культурологической проблематике

образования, и исследования в области культурной психологии и культурологии образования.

Такой ход развития был характерен не только для отечественной педагогики и психологии. Майкл Коул в фундаментальной работе «Культурно-историческая психология: наука будущего» (М., 1997; *Michael Cole (1996). Cultural Psychology: a once and future discipline*) критикует прежнюю культурную психологию за фактическое игнорирование проблем собственно культуры, что можно адресовать и педагогике, которая по сути дела превратилась в социоцентристскую и «социосообразную» науку, в то время как её смысловым центром должна быть именно культура, а разнообразие культурных текстов и контекстов - основой учебного материала.

Таким образом, современное научно-педагогическое знание развивается и совершенствуется, уточняется и меняется, порой кардинально. И это не плохо! В науке могут быть разные точки зрения, главное – чтобы они были научно доказаны!

**Л.В. Фалеева**

Структурный анализ культуры и культуры личности  
в контексте ее организационной культуры

**L.V. Faleeva**

Structural analysis of culture and cultural identity  
in the context of its organizational culture

В статье рассматриваются общие вопросы в понимании культуры в современной науке, методологические подходы к ней, дана характеристика культуры личности в контексте организационной культуры.

Ключевые слова: культура, культура личности, организационная культура.

The article discusses General issues in understanding culture in the modern science, methodological approaches, given the characteristics of culture in the context of organizational culture.

Key words: culture, culture, identity, organizational culture.

Современная образовательная ситуация с ее проблемами в уровне воспитанности многими исследователями и практиками признается, как одна из приоритетных в педагогике. Аспекты формирования высокого уровня профессиональной и личной культуры современного российского студенчества ориентируют на самореализацию его внутреннего потенциала и раскрытие индивидуальных возможностей в процессе обучения в вузе. Именно личностная культура создает предпосылки для гармоничного развития организационной культуры студенческой молодежи. В качестве одного из значимых, на наш взгляд, аспектов организационной культуры студенческой молодежи может быть предложен феномен общей культуры.

Далее представим обобщенную Э. В. Онищенко характеристику дефиниции «культура».

Начальная категория «культура» представляет собой полифункциональное толкование, которое имеет различные поля приложения. Существует традиционная, разделяемая большинством исследователей точка зрения, согласно которой его корни восходят к слову *cultura* – возделывание, обработка почвы. В последствии этот термин был экстраполирован на

социальную и прежде всего педагогическую сферу, т.к. стал обозначать воспитание, образование, развитие. Одновременно, например, в исследовании В. П. Выжленцова, выделяется второй источник и соответственно другой подход к объяснению термина культура, согласно которому эта дефиниция рассматривается как внутреннее таинство и сокровенность культа (от лат. «cultus» – почитание), закрепленного в архетипах «коллективного бессознательного» (К. Г. Юнг) и передаваемого из поколения в поколение. Причем особо отмечается, что его передача осуществляется не только в общезначимых образах мифов, преданий, нравов и обычаев, но и в генетически закрепляемых через смену поколений уникальных способностях и особенностях человека.

Сегодня философами, культурологами и социологами признается, что статус культуры в теоретическом понимании связанных с динамикой человеческих сообществ представляется чрезвычайно высоким (Е. Б. Гармаш, Н. Б. Крылов, Б. Т. Лихачев, Н. Е. Щуркова и др.). Это положение находит свое подтверждение в научной литературе как отечественного и мирового масштаба. Так, например, академик Д. С. Лихачев считает, что XXI век – «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил», апеллируя к идее гармонии культуры знания, чувств, общения и творческого действия.

Междисциплинарный характер феномена культуры требует обращения к достижениям в различных отраслях социального знания, учета концептуальных идей философии, культурологи, социологии, педагогики, его целостного изучения как главного в работах зарубежных и российских исследователей.

Современные ученые признали и зафиксировали в энциклопедиях, что понятие «культура» многофункционально и включает в себя: предметные результаты деятельности людей (машины, сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т.д.); человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).

Далее представим краткий методологический обзор основных, в рассматриваемом направлении, понятий культура и профессиональная культура. Прежде всего, охарактеризуем исследования (кратко материал опубликован нами в одном из рецензируемых журналов), посвященные изучению культуры, в которых представлены различные уровни ее функционирования (процессуальный, материальный, идеальный и институциональный).

1. Процессуальный уровень рассматривает культуру как процесс человеческой деятельности в различных формах индивидуальной и коллективной активности по созданию, освоению, хранению, защите, трансляции ценностей, норм и идей, а также их превращению во внутреннюю сущность человеческой личности. Определяющей становится преобразующая деятельность человека, ее избирательность, интерсубъективность характера, зависящих от идеальных и реальных условий действительности, а также

рефлексивность субъекта относительно его идеального образа (О. Гинесаретский, А. С. Запесоцкий, В. И. Тасалов).

2. Материальный уровень представляет культуру как совокупность результатов культурной деятельности. Это предметный или вещный уровень предметов культуры, объективирующий или опосредующий процесс человеческой коммуникации, задавая ему определенную содержательную характеристику. Поэтому согласимся с тем, что предметный мир задает «культурный контекст» человеческому развитию (Е. К. Быстрицкий).

3. Идеальный уровень рассматривает культуру как совокупность ценностей, норм, идеалов, закрепленных в преданиях, мифах, обычаях и традициях, характерных для определенных социальных групп и обеспечивающих смысл существования человека и общества (А. П. Марков).

4. Институциональный уровень культуры представляет ее в совокупности определенных социальных институтов как форм организации человеческой жизнедеятельности (наука, искусство, семья, школа, вуз, государство, церковь, общественные организации и т.д.). Данный уровень культуры определяет структуру культуры, т.е. функциональные компоненты, обеспечивая ее стабильность и преемственность за счет контроля, возможностей перехода идеального в реальное (А. С. Запесоцкий).

Множественность трактовок категорий культуры связана с тем, что она включает в себя совершенно разнородные элементы. Данное положение ориентирует нас на признание того, что именно культура детерминирует смысл и направленность хода цивилизационного развития человечества, являясь ее ведущей ценностной ориентацией (А. И. Арнольдов, М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.).

Сложная эволюция этого термина привела к ее современной интерпретации, согласно которой в различных авторских трактовках «культура» обозначает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Следовательно, категории «культура» и «деятельность» находятся в исторической взаимосвязи и определенной детерминации, т.к. культура являясь характеристикой деятельности задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности. В связи с этим Э. В. Онищенко делает вывод о существующей прямой и обратной связи между процессом освоения личностью культуры и способами ее профессиональной деятельности.

Истинный человек культуры как свободная личность способна к самоопределению и обладает высоким уровнем самосознания, самоуважения, самостоятельности, самоорганизации, независимостью суждений, сочетаемой с уважением к мнению других людей (Е. В. Бондаревская, Л. В. Фалеева и др.). Итак, культурный человек – это гуманная, творческая, вариативно мыслящая личность, которая сконцентрирована на практической подготовке к жизни и самореализации в определенном культурном пространстве.



Согласно исследованиям М. М. Бахтина, основополагающим свойством человека культуры является его способность к культурной идентификации, т.е. «осознанию своей принадлежности к определенной культуре и интернализации ее ценностей, принятию их как своих собственных, выбору и осуществлению культурообразного образа жизни, поведения, самодетерминации в горизонте большого и малого времени культуры».

Данное положение имеет для нас особое значение, т.к. позволяет выделить два важных аспекта в трактовке понятия «культура»: во-первых, культура представляет собой механизм, который регулирует и регламентирует как социальный климат в обществе, так и деятельность и поведение отдельных индивидов; во-вторых, именно человек является создателем и одновременно носителем культуры. Человек всегда действует в рамках культуры, выполняя объектную и субъектную функцию, являясь при этом объектом культурных воздействий извне и субъектом – создателем, творцом культурных ценностей. Это утверждение говорит о том, что культура как особый специфический способ деятельности человека представляет собой целостное единство исторически выработанных и зафиксированных форм подобной деятельности, которые отражают в том числе и «меру саморазвития индивида» как субъекта исторического процесса.

Концепция культуры, построенная на основе рассмотрения человека как субъекта деятельности, включает в само понятие все сферы человеческой жизнедеятельности. Это связано с тем, что эта трактовка связана с характеристикой культуры как сферы самоутверждения и развития сущностных сил человека. При этом развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры, т.к. в процессе деятельности происходит закрепление имеющихся культурных образцов самим индивидом как субъекта этой деятельности.

Как показывает анализ современных философских и педагогических исследований (Э. А. Баллер, В. Л. Бенин, Е. К. Быстрицкий, В. М. Межуев, В. М. Меньщиков, В. А. Слостенин, Е. И. Тесленко, Л. А. Терехина, Х. Г. Тхачапсоев, А. Н. Ходусов и др.), при существующем многообразии концепций, определяющих сущность культуры и ее место в развитии человека и социума четко проявляется наличие двух кардинальных подходов к раскрытию ее природы. Первый предполагает рассматривать культуру как специфический способ и средство человеческой деятельности, при этом подчеркивается, что фундаментальное свойство культуры – быть средством деятельности людей – концентрированно выражает суть культуры и интегрирует все ее характеристики. Акцентирование указанного свойства позволяет рассматривать культуру в предельно широком смысле – как всеобщий (атрибутивный) признак любого общества безотносительно к уровню его развития. Это позволяет говорить о том, что выполняет функцию регулирования как внешних отношений социума с окружающей средой, так и внутренних социальных связей в процессе эволюционного функционирования социума как

самоорганизующейся системы от хаоса к «полифонической целостности» и «информационно упорядоченной системе».

В тоже время исследователи признают возможность выделения нескольких срезов при анализе категорий культуры:

- всеобщий уровень анализа – культура общества, общественно экономической формации, исторического периода;
- особенный уровень анализа – культура отдельных социальных групп, народов, рас;
- единичный уровень анализа – это культура личности.

При этом отмечается тесная взаимосвязь между этими уровнями и особо подчеркивается, что индивидуальность должна активно развиваться, проявляя свои возможности, а не нивелироваться, ограничиваться и подавляться со стороны социума (Л. Н. Коган). В соответствии с этим положением возникает новая задача – «исследовать человека именно в качестве ... социальной монады, величины, обществу в чем-то равной» (В. С. Барулин), что позволяет и историю культуры рассмотреть как «путь человека к себе, своему предназначению, своей самореализации как свободного духовного существа» (А. Н. Ходусов), как «защитный механизм личности от утери внутренних опор человеческого бытия» (Л. П. Буева), как «форму самодетерминации индивида в горизонте личности, форму самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления, т.е. форму свободного решения и предрешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» (В. С. Библиер). В свою очередь решение данной задачи возможно через социально-антропологическое исследование культуры как качественной характеристики развития личности (И. Ф. Исаев).

Эта особенность также отмечалась в работах К. А. Абдульхановой-Славской, которая ставила вопрос о том «как и почему индивид не только развивается на основе объективированной сущности (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества». Как подчеркивает в своей работе И. Ф. Исаев, «данный подход открывает широкие возможности в плане исследования проблем формирования личности, взаимодействия культуры и личности, культуры и творчества, развития индивидуального стиля профессиональной деятельности и др.». Признание подобного отношения подтверждается в работах Н. С. Злобина, В. Ж. Келле и И. Т. Фролова, которые придерживаются понимания культуры как творческой, созидательной деятельности человека, отмечая, что «культура – это творческая, созидательная деятельность человека – как прошлая, зафиксированная, опредмеченная в культурных ценностях, так и прежде всего, настоящая, основанная на распредмечивании этих ценностей, т.е. превращающая богатство человеческой истории во внутреннее богатство живых личностей, воплощающееся в универсальном освоении, переработке действительности и самого человека».

Обращение к идее творческой самореализации личности в деятельности посредством освоения культурного наследия позволяет нам рассматривать феномен культуры как качественную характеристику отдельной личности.

Подобная трактовка сводит категорию культуры к совокупности таких элементов человеческой деятельности во всех социальных сферах и продуктов этой деятельности в любой форме (идей, теорий, отношений и др.), которые выражают сущностные силы человека, меру его приближенности к социуму. При этом уровень культуры индивида рассматривается как степень развития его сущностных сил, способность к самосовершенствованию, освоению определенных социальных отношений (в т.ч. профессиональных) и адаптации к общественным требованиям.

Итак, культуры вне человека, без человеческой личности не существует. Ссылаясь на исследование Э. В. Ильенкова повторим, что человек изначально становится объектом культуры. И даже, если рассматривать культуру как деятельность человека природы (как внутренней, так и внешней) в соответствии с определенным планом действий, очевидным представляется то, что сам этот идеальный план не закладывается в сознание человека от рождения. Ведь все без исключения собственно человеческие способы жизнедеятельности, формы деятельности, обращенные на другого человека и на любой предмет, ребёнок усваивает извне. Культура того или иного социума существует вне, помимо индивида: «язык» культуры, в самом широком смысле, составляют моральные нормы, нормы межличностных отношений, нормы права и т.д. Индивид в процессе социализации, воспитания и саморазвития усваивает все эти идеальные нормативы.

Процесс становления личности происходит уже в существующем культурном контексте, при ее непосредственном воздействии на индивида. Поэтому можно утверждать, что человек в этом взаимодействии является объектом воздействия культуры, а вернее, мира культуры. Воспринятые формы деятельности, или какие-либо всеобщие нормы культуры, организуют сознательную волю отдельного человека, упорядочивают её проявления вовне.

Субъектом культуры, носителем социально-человеческой деятельности личность станет лишь там и тогда, где и когда сам начнет эту деятельность совершать. Индивид, овладев всеобщими формами человеческой жизнедеятельности, сам вырабатывает внутренние образы, образцы, соответствующие его потребностям; он определяет их ценность для себя и других в соответствии с теми идеалами и целями, которые ставит перед собой он сам и все человечество. Он осмысливает эти образы, выражает их в словах и претворяет в делах своей активной деятельностью, создавая нечто объективно существующее: вещь или поступок. Подлинное усвоение культуры происходит лишь в том случае, когда индивид не только обретает культурные формы, выработанные предшествующими поколениями, но и сам как субъект культуры производит новые идеи, формы, ценности.

Как субъект культуры, человек существует с тех пор и до тех пор, пока он активно производит и воспроизводит свою реальную жизнь в формах, созданных им самим или другими людьми, в формах, принадлежащих той системе культуры, её контексту, в который она вписана. Данное условие может быть выполнено только тогда, когда индивид будет способен адекватно

воспринимать смысл произведений культуры. Именно восприятие смысла, деятельность в соответствии с ним и будут актами культуры.

В том случае, когда идеальное, внешнее содержание предмета, усвоенное индивидом формально, без понимания его происхождения и связи с действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к предмету критически. Он не может отстраниться от формы, осмыслить ее и, возможно, изменить в соответствии с меняющейся реальностью и развивающимся человеком. Иногда, индивид попадает под действие этой формы и становится ее функцией: люди попадают в зависимость от вещей, зачастую не понимая их истинного смысла, их ценности, которая была заложена в них трудом предшествующих поколений. В такой ситуации человек делается акультурным, становится механизмом, а не человеком, не субъектом культуры, так как он не создает культуру, а формально потребляет её, оставаясь лишь объектом культуры. Только индивид, продуцирующий истинно человеческие ценности, служащий человеческим целям и идеалам, и осуществляющий их в своей жизнедеятельности, может быть субъектом культуры, а, следовательно, человеком как таковым, личностью. В этом смысле, личностью может быть назван индивид, который овладел формами преобразования не только внешней природы, но и внутренней – формами деятельного развития самого себя. Человек – единственное существо, которое может относиться к самому себе как к «некому другому». Он может отстраниться от себя, от своего образа и поработать с собой, своим образом, его созданием и изменением. Такая возможность отстранения дается человеку его взаимодействием с предметами и с другими людьми, с миром культуры, который создал сам человек.

В процессе взаимодействия с другими людьми возникает ситуация, когда действие индивида, направленное на другого человека, отраженное возвращается обратно к нему и тем самым превращается из действия, ориентированного на другого, в действие, направленное (опосредованно через другого человека) на самого себя. Такая сложная взаимозависимость личности и социума, личности и культуры обуславливает одну из главных качеств личности – ее уникальность. Неповторимость свойственна каждой личности настолько органически, что если её отнять, то исчезнет сама личность. Уникальность жизненного пути субъекта создаёт неповторимость индивидуальности. Индивидуальность и личность – это два полюса человека: первый представляет собой единичное, второй – особенное и общее, которые присущи человеку как его неотъемлемые составные части. Одновременно с этим мы можем констатировать тот факт, что любой человек, являясь существом уникальным, выстраивает свой субъективный мир, имея возможность соотносить его с общечеловеческими мерками, нормами культуры. И чем больше будет соответствовать этот духовный мир индивида человеческому миру культуры, тем более значимой будет личность данного человека.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно с уверенностью говорить о том, что «личность – «внутренняя социальность раскрывающая в себе все проявления культуры человечества». При этом пред

нами всегда будет не просто человек, а «коллективный человек» (К. Г. Юнг), не личность, – а коллективная личность. Следовательно, Личность и культура соотносятся как субъект и объект культуры (соотношение может меняться на противоположное). Вне их активного взаимодействия становление того и другого немислимо. Личность вбирает в себя, стягивает в одной точке «Я» все те социальные отношения, на которых основывается современное ей общество. Она не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной жизнедеятельности. Личность как таковая существует лишь в системе реальных человеческих взаимоотношений через вещи, слова, поступки, объекты культуры, составляющие как бы единый организм. В такой «организм» может быть объединена или социальная группа, или этнос, или всё человечество. Личность опосредованно, через бесконечное количество отношений, каждый индивид на земном шаре реально связан с каждым другим, даже с тем, с которым он никогда непосредственно не входил и никогда не войдет в контакт. И эти связи становятся реальными в том случае, если человек владеет общими для всех людей формами социальной жизнедеятельности. Чем больше особенных форм жизнедеятельности осваивает индивид в своем развитии, тем более крупной оказывается личность этого человека, тем большее влияние оказывает она на других людей. Представленный выше научно-теоретический обзор имеет непосредственное отношение к современной социокультурной ситуации, анализ которой вызывает тревогу и опасение за уровень культуры личности в целом. Поэтому дополним этот обзор научным материалом по культуре личности и специфике ее формирования.

Личность и культура в исследованиях Э. В. Ильенкова выступают как две принципиальных формы существования духовности. Создается своеобразный банк культурных ценностей, которые могут быть востребованы и реализованы только субъектом, их создавшим: личностью. Вне личности культурная информация мертва, без личности её просто не может быть. Чтобы познать человека – надо познать культуру, а чтобы познать культуру, надо познать человека. В итоге личность и культура соотносятся как субъект и объект. Вне их активного взаимодействия становление того и другого немислимо.

Переходя к рассмотрению главных составляющих культуры личности отметим, что мир культуры – это традиции и ритуалы, это нормы и ценности, это творения и вещи – все то, что можно назвать бытием культуры. Личность как творец и носитель культуры исключительно многогранна. Она может характеризоваться с точки зрения её нравственной культуры и эстетической, меры её психологической зрелости и интеллектуального развития, со стороны её мировоззренческих позиций. Но во всем богатстве культуры личности можно выделить ее системообразующую ось, каковой является нравственная структура личности. Нравственность – это стержень духовной культуры. Структура нравственной культуры личности включает в себя культуру человеческого сознания и культуру повседневного поведения. Культура нравственного

сознания и поведения должна быть рассмотрена как целостная система элементов, выражающая объективную социальную необходимость последовательного формирования такой культуры нравственного сознания, которая адекватно воплощалась бы в поведении. В свою очередь, культура нравственного поведения – форма объективированной культуры нравственного сознания. Эта особенность моральной культуры объясняется ее единой «целью», «миссией», которая состоит в формировании «моральной надежности» личности. Единство культуры нравственного сознания и поведения обеспечивает овладение личностью моральной культурой общества и практическую реализацию этой культуры.

Процесс нравственного формирования личности по работам Э. В. Ильенкова включает такие элементы целенаправленного воздействия на нее как этическое образование – формирование знаний личности в сфере моральной деятельности; этическое обучение – формирование умений в сфере моральной деятельности; нравственное воспитание и самовоспитание – формирование нравственных установок, ценностных ориентаций личности и т.п. Именно на основе единства этих факторов формирование моральной культуры личности и складывается ее нравственная мудрость как единство и гармония знания моральных требований и их воплощение в поступках, способности найти оптимальное благородное решение, и проникновенного нравственного чувства, неповторимого личного опыта жизни, и основного богатства моральной культуры общества.

В культуре человеческого сознания можно выделить такие элементы, как культура этического мышления и культуру нравственных чувств. Отправным моментом в этическом мышлении являются знания о простых правилах нравственности, нормах и принципах морали, идеале. Ведь в любом случае прежде, чем принять требования данной системы морали или культуры в целом, надо их знать. Нравственные знания расширяют сферу морального выбора и делают сам выбор более обоснованным. На основании существующих у человека моральных знаний и сопоставления их с реальностью у него складываются определенные моральные ориентации, которые представляют собой «собственную» характеристику человеком добра и зла, справедливости, смысла жизни, счастья, нравственного идеала, его «личная» оценка фактов, отношений, людей, себя с точки зрения нравственных ценностей. Роль и значение ценностей в жизни и общества трудно переоценить. В этой связи мы можем согласиться с известным русским ученым П. Сорокиным, который справедливо отмечал, что без оценок человеком «лишенные своих значимых аспектов, все явления человеческого взаимодействия становятся просто биофизическими явлениями» и именно ценность служит фундаментом всякой культуры. Критериями этического мышления личности являются, прежде всего, оптимальное разрешение нравственных конфликтов и умение выбирать средства для достижения определённой моральной цели.

Обратимся ко второй составляющей нравственной культуры личности – культуре её нравственных чувств, эмоциональной стороне индивидуальной

нравственности. Диапазон этих чувств может быть очень широк: от ситуативной реакции на личное оскорбление до высоких гражданских скорбей и радостей. Они могут быть направлены вовнутрь (чувства стыда, раскаяния, угрызения совести и т.п.) и вовне (чувства сострадания, ненависти, равнодушия и т.д.).

Особую роль нравственные эмоции и чувства играют в человеческом общении. Здесь они – высшая ценность и цель. Общение, лишённое эмоционального тепла не может удовлетворить одну из высших, гуманистических в своей основе, потребностей человека в «роскоши человеческого общения» (С. Экзюпери). Однако абсолютизировать роль моральных чувств в структуре личности не следует, ибо они не являются панацеей от всех моральных ошибок и аморализма. Диалектическим единством, сплавом рационального и рационального уровня в нравственной структуре личности являются убеждения. Гарантию моральной надёжности личности, дают уверенность в том, что человек при любых сложных или не благоприятных обстоятельствах не откажется от своих принципов. Содержание моральных убеждений зависит от того, какие идеи, знания и взгляды восприняты личностью.

Культуру повседневного поведения личности составляют культура поступка и этикета. Эти понятия достаточно подробно рассмотрены в исследованиях Э. В. Ильенкова. Кратко охарактеризуем их. Этикет представляет собой ритуализированные формы человеческих взаимоотношений в той или иной среде, имеющий классовую, национальную и историческую окраску. Несмотря на всё многообразие этикетных форм, можно найти в них нечто устойчивое, представляющее непреходящую общечеловеческую значимость, а именно: вежливость, такт, скромность, точность, простота. Гораздо более сложную характеристику имеет культура поступка человека. Все многообразие человеческой активности может служить способом проявления определенной нравственной позиции личности: мимика, жест, речь, молчание, одежда и т.д. поступок в нравственной сфере не тождествен физическому действию: поступком может быть вербальное действие или просто уклонение от действия. В поступке всегда присутствует мотив. Любой поступок опосредован нравственным отношением человека к другому человеку.

Культуру личности можно характеризовать и с точки зрения эстетической культуры. Это можно рассмотреть на примере центрального звена в эстетическом сознании человека – эстетическом вкусе. Под вкусом обычно понимается способность человека интуитивно постигать и эмоционально оценивать эстетические и художественные ценности.

Существуют две предпосылки формирования эстетического вкуса: психологическая и социокультурная. К первой относятся развитые основные психические способности человека: эмоциональность, интеллект, воображение, фантазия, интуиция. Незрелость любой из указанных предпосылок обуславливает искажение вкуса. Эстетический вкус возникает тогда, когда человек включается в контекст человеческой культуры, эстетических

отношений. Поэтому очень важной содержательной стороной вкуса являются эталоны, усвоенные личностью, культурный опыт общества – это вторая предпосылка. Усвоенные людьми ценности превращаются у каждого человека в своеобразные прообразы и критерии восприятия, которые и называют эстетическими эталонами. Объективный критерий вкуса – отношение личного эстетического опыта к опыту общества: чем полнее индивид усвоил опыт общества, тем развитее его эстетический опыт. В эстетическом опыте общество есть и классика, традиция, и актуальный опыт с его новаторством, поэтому развитый эстетический вкус характеризуется освоением и того, и другого. Неразвитый вкус – это когда человек абсолютизирует определенные эстетические или художественные ценности, их уровень, форму и содержание, тем самым, обедняя, исключая духовное богатство и многообразие эстетических ценностей.

Функциональной стороной состояния вкуса, считает Э. В. Ильенков, являются эстетические потребности. Выделяют три уровня развития эстетической потребности:

1. Начальный – «спящий вкус», то есть эстетическая потребность в зачаточном состоянии, поэтому часто для развития потребностей необходим толчок;

2. Средний, «нормальный», то есть устойчивое стремление человека к восприятию и переживанию известных ему эстетических или художественных ценностей;

3. Творческий – потребность в созидании нового эстетического мира. Творческий вкус – это высший уровень развития эстетического вкуса, способность увидеть через разнообразные формы мира новый, неведомый ранее смысл.

Еще одной относительно самостоятельной частью характеризующей культурный облик личности, является степень развития её интеллекта. Интеллект каждого человека – это довольно сложное образование. Необходимо различать в нем рассудок и разум. Ф. Энгельс отмечал, что рассудок оперирует по строго заданной схеме, алгоритму, без осознания самого метода, его границ и возможностей, в то время как разум стремится выйти за пределы сложившейся системы, раздвинуть его границы. Выделение рассудочной и разумной стороны позволяет глубже понять характерные черты рациональной сферы сознания человека. «Дуэт» голосов рассудка и разума – очень важное качество мышления личности, от их взаимосвязей во многом зависит уровень ее интеллектуальной культуры.

Таким образом, основными компонентами культуры личности являются: нравственная и эстетическая культура, а также интеллектуальное развитие личности. Все они взаимосвязаны между собой и непосредственно влияют на развитие личности, в том числе на формирование организационной культуры, которая является частью общей культуры личности.

Итак, личность и культура неразрывно взаимосвязаны между собой. Культура является той интеллектуально-предметной оболочкой, которая



оказывает непосредственное воздействие на процесс становления и развития индивида. В этом качестве индивид выступает как объект культуры, её пассивный реципиент. Активным субъектом культуры индивид может стать при условии сущностного понимания смысла окружающего, его культурной атмосферы и наличия у человека способности к творческому преобразованию окружающей его действительности. Эта способность возможна при полноценном развитии личности.

Личность как целостная, динамично саморазвивающаяся система, является фактором культуры и включает в себя множество составных элементов, охарактеризованных нами выше (нравственная и эстетическая культура, а также интеллектуальная культура (культура мышления)). Личность, её высшее проявление – индивидуальность, характеризуется высокой степенью развитости психологических черт индивида, его интеллекта, интуиции, эмоциональной сферы, воли. Каждый человек воспринимает и признает культуру через субъективное отношение к действительности в тех категориях, в которых он осознает реальность и которая сформировала его человеческие качества.

Исходя из всего вышесказанного, согласимся с мнением Э. В. Ильенкова о том, что главная «цель и смысл» культуры – максимально реализовать потенциал, заложенный в личности. Именно поэтому личность мы можем понять только в контексте культуры конкретной исторической эпохи и пространства (страны, цивилизации), а культуру – в контексте отдельных личностей, народностей, национальностей, т.к. история культуры – это поэтапный путь развития не только человечества в целом (или какой-либо отдельной цивилизации), а, прежде всего, каждой отдельно взятой личности.

Каждая эпоха, каждый этап развития общества вносят свои акценты, новое содержание в культуру личности. Так, за долгие годы существования социализма наша педагогика стремилась сформировать всесторонне развитую, гармоническую личность. Это идеал, к которому можно стремиться, можно содействовать формированию гармонической личности – можно, а сформировать всесторонне гармонически развитую личность – достаточно сложно. Важнее сформировать у человека адекватное отношение к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности. В связи с этим и должен выработываться базовый минимум, под которым понимается внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового неантагонического существования человека и окружающей его среды, условия их гармоничного развития. «В этой связи базовый комплекс культуры личности определим, как способность человека самостоятельно выработывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентированной, художественной и др.) и социального поведения. Иначе говоря, базовый компонент культуры поведения человека есть его готовность и способность к жизненному самоопределению, что открывает возможность достижения гармонии с собой и окружающей жизнью».

В современном социальном заказе общества достаточно четко сформулированы требования по формированию индивидуального стиля жизни, обеспечения условий для полноценной жизнедеятельности граждан, формирования способности к культурному самоопределению. Речь идет о формировании культуры отношения человека не только к обществу, но и к себе, к своему здоровью, образу жизни, к своим талантам, притязаниям и привязанностям, к режиму физических и интеллектуальных отдач, к свободному времени. Однако, считает Э. В. Ильенков, ценности педагогики не существует в изолированном пространстве. Социально-духовные сферы разных стран влияют друг на друга. Кризис или подъем в одних вызывает соответствующие изменения в других, поскольку все локальные подсистемы культуры (и образование в том числе) составляют открытую и динамическую систему, где развитие отдельных элементов естественно ведет ее трансформации в целом. Видоизменение мировой системы образования происходит постоянно, особенно в условиях обострения региональных кризисов, поэтому не случайна озабоченность ученых и практиков воспитания вопросами очередного выбора пути.

Социокультурные характеристики современного кризиса связаны с ломкой прежних отношений между субъектами культурной деятельности. В сфере образования такая ломка вызвана еще и проявлением принципиального нового (для российского массового менталитета) понимания образования как лично-ориентированной культурной деятельности.

Значительный вклад в исследование культурных основ педагогики внесли отечественные философы и психологи – М. М. Бахтин (идея диалога культур), В. С. Библер (культура как диалог), А. С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности), а также Э. С. Маркарян, Г. С. Батищев и М. М. Мамардашвили (представление о культурном поле самой личности и круге ее общения). Их работы и исследования Н. Б. Крыловой укрепили практическую ориентацию отечественной школы культурной антропологии, обусловили ее связь с современной педагогикой. Но в современном обществе постмодерна появились и новые культурологические проблемы в образовании. «Сложная социокультурная ситуация делает актуальным развитие прежде всего нравственных основ личности, ее ориентации на другого и других, формирование Я – доминантного, как говорил Г. С. Батищев. Именно здесь основная сфера децентрации личности ребенка, выхода ее за пределы собственного внутреннего мира в пространство свободного саморазвития другого и других».

Толерантность «Я – другодоминантного» позволяет личности действовать свободно, а свободное действие – это проявление своей ограниченности. Так начинается воспитание демократической культуры и демократического сознания личности, терпимости и человечности, понимание и понятия другого. Новые реалии воспитания осмысливаются в контексте знания, накопленного различными направлениями антропологии (философской, культурной, социальной, исторической, педагогической, религиозной). Современной

педагогике подчас становится тесно в рамках собственных теорий. Философия педагогики, антропология и педагогическая психология совместными усилиями разных школ вышли на расширение представлений о концептуальных основах воспитания. Если раньше концепции воспитания находили свое теоретическое обоснование, в основном, в философии и психологии, то теперь возникает потребность в привлечении других сфер гуманитарного знания, прежде всего, культурологии. Это вызвано не только потребностью культуроспособности образования, но и всем ходом развития реформ и самого гуманитарного знания. «Выделяется новый взгляд на все богатства соотношений образования и культуры: на культуру индивидуального образования и дифференцированного подхода к обучению; на культурное содержание и технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения; на культурные модели учебных заведений и культуру управления ими; на культуру общения и предметных контактов учителя и ученика; на педагогическую (профессиональную) культуру самого педагога; на индивидуальную культурную деятельность личности, в которой происходит ее культурное самоопределение; на культурную среду образовательного учреждения и вне учреждения; на сложившуюся в обществе социально-педагогическую культуру в целом; на воздействующий, на развитие ребенка конгломерат культур конкретного общества; наконец, на широкое социокультурное представление о пространстве, в котором существуют и спокойно взаимодействуют все эти и многие другие проявления культурной жизни, в реалиях которых развивается личность. Здесь перечислены основные структуры, блоки проблематики культурного образования». Эти блоки важно актуализировать в процессе образования современной личности.

Современное воспитание и образование, их цель и соотношение взглядов на образование и культуру, а также на саморазвитие личности рассматривается некоторыми учеными как взаимосвязь разнообразных микро – и макрокультурных процессов. Отнюдь не случайно Г. В. Коганом культурология образования рассматривается в тесном взаимодействии с гуманистической и философией демократии: у них общие корни – ценности культурной, философской, социальной и педагогической антропологии.

Отечественное образование и культура на протяжении многих лет существовали независимо друг от друга: по мнению Г. В. Когана в культурном воспитании подрастающего поколения мало внимания уделялось истории искусства, воспитывали человека «социалистической морали», а не общечеловеческой, хотя, конечно, социалистическая мораль включает и общечеловеческие ценности. Именно поэтому сегодня возрастает социальная значимость культурных целей образования. Она актуализирована и потребностью восстановлением разрушительных связей в культурном развитии страны, и текущими задачами меняющейся культурной политики, и внутренними проблемами самого реформируемого образования, которое должно стать сферой подлинной культуры.

«В настоящее время в обществе осознана необходимость реализации культурных целей образования, ориентированных, прежде всего на личность, ее

культурное самоопределение и саморазвитие, назовем эти процессы аккультурацией, т.е. приобщение к культуре. «Есть одна особенность включения подростков в культуру, которую надо учитывать в образовании. Речь идет об индивидуальных свойствах личностной культуры. Известно, что личность – носитель социопсихологических и социокультурных черт поведения, общения и деятельности. Совокупность таких черт складывается в определенные типы индивидуальной культуры».

Когда мы говорим «культура», мы имеем в виду: культура национальная, культура исторически сложившегося общества, культура разных групп, культура личности. Это последнее понятие и является ключевым для понимания культурных процессов. О целостности культуры, вслед за Э. В. Ильенковым, можно говорить только по отношению к конкретной личности. Личность, есть основной носитель культуры. Все более крупные культурные объединения (культура общества, нации, региона и т.п.) являются производными от культуры личности. При этом с увеличением объема культуры возрастает степень ее внутренней разнородности, а при научном ее рассмотрении усиливается степень абстрактности основных понятий и ценностей. Иными словами, чем большее количество отдельных личностей входит в данное культурное объединение, тем менее цельным является это объединение и тем более условны выделяемые в нем свойства.

Итак, основной субъект культуры – это личность, но формирование культурного сознания происходит в обществе под влиянием социальных (в широком смысле) факторов. В завершении этого параграфа охарактеризуем механизмы формирования культуры и управления ею.

Культура личности в системе той или иной общественной группы, как указано в работах Э. В. Ильенкова, Г. В. Когана и др., складывается в значительной мере стихийно: человек с детства подражает старшим, приучается выполнять определенные правила поведения, усваивает основополагающие для данной культуры понятия, т.е. обретает ту ценностную систему, которая характерна для культуры определенного социума. Этот процесс обеспечивает воспроизводство той или иной культуры, ее преемственность: так на протяжении веков складывалась, например, культура русского дворянского офицерства, культура русского крестьянства, и шире – русская культура в целом.

Для того, чтобы личность овладела культурой, необходимо достаточно последовательное воздействие на нее с самого раннего возраста. И здесь мы встречаемся с одним из важнейших феноменов культуры – с институтом воспитания. В разных социокультурных ситуациях процесс воспитания приобретает разные формы. Например, для становления личностной культуры, во-первых, характерно стихийное воспитание: личность формируют не столько систематическим и рассчитанным воздействием, сколько конкретным примером, теми или иными замечаниями по разным поводам (например, учат снимать шапку, входя в церковь, или не перебивать старших, или без напоминаний выполнять свои обязанности по хозяйству и т.п.). Слушая

разговоры старших (в которых обязательно сказывается и проявляется ценностная система, свойственная данной культуре), ребенок также обретает необходимые элементы культуры, и прежде всего ее основу – эмоционально-ценностную ориентацию. Разумеется, такое воспитание нельзя назвать совершенно бессознательным, ведь всякий воспитывающий так или иначе держит в уме тот набор культурно-психологических свойств, которые он хочет видеть в воспитаннике, но и вполне системным и целенаправленным его тоже не назовешь.

Во-вторых, при такой системе воспитатель в большинстве случаев сознательно или бессознательно стремится сформировать культуру воспитанника по своему образу и подобию, то есть привить ему ту систему ценностей, которой живет он сам.

Наконец, третья особенность – воспитание ведется в интересах воспитанника. Цель такого воспитания – подготовить молодого человека к жизни, сделать так, чтобы он был по возможности счастлив и благополучен.

Очевидно, что процесс культурного формирования личности и соответствующего типа воспитания – процесс стихийный. Однако в обществе существует и система направленного формирования культуры и управления ею. Особенно это заметно, когда речь идет о профессиональной культуре.

Не вдаваясь в теоретическое обоснование профессиональной культуры, что не является объектом нашего исследования, но студент, а затем выпускник по окончании вуза будет продолжать осваивать профессиональную культуру, отметим, что профессиональная культура – результат труда и продукт общей культуры человека. Личностная культура формируется через участие в различных формах социальной деятельности. По наблюдениям М. М. Левиной, профессиональная культура строится по нормам соответствия способов самореализации социальным условиям, в системе образования – адекватно функциональному статусу педагога. Социальная ценность профессионала представляет собой интеграцию этих культур, их целостность. Культура складывается и развивается на основе саморегуляции в социально-профессиональной сфере». Это позволяет говорить о том, что и собственно педагогические, образовательные явления можно рассматривать как совокупность культурных компонентов на широком общекультурном фоне социума во взаимосвязи с диалогизацией обучения, вниманием к истории развития науки и ее отдельных идей.

Проблема определения основных особенностей формирования профессиональной культуры в последние десятилетия XX вв. стала предметом изучения не только отдельных групп исследователей, но и целой научной школы.

Далее кратко представим методологический обзор исследований, посвященных профессиональной культуре. Как показывает анализ психолого-педагогических работ в настоящее время проведены последовательные изыскания различных аспектов формирования общей и профессиональной культуры специалистов, а именно: педагогической (В. А. Сластенин,

Н. Д. Хмель, Е. Н. Шиянов и др.), профессионально-педагогической (Л. К. Гребенкина, И. Ф. Исаев и др.), историко-педагогической (Э. В. Онищенко и др.), профессионально-творческой (С. Ю. Гуревич, В. Г. Максимов и др.), методологической (П. Г. Кабанов, А. Н. Ходусов и др.), профессионально-этической (Э. Н. Богданов, Е. Г. Силяева и др.), физической (М. Я. Виленский), технологической (В. И. Жернов, М. М. Левина и др.), гуманитарной (Н. Г. Сикорская), этнопедагогической (Н. С. Александрова, Г. Н. Волков, В. А. Николаев, М. Г. Харитонов и др.), психолого-педагогической (Н. И. Лифинцева, Т. В. Романова и др.), художественно-эстетической (Т. С. Комарова и др.), нравственно-эстетической (Н. Б. Крылова, Д. С. Яковлева и др.), коммуникативно-технологической (А. В. Мудрик, М. Г. Рудь и др.), духовной (Е. И. Артамонова, Н. Е. Щуркова), эмоциональной (О. М. Кулева и др.), исследовательской (Ш. Таубаева и др.) и др. Подобное многообразие исследований свидетельствует о высоком интересе к проблеме и ее актуальности для современной образовательной ситуации в системе высшего образования. Одновременно в подобных исследованиях демонстрируется наличие разнообразных теоретико-методологических подходов к формированию профессиональной культуры будущих специалистов.

На наш взгляд, подобное многообразие исследований в данной сфере свидетельствует о высоком интересе к данной проблеме и о ее актуальности для современной образовательной ситуации в системе российской высшей школы. Одновременно в подобных исследованиях демонстрируется наличие разнообразных теоретико-методологических подходов к формированию различных проявлений культуры студенческой молодежи.

Профессиональную культуру исследователи определяют по-разному. Например, в исследовании Г. М. Кочетова это понятие трактуется как элемент модели личности специалиста с высшим образованием, обладающий следующими признаками: знание свойств продуктов и запросов потребителей; способность прогнозирования специалистом последствий своих действий; ответственность за свои действия. В монографии Г. Н. Соколовой данная категория рассматривается как личностный аспект культуры труда, а в исследованиях А. Моля – как категория, характеризующая степень овладения представителями определенной профессиональной группы специфическим видом трудовой деятельности в любой сфере общественного производства и одновременно служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта деятельности.

Именно поэтому мы считаем возможным рассматривать организационную культуру в качестве профессиональной, субъектами которой являются профессиональные люди. Одновременно приходится признать, что в качестве совокупности субъектов формирования и развития организационной культуры выступает все общество, определяющее цели и содержание процессов социализации, воспитания и образования. При этом в организационной культуре находит также обобщенное отражение опыт воспитания и обучения студенчества и теория представлений о ценности воспитания и образования.

Среди всех имеющихся исследований, вопросу формирования организационной культуры не уделялось внимания, за исключением психологического исследования по самоменеджменту В. В. Воронина, что значительно обедняет теорию, методiku и организацию социально-культурной деятельности личности в культурном и профессиональном пространстве.

Обобщая вышесказанное отметим, что культура самопознания рассматривается как духовная предпосылка адекватного свободного выбора человеком своего образа жизни, поступков и действий в конкретных жизненных ситуациях, определения своей позиции при решении тех или иных социальных вопросов, связанных с развитием самой личности (по Л. В. Скворцовой). В связи с этим, заметим, что культура личности определяет стиль работы специалистов и силу воздействия определенных общностей (семья, социальные группы и коллективы) на личность, т.е. представляет собой «сквозное сечение» культуры общества и присутствует в каждом типе культуры, связывая его с системой социального исследования.

Э. Д. Днепров, подчеркивая социокультурную роль образования заключает, что она состоит в наращивании интеллектуального и культурного слоя нации, в формировании новаций и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособлении к новым условиям бытия. В то же время мы солидарны с точкой зрения А. И. Валицкой, которая отмечает, что в основе новой образовательной парадигмы должна находиться социокультурная точка зрения на образование, т.е. понимание образования «как функции культуры ... универсальный способ ее самосохранения и развития путем воссоздания в личностном мире личности культурного опыта поколений с целью его трансляции и воспроизводства в жизнетворчестве личности». Одновременно в исследовании В. Е. Родионова постулируется утверждение, что выполнение социокультурной функции является деятельностной сущностью образования как одной из сфер социума и «ее выделение и относительная самостоятельность обусловлена объективной потребностью человеческого общества в воспроизводстве и передаче новым поколениям накопленных знаний и социального опыта».

В работах Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского также выделяется процессуальный ракурс, согласно которому образование – это «особый вид духовной рекапитуляции», который предполагает, что «через срез эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно иметь по преимуществу исторический характер». А Л. Н. Коган постулирует идею о том, что «сущность культуры проявляется, прежде всего, в деятельности, а не в совокупности достижений и ценностей, накопленных человечеством в процессе своего исторического развития; культура – не самостоятельная социальная среда, а сквозная характеристика всей социальной системы, и в любом общественном явлении существует его специфический аспект; основная социальная функция культуры – человекотворчество, т.е. человеческая личность – абсолютный объективный и субъективный предмет культуры». Поэтому можно с уверенностью говорить, что культура – это

творческая, созидательная деятельность человека как прошлая, воплощенная, опредмеченная в ценностях, традициях, нормах и т.д., передающих от поколения к поколению исторический опыт человечества, так и прежде всего настоящая, основывающаяся на распредмечивании этих ценностей, норм и пр., т.е. актуализирующая содержание опыта истории в творческих способностях индивидов в процессе преобразования человеком его собственного предметного мира и мира его общественных отношений (его действительной сущности). Это позволяет утверждать, что полноценная творческая деятельность без освоения фонда культурной информации не возможна.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в общей системе культуры личности организационную культуру можно рассматривать как:

- элемент общей культуры общества, фиксирующий способ реализации сущностных сил человека;
- характеристику степени активности включения общества в деятельность по передаче социального опыта;
- характеристику степени свободы институтов и форм трансляции социального опыта;
- характеристику степени свободы системы образования от диктата идеологических догм и социальных мифов;
- характеристику включенности всех членов общества в процесс формирования студенчества.

### Список литературы

1. Болотов, В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 26-39.
2. Бондаревская, Е. В., Бермус, А. Г., Хоронько, Л. Я. Методологическая сфера образования: монография. – Ростов-на-Дону: Булат, 2007.
3. Борытко, Н. М. *Профессионально-педагогическая компетентность педагога* // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007.
4. Волошина, М. С. Педагогические основы профессиональной инкультурации студентов: автореф. дис... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 26 с.
5. Воронин, В. В. Психологические механизмы становления организационной культуры личности в процессе деятельности: дисс. .... канд.псих.наук. – Красноярск, 2006. – 210 с.
6. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – 2011. – 146 с.
7. Запесоцкий, А. С. Образование: философия. Культурология. Политика: Монография. – М.: Наука, 2003. – 455 с.
8. Ильенков, Э. В. Философия и культура. – М., 2006.
9. Ильин, Е. П. Психология воли. – М., 2000. – 307 с.
10. Ильинский, И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.



11. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
12. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109-115.
13. Ковыляев К.Н. Гуманитарная среда вуза как фактор формирования и развития личности // Методология и теория педагогики и психологии. – серия 3. педагогика и психология. – 2013. - № 1(2).
14. Краснаярова, Е. В. Педагогические условия социализации студентов в вузе: дисс. ... кан.пед.наук. – Чебябинск, 2003. – 204 с.
15. Крылова, Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
16. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
17. Мартынова, Е.А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования культурной компетенции выпускника // Высшее образование. – 2013. - № 4. – С. 92-95.
18. Моль, А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 407 с.
19. Мосина, А. В. Социокультурная среда вуза. – М., 2011.
20. Онищенко, Э. В. Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ: монография. – Киров: 2002. – 113 с.
21. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №4. – С. 9-16.
22. Филиппов, Ф. Р. Социология образования. – М.: Наука, 1980.
23. Erdmann, J. W. Kunst lernen — Vom Lernen einer Kultur zu einer Kultur des Lernens Electronic resource. / J. W. Erdmann. Режим доступа : <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/CDroh/Kumulus/Block3/310.pdf>

## **А.А. Маури**

Бесконфликтное взаимодействие как показатель профессиональной управленческой культуры личности

### **A. A. Mauri**

Conflict-free interaction as an indicator a professional management culture

В статье рассматриваются вопросы профессиональной управленческой культуры специалиста, ее профессиональное становление и навыки бесконфликтного взаимодействия в коллективе, их взаимосвязь и взаимозависимость.

Ключевые слова: управленческая культура, бесконфликтное взаимодействие, личность.

In the article the questions of professional management culture specialist, her professional development and skills of conflict-free interaction in the team, their interaction and interdependence.

Key words: management culture, conflict-free interaction, personality.

Рассматривая существующие традиции, тенденции и закономерности научно-педагогического сопровождения управленческой культуры личности, остановимся на роли культурного фактора в решении современных проблем управления обществом. Отметим, что он постоянно растет, что объясняется рядом обстоятельств.

Во-первых, духовно-культурные регуляторы общественной жизни приобретают все большую значимость. Во-вторых, они все в большей мере становятся системообразующими в совокупности всех взаимодействующих сил в обществе и проникают в деятельность каждого элемента общества, расширяя тем самым зону своего воздействия. В-третьих, доля интеллектуальной собственности в общей совокупности общественного продукта непрерывно возрастает, достигая в развитых странах 50% его общего объема, что повышает ответственность общества за рациональность использования главного ресурса – интеллектуального, частью которого и являются управленческий и социально-технологический ресурсы.

Между тем наше общество стоит сегодня перед острейшей проблемой, нарастающим противоречием: происходит накопление интеллектуального потенциала, растут возможности его использования в управленческой практике, однако уровень управления падает, что ведет к системному кризису управления.

Существует множество определений культуры вообще, частью которой являются управленческая культура и ее составляющая – социально-технологическая. Очевидно, что человеческие знания, суждения, чувства, настроения, философские, экономические концепции, управленческие в том числе, мыслительный и эмоционально-чувственный процесс – важные элементы культуры. Однако этого недостаточно. Базовым в определении культуры является также «способ деятельности», условия жизни, традиции, обычаи, нравы, общественные отношения, без которых нет общественного производства, определенного уровня его технологизации, воспроизводства и потребления материальных и духовных ценностей.

Итак, главный вопрос культуры – воспроизводство самого человека, его знаний, навыков, материальных и духовных ценностей. Это возможно только в системе определенных общественных отношений через различные виды деятельности, прежде всего креативную, творческую.

Принимая во внимание все вышесказанное, выделим элементы управленческой культуры как органичной части общей культуры общества:

- управленческие знания (теория управления, менеджмента), соответствующие сознание, чувства, настроения;
- общественные отношения, прежде всего, управленческие, организационные, в которых материализуются знания, нормы, образцы;
- управленческая деятельность, носящая творческий характер, позволяет переводить знания, ценности общества в процессе социализации в устойчивые черты личности, творить как саму личность, так и ее культуру, нормы поведения личности, мотивы к инновационно-управленческой деятельности.

Следовательно, управленческая культура может быть представлена как единство управленческих знаний, чувств, ценностей, управленческих и организационных отношений на данном этапе и творческой управленческой деятельности. Механизм ее формирования может выглядеть следующим образом:

- формирование знаний, управленческих концепций, проектов, программ и т.п.;
- развитие управленческих отношений;
- мотивация творческой деятельности в сфере управления, утверждение уважения в обществе к общественным институтам, государству, законам, морали, праву;
- разработка и внедрение управленческих технологий, которые оптимизируют сам процесс управления и объединяют в одно целое управленческие знания, отношения и творческую деятельность, работу общественных институтов.

Подчеркнем, что в управленческой культуре особое значение имеют рациональное начало, знания, современные концепции, наукоемкие технологии. Без современных знаний основ управления нельзя реформировать общество, грамотно осуществлять государственное регулирование. Нынешний кризис управления в нашем обществе, прежде всего, объясняется отсутствием

адекватных времени инновационных идей и задач управления, а, следовательно, и адекватных им методов реализации.

Суть этого противоречия – в отсталости культуры, в том числе управленческой. Мир уже вступил в период разнообразия новых культур. Множественность культур – это не основание для усиления конфронтации, а условие для толерантности, взаимной терпимости, взаимопонимания людей и формирования новой культуры XXI в. путем обмена лучшими ценностями и культурными образцами.

Между тем образцы «традиционных и сильных культур», которые уже во многом исчерпали себя, нередко силовыми методами навязываются миру, отдельным его регионам, что усиливает состояние социальной напряженности на планете. Для выживания человечества необходимы прогрессивные изменения в организации трудовой деятельности, производственных отношениях, утверждении принципов гражданского общества, самоуправления и т.п. Но эта модернизация затруднена, в частности, тем, что пока в самой культуре очень много рутинных элементов, устаревших стереотипов и традиций и т.п., порой у многих субъектов отсутствует устремление сменить образцы и на основе терпимости и живого диалога разных культур вырабатывать новые ее образцы, определяющие уважение к иным мнениям, общественным институтам, моральным нормам. Процесс модернизации общества необходим, но этому должно предшествовать культурное обновление, во многом обеспечивающее и определяющее темпы и сроки. Только изменяя «параметры» культуры общества, его отдельных регионов, трудовых ассоциаций, личности, можно выйти на качественно более высокую степень развития.

Однако смеем предположить, что нас может ждать новое противоречие, связанное с явлением «культуршока», когда человек страдает от столкновения с «чужой» культурой, резко меняет культурную среду, происходит наложение новой культуры на старую. В таких условиях может возникнуть «культуршок», то есть полная дезориентация человека в жизненном пространстве, скажем, конфликт или дезадаптация к условиям многообразия форм собственности, становления рыночных отношений, изменения форм контроля.

Есть ли выход из этого двойного противоречия и какова технология его разрешения? Культура должна изменяться быстрее, чем общественные отношения. Этим определяется приоритет вложений в культуру, науку, образование, в интеллектуальную собственность. Но, с другой стороны, человека нельзя резко перемещать в иную культурную среду, ибо это будет нарушением гуманистических и этических норм, призванных международным правом защищать человека как высшую ценность. В разрешении этого конфликта тоже необходимо достижение согласия, толерантности, что возможно не на основе простого отрицания старых образцов, их запрета, а на базе встраивания нового в старое, т.е. использования прошлых культурных традиций с учетом новых требований, новых ценностей. Нарушение этого принципа порождает мощное сопротивление сознания – этого самого инновационного и самого консервативного элемента общественной жизни. В

ситуации шока в сознании возникает конфликт и начинают работать собственные консервативные механизмы:

- удержать прошлое любой ценой, потому что все лучшее уже было;
- неготовность большинства к инновациям порождает перенос опоры только на «вечные ценности» (нравственные, национальные, религиозные);
- происходит «наркотизация» духовного мира средствами массовой культуры.

Следует подчеркнуть, что последняя будет интегральной культурой многих национальных и цивилизационных культур человека не на основе подавления, навязывания образцов, а на основе согласия и отбора всего лучшего. Она должна объединить, облагородить три типа управленческих культур: административно-командную; информационно-аналитическую; социально-ориентированную.

Первая присуща тоталитарным режимам, основана на жестких бюрократических регламентациях, огромном аппарате чиновников, мотивации страха, ответственности и господстве административного права и государственных структур; на превалировании силовых методов, где во многом исключаются механизмы саморегулирования в обществе, альтернативность решений, инакомыслие и т.д.

Вторая основана на господстве информационных технологий, компьютерных систем при выработке и принятии управленческих решений, в которых технократический элемент преобладает над гуманитарным, гуманистическим.

Третья – социально ориентированная культура управления, ограничивающая действие рыночных отношений и включающая частично «социальный фактор» в механизм регулирования, что способствует раскрытию творческого потенциала человека. Она характеризуется не только правовым, административно-командным, информационно-аналитическим типами регулирования, но и включением социальной мотивации в виде высокой социальной защиты своих граждан, мотивации их труда и всей жизнедеятельности.

Последняя ближе всего к интегральной управленческой культуре будущего, в основе которой, несомненно, опора на человеческий и природный ресурс, принципы гуманизма и защиты природы и человека как высших ценностей. Принцип «жить – значит потреблять, разрушать природу, загаживать Землю» исчерпал себя. Нужна новая парадигма культуры; как считает К.И. Шилин, «жить – значит воспроизводить ее прежде всего, а отныне еще и участвовать в ее саморегулировании, в ее самопознании, саморазвитии», что сложнее, благороднее, но другого сегодня не дано.

Мировой культурный опыт свидетельствует, что в обществе нельзя, ставя цели, добиваться их реализации любыми средствами. Если они безнравственны, несут зло большинству людей, нации, нарушают основную ценность морали – человеческую жизнь, ее самооценку, игнорируют смысл человеческого общежития – гуманизм, то любое реформирование общества бесперспективно,

лишено смысла и обречено на торможение и затухание. Хорошо известно, что нравственность, мораль наряду с правом – основные регуляторы общественной жизни, без использования которых нельзя реформировать ни одно общество.

Именно в 30-е гг. под «хорошим обучением» стало вполне определенно пониматься усвоение разных отраслей знаний: социологии, политики, морали, истории, психологии, теории сложных систем, логики, математики, технологий прогнозирования и т.д. С тех пор культура управления понимается как многознание, использование данных многих наук, их самых передовых достижений и перевод интегральных данных на язык выработки и принятия управленческих решений. Поэтому в сферу управления, во-первых, пришли представители разных отраслей знания, во-вторых, стало осуществляться непрерывное обновление накопленных знаний, постоянное переобучение персонала управления. И приоритетным направлением в обучении и постоянном пополнении знаний управляющих, менеджеров становится, как оказывается, даже не экономика, не право, не технические технологии, а поведение человека в организации, в обществе, законы раскрытия творческого потенциала как менеджера, так и каждого человека, культура человеческого бесконфликтного общения.

Словом, знание и понимание человеческих возможностей, его поведения в социальной организации – важнейший элемент управленческой культуры и суть менеджеральной революции, которую переживает мир и, несомненно, составит основу новой культуры XXI в., т.е. социально-технологические знания.

Каждая страна, располагая ограниченным числом управляющих, считает их «золотым фондом нации». В числе типичных социально-психологических черт личности этого склада называются: инициативность, энергичность, уверенность, проницательность, предприимчивость, организованность, высокая работоспособность и т.п. Но главные среди них: творческий склад ума, стратегическое мышление, умение аккумулировать энергию многих, склонность к инновациям. Эти черты среди всех традиционных менеджеров выделяют фигуру преобразующего лидера, суперталанта, способного создавать новые организационные структуры, решать неординарные задачи.

Постепенно преодолевается господствовавшее ранее представление, что «капитаны промышленности рождаются, а не делаются», стоит только добыть «настоящего» человека, а методы его деятельности сами приложатся. Приходит понимание, что даже выдающийся человек, лидер не может конкурировать с несколькими обыкновенными менеджерами, действующими на основе науки менеджмента, принципов организационной культуры, которая начинает занимать важное место в управленческой культуре в целом.

Организационная культура – система формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения работников в данной организации, отличающегося стилем руководства, показателями удовлетворенности работой, уровнем взаимного сотрудничества, идентифицирования работников с организацией и целями ее развития.

Каждый управляющий входит в такую организацию или их совокупность и должен хорошо освоить принципы их функционирования и развития, иначе никакие природные данные и высокие личностные качества управляющему не помогут. Организация будем понимать как целенаправленную систему, являющаяся частью (одной или более.) целенаправленных систем, в которой работают люди, имеющие собственные цели. Данная организация рассматривается как «открытая» система; ее успех связывается прежде всего с тем, насколько удачно она приспосабливается к внешнему окружению, умеет ли вовремя распознать угрозу, будет ли устойчива к «ударам судьбы», извлекает ли максимум выгод из имеющихся возможностей. Построение системы управления – это, прежде всего, ответ на разные воздействия со стороны внешней и внутренней среды.

Характер организации определяет и стиль управления. Например, если среда организации и технологии стабильны, цели определены, люди по своему складу скорее технократы, исполнительны, а не творцы, то для такой организации вполне подходит традиционный стиль управления, а инновационный будет отвергнут.

По мере усложнения внешней и внутренней среды, технологий, появления разнообразия целей меняется и стиль управления: он все в большей мере переходит от централизованного к децентрализованному.

Концепция культуры организации была разработана в начале 80-х гг. в США под влиянием трех научных течений: исследований в области стратегического управления; теории организации; исследования индивидуального поведения в организации. В конце 70-х гг. эти теории во многом зашли в тупик, но тем не менее ими уже были накоплены основы теории культуры организации.

В современной научной литературе разработаны типологии культуры организации, выявлены признаки и нормы их наиболее эффективного функционирования и развития, классифицированы цели. Особый интерес сегодня вызывают исследования в области инновирования социальных организаций и механизмов их изменения.

В основе любого организационного развития должна лежать соответствующая концепция, которая оказывает влияние на структуру управления, используемые методы управления, поведение руководителей и сотрудников организации. Целевая концепция организационного развития включает девять этапов: определение проекта; идентификация; предварительное исследование; анализ фактического состояния; разработка концепции организационного развития; детальное планирование; внедрение; экономический или функциональный контроль; реорганизация.

При реорганизации управления обычно сталкиваются с двумя типами изменений: 1) совершенствование внутренних связей между структурными единицами в рамках действующей; 2) ломка всей структуры в целом в результате перехода к другим организационным формам. И в том, и в другом случае решением часто оказывается укрупнение, или слияние тех или иных

оргструктурных элементов. Практика выработала достаточно эффективный алгоритм реорганизации: а) проведение тщательного анализа прав и полномочий, которые осуществлялись структурными единицами до проведения перестройки организационной структуры; б) выявление недостатков существующего распределения прав; в) обоснование необходимых изменений в распределении полномочий по отдельным структурным подразделениям в результате перехода к новой организационной структуре на основе слияния ранее самостоятельных подразделений или организаций; г) проведение этих изменений в течение определенного периода времени. При этом важнейшим критерием эффективности проводимых структурных преобразований должно быть создание атмосферы сотрудничества, а не соперничества между отдельными структурными единицами.

Для управления в условиях изменений, происходящих в организациях, требуются специфические навыки. У многих же руководителей выработались инстинктивное неприятие перемен, стремление во что бы то ни стало сохранить существующее положение, привычный порядок. Вместо того чтобы предвидеть масштабные изменения, выступать их инициаторами, контролировать их ход, многие руководители упорно саботируют назревшие перемены, провоцируя конфликты либо «делегируют» права по ее осуществлению на низшие уровни управления, пуская дело на самотек. В связи с этим, остро стоит задача научиться эффективно управлять изменениями.

Для этого необходимо, прежде всего, знать, что надо изменить, т.е. каково должно быть состояние управляемой системы. Поисками ответа на этот вопрос обычно и заняты управляющие. Однако главной проблемой все же остается вопрос: «Как изменить?»: определение конкретных форм, путей, временных рамок процесса организационных изменений. На этом этапе необходимо четко выяснить, каким образом управляемая система будет переведена из одного состояния в другое, принципиально отличное от исходного. Целесообразно продумать: как определить желаемое состояние организации, наилучшим образом отвечающее ее долгосрочным целям; не допустить снижения эффективности работы в процессе изменений; обеспечить переменам психологическую поддержку лиц, призванных их осуществлять; «уместить» все необходимые изменения в приемлемый отрезок времени; нейтрализовать влияние негативных эмоций – скептицизма, опасений, сопротивления, излишнего энтузиазма, т.е. содействуя бесконфликтному взаимодействию.

В цикле преобразований можно выделить следующие фазы:

- 1) разъяснение сотрудникам целей предпринимаемых изменений и формирование убеждения в их необходимости;
- 2) комплексная оценка существующей ситуации, в условиях которой придется проводить изменения;
- 3) разработка критериев выбора желаемого состояния организации;
- 4) анализ последствий, которые могут наступить внутри организации и вне ее в результате изменений;
- 5) организация и планирование изменений;



- 6) внедрение изменений;
- 7) оценка нового состояния, достигнутого организацией;
- 8) оценка эффективности самого процесса изменений.

Этот алгоритм требует последовательности, иначе возрастает вероятность риска, конфликтов, дезорганизации деятельности управляемой системы. Исключительно сложные по своей природе процессы изменений редко протекают синхронно, различные подсистемы организации одновременно могут находиться в разных фазах указанного цикла. Сам процесс изменений имеет циклический характер: его можно представить в виде раскручивающейся замкнутой спирали, каждый виток которой соответствует циклу изменений.

Наиболее эффективным методом управления изменениями, по мнению ряда специалистов, является проектно-целевой метод. Основное его достоинство заключается в том, что управление по целям затрагивает все аспекты поведения организации. Важным преимуществом проектно-целевого метода считается раскручивание процесса планирования назад от установленных на перспективу целевых показателей, а не планирование от достигнутого уровня. Замечено, что руководитель, придерживающийся концепции управления по целям, быстрее реорганизует компанию ради достижения поставленной цели, в то время как его более консервативный коллега будет подстраивать целевые ориентиры под эксплуатируемый процесс функционирования. Структура аппарата управления должна отражать цели организации, а не просто фиксировать сложившуюся схему разделения труда и линейного подчинения. Управление по целям – это метод, который позволяет сориентировать персонал на более глубокое понимание производственных, экономических, социальных и других процессов, протекающих в организации.

Перспективное развитие по сценарию, особенно популярное в последнее время, есть модернизация проектно-целевого метода. Традиционные прогнозы, которые использовались ранее, уступают место сценариям. Используется следующий подход: сначала создается несколько сценариев, по которым будет развиваться корпорация; создается несколько стратегий развития корпорации; проверяется, как в сценарии будут использоваться стратегии, чтобы достигнуть цели; проверяется адаптация стратегии в сценарии.

Сценарии позволяют предсказать будущее развитие, а также уточнить представление о том, какое влияние окажут в будущем те или иные факторы, какие решения должны приниматься для выхода из сложившегося положения.

Положительными сторонами сценарного проекта являются: изучение существующего положения дел; взаимодействующее планирование; анализ соперничества; успешный опыт пользования в мировой практике.

Известная типология методологических подходов к проектированию организационного развития включает десять основных концепций: классическую, концепцию человеческих отношений, концепцию, ориентированную на процесс принятия управленческих решений, концепцию, основанную на распределении власти, информационно-процессную, стратегическую, элементную, рыночно-иерархическую, кластерную,

базирующуюся бесконфликтном взаимодействии и на объединении людей и задач в совместные кластеры, социотехническую, предполагающую взаимное соответствие и совместную оптимизацию социальной, технической подсистемы и подсистемы внешней среды.

В современных условиях, когда динамика перемен нередко ставит организацию в кризисную ситуацию, могут оказаться полезными выводы специалистов менеджмента о необходимости отказаться от догм в отношении к кризисам. Преодолеть кризис, выйти из него с наименьшими потерями можно, только будучи к нему готовым, имея твердый план действий в условиях кризиса. Система управления им должна предусматривать: анализ готовности предприятия (организации, региона) к действиям в различных кризисных ситуациях; выявление областей действия организаций, наименее устойчивых в условиях кризиса; создание постоянной группы управления кризисом; назначение ответственных за планирование действий в условиях любых, реально возможных кризисных ситуаций; обучение персонала действиям в условиях кризиса и регулярную проверку его готовности к действиям; моделирование кризисных ситуаций; создание постоянного центра управления кризисом. Важным условием готовности организации к кризису является назначение постоянного лица, ответственного за руководство действиями организации в кризисных ситуациях.

Кризис может быть обращен на пользу организации, если использовать его для проведения тех мероприятий по перестройке системы управления организацией, которые давно назрели, но по каким-либо причинам тормозятся и постоянно откладываются.

Для успешного управления предприятием и соединения различных стилей руководства необходимо создание «управленческих команд» из менеджеров, умеющих по-разному мыслить и действовать, рационально распределяющих между собой ответственность за определенные области производственной деятельности и умеющих бесконфликтно взаимодействовать.

В целях развития предпринимательства используют и другие формы поддержки, например «инкубаторы». «Инкубатор» – это организация, в которой создается определенная благоприятная среда для возникновения или первоначального развития не имеющих достаточного опыта фирм. Первые «инкубаторы» создавались при активном использовании государственных кредитов и субсидий за счет выпускаемых в штатах и на местах облигаций промышленных компаний и доходов от инфраструктурных объектов. Для большинства «инкубаторов» характерны связи с университетами и исследовательскими центрами. Одна из главных функций «инкубатора» – осуществление деловой экспертизы для новых фирм.

Одним из принципов и механизмов формирования управленческой культуры является опора на «живые знания» – суждения экспертов по той или иной управленческой проблеме. Объем услуг сферы управленческого консультирования очень быстро растет. Например, в США он составляет в настоящее время более 3,5 млрд. долл., с ежегодным ростом на 15%. В этой

сфере в США работает около 50 тыс. высококвалифицированных консультантов, объединенных в три крупные и четыре мелкие ассоциации. Управленческое консультирование – профессиональная помощь руководителям в решении сложных неординарных проблем, в изменении стратегии развития, в выявлении дополнительных источников роста и т.п. Консультант подсказывает и создает интеллектуальные условия для решения проблем самими членами организации, как бы запускает механизм самоорганизации и саморазвития. Консультант – специалист высокого класса, носитель общесоциальных и общечеловеческих ценностей, он хорошо ориентируется в различных сферах общественной жизни (от производства, политики, экономики до культуры, психологии, экологии и т.п.). Для решения наиболее сложных проблем он привлекает экспертов и специалистов самого высокого класса. Мировая практика убеждает в том, что только на основе всех вышеперечисленных принципов, технологий можно управлять экономикой и всей общественной жизнью с учетом национальных интересов, сохранения истоков культуры и их развития, а не вопреки им. Поэтому управленческая культура органически включает в свое содержание механизмы достижения согласия, порядочности и соблюдения определенных правил (нравственных, юридических, духовных) в условиях здоровой конкуренции, а не конфронтации.

Деклараций о целенаправленности управления, его перспективности, человечности было достаточно, но следует подчеркнуть, что культура – это не только понятие, но и реальное управленческое поведение, действия людей, способы общения, которые материализуются в интеллектуальных продуктах, организационных, информационных и управленческих технологиях. Разрыв между словом и делом порождает двойную мораль и служит средством дестабилизации общества.

Итак, суть управления заключается в оптимальном сочетании ресурсов организации для достижения поставленной цели. Ряд основных принципов выбора оптимального сочетания ресурсов может быть применен фактически к любому типу организации, не зависимо от ее размеров и целей. Коль скоро люди работают совместно во имя достижения поставленной цели, кто-то один должен взять на себя ответственность за решение вопросов о том, кто, когда и какую работу будет выполнять, а также какие ресурсы следует использовать. Менеджеры обладают властью над другими людьми, и их положение определяется этой властью. Они поддерживают отношения с вышестоящими начальниками, людьми равного положения и подчиненными.

Эффективный процесс управления обеспечивает оптимальное использование ресурсов, минимизирует потери производительности, нарушение взаимодействия подразделений и сбоев в коммуникационных каналах. Содержание управленческого труда применительно к конкретному объекту определяется составом функций управления. Поэтому, каждый современный руководитель, осуществляя управление предприятием, реализует следующие функции менеджмента: планирование, организация, контроль, координация и мотивация.

Ключевая задача управления – эффективное достижение целей организации, исключая нерациональные затраты, времени, ресурсов и талантов. Поэтому, руководителю любой организации необходимо осуществлять следующие функции управления:

1) планирование – представляет собой набор действий и решений, принятых руководством, которые ведут к разработке мероприятий, предназначенных для того, чтобы помочь организации достичь своих целей;

2) организация – это процесс создания структуры предприятия, которая дает возможность людям эффективно работать вместе для достижения его целей;

3) мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации;

4) контроль – это процесс обеспечения достижения организацией своих целей.

Кроме того, связующие с функциями управления процессы:

а) коммуникационный процесс – это обмен информацией между двумя или более людьми;

б) процесс принятия решений – это связующий процесс необходимый для выполнения любой управленческой функции.

Каждая из функций управления отражает определенную форму и способ управленческого воздействия на управляемый объект, обуславливая соответствующий стиль и методы управления. Цели и содержание работы управленцев следует рассматривать с точки зрения организации в целом и самого работника. Поэтому, вся работа по управлению подразделяется на две части: управление деятельностью фирмы и управление людьми (персоналом).

Специфика решаемых менеджерами задач предопределяет преимущественно умственный, творческий характер управленческого труда, в котором постановка целей, разработка способов и приемов их достижения, а также организация совместной деятельности составляют главный смысл и содержание труда людей, относимых к управленческому персоналу. У них особый предмет труда - информация, преобразуя которую они принимают решения, необходимые для изменения состояния управляемого объекта. В настоящее время эффективность работы организации во многом определяется эффективностью повседневной работы персонала управления предприятия.

Таким образом, можно заключить, что организация труда руководителя тесным образом связана с организацией всех процессов управления и существенным образом влияет на успех работы предприятия в целом. Руководство предприятием призвано объединять, координировать, взаимосвязывать и интегрировать все функции (такие как, планирование, организация, мотивация и контроль) в единое целое. Чем сложнее система организации управления, тем острее перед руководством встает задача постоянного совершенствования системы управления предприятием. В этой связи, роль руководителя в системе управления предприятием состоит, в

первую очередь, в совершенствовании этой самой системы при бесконфликтном взаимодействии.

К управленцу любого уровня предъявляются высокие требования. Специфика хозяйственных, в частности производственных, процессов как объектов управления предопределяет особый характер труда менеджеров и состав требований, предъявляемых к ним. Труд управленца носит высоко творческий характер, требует наличия разносторонних знаний, предполагает склонность личности к аналитической деятельности и умение концентрироваться в определённые моменты времени на ограниченных проблемах. Так как основной предмет труда управленца – управленческая информация, то обязательным условием его эффективной работы является знание и умение использовать современные информационные технологии в управлении предприятиями. Можно выделить три категории требований к профессиональной компетенции управленца:

- знания в области теории и умения в сфере практики управления;
- способность к коммуникациям и умение работать с людьми;
- компетентность в области специализации предприятия.

Первая категория требований предполагает наличие у менеджера специальной подготовки в области теории управления, знания основ современной макро- и микроэкономики, общей теории принятия управленческих решений, умение применять экономико-математические методы для оптимизации решений, навыков работы на ПЭВМ, как в локальном, так и в сетевых вариантах. Получение необходимых теоретических знаний в области менеджмента, как правило, достигается в системе специального профессионального образования. Однако, учитывая динамичный характер развития современной теории и практики менеджмента, обязательным качеством управленца в инновациях должна быть склонность к постоянному обучению и повышению профессиональной квалификации.

Вторая категория требований – требования коммуникабельности и умения бесконфликтно работать с людьми – обусловлена связующим положением управленца в системе коммуникаций на предприятии. Для проведения анализа любой управленческой ситуации управленец должен обеспечить, как правило, коммуникации между такими субъектами системы, как вышестоящий руководитель, коллеги из родственных подразделений или предприятий, рабочий коллектив (группы, подразделения или предприятия) и отдельные подчинённые сотрудники. Каждого из субъектов управленческой ситуации управленец должен уметь объективно распознавать, адекватно (в соответствии с его стилем и мотивами работы) реагировать и оптимально воздействовать на него для достижения цели деятельности. Способность к коммуникациям в значительной степени зависит от индивидуальных свойств человека, поэтому часто включается в тестирование на профессиональную пригодность и уровень квалификации управленца в системах управления персоналом на предприятиях.

Третья категория требований – компетентность управленца в области специализации предприятия – предусматривает наличие у них специальных

знаний в области технологии производственных процессов, теоретических и практических аспектов осуществляемых производств, особенностей их физических процессов. Достижение требуемых профессиональных качеств осуществляется, как правило, в системах переподготовки и повышения квалификации руководящих работников.

Все же важнейшим требованием к управленцу любого уровня является умение управлять людьми. Чтобы быть хорошим управленцем, надо быть психологом. Быть психологом - значит знать, понимать людей и отвечать им взаимностью. В этом во многом поможет язык жестов и телодвижений. Изучив этот язык, менеджер сможет лучше понимать людей, их действия, чем они обоснованы, сможет добиться взаимного согласия, доверия людей, а это самое главное. Это способствует заключению выгодных сделок и многому другому.

Кроме того, хороший управленец должен быть и организатором, и другом, и учителем, и экспертом в постановке задач, и лидером, и человеком, умеющим слушать других... и все это только для начала. Он должен знать в совершенстве своих прямых подчиненных, их способности и возможности выполнения конкретной поручаемой им работы. Управленец должен знать условия, связывающие предприятие и работников, защищать интересы тех и других на справедливой основе, устранять неспособных с целью удержания единства и правильности функционирования фирмы.

Статус управленческой культуры управленца определяет необходимость рассмотрения профессиональных качеств.

К профессиональным качествам чаще всего относят те, которые характеризуют любого грамотного специалиста, и обладание которыми является лишь предпосылкой, общим фоном выполнения тем или иным человеком обязанностей руководителя. Прежде всего, речь идет о компетентности в соответствующей профессии, формирующейся на основе образования, производственного и иного опыта; далее, руководитель должен обладать определенной широтой взглядов, базирующихся как на общей эрудиции, так и на хорошем знании не только собственной сферы деятельности, но и смежных с ней. Руководителю как профессионалу должно быть свойственно стремление к приобретению знаний, постоянному самосовершенствованию, а также обучению других всему тому, чем он сам владеет. Руководитель должен уметь планировать свою работу и свое время, с тем, чтобы, располагая его ограниченным, как у всех, запасом, удалось сделать как можно больше. Наконец, руководитель должен быть творческой личностью, критически воспринимать и перерабатывать имеющиеся у него и других знания, опыт и навыки, осмысливать окружающую действительность, постоянно искать пути к совершенствованию работы, улучшению ее результатов, овладевать самому новыми методами деятельности и помогать в этом другим.

Личные качества руководителя также мало, чем должны отличаться от личных качеств других работников, желающих, чтобы их уважали и с ними считались; обладание ими также является лишь предпосылкой успешного руководства. К личным качествам, необходимым руководителю, можно

отнести: благожелательное отношение к работе и бесконфликтное к людям; высокие моральные стандарты; психологическое и физическое здоровье; самообладание; трезвость мышления; отзывчивость; заботливость; оптимизм; уверенность в себе; высокий уровень внутренней культуры и многое другое.

Однако руководителем делают человека не профессиональные и личные качества, а именно деловые качества. Прежде всего, это – организаторские способности, предполагающие умение создать организацию или коллектив, обеспечить их деятельность всем необходимым, поставить четкие задачи, распределить их среди исполнителей, координировать, контролировать, стимулировать их решение.

Другим важнейшим деловым качеством руководителя должна быть доминантность, имеющая в своей основе властность, честолюбие, стремление к личной независимости, к лидерству в любых обстоятельствах, а порой и любой ценой, бескомпромиссность в отстаивании своих прав, игнорирование авторитетов, повышенный уровень притязаний, целеустремленность, смелость, решительность, воля, напористость, требовательность.

Еще одно важнейшее качество руководителя – контактность; оно подразумевает коммуникабельность, умение работать с подчиненными, расположить к себе людей, понять их проблемы, убедить в правильности своей точки зрения, повести за собой, оказать помощь, уладить возникшие конфликты.

Не последнее место среди качеств, свойственных руководителю, занимает мобильность; она проявляется в инициативности, гибкости, оперативности в деле решения больших и малых проблем, умении быстро сконцентрироваться на главном или перестроиться в случае необходимости.

Ни один руководитель не сможет по-настоящему управлять другими, если не научится управлять собой, своим поведением, своими отношениями с окружающими, своим рабочим временем. Способность осуществлять подобное «самоуправление» также является одним из деловых качеств, которыми должен обладать современный менеджер. И, наконец, качеством, без которого его просто не возможно представить, является стремление к самосовершенствованию работы, нововведениям, преобразованиям, готовность идти на определенный риск, связанный с их осуществлением, умение вовлекать в этот процесс подчиненных, преодолевая их боязнь и сопротивление.

Требования к этим качествам руководителя неодинаковы на различных уровнях управления. На низших, например, у менеджеров в большей степени ценится решительность, независимость, самостоятельность и острота суждений и даже некоторая агрессивность; на высших же требуется в большей мере иное: умение анализировать, ставить перспективные цели, создавать сплоченные коллективы и организовывать процесс совместного творчества в них.

Обладание всеми вышеперечисленными качествами поможет руководителю быть более успешным и эффективнее организовывать процесс управления предприятием.

Все личностные качества руководителя проявляются в его стиле управления. Стиль управления – это определенная система предпочитаемых руководителем способов, методов и форм управленческой деятельности. Выбор того или иного стиля руководства обусловлен множеством взаимодействующих объективных и субъективных факторов.

К объективным факторам можно отнести такие как содержание выполняемой деятельности, мера трудности решаемых задач, сложность условий, в которых осуществляется их решение, иерархическая структура руководства и подчинения, социально-политическая ситуация, социально-психологический климат в коллективе и другие.

К субъективным факторам следует отнести типологические свойства нервной системы (темперамент), свойства характера, направленность, способности человека, привычные способы деятельности, бесконфликтное общение, принятия решений, знаний, опыт, убеждения.

Вопросами типологии стилей руководства занимались психологи в разное время, начиная с 30-х гг. XX столетия. Вслед за А.А. Годуновым (1967г.), Й. Кхол (1975г.) психологи различают три основных стиля руководства: авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный), либеральный (попустительский).

Авторитарный стиль руководства основывается на отдаче распоряжений подчиненным при отсутствии всяких объяснений их связи с общими целями и задачами деятельности фирмы и стремления узнать их мнение или получить одобрение. Авторитарный стиль руководства также основывается на том, что руководитель определяет не только содержание заданий, но и конкретные способы их выполнения. При этом приоритет отдается приказам, а среди стимулов преобладает угроза наказания. Применение этого стиля наиболее успешно, когда подчиненные полностью находятся во власти руководителя (например, на военной службе) или безгранично ему доверяют, а руководитель не уверен в том, что они смогут без его команд действовать правильно, надлежащим образом.

В противоположность авторитарному, демократический стиль руководства предполагают, что подчиненные «самостоятельно» принимают решения и ищут пути их реализации, а руководитель заранее создает для этого процесса необходимые условия, предопределяющие конечный результат, и задает лишь основные параметры работы. Подчиненные получают возможность ставить конкретные цели и в рамках предоставляемых полномочий определять способы их достижений, а также избавлены от назойливого текущего контроля, который заменяется проверкой результатов и поощрением имеющихся успехов, чему отдается предпочтение по сравнению с наказаниями. Все это приносит работникам удовлетворение. Обычно этот стиль применяются в случае, когда подчиненные хорошо знают свою работу и могут внести в ее исполнение определенный элемент творчества.

Авторитарный и демократический стиль руководства основываются на активной роли руководителя в управлении деятельностью подчиненных. В



противоположность им либеральный стиль руководства предполагает в основном его пассивное поведение. Руководитель только ставит общую задачу, разрабатывает правила игры и контролирует их соблюдение. При этом поощрения и наказания отступают на второй план по сравнению с внутренним удовлетворением, получаемым подчиненными от возможности реализовать свои потенциалы и творческие способности. Эффективность данного стиля обусловлена реальным стремлением подчиненных к этому, правильной формулировкой руководителем задач и условий их деятельности и его справедливостью в отношении оценки и вознаграждения результатов.

Многочисленные исследования стилей руководства по выделенным характеристикам показали, что в целом руководство, ориентированное на интересы подчиненных, вызывает более высокий уровень их удовлетворенности. Однако далеко не всегда эта ориентация руководителя приводит к большей продуктивности руководимого им коллектива. Каждому конкретному руководителю не может быть присущ только какой-либо один стиль. Опытный руководитель способен использовать тот или иной стиль в зависимости от обстоятельств: содержания решаемых задач, конкретного состава руководимой группы и других. Стиль руководства оказывает большое влияние на деятельность подчиненных, и эффективность работы организации. В соответствии с современными представлениями руководитель является лицом, персонифицирующим функции управления. Чаще всего речь идет о пяти функциях: стратегической; административной; экспертно-инновационной; воспитательной; лидирующей. Рассмотрим их подробнее.

Стратегическая функция руководителя заключается в постановке им на основе анализа ситуации и прогнозов целей фирмы, координации процесса разработки стратегии и составления планов. Она считается главной функцией в «мирное» время. Все большее значение приобретает экспертно-инновационная функция руководителя, тесно связанная с предыдущей. Она требует от него постоянного целенаправленного знакомства с новинками, их квалификационной оценки, создания условий для безотлагательного внедрения в практику, а при необходимости – для перестройки фирмы, а также соответствующего консультирования подчиненных. В связи с этим несколько уменьшилось значение традиционной для руководителя прежних времен административной функции. Она в большей степени сохраняет свое значение на нижних этажах управленческой иерархии, за исключением, той ее части, которая относится к контролю, оценке результатов, осуществлению коррекции деятельности, поощрениям и наказаниям - все это по-прежнему централизуется, прежде всего, в руках высшего руководства. В то же время организационная работа (распределение ресурсов, задач, инструктаж, координация исполнителей), а также обеспечение коммуникаций (проведение собраний, совещаний, прием посетителей, ответы на телефонные звонки, знакомство с корреспонденцией, представительство, распространение информации т.п.) по возможности передается «вниз».

Важность той роли, которую играют в жизни фирмы ее работники, возлагает на руководителей осуществляющих воспитательную функцию: создавать в коллективе благоприятный морально-психологический климат, поддерживать традиции, разрешать возникающие конфликты, а еще лучше - их предотвращать; формировать стандарты поведения; помогать подчиненным в трудную минуту.

И, наконец, успеха во всех этих делах руководителю будет трудно добиться, если он не овладеет в полной мере функцией лидера.

Функций руководителя существует множество, в качестве примера приведем их перечень, каким его видит Д. Стокман.

*Планировать* – принять порядок действий:

1. Установить, куда ведет выработанный курс (спрогнозировать);
2. Определить желаемые конечные результаты;
3. Решить, как и когда достичь цели (развить стратегии);
4. Выстроить приоритеты последовательности и времени конкретных шагов (составить программу);
5. Выделить ресурсы;
6. Стандартизировать методы;
7. Принять постоянно действующие решения по важным. Часто встречающимся вопросам (сформулировать линию поведения);

*Организовывать* – построить работу для эффективного выполнения цели:

1. разработать устав (составить организационную структуру);
2. определить линии связи для облегчения координации (описать взаимоотношения);
3. определить взаимоотношения, ответственность и полномочия (создать описание должностей);
4. определить квалификации специалистов на каждую должность (установить квалификации должностей);

*Работать с кадрами:*

1. набрать компетентных людей на должность в организации (подобрать);
2. познакомить новых людей с ситуацией (сориентировать);
3. выработать навыки инструктированием и практикой (обучить);
4. помочь улучшению знаний, подходов и навыков (развить);

*Направлять* – координировать действия для получения желаемых результатов:

1. установить ответственность и точную отчетность по результатам (делегировать);
2. убеждать и вдохновлять людей на принятие желательных действий (мотивировать);
3. прилагать усилия в наиболее эффективных комбинациях (координировать);
4. стимулировать творчество и инновации для достижения целей (управлять изменениями);

*Контролировать* – обеспечить продвижение к цели согласно плана:

1. определить, какие данные абсолютно необходимы, как и когда (установить систему сообщений);
2. выявлять условия для надежного исполнения ключевых обязанностей (образовать стандарты исполнения);
3. определить степень отклонения от целей и стандартов (изменить результаты);
4. откорректировать планы, дать консультации по соблюдению стандартов, запланировать заново и повторить цикл (предпринять корректирующие действия);
5. вознаградить или наказать (оценить).

В различных ситуациях и на разных уровнях управления те или иные функции руководителя имеют неодинаковое значение, в связи с чем в теории управления сформулировались концепции архетипов, то есть, основополагающих типов менеджеров.

В соответствии с концепцией архетипов для периода создания или перестройки фирмы наиболее важны руководители предпринимательского типа, имеющие новые направления и формы деятельности, использующие нетрадиционные, рискованные подходы для решения стоящих проблем, а также руководители-лидеры, реализующие замыслы предпринимателей, увлекая людей новыми перспективами, раскрывая их способности и направляя их энергию на решение конкретных задач. Для периода стабильного развития более подходят руководители-плановики, оптимизирующие будущее в свете сегодняшней деятельности на основе ее анализа создающие планы и программы с «дозированным» риском, и руководители-администраторы, осуществляющие в соответствии с плановыми заданиями организаторскую, координационную и контролируемую деятельность, управляющие людьми с помощью приказов, поощрений и наказаний.

Если рассматривать функции менеджера с точки зрения уровней управления, то особо выделяется «топ-менеджмент», или высшее руководство фирмы. Основная его задача состоит в выработке миссии, стандартов и ценностей, формировании организационной структуры, поддержании контактов с главными контрагентами (в том числе и государством), управлении в кризисной ситуации.

Функции высших руководителей чрезвычайно сложны, характеризуются новизной и разноплановостью, требуют глубоких аналитических и мыслительных способностей, задатков политика, дипломата для бесконфликтного взаимодействия, публициста, оратора, поэтому больше никто в фирме их выполнять не может. Но и само высшее руководство их реализует в команде, поскольку один человек не в состоянии объединить в себе все требуемые качества.

Основной функцией топ-менеджмента является общее руководство. Последнее состоит в том, что управляющим приходится принимать слабо структурированные решения в духе конвергенции всех остальных функций с учетом перспектив их развития, ибо ориентация только на одну функцию и

только на сиюминутные интересы не приносит успеха. Это – организационная функция, отвечающая за эффективность деятельности фирмы в целом, направленная на оптимизацию соотношения ее целей в настоящем и будущем.

Роль руководителей среднего уровня рассматривается в основном негативно, поскольку этот слой работников с неопределенными функциями создает «эффект одеяла», тормозя любые решения высшего руководства и увеличивая число уровней управления.

Управленец низшего уровня осуществляет непосредственное руководство людьми, координирует их деятельность. Несет ответственность за их дела и поступки; именно на него ложится вся тяжесть повседневного управления фирмой. Таким образом, каждый руководитель, стремящийся к максимальной эффективности своей работы и желающий получить от подчиненных наибольшую отдачу, должен научиться пользоваться всеми стилями руководства и функциями, используя те, которые отвечают конкретной ситуации.

Рассмотрев профессиональные качества управленца перейдем к обоснованию модели управленца в современных социокультурных условиях.

Модель будущего управленца — это человек, обладающий управленческой культурой, все компоненты деятельности которого имеют культурный смысл. Предложенная нами модель является логической схемой развернутой целостной педагогической деятельности. В ней сосредоточены наши представления о том, что должно быть сделано, при каких условиях и как.

Одним из важных условий формирования управленческой культуры будущего управленца является социально-культурная среда учебного заведения. Нами установлено, что эффективное формирование управленческой культуры будущих управленцев может быть достигнуто за счет создания условий, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода. Нам представляется наиболее важной и значимой ориентация на компетентностный подход в профессиональном образовании. Целостность, непрерывность, преемственность формирования управленческой культуры управленца достигается реализацией в процессе его профессиональной подготовки разработанного автором компетентностного подхода, представляющего внутреннюю методологию исследования.

Управленческая культура характеризуется социальным управленческим опытом, выраженным в управленческих знаниях; опытом творческой управленческой деятельности, способным к преобразованию действительности; опытом эмоционально-ценностного отношения в процессе управленческого бесконфликтного взаимодействия на основе знаний о нормах управленческих отношений и навыков их соблюдения. Компонент профессиональной компетентности управленческой культуры обладает полифункциональной характеристикой.

В основе культуры управленческого труда лежат определенные нормы, которые должны строго соблюдаться управленцем. Наиболее важные из них следующие:

1) юридические нормы – знание и выполнение юридических норм, отраженных в государственно- правовых нормативных актах;

2) моральные нормы – регулируют поведение менеджера в области нравственности и морали;

3) организационные нормы – подчинение структуре организации, учитывать состав и порядок деятельности функциональных подразделений и их руководителей; подчиняться правилам внутреннего распорядка и другим нормам организационного плана, принятым в организации;

4) экономические нормы – регулируют экономическую деятельность организации, в том числе и менеджера.

Эти и другие виды норм (технические, эстетические и др.) определенным образом формируют управленческую культуру. В результате образуется совокупность элементов, аттестующая деятельность в рамках культуры управленческого труда.

Основными элементами культуры управленческого труда в современных условиях являются:

- личная культура управленца,
- культура содержания рабочего места;
- рациональное распределение рабочего времени;
- культура в работе с письмами клиентов и других лиц;
- культура проведения массовых мероприятий;
- организационная культура;
- культура приема посетителей;
- культура речи.

Таким образом, бесконфликтное взаимодействие может выступать показателем культуры управленческого труда личности и определять ее статус в профессиональном развитии.

**Л.В. Фалеева, И.В. Шамов**

Моделирование процесса организации культурно-образовательной среды вуза как фактора развития корпоративной культуры студентов

**L.V. Faleeva, I.V. Shamov**

Modeling of the process of organization of cultural-educational environment of higher school as the factor of development of corporate culture of students

В статье рассматриваются вопросы развития корпоративной культуры студентов в культурно-образовательной среде вуза и процессы ее моделирования.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, корпоративная культура, вуз, студент.

The article discusses issues of development of corporate culture of students in the cultural and educational environment of the University and the process of its modeling.

Key words: cultural and educational environment, corporate culture, University, student.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Воспользуемся наиболее полным, на наш взгляд, определением моделирования, данное Г.В. Суходольским, трактующего его «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами.

Основным понятием метода моделирования является модель. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту

(или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Основанием для разработки модели культурно-образовательной среды вуза явился социокультурологический подход, предполагающий применение теоретических положений педагогики, психологии управления, обеспечивающих становление человека под воздействием вузовской культуры во взаимодействии с семьей, внешней средой и социумом.

Охарактеризуем модель культурно-образовательной среды вуза в процессе обучения студентов.

Формирование культурно-образовательной среды строится на основе активности в жизнедеятельности вуза; уникальности личностной позиции, творческом осуществлении способов деятельности и общения; сознательности; ценностно-целевой ориентации личности; свободы выбора. Качественными характеристиками культурно-образовательной среды вуза являются:

- целостность, включающая все необходимые компоненты взаимодействия и образующая интегративное пространство (социальное, культурное, творческое);

- вариативность, обуславливающая наполнение культурно-образовательной среды вуза разнообразием смыслов и значений, возможностью выбора студентами как содержания, так форм и способов аудиторной и внеаудиторной деятельности, помогающей найти пути взаимодействия в других сферах самоопределения;

- диалогичность, определяемая наличием творчески-созидательного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а также субъектность, открытость, универсальность, корпоративность.

Системообразующим элементом модели выступает субъект-субъектное взаимодействие в процессе продуктивной деятельности субъектов образовательного процесса. Взаимодействие не только непосредственных участников образовательного процесса: студентов и профессорско-преподавательского состава, но и структурных подразделений вуза и, в первую очередь, отдела воспитательной работы, выступающим здесь системообразующим элементом.

Модель культурно-образовательной среды вуза состоит из следующих содержательных компонентов: пространственно-семантический, содержательно-методологический, коммуникационно-организационный. Охарактеризуем их:

1. Пространственно-семантический компонент культурно-образовательной среды вуза предполагает наличие предметно-пространственного и природного окружения, в котором разворачивается деятельность человека, создание архитектурно-эстетической организации жизненного пространства студентов (архитектура вузовского здания и дизайн интерьера, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.), символического пространства вуза (различные символы – герб, гимн,

традиции и др.). Предметно-архитектурное пространство, в котором человек учится, работает, живет, отдыхает, а также природное окружение играют здесь важную роль, так как полная гармония в человеке достигается благодаря равновесию между внутренней жизнью и внешним окружением, где разворачивается деятельность людей. Главной задачей культурно организованного пространства является приобщение студентов к пониманию и самостоятельной осознанной деятельности. При этом предполагается не только восприятие чисто внешнего единства составляющих пространство предметов, но и развитие стремления к самостоятельной творческой работе по созданию целостной культурно организованной среды в зависимости от потребностей конкретного человека или от назначения создаваемых им предметов, воспитанию у студентов желания постоянного самосовершенствования.

Мы рассматриваем организацию предметно-пространственной среды как процесс, объединяющий в себе познание изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного и народного творчества в преломлении через композиционно-структурное преобразование внутреннего пространства и внешнего окружения человека, исходя из его духовных и материальных потребностей. Человек в данном случае – центр композиции.

В связи с тем, что в функции вуза не входит решение задачи специальной подготовки художников-дизайнеров, необходимо сформировать у студентов представления о специфике дизайна, изобразительном и декоративно-прикладном искусствах, их роли в жизни, об источниках развития искусства, о творческой художественной деятельности человека, направленной на преобразование окружающего мира вещей, продуктов технического производства природной среды.

Особенностью воспитания посредством среды является проникновение в суть предмета, его изначальную важность, воспитание способности видеть в природе прекрасное и переносить его в свое творчество, другими словами, развитие способности создавать предметы, интерьер, соответствующие определенной среде. В этом плане совершенно необходимо развитие эстетического чувства, переживания красоты, создание красоты, наслаждение ею. Целью обучения является подготовка студентов к самостоятельному продумыванию и созданию окружения в полной гармонии со своим характером и интересами, т.е. вовлечение в дизайн-деятельность, развитие стремления студентов к самосовершенствованию, что необходимо в любом виде творческой деятельности.

Поскольку понятие пространственно-предметной среды невозможно отделить от природного окружения, в модели сделан акцент на тесную взаимосвязь содержания обучения и развития отношений студентов с окружающей природой, с особенностями местности, с климатическими условиями, с экологическими факторами жизни.

Одним из важных моментов является освоение студентами истории родного края, этнического прошлого своего народа, что позволит сохранить



культурную среду, которая создавалась предками, что особенно важно, в тесном единстве с фольклором, устным народным творчеством, декоративно-прикладным искусством, ремеслом, со всей жизнью и укладом народа, его общей культурой. Пространственно-предметная среда вуза включает в себя знакомство с традиционным бытом, предметным окружением, народным декоративно-прикладным искусством, которое предполагает обращение к разным видам народного творчества на всех возрастных ступенях.

Создание пространственно-предметной среды вуза происходит поэтапно и основывается на следующих основных положениях:

- осмысление студентом своего природного и социального окружения, их взаимосвязи на примере места расположения вуза и его истории;

- осознание взаимосвязи страны и мира через яркое и образное представление основных этапов отечественной и мировой истории, воспитание у студентов патриотизма;

- понимание студентами задач своего развития, роли и места в образовательной среде, исходя из концептуальных идей вуза, представленных в символике посредством доступного отображения смысла образовательной деятельности в вузе;

- настрой студентов на позитивное отношение к учебной деятельности благодаря тематическому художественному оформлению аудиторий, рекреационных помещений;

- создание хорошего настроения, возможностей для отдыха студентов и преподавателей путем подбора зрительных образов и цветовой гаммы.

Студенты не просто воспринимают окружающую среду, но активно участвуют в ее создании, развивают в вузе самоуправление и многое другое.

2. Содержательно-методический компонент культурно-образовательной среды вуза является основным смыслообразующим компонентом, направленным на достижение поставленных МОиН РФ целей. Он ориентирован на построение вариативного, проектного и научно-исследовательского учебно-воспитательного пространства. В социальном отношении проектное обучение имеет вариативный и развивающий характер. Вариативность предполагает возможность выбора творческой деятельности в соответствии с интересами, потребностями будущих специалистов, личностно ориентированную направленность, где знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития личности студента и становления его субъектной позиции.

Важнейшими направлениями для развития личности студента в культурно-образовательной среде вуза могут быть: изучение новых программ и технологий; проведение самостоятельной работы по решению проблемно-творческих задач; включение в проектно-исследовательскую деятельность.

Современный преподаватель должен быть специалистом высокой квалификации. Он должен обладать «интеллектуальным капиталом», достаточным для того, чтобы передать его следующему поколению студентов. Однако этот «интеллектуальный капитал» не может ограничиваться набором

глубоких академических знаний и умений. Преподаватель современного вуза должен быть методически подготовлен, чтобы успешно реализовать центральный вид своей профессиональной деятельности, предусмотренной Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, – преподавание. Иными словами, он должен быть готов не только содержательно, но и организационно-технологически обеспечить собственную преподавательскую деятельность, что совсем непросто в условиях непрерывной модернизации открытой навстречу динамичному развитию науки, техники и технологий высшей школы, всего современного общества.

Квалификация профессорско-преподавательского состава вуза, качество содержания высшего образования и его организационно-методическое строение находятся в тесной взаимосвязи. Их развитие в отрыве друг от друга оказывается неэффективным и, более того, невозможным. Так, сохранение традиционной поточно-групповой организации учебного процесса в вузе не позволяет ввести модульно-кредитную систему и тем самым лишает студента возможности выбора учебного курса и построения индивидуального образовательного маршрута. Наличие самых современных программ и высококлассных кадров не позволяет компенсировать дефициты в организационно-методической системе вуза. Однако главная трудность, с нашей точки зрения, заключается в сложившихся и укоренившихся в образовательной практике стереотипах преподавания. Абсолютное большинство преподавателей, начиная свою деятельность в вузе, не руководствуется современными достижениями наук об образовании, а воспроизводит те подходы, при помощи которых учили их самих. Методический арсенал таких преподавателей ограничивается скудным набором однообразных форм и методов работы: те же «информационные» лекции, те же семинары, те же экзаменационные билеты, те же приемы и манеры. Не один год уходит на поиск «собственного стиля» в преподавании, опирающегося на индивидуальные «сильные стороны» преподавателя и адекватного современным условиям и требованиям. К сожалению, далеко не все преподаватели доходят в этом пути до победного конца

Важной задачей, является овладение будущим преподавателем высшей школы технологиями реализации образовательных программ нового типа – программ, нацеленных на формирование компетенций. Новые российские образовательные стандарты, введенные в действие в 2011 г., основаны на компетенциях (competence based standards), и их реализация требует соответствующих программ и технологий. Разработать образовательные стандарты нового формата непросто, но ввести их в учебный процесс вуза еще сложнее. Компетентностный подход диктует логику построения образовательных программ, непривычную для существующей образовательной практики. Традиционная схема работы состояла в том, что сначала отбиралось «научное содержание» образовательных программ, и затем решалось, какие образовательные результаты (знания, умения и навыки) можно сформировать, опираясь на это содержание. Логика компетентностного подхода предполагает

движение в противоположном направлении: от результатов образования – к содержанию. При этом приоритетное значение получают те образовательные результаты, которые связаны с овладением обучающимся инструментами деятельности и познания. Важно правильно расставить акценты: речь идет не об отрицании значимости «академических» знаний, но о повышении значимости универсальных умений и готовности к профессиональной деятельности. В связи с этим будущему преподавателю вуза необходимо сосредоточиться на формировании готовности применять знания и умения в различных реальных условиях, в самых разнообразных профессиональных ситуациях.

Преподавание в современных условиях – не столько процесс передачи информации, сколько организационная помощь студенту в ведении своей учебной деятельности. Такая работа предусматривает четкую последовательность действий, начиная с целеполагания, мотивирования и планирования, а заканчивая обеспечением процесса и контроля результатов деятельности и корректировки ее целей и задач.

Кроме того, преподаватель современной высшей школы должен быть носителем корпоративной культуры своего вуза и транслировать ее на студентов, прививая им определенный образ мышления, культуру общения и поведения. Преподаватель выступает транслятором культивируемых в вузе ценностей, идей и стратегических целей.

Основная профессиональная образовательная программа высшего профессионального образования (ООП ВПО) представляет собой комплексную развернутую социальную норму институционального (вузовского) уровня по отношению ко всем основным содержательным и организационным характеристикам высшего образования для отдельного направления (специальности) подготовки, уровня квалификации и профиля, призванную обеспечить:

- реализацию требований соответствующего ФГОС ВПО в образовательной и научной деятельности конкретного вуза с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;

- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;

- основу для объективной оценки фактического уровня достижения обязательных результатов образования студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе;

- основу для объективной оценки и самооценки образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Таким образом, ООП выступает главным инструментом организации, реализации и оценки результатов образовательного процесса в конкретном вузе. При этом цели образовательных программ отражают концентрированные ожидания общества, государства, рынка труда, вуза в части, касающейся

ценностной направленности образовательного процесса, его обобщенного гностического, деятельностного и психологического результата.

Обычно ООП ВПО определяется как система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника вуза.

Удобным для практических целей является представление ООП в виде созданного по определенному направлению, уровню и профилю подготовки комплексного проекта образовательного процесса в вузе, представляющего собой систему взаимосвязанных документов, которая обладает следующими характеристиками:

1) разработана и утверждена высшим учебным заведением самостоятельно на основе ФГОС;

2) устанавливает цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе;

3) включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяет реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями утвержденного ФГОС по данному направлению, уровню и профилю подготовки.

Основную образовательную программу следует рассматривать как сложный, многофункциональный и многоцелевой продукт, сочетающий в себе следующие свойства:

- социального продукта, определяющего миссию вуза, опосредованно влияющего на ценности общества в целом;

- педагогического продукта, определяющего цели, содержание образования, методы, средства, формы, технологии обучения, воспитания и развития обучающихся;

- экономического продукта, реагирующего на требования рынка труда и удовлетворяющего социально-экономическим потребностям субъектов образовательной деятельности и других заинтересованных сторон;

- маркетингового продукта, ориентированного на запросы разных групп потребителей, а также выступающего в качестве инструмента рекламы и маркетинговой деятельности;

- управленческого продукта, предполагающего учет и оценку сильных и слабых сторон образовательного процесса с точки зрения конкурентоспособности и выявления лучшей практики.

Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования (ПрООП ВПО) с позиций категории «социальная норма» занимает промежуточное место между ФГОС ВПО и ООП ВПО конкретных вузов и выступает в роли комплексной «переходной социальной нормы» федерального (общероссийского) уровня, но «мягкого, направляющего (рекомендательного) типа». Ее цель – предложить вузам возможный инвариант проекта вузовской ООП, быть ориентиром при разработке ООП ВПО каждого конкретного вуза. В соответствии с Законом РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании», разработку ПрООП с учетом их уровня и направленности обеспечивают уполномоченные государственные органы на основе ФГОС (подп. 5.2 п. 1 ст. 29).

В условиях перехода к образовательным стандартам третьего поколения ПрООП способна выполнять функцию стабилизации разнообразных, иногда противоречивых инновационных процессов, выступать гарантом качества ООП. При этом авторы ООП могут предложить собственный подход в части структурирования учебного материала, определения последовательности изучаемого материала, а также путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности обучаемых. Современные ПрООП можно рассматривать как системы учебно-методической документации, сформированные на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки и рекомендованные вузам для использования при разработке ООП ВПО в части:

- набора профилей подготовки из числа включенных в Общероссийский классификатор образовательных программ (ОКОП);
- компетентностно-квалификационной характеристики выпускника;
- содержания и организации образовательного процесса;
- ресурсного обеспечения реализации ООП;
- итоговой аттестации выпускника. По своей общей структуре ПрООП совпадает с ООП, может включать в себя примерные программы учебных курсов и дисциплин (модулей) и должна:
  - отвечать требованию «насыщенности», чтобы служить базой для проектирования конкретных ООП, что, в свою очередь, предполагает возможность выбора из достаточно обширного набора элементов;
  - иметь строго заданную структуру, максимально отражающую по всем параметрам структуру проектируемых на ее основе ООП;
  - быть ориентированной на вузы, нуждающиеся в методической поддержке, и обеспечивать более или менее полное видение проектируемой ООП (а не только ее федеральной части).

В свете поставленных перед высшим образованием задач важным является разработка и применение новых образовательных программ и подходов к обучению, среди которых особое место занимает компетентностный подход как новая модель взаимодействий субъектов процесса обучения и оценки результатов образования.

Понятие «компетентностный подход» получало распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации

российского образования. Важной задачей современного общества является воспитание нового, конкурентоспособного человека; в связи с этим процессы обучения и воспитания рассматриваются как средства развития человека не только как индивида, но и как члена социума. По мнению ряда отечественных ученых (Д. А. Иванов, В. К. Загвозкин, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак и др.), именно компетентностный подход является способом достижения нового качества образования.

Следует отметить, что компетентностный подход получил широкое распространение в странах Евросоюза и реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов.

Прежде чем мы поговорим о компетентностном подходе в образовательном процессе, остановимся подробнее на понятиях «компетенция» и «компетентность». Сегодня слова «компетенция», «компетентность», такие выражения как «не в моей компетенции», «я не компетентен» звучат часто и стали привычными, кажутся нам понятными. Однако в научной литературе на сегодняшний день нет единого определения этих понятий, трактовка их чрезвычайно разнообразна.

Более 60 существующих определений термина «компетенции» по своей сути сводятся к следующему определению: компетенция (с лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Именно такое определение закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Также компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Наряду с проблемой определения компетенции, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». Если компетенция это свойство, качество, способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области, то исходя из этого, компетентность может рассматриваться как обладание этой способностью, проявляющейся в профессиональной деятельности и включающей личностное отношение к предмету деятельности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Термин «компетенция» как «эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой» был введен в обиход Р. Уайтом в 1959 г. для описания индивидуальных особенностей человека. В 80-х гг. XX в. концепция компетентности уже изучалась в более конкретном контексте повышения эффективности управления, а после выхода в свет работы Ричарда Бояциса «Компетентный менеджер» термин «компетенция» стал активно использоваться в сфере менеджмента.

В 1984 г. выходит в свет работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Автор различает виды компетентностей и

осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Дж. Равеном как жизненный успех в социально значимой области: «Компетентность - это такое явления, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения».

В 1993 г. Лайлом и Сайном Спенсерами был разработан «Словарь компетенций» и предложен метод отбора на базе компетенций (компетентностный подход), т.к. «такой отбор прогнозирует наилучшее исполнение работы и сохранение персонала – и то и другое с большой выгодой для компании, – невзирая на расовые, возрастные, половые или демографические предрассудки».

Итак, сначала понятие компетентностного подхода имело отношение к сфере менеджмента. В 1965 г. Н. Хомский вводит понятие компетентности в теорию языка. На основании его идей в Америке осуществляется переход к компетентностно-ориентированному образованию. 1970-1990 гг. характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

В этот же период в мире и в том числе в России проводятся исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, на основе понятия о компетентности начинают строиться образовательные программы. Для российской образовательной системы компетентностный подход не является принципиально новым. Пробразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте развивающего и личностно-ориентированного образования.

В 2001 г. в России переход на компетентностно-ориентированное образование нормативно закреплен в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 г. В 2003 г. в рамках Болонского процесса (формирование единого европейского пространства высшего образования) наша страна взяла на себя обязательства присоединения, в том числе, по компетентностному формату представления результатов профессионального образования.

Введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Процесс учения в компетентностном подходе понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности. Компетентность в отличие от традиционных ЗУН (знаний-умений-навыков) обязательно включает в себя и личностные качества, по сути – черты характера и способы действия (я так

действую). К ним относятся, например, внимательность, коммуникабельность, целеустремленность и т.д. Таким образом, к компетенциям относятся знания, умения, навыки, личностные особенности, способности, а также ценности и мотивация.

Вникнув в содержание термина «компетентность», нетрудно заметить, что у него много общего с термином «профессионализм», который определяется как высокое мастерство, глубокое овладение профессией. Возникает вопрос: а зачем вводить эти термины – «компетентность», «компетенция», если есть знакомые нам «профессионализм» и «профессионально важные качества»?

Термин «профессионально важные качества» означает качества, важные для профессии, безотносительно к той или иной компании, организации, тогда как термин «компетенции» обозначает качества, важные для эффективной работы данного профессионала именно на данной должности в данной компании. Зачастую, меняя место работы, а вместе с ним и условия организационного окружения (культуру), эффективные исполнители уже не достигают высоких результатов при выполнении аналогичной работы. Или при изменении функциональных обязанностей работника в пределах той же организации (повышение в должности) исполнители, достигшие выдающейся эффективности в прошлом, не всегда обеспечивают ее на других должностях.

Есть компетенции, характеризующие такие личностные особенности, которые ценятся практически везде (умение доводить дело до конца, организованность, коммуникативная адекватность, увлеченность своей работой и т.д.). Такие компетенции называются ключевыми. Пример ключевых компетенций: информационная компетенция – готовность к работе с информацией; коммуникативная компетенция – готовность к общению с другими людьми, кооперативная компетенция – готовность к сотрудничеству с другими людьми; проблемная компетенция – готовность к решению проблем и т.п.

Есть и другая группа компетенций, актуальных в рамках определенной профессиональной деятельности – профессиональные компетенции. В свою очередь профессиональные компетенции подразделяются на базовые, или сквозные, компетенции, которые оказываются востребованными сразу во многих видах профессиональной деятельности, например, общепедагогические компетенции, и функциональные компетенции, применение которых ограничено рамками определенной профессии, специальности

Формирование профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Что касается такого важного компонента учебной деятельности как целеполагание, то в этом вопросе компетентностный подход значительно



отличается от традиционного ЗУНовского. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрел ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности. Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. При традиционном подходе цели будут отвечать на вопрос: что нового узнает студент в университете? При компетентностном вопрос будет: чему он научился?

Реализуется компетентностный подход через создание моделей компетенций, которые необходимо сформировать у обучающихся и моделей компетенций, описывающих знания, навыки и качества, необходимые преподавателю в данном образовательном учреждении и на данной должности для того, чтобы быть успешным.

Компетентностный подход объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, включает в результаты обучения систему ценностных ориентаций. Компетентностный подход не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Компетентностный подход допускает вариативность наполнения содержания общих образовательных программ, что позволяет включить в них темы, которые помогут сформировать у студентов представления о корпоративной культуре и ее значимости в современной действительности.

3. Коммуникационно-организационный компонент культурно-образовательной среды вуза строится на творческом содружестве преподавателей и студентов, субъект-субъектном взаимодействии, их взаимопонимании, удовлетворенности, сплоченности, сознательности и участии всех субъектов в организации культурно-образовательной среды вуза. При этом учитываются особенности субъектов образовательной среды:

- половозрастные и национальные особенности студентов и преподавателей, их ценности, установки и др.;
- развитие коммуникативной сферы (стиль общения и преподавания);
- организационно-креативных условий (управленческая культура, наличие творческих групп преподавателей, инициативных групп студентов и др.).

Модель культурно-образовательной среды вуза ориентирована на построение учебно-воспитательного пространства, носящего вариативный развивающий характер, акцентирована на методике интегративного обучения и воспитания в тесной взаимосвязи с системой дополнительного образования и нацелена на культурное развитие личности будущего профессионала.

Модель процесса организации культурно-образовательной среды вуза как фактора развития корпоративной культуры студентов, включает в себя методологический блок (цель, задачи), содержательный (компоненты культурно-образовательной среды и компоненты корпоративной культуры студентов), аналитико-диагностирующий (показатели уровней сформированности корпоративной культуры), организационный (мероприятия, направленные на развитие корпоративной культуры студентов) и оценочно-результативный (результат) и проверена ее эффективность в экспериментальной работе.

Таким образом, модель процесса организации культурно-образовательной среды вуза как фактора развития корпоративной культуры студентов, включает в себя методологический блок (цель, задачи), содержательный (компоненты культурно-образовательной среды и компоненты корпоративной культуры студентов), аналитико-диагностирующий (показатели уровней сформированности корпоративной культуры), организационный (мероприятия, направленные на развитие корпоративной культуры студентов), оценочно-результативный блок (результат) и проверена ее эффективность в экспериментальной работе, дана оценка полученным результатам.

**Н.В. Хлебникова**

Адаптация к профессии студентов вуза как педагогическая проблема

**N.V. Khlebnikova**

Adaptation to the profession of students as pedagogical problem

В статье рассматривается проблема адаптации студентов вуза к будущей профессии. Несмотря на переизбыток тех или иных кадров, важно научить студентов адаптироваться не только к получаемой профессии, но и к любой другой.

Ключевые слова: адаптация, профессия, рынок труда, студент.

The article considers the problem of adaptation of students to their future profession. Despite the overabundance of certain personnel, it is important to teach students to adapt not only to their profession but to any other.

Key words: adaptation, profession, labor market, student.

Процесс адаптации к будущей профессии студентов вуза представляет собой одну из важных педагогических проблем, исследуемых в настоящее время на разных уровнях: адаптация к новым социокультурным условиям жизни, адаптация к новой системе отношений, адаптация к новой профессии, адаптация к новой системе образования. Адаптация к профессии традиционно рассматривается исследователями и практиками в области психологии и педагогики труда, экономики труда, и близкими к ним отраслями современной педагогики как центральная проблема, интегрирующая различные аспекты изучения субъекта труда.

Обучение в высшем заведении образования для современного молодого человека – один из важнейших периодов его жизнедеятельности, личностного роста и становления как специалиста с высшим образованием. Поиск путей успешной профессиональной адаптации к изменившимся социальным условиям и новой деятельности является насущной проблемой для каждого, кто переступил порог вуза.

Закон РФ «Об образовании» в качестве одной из основных задач называет «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии», что требует гибкой переориентации целей, содержания, организационных структур и методов обучения с абстрактно

понимаемого «социального заказа», детерминированного общественной целесообразностью и социокультурными обстоятельствами, на нужды и запросы самого развивающегося человека.

В настоящее время адаптация к будущей профессии студентов вуза связано напрямую с работой институтов рынка труда, от эффективности которых зависит не только интерес в процессе обучения, но и востребованность на рынке труда. Институты рынка труда представлены такими структурами и организациями, которые не только позволяют выбрать нужную профессию, но адаптироваться на рынке труда после окончания вуза.

Способность адаптироваться, преодолевать трудности, найти свое место в жизненном пространстве является решающим фактором успешного развития молодого человека, а в будущем – специалиста с высшим образованием. В вузах, процесс обучения первокурсников налаживается непросто, характеризуется большой динамичностью психических процессов и состояний, которые обусловлены изменением социальной среды. В частности, поступление в учебное заведение у значительной части молодежи сопровождается дезадаптацией, которая вызвана новизной студенческого статуса, отсутствием референтной группы, повышенными требованиями со стороны профессорско-преподавательского состава, напряженностью и жестким режимом обучения, увеличением объема самостоятельной работы и др. Все это требует от студента значительной мобилизации своих возможностей для успешного вхождения в новое окружение и качественно иной ритм жизнедеятельности.

Рассматривая адаптацию к своей будущей профессии на рынке труда необходимо определиться как с такими понятиями, как «адаптация», «профессиональная адаптация».

Возникновение термина «адаптация» (от лат. *adapto* - приспособляю, *adaptane* – приспособление, *adaptacio* – приспособляемость, приспособляемость) относится ко второй половине XVIII в. В данный период времени такое понятие было впервые введено физиологом Х. Аубертом (1865), который пользовался этим термином для характеристики явлений приспособления чувствительности органов зрения или слуха, выразившиеся в повышении или понижении порога чувствительности в ответ на действие раздражителя. Хотя рассматривая с такой точки зрения адаптацию, можно выделить натуралист Ж. Бюффон, который XVII в. определил приспособления живых организмов к изменениям окружающей среды.

При анализе терминов раскрытых в энциклопедиях, следует подчеркнуть то, что ни одно определение не копирует друг друга, а наоборот дополняет, придавая ему новый смысл. В современном энциклопедическом словаре определение адаптации представлено в двух смысловых значениях: приспособление организмов к условиям существования и приспособление органов чувств к силе раздражителя.

Рассматривая термин «адаптация» в энциклопедии следует отметить, что данной понятие включает в себя «процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды». При

этом следует его сравнить с определением в энциклопедическом словаре, где указывается «...приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды», что более характеризует медико-биологические аспекты этого процесса. Сравнивая эти два определения, следует отметить как сходства, так и отличия. Сходством является то, что адаптацию принимают как процесс приобретения, а отличия выделяют такие характеристики как изменяющиеся условия и строение организмов.

В психологическом словаре дается несколько определений, в основе которых лежат процессы адаптации направленные на сохранение гомеостаза. Изучая словарь аналитической психологии В.В. Зеленского адаптация определяется как «процесс вхождения в согласие с внешним миром, с одной стороны, и со своими собственными уникальными психологическими характеристиками – с другой, что подразумевает способность распознавать субъективные образы, образы внешнего мира, а также умение эффективно воздействовать на среду». Для сравнения возьмем педагогическую энциклопедию под ред. В.Г. Панова, в которой дается следующее определение «способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. В её основе лежат реакции организма, направленные на сохранение постоянства его внутренней среды (гомеостаз). Адаптация обеспечивает нормальное развитие, оптимальную работоспособность и максимальную продолжительность жизни организма в различных условиях окружающей среды».

Сравнивая все эти определения, данные в энциклопедиях, следует подчеркнуть, что их педагогическая роль заключается в формировании социальной адаптации, в том числе и профессиональной адаптации студентов.

Изучая разные точки зрения по поводу адаптации, можно выделить несколько отраслей науки, которые наиболее близко подошли к данной проблеме. Например, можно выделить в большей степени ученых в биологии и физиологии (П.К. Анохин, Ф.Б. Березин, П.Д. Горизонтов, А.И. Труханов и др.), психологи и педагоги (М.Р. Битянова, М.В. Григорьева, Р.В. Овчарова, Е.Я. Ямбург и др.). Общим мнением, среди которых основным выделяют то, что адаптация связано с возможностями человека приспособляться под окружающую среду под влиянием условий, а с точки зрения профессиональной адаптации студентов, то под влиянием педагогических и институциональных условий.

Рассматривая вопросы социальной адаптации, многие ученые разделяются на несколько групп, это вопросы, связанные с образованием студентов, например (Д.А. Андреева, Б.А. Ефимов, Л.М. Ростова, Н.А. Савотина и др.); вопросы производственной адаптации (В.И. Брудный, Р.М. Булатов, Т.Н. Вершинина и др.); вопросы социально-психологической адаптации (Е.В. Витенберг, Н.А. Ощуркова, Т.В. Снегирева и др.) и др.

Адаптация к новым жизненным условиям как социально-психологический феномен всегда находилась в центре внимания ученых различных областей гуманитарных наук, в том числе и педагогики. Проблема адаптации в

педагогике рассматривается с общепринятых в современной отечественной педагогике позиций. Условия адаптации студентов вузов к обучению характеризуются тем, что они гораздо сложнее условий в школе, где ответственность несли родители и педагоги. В Вузе студенты начинают адаптироваться, уже начиная с того, что им приходится отвечать за приспособления к новым окружающим условиям без родительской помощи.

Не смотря на различность точек зрения и видов адаптации, все толкования терминов сводятся к тому, что адаптация дает возможность человеку через определённые социальные и профессиональные процессы, рассматриваемых через разную призму, достичь:

- результата профессионального выбора при обучении в вузе;
- отношения равновесия между выбранной профессией и рынком труда;
- определенной цели, к которой стремится каждый студент.

Инструментами в процессе адаптации выступают: мотивы; навыки и умения; опыт; знания; воля; способности.

Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке, например знакомство студента первокурсника со своей учебной группой.

На основании данных определений три основных черты адаптации выделим три основных черты адаптации:

- во-первых, адаптацию рассматривают как систему, включающую в себя элементы, направленные на выбор профессии, обучение в вузе, выход на рынок труда;
- во-вторых, адаптация рассматривается как сам процесс, т.е. взаимодействия студента и окружающей среды;
- в-третьих, адаптация должна работать на определенном алгоритм, т.е. последовательности действий, например, вначале выбирают профессию, а только потом вуз.

Попытка классифицировать и периодизировать адаптационные процессы с медицинской точки зрения отражена в трудах В.И. Медведева. В общей реакции приспособления ученый выделяет три типа реагирования, различия которых связаны с преимущественной направленностью изменений на один из элементов системы «Человек - среда».

В.И. Медведев, изучая периодизацию адаптационного процесса, выделяет три фазы адаптации. Первая фаза – разрушение старой программы гомеостаза: возникает сложное положение, а именно, старая программа уже не функционирует, а новые еще не созданы или оказываются несовершенными. На этой стадии включаются временные механизмы адаптации, позволяющие «пережить» сложный период отсутствия адекватной программы регулирования. Важнейшим компонентом адаптации является поведенческая адаптация. В.И. Медведев отмечает, что поведенческие реакции в этот период несут защитную функцию, обеспечивающую минимизацию действий адаптогенных факторов.

Вторая фаза адаптационного процесса – формирование новой программы развертывания регулирующих механизмов и построение новой структуры гомеостатического регулирования.

Третья фаза адаптации – фаза стабильной адаптации, характеризующаяся стабилизацией показателей адаптации, в том числе, параметров эффективности деятельности, которые останавливаются на новом, более оптимальном уровне.

С медико-философской точки зрения, А.И. Воложин и Ю.К. Субботин рассматривают процесс адаптации как адаптивно-компенсаторную концепцию биологического приспособления. Считая адаптацию (прилаживание, изменение) составляющей стороной приспособления, связанную с изменением биосистемы под влиянием среды, авторы вводят понятие «компенсация», прослеживают проявление единства адаптации и компенсации и формулируют понятие: «Норма адаптации – это пределы изменения структуры системы (или элемента) под влиянием действующих на систему условий среды, при которых не нарушаются структурно-функциональные связи со средой, что обеспечивает существование этой системы».

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация работает как единый механизм, направленный на поддержание системы и способствующих поддержанию динамического равновесия, в данных условиях среды и обеспечивающих возможность эволюции при их изменении.

Впервые человеческое взаимодействие воспринимается как система в теории американского социолога-теоретика Т. Парсонса, в которой понятие «адаптация» рассматривается как одно из функциональных условий существования социальной системы совместно с процессами целедостижения, интеграции и латентности. Адаптация «живой системы», согласно Т. Парсонсу, - это «активное стремление к овладению или способность изменить окружение таким образом, дабы оно могло удовлетворить потребности этой системы, а также возможность выжить, вопреки его устойчивым характеристикам.

Исследование феномена адаптации сегодня отмечено следующими тенденциями: происходит все большее разделение понятий приспособления (adjustment) и собственно адаптации (adaptation); движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде. Такая трансформация сути понятия связана со смещением акцента с биологической и физиологической адаптации на психическую и социальную. Можно констатировать, что исследователи все чаще обращаются к проблеме общей «адаптации к жизни», анализируют индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, которые использует личность не только в сложных жизненных ситуациях, но и в повседневных, типичных условиях.

Рассматривая анализ выше приведенных определений, следует выделить, что адаптация является социальным явлением, включающим в себя и биологический и психологический и профессиональный аспекты. Поэтому

понимание профессиональной адаптации невозможно без социальной адаптации в учебной группе, коллективе, семье.

Исходя из того, что объектом исследования выступает адаптация студента к профессии, то рассмотрим его с точки зрения профессиональной педагогики.

Выделим несколько точек зрения на содержание понятий профессиональная адаптация и проанализируем их на предмет взаимосвязи с рынком труда.

Профессиональная адаптация на рынке труда традиционно рассматривается исследователями и практиками в области психологии и экономики труда, педагогики и близкими к ним отраслями современной психологии и педагогики, как центральная проблема, интегрирующая различные аспекты изучения институтов рынка труда.

В научной литературе встречаются разнообразные определения понятия «профессиональная адаптация». А.К. Маркова считает, что адаптация является одной из характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности. Она состоит в приспособлении человека к новым для него условиям труда, овладении ценностными ориентациями в рамках данной профессии; в осознании мотивов и целей в ней, вхождении в ролевую структуру профессиональной группы. Б.А. Ясько отмечает, что со временем профессиональная адаптация приобретает активный характер, поскольку человек не только приспосабливается к профессии, но и профессию приспособляет к себе. Именно этот аспект адаптации подразумевает В.А. Бодров, отмечая, что адаптация стремится не к равновесию, а к развитию человека, увеличению его ресурсов для взаимодействия с внешней средой.

В литературе сложились разные точки зрения на содержание понятия профессиональная адаптация, которые можно объединить в две группы. Первая из них отражает узкую трактовку профессиональной адаптации и представлена в «Социологическом энциклопедическом словаре»: «Адаптация профессиональная – приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций».

Более широкую трактовку данного понятия дают авторы М.П. Будякина, А.А. Руеалинова и др. Профессиональная адаптация – это процесс приобщения подрастающего поколения к профессиональной деятельности, обусловленный правильностью выбора профессии, уровнем профессиональной ориентации, а так же характером профессиональной подготовки.

В «Энциклопедии профессионального образования» под редакцией С.Я. Батышева указывается, что «имеется три вида профадаптации: профессиональная, социальная и социально-психологическая». Нечеткость классификации, в которой присутствуют одновременно два различных (по объему и содержанию) понятия с одной и той же языковой формой выражения, приводит в последствии к подмене понятий. Для избегания подобной ситуации мы предлагаем в качестве базового, максимально объемного понятия использовать не термин «профессиональная адаптация», а «адаптация к



профессиональной деятельности», включающий в себя физиологическую, психологическую, социальную, научную, воспитательную, дидактическую, методическую, специфику «высших школ» и собственно профессиональную адаптацию.

По мнению Абдыкалыкова А., Е.Г. Огольцова, Я.В. Руткевич, профессия, в условиях рыночной экономики, выступает как одно из средств социальной защищенности человека, его социального самоутверждения, самореализации. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только широтой и качеством профессиональных знаний, но и его высокой профессиональной культурой, профессиональным воспитанием, профессиональной компетентностью. Следует согласиться с данным выражением, смысл которого заключается в том, что от профессиональной адаптации студентов Вуза зависит уровень удовлетворенности практической деятельности.

Профессиональная деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее отношение с окружающим миром, позволяет реализовать все наиболее личностно-значимые потребности. Потребность реализовать себя побуждает к профессиональной деятельности, является ее основанием. В то же время деятельность вызывает новые потребности, обращающие деятельность к нуждам человека.

Анализ специальной литературы, таких ученых как В.Г. Асеева, Н.Н. Василевский, В.П. Казначеев, Ф.З. Меерсон, Г. Селье, А.Д. Слоним, Д.Н. Узнадзе, посвященные вопросам профессиональной адаптации в педагогике, позволил выделить следующие подходы к ее исследованию:

1. Субъектно-деятельностный подход является наиболее распространенным в современной педагогике, он интегрирует в себе понимание адаптации как процесса и как изменения личности, как активного взаимодействия субъектов профессиональной среды друг с другом и с некоторыми допущениями почти тождественен подходу, доминирующему при исследовании адаптации в современной социологии. Например, при устройстве на работу новый работник начинает адаптироваться к условиям трудового коллектива и работы.

2. В рамках личностно-динамического подхода акцент смещается в сторону личностных изменений сотрудника в результате требований внешней среды. Так, А.В. Огородников понимает профессиональную адаптацию как процесс личностных изменений, обусловленный профессионально-служебной деятельностью. Это связано со спецификой работы, например, к личным качествам следователя относят аналитическое мышление, неподкупность, крепкая психика, неприхотливость. По нашему мнению, данное определение не совсем удачно так как, по сути, отождествляет процессы профессиональной адаптации и профессиональной деформации несмотря на объективные различия в содержании двух данных понятий.

3. Сторонниками аксиологического подхода к исследованию профессиональной адаптации являются А.К. Дашкова и Н.П. Чурляева, другие

ученые. В рамках аксиологического подхода внимание акцентируется на трансформацию ценностной системы человека в процессе его профессионализации. Существенное развитие данный подход получает в контексте гуманизации современного профессионального образования. По справедливому замечанию М.А. Галагузовой, особенности реализации аксиологического подхода в значительной степени зависят от профильности образования и профессиональной деятельности. В качестве примера можно привести, что работа преподавателя иностранных языков связана с изучением культур разных стран, населения, произношения и других социокультурных особенностей.

4. В рамках когнитивно-эмпирического подхода акцент делается не на уточнении понятийного аппарата, а на определении состава знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность профессиональной адаптации с учетом специфики конкретного вида трудовой деятельности. К сторонникам данного подхода можно отнести С.Г. Вершловского, который указывает на необходимость непрерывного образования как фактора успешной профессионализации и избегания профессиональных кризисов на любой стадии развития специалиста. Данный подход связан с обычным знанием профессиональных терминов в каждой работе и повышением квалификации, например, в сфере образования повышение квалификации должно не быть не реже одного раза в пять лет.

На основании этого можно сделать вывод, что в современной научной литературе отсутствует единый подход к определению начального этапа адаптации к профессии, в связи с чем можно выделить несколько точек зрения на решение данной проблемы:

- первоначальный этап адаптации – допроизводственный (семья, школа, учреждение профессионального образования и т.п.);
- начальный этап адаптации – производственный (предприятие, учреждение).

Рассмотрим каждый этап в отдельности.

Процесс профессиональной адаптации будущего профессионала начинается на так называемом «допроизводственном» этапе, в пользу чего свидетельствует наличие в России целых династий офицеров, врачей, педагогов и других профессий, в которых вопрос выбора будущей профессии в значительной степени предопределяется традициями семейного воспитания.

Необходимо отметить все возрастающий научный интерес к вузовскому этапу профессиональной адаптации будущих специалистов как виду социальной адаптации на современном этапе. Адаптацию студента к профессионально-служебной деятельности предлагается понимать как целенаправленный процесс социального и психофизиологического приспособления студента к требованиям профессионально-служебной деятельности в условиях обучения в вузе, формирования и развития ценностной сферы и качеств личности будущего специалиста. Данный процесс является начальным этапом профессиональной адаптации.

Как правило, предметом изучения выступает адаптация в целом, либо предлагается сочетание видов адаптации. Так, А.Ю. Мельник выделяет социальную и профессиональную адаптацию. «Под социальной адаптацией работника понимается процесс его приспособления к содержанию и условиям трудовой деятельности, а также формирование менталитета, соответствующего существующим социально-трудовым отношениям. В свою очередь профессиональная адаптация определяет круг вопросов, связанных с профориентацией, профподготовкой и трудоустройством молодых специалистов».

Несмотря на большое разнообразие, общими во всех определениях адаптации можно выделить следующие моменты:

- процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем с различными характеристиками, которое происходит в условиях их дисбаланса и несогласованности, сопровождается их взаимовлиянием и изменением внутреннего состояния, стереотипов и моделей поведения;

- основной целью взаимодействия в процессе адаптации является достижение координации между взаимодействующими системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах.

Как разновидность профессиональной адаптации А.К. Маркова рассматривает производственную адаптацию — «приспособление к условиям конкретного труда в данной производственной группе». Отмечается, что ведущую роль в процессе профессиональной адаптации играет система мотивов субъекта труда, определяемая ею как «мотивационно-смысло-целевая сфера профессионализма». Л.Г. Дикая также пишет о том, что мотивационно-целевые детерминанты определяют различия в стратегиях адаптации, опосредуют влияние аффективных состояний на когнитивные структуры, актуализируют личностные ресурсы совладания.

Э.Э. Сыманюк выделяет профессиональную адаптацию как одно из важных понятий профессиообразования. Профессиональная адаптация определяется как вхождение в профессию, активное её освоение и нахождение себя в производственном коллективе. Данный автор, в отличие от А.К. Марковой, не разделяет профессиональную и производственную адаптацию, подтверждением чего является раскрытие этого понятия как взаимного приспособления специалиста и предприятия, в результате которого специалист осваивается на предприятии (учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях; находит своё место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определённого класса; осваивает профессиональную культуру; включается в систему сложившихся межличностных связей и отношений). Результатом адаптации, по мнению Э.Э. Сыманюк, является освоение новой профессиональной деятельности, приобретение опыта её выполнения, включение в профессиональное сотрудничество.

А.Г. Маклаков рассматривает понятие «адаптационный потенциал личности». Это характеристика психического развития, оценивающая уровень сформированности адаптационных способностей.

Методологической основой, на наш взгляд, является концепция адаптационного потенциала, которая основана на следующих положениях:

- адаптационные способности человека во многом зависят от его личностных особенностей, которые определяют возможность адекватной регуляции функционального состояния в разнообразных условиях жизни и деятельности;

- оценить адаптационный потенциал личности можно через оценку развития определённых психологических характеристик, обуславливающих регуляцию психической деятельности. Среди них выделяются: уровень нервно-психической устойчивости; самооценка; уровень социальной поддержки; уровень конфликтности; степень ориентации на общепринятые нормы поведения и нормы коллектива и др.

Проблема профессиональной адаптации на рынке труда приобретает особую актуальность в современных исследованиях взаимодействие институтов рынка труда и вузов. Внимание фокусируется на результате процесса адаптации — достижении субъектом состояния адаптивности, которая рассматривается как динамическое равновесие в системе «человек — профессиональная среда». Отмечается, что профессиональная адаптация студентов.

Ф.Б. Березин в качестве критериев профессиональной адаптивности называет: успешность деятельности (1); способность субъекта избегать и эффективно устранять ситуации, создающие угрозы для трудового процесса (2); осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья (3). Достижение первых двух критериев при нарушении третьего есть суть процесса психической дезадаптации, крайним выражением которой рассматривается синдром профессионального выгорания.

М.А. Дмитриева и Е.А. Столярчук считают, что процесс адаптации человека к профессиональной деятельности включает несколько этапов. Выделяются: первичная адаптация (первоначальное вхождение работника в производственную среду); период стабилизации; возможная дезадаптация; вторичная адаптация (радикальное изменение профессиональных задач и социального окружения при смене профессии или места работы); возрастные изменения адаптационных возможностей.

Адаптация студентов к профессиональной деятельности предполагает наличие определенных педагогических и институциональных условий на рынке труда, способствующих взаимодействию.

По мнению Ю.К. Бабанского любая адаптация, в том числе и профессиональная адаптация студентов способная развиваться и функционировать при соблюдении определённых условий, а именно педагогических и институциональных условий, которые позволяют выявить влияние процесса вхождения студента в профессию. Как отмечают Д. Ахметжанова, И.Н. Иванова и др., что профессиональная адаптация выступают

важным регулятором связи между системой образования и институтами рынка труда.

При этом следует разделить процесс профессиональной адаптации на 6 этапов, включающие в себя личностные характеристики человека, семейные традиции, престиж профессии, обучение в вузе, институты рынка труда и трудовой коллектив, что позволит раскрыть профессиональную адаптацию как единую систему, направленную на процесс освоения профессией студентом.

Рассмотрим каждый этап в отдельности:

- первый этап профессиональной адаптации основан на интересах каждого человека, его способностях;

- второй этап основан на семейных традициях или приверженность династиям врачей, учителей и т.д.

- третий этап связан с современным экономическим и политическим уровнем развития страны, что позволяет выбрать более престижную и востребованную профессию;

- четвёртый этап связан уже с выбором конкретного вуза и обучением в нем;

- пятый этап основан на работе институтов рынка труда, которые раскрывают возможности трудоустройства, защиты интересов работников, материальную заинтересованность и другие формы влияния рынка труда на выпускника вуза;

- заключительный шестой этап показывает адаптацию уже нового работника на новом рабочем месте и в трудовом коллективе.

Каждый этап обладает рядом компонентов, составляющих профессиональную адаптацию.

Как высказался В.Н. Соловьёв, профессиональная адаптация определяется активностью личности. Профессиональную адаптацию будет рассматривать как единство условий среды вуза (в нашем исследовании педагогических и институциональных условий) и изменение среды под влиянием данных условий (взаимодействие). Следовательно, профессиональная адаптация будет являться результатом взаимодействия Вуза и институтов рынка труда. Исходя из этого, феномен профессиональной адаптации, заключается в приспособлении студента к своей будущей профессии и востребованностью на рынке труда. Для раскрытия данного феномена рассмотрим структуру адаптации, отраженной в работах В.Т. Ащепкова, на основании чего выделим взаимодействие разных видов адаптации и их влияние на профессиональную адаптацию студента путем выбора (таб. 1).

Рассмотрим эти компоненты профессиональной адаптации.

Таблица 1 – Компоненты профессиональной адаптации студентов и их ранговые места

№ п/п	Компоненты адаптации		Ранг - место
1.	Психологическая компонента адаптации	Профессиональная адаптация	1
2.	Социальная		2
3.	Дидактическая		3
4.	Методическая		4
5.	Научная		5
6.	Воспитательная		6
7.	«Специфика» высших школ		7

При этом профессиональная адаптация студента состоит из семи компонентов адаптации, раскрытых В.Т. Ащепковым, которые составляют главную основу профессиональной адаптации студента к своей будущей профессии. Ранг показывает значимость влияния на профессиональную адаптацию путем взаимодействия студента с окружающей средой.

На первом месте стоит психологический компонент адаптации, что связано с таким инструментом как формирование у студента необходимого уровня подготовки для обучения в Вузе, в виде интеллекта, энергии, сил, нового распорядка дня, при этом происходит «ломка» прежних стереотипов, формирующих новые наклонности, увлечения, круг друзей, навыки к будущей профессии. Таким образом, студент проходит этап самоадаптации, т.е. привыканию к новому образу жизни в вузе. Без этого невозможна научная, воспитательная, профессиональная деятельность. И только их реализация соединяет развитие внутреннего уровня студента и его будущую профессию.

На втором месте находится социальная компонента профессиональной адаптации. Здесь она интерпретируется как «профессиональное приспособление преподавателей и обучаемых к специфичным условиям их деятельности в вузе». В рамках таковых являются учебные подразделения вузов, которые должны обеспечить комфортные условия для каждого начинающего преподавателя (кафедры, лаборатории, деканаты, учебно-методические отделы и управления, психологическая служба вуза). Именно совокупность шести первых видов адаптации целенаправленно характеризует и отвечает за социально-психологическую и профессиональную готовность преподавателей к акмеологическому включению.

Дидактическая компонента в исследованиях по проблемам современной педагогики определяются как наличие обстоятельств и предпосылок, в которых должны:

- а) учитываться имеющиеся условия обучения;
- б) предусматриваться способы преобразования данных условий в направлении целей обучения;
- в) условия быть отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации. Дидактические условия в данном случае выступают как результат

целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов образовательного процесса и организационных форм обучения. Таким образом, следует выделить, что основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств профессиональной адаптации в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач.

Несомненно, научный интерес представляют собой компонента адаптации – специфика вуза, который замыкает выделенную группу профессиональной адаптации и предметно, как мощный фактор адаптации, она рассматривалась предметно явно недостаточно. Вузовская практика показывает, что при всех равных условиях более сильное воздействие специфики ощущают начинающие преподаватели без соответствующего профессионального образования и опыта работы. Даже наличия учёной степени у некоторой категории преподавателей не помогает им состояться как профессионалам, что связывается с отсутствием не только педагогических, но и адаптационных способностей. Поэтому в рамках многопараметрической концепции специфика вуза также считается одним из доминирующих факторов адаптации.

Таким образом, специфика вуза – это многофакторная взаимно-связанная, сложная, многоярусная, постоянно развивающаяся по своим внутренним системозволюционирующим законам, тенденциям интегрированная функциональная характеристика высшей школы, объединяющая в одно логическое целое конкретный вуз как разомкнутую педагогическую систему, так и профессиональную деятельность всех его работников. Длительность адаптационного процесса крайне сложный и до конца наукой не решённый вопрос. Можно предположить, что она носит индивидуальный характер и может корректироваться извне. Даже небольшой стаж педагогической работы в вузе не освобождает преподавателей от проблем адаптационного и профессионального характера. В таком случае чётко не осмысленная, методически не организованная и научно не подкреплённая технология их подготовки может привести к негативному включению, появлению многочисленных воспитательных и дидактических ошибок, дискомфорту и отсевам.

Анализ результатов исследования показывает, что многие компоненты соответствуют этапам профессиональной адаптации (таблица 2).

Что касается знаний, умений и навыков, не достаточных для вхождения в профессию, то, учитывая скорость развития производства, его технического и технологического обеспечения, постоянного роста требований к современным специалистам, существование таких показателей учебно-производственной адаптации неизбежно. Следовательно, необходимо не только уменьшать их количество, совершенствуя учебно-производственный процесс, но и прививать у студентов потребность к постоянному обучению, переобучению, повышению квалификации. В будущем это позволит молодому специалисту приспособиться к новым требованиям и успешно адаптироваться к профессиональной деятельности.

Таблица 2 – Соответствие этапов и компонентов адаптации к профессиональной деятельности

Этапы профессиональной адаптации	Компоненты профессиональной адаптации
- первый этап профессиональной адаптации основан на интересах каждого человека, его способностях;	Психологическая компонента адаптации
- второй этап основан на семейных традициях или приверженность династиям врачей, учителей и т.д.	Психологическая компонента адаптации, Социальная, Воспитательная
- третий этап связан с современным экономическим и политическим уровнем развития страны, что позволяет выбрать более престижную и востребованную профессию;	Методическая, Социальная
- четвёртый этап связан уже с выбор конкретного ВУЗа и обучением в нем;	Социальная , Дидактическая, Научная, «Специфика» высших школ
- пятый этап основан на работе институтов рынка труда, которые раскрывают возможности трудоустройства, защиты интересов работников, материальную заинтересованность и другие формы влияния рынка труда н выпускника ВУЗа;	Дидактическая, «Специфика» высших школ
- заключительный шестой этап показывает адаптацию уже нового работника на новом рабочем месте и в трудовом коллективе.	Психологическая компонента адаптации

В рассматриваемом контексте для нас большое значение имеет позиция Ф.С. Исмагиловой. Она утверждает, что конкурентные преимущества специалиста обеспечиваются за счет имеющегося у него интегрированного видения профессиональной среды и себя в ней; адекватного требованиям производства (работодателя) и подтвержденного практикой уровня компетентности, а также готовности изменять этот уровень в соответствии с требованиями производства.

Таким образом, от решения проблемы формирования профессиональной направленности будущих специалистов на рынке труда во многом зависит совершенствование подготовки высококлассных профессионалов и, в конечном итоге, обеспечение рынка труда квалифицированными специалистами, способными решать сложные задачи развития общества.

### Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
2. Ахметжанова Д., Иванова И.Н Профессиональная адаптация студентов специальности «Туризм» ВКГУ имени С .Аманжолова, как регулятор связи между системой образования и практической деятельностью// Вклад молодых исследователей в индустриально-инновационное развитие Казахстана, Усть-каменогорск. 2010 Режим доступа: [<http://articlekz.com/article/6628>]



3. Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — С. 42-61.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного подхода воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
5. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 147 с.
6. Галагузова Ю.Н. Аксиологический подход к профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2010. - №6. – С. 1117.
7. Дикая Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — С. 17-41.
8. Дмитриева М.А., Столярчук Е.А. Адаптация персонала в организации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. — С. 193-240.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2006. — 312 с.
10. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
11. Огольцова Е.Г., Абдыкалыкова А., Руткевич Я.В. Педагогические основы процесса адаптации студентов к профессиональной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 2 . – С. 116-119; Режим доступа : [URL: [www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10002420](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10002420)].
12. Огородников А.В. Профессиональная адаптация курсантов - будущих оперативных сотрудников средствами профессионально-прикладной физической подготовки: автореферат дисс. ... канд.пед. наук. – Самара, 2013. – 21 с.
13. Ревков И.В. Профессиональная адаптация как психолого-педагогический феномен // Психология и педагогика на современном этапе. – 2015. - № 6. – С. 142-146.
14. Редько, Л.Л., Шиянов, Е.Н. и др. Профессиональное становление и развитие личности педагога / Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 698 с.
15. Словарь аналитической психологии / сост. Зеленский В.В. – М.: Высш. шк., 2000. – 120 с.
16. Соловьёв В.Н. Адаптация молодого специалиста к профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 3–С.82-Режим доступа: [ URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=4794](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=4794)]
17. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: МПСИ, 2005. — 252 с.

18. Ясько Б.А. Профессиональная адаптация субъекта в напряжённых и экстремальных условиях труда // Психология. Экономика. Право. – 2013. - № 3. – С. 20-30.

## **А.А. Вотинов**

Кадры и кадровая политика Федеральной службы исполнения наказаний

## **A.A. Votinov**

Staff and personnel policy of Federal service of execution of punishments

В статье рассматриваются общие вопросы и тенденции кадровой политики Федеральной службы исполнения наказаний, предлагается имеющийся опыт профессиональной подготовки на примере кинологов.

Ключевые слова: кадры, кадровый состав, кинолог, Федеральная служба исполнения наказаний.

The article considers General issues and trends of the personnel policy of the Federal penal service, it is proposed the existing experience of professional training on the example of the canine.

Key words: staff, staffing, canine, Federal service of execution of punishments.

Исследование особенностей кадров и кадровой политики государственного управления в системе ФСИН России, организационно-правовых аспектов ее реализации с целью разработки модели и выявления педагогических условий, способствующих повышению эффективности профессиональной подготовки сотрудников этой системы, не может не учитывать тенденций развития системы государственно-правового строительства, в которой праву отводится ведущая роль. Подобный подход позволяет нам рассматривать кадровую политику государственного управления в системе ФСИН России как особый механизм социального управления в сфере обеспечения исполнения уголовных наказаний в повышении профессиональной подготовки ее сотрудников.

Проанализируем внутриорганизационные управленческие отношения по кадровому обеспечению деятельности системы ФСИН России, которые включают в себя подсистемы организационно-правового регулирования отбора, расстановки, закрепления и использования кадров; их обучения и воспитания. Это позволит в свою очередь разработать и определить основные направления по совершенствованию профессиональной подготовки кадров для системы ФСИН России.

Анализ особенностей проведения кадровой политики, а также изучение отечественного и зарубежного опыта в этой сфере дает возможность выработки практических рекомендаций для органов, исполняющих уголовные наказания, а

также позволяет устранить наметившееся отставание уровня профессиональной подготовки этих кадров от тех изменений, которые произошли в области кадрового обеспечения системы ФСИН России на современном этапе ее развития.

Современные проблемы кадрового обеспечения деятельности органов государственного управления рассматривались многими правоведами. Анализ источников, посвященных их изучению, позволяет выделить несколько основных направлений проводимых исследований. Различные организационно-правовые проблемы кадрового обеспечения послужили предметом работ многих авторов (Г. В. Атаманчук, В. З. Веселый, И. Л. Бачило, В. П. Казимирук, А. А. Кармолицкий, Л. М. Колодкин, Б. П. Курашвили, Б. М. Лазарев, П. Н. Лебедев, И. В. Павлов, М. И. Пискотин, Ю. А. Розенбаум, А. В. Оболонский, Д. М. Овсянко, Н. Г. Салищева, Ю. А. Тихомиров, Г. А. Туманов и др.). Эти исследования являются предметом изучения юристов.

В качестве одного из подразделов данного направления выделяются труды, посвященные кадровому обеспечению деятельности органов внутренних дел и уголовно-исполнительной системы. По времени эти разработки охватывают значительный период. К числу наиболее основательных из них следует отнести труды А. А. Аксенова, В. М. Анисимкова, П. В. Анисимова, В. П. Артамонова, И. И. Веремеенко, А. Я. Гришко, Л. Н. Гришина, М. Г. Дебольского, М. Г. Деткова, Н. И. Загородникова, В. И. Казанцева, Л. М. Колодкина, Ф. Е. Колонтаевского, В. М. Кукушина, С. И. Кузьмина, Х. Х. Лойта, А. В. Маслихина, А. Я. Малыгина, В. А. Минаева, О. В. Перевозчикова, А. Н. Роша, П. П. Сергуна, М. П. Стуровой, А. А. Ушакова и др. Однако отдельных монографических исследований проблем кадрового обеспечения деятельности системы ФСИН России в настоящий момент недостаточно. В научной литературе не нашли освещения вопросы реорганизации кадрового обеспечения системы ФСИН России, правового регулирования служебной деятельности сотрудников в связи с намеченным приведением правовой основы деятельности системы ФСИН России в соответствие с международными правовыми нормами.

В условиях, осуществляемых в нашей стране реформ необходим, новый взгляд на определение основных направлений кадровой политики государственного управления в системе ФСИН России, правового регулирования форм и методов кадровой работы, в том числе и в осуществлении внутриорганизационной деятельности по отбору, расстановке, закреплению, использованию кадров, их обучению и воспитанию.

На основе анализа практики кадровой работы доказано, что подготовка кадров оказывает существенное влияние на ход реформирования системы ФСИН России. В этой связи в юридической науке рассмотрены факторы, оказывающие существенное влияние на эффективность функционирования уголовно-исполнительной системы как внешнего, так и внутреннего характера, а именно: экономичность кадрового обеспечения, социальная и функциональная эффективность деятельности кадров уголовно-исполнительной системы. Кроме

того, мы констатируем, что в науке представлена характеристика возможных направлений повышения социальной значимости и эффективности использования кадрового состава уголовно-исполнительной системы. В исследованиях в этой области, сделаны теоретические выводы о приоритетных направлениях внутриорганизационной деятельности по кадровому обеспечению уголовно-исполнительной системы; сформулированы предложения по совершенствованию организационной практики кадровой работы в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы Минюста России, осуществляемой на основе системного подхода в отборе, расстановке, закреплении кадров, их использовании; охарактеризованы внутриорганизационные правоотношения между различными субъектами кадрового обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы, в которых последние участвуют как носители прав и обязанностей, установленных нормами административного права.

Разработанная классификация внутриорганизационных правоотношений в сфере кадрового обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы, подразумевающая наличие управляющей и управляемой подсистем, системы структурных связей в процессах кадровой работы, обуславливает линейно-функциональную структуру кадрового обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы, что частично решает вопросы профессиональной подготовки кадров. При существующей характеристике структуры внутриорганизационных правоотношений в сфере кадрового обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы продолжает оставаться актуальной необходимость систематизация и обоснование основных требований и путей совершенствования организационно-правового регулирования и регламентации деятельности по обучению и воспитанию кадров. С точки зрения развития юридической науки существует необходимость исследовать проблемы совершенствования организационно-правового регулирования общественных отношений в сфере в данной сфере, обосновать цели и задачи реализации кадровой политики государственного управления в системе ФСИН России в области обучения и воспитания кадров, разработать классификацию уровней их профессиональных качеств и критериев их оценки.

В качестве основных задач повышения роли руководителя в организации кадровой работы могут быть названы следующие задачи: повышение квалификации, морально-психологическая подготовка служащих пенитенциарных учреждений, укрепление социально-правовых и экономических гарантий, защищающих их личность. Переходя от краткого обзора состояния вопроса профессиональной готовности кадров для уголовно-исполнительной системы в юридической науке, рассмотрим его с позиции теории и методики профессионального образования.

Как известно, профессия – это широкая область профессионально-трудовой деятельности, требующая знаний и навыков, необходимых для выполнения определенной работы в сфере социальных услуг. Рассмотрим знания и навыки на примере профессии кинолога.

Профессия кинолога в науке раскрывается через понятия:

1. деятельность, взяту как определенную реальность;
2. профессионализм как качество деятельности;
3. юридический характер как особая сфера деятельности в отличие от экономической, управленческой и др.

Итак, профессия кинолога – широкая область трудовой деятельности, требующая юридических знаний и навыков, необходимых для выполнения определенной работы в правовой сфере социальных услуг. Она определяется специфическими условиями деятельности данной сферы и выражается в высокой правовой культуре работника кинологической службы.

Обозначим качества кинолога-профессионала как личности:

- профессионально-деловые (глубокое уважение законов, работоспособность, ответственность за судьбу людей, любовь к своей профессии, способность самокритично оценивать свою деятельность, дисциплинированность и пунктуальность в работе);

- морально-этические (твердость моральных устоев, высокие этические взгляды, совесть, принципиальность, ответственность за выполняемое дело, способность брать ответственность на себя, гуманность, нетерпимость к нарушителям законов);

- интеллектуальные (умение отличать существенное от несущественного, главное от не основного, эрудиция, глубина и логичность мышления, независимость мышления, здравый смысл, рассудительность, гибкость мышления (умение рассматривать вопрос со всех сторон), конструктивность и прогностический характер мышления, наблюдательность, продуктивная память);

- эмоционально-волевые (умение в сложных условиях оставаться терпимым, рассудительным, уважительным, выдержанным, уравновешенным);

- организационные (умение организовать собственную эффективную правовую работу – личного, коллективного, территориального).

Таким образом, на основании компетентности делаются выводы о соответствии кинолога занимаемой должности или профилю деятельности. Границы компетентности могут изменяться, поскольку они зависят от сферы деятельности кинолога и конкретных задач, которые перед ним поставлены. Для роста компетентности (в связи с повышением или переходом на смежную работу) важна профессиональная переподготовка сотрудника: она вносит коррективы в качественную определенность его компетентности.

Кроме того, широко применяется тестирование сотрудников ФСИН России с целью определения его профессиональной пригодности.

Как известно, тестирование применяется для определения соответствия предмета испытания заданным спецификациям. В задачи тестирования не входит определение причин несоответствия заданным требованиям (спецификациям), т.е., тестирование выступает как один из разделов диагностики.

Тестирование применяется в технике, медицине, психиатрии, образовании для определения пригодности объекта тестирования для выполнения тех или иных функций. Качество тестирования и достоверность его результатов в значительной степени зависит от тестера.

Технология тестирования состоит из следующих частей:

- внешнее воздействие;
- реакция испытуемого;
- оценка реакции и выводы.

Испытания проводятся многократно, при разных внешних воздействиях, до тех пор, пока тестер не сможет принять решение о пригодности испытуемого к реализации заданных функций.

В технической диагностике (цифровые устройства) применяются формализованные методы разработки минимальных, необходимых и достаточных тестов проверки работоспособности (соответствия спецификациям). Недостатком формальных методов разработки тестов цифровых устройств является использование модели статических неисправностей (обрыв, короткое замыкание, и т.п.).

Трудовой кодекс не предусматривает (но и не запрещает) проведения психологического тестирования ни при приеме на работу, ни с работниками, с которыми трудовой договор уже заключен. В работе правоохранительных органов психофизиологическое исследование является гласным оперативно-розыскным мероприятием. В начале 90-х гг. тестирование применялось в отношении кандидатов на определенные посты в правительстве государства, позднее оно было отменено и в настоящее время такое тестирование не применяется. Незаконное «тестирование» может повлечь неблагоприятные последствия для организации и для его руководителя. С этой целью в коллективных договорах, правилах внутреннего трудового распорядка, положениях о приеме на работу и т.д. указывается на возможность прохождения работниками различного рода тестирований и исследований (как и аттестаций). При приеме на работу каждый знакомится с данными документами.

В частности, для приема на работу в правоохранительные органы обязательным является прохождение СМИЛ-теста (ММРІ) и теста Люшера.

В практике тестирования в уголовно-исполнительной системе используют несколько видов тестов: психологический, вербальный, стандартизированный, тесты личности, проективные тесты, личностные опросники, ситуационные тесты, тесты достижений, тест имитации, тест на профессиональную пригодность, тест интеллекта. Кратко их охарактеризуем.

*Психологический тест* – стандартизированное испытание, по результатам выполнения которого судят о психофизиологических и личностных свойствах (чертах, способностях, состояниях) испытуемого. Тесты, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемого, занимают промежуточное положение между психологическими, образовательными и проф. тестами.

*Вербальный тест (Verbal test)* – тест, построенный на использовании языка, когда тестируемый, выполняя задание, должен не совершать действия, а описать их словами.

*Стандартизованный тест* – психологический тест с четко определенными неизменным списком вопросов, инструкцией, методами обработки результатов и подсчета баллов.

*Тесты личности (психология) (Personality tests)* – тесты психологического тестирования, направленные на изучение характера, способностей, эмоций, потребностей и других свойств человеческой личности. Личностные тесты подразделяются на проективные тесты, личностные опросники и тесты деятельности (ситуационные тесты).

*Тест достижений (Achievement test)* – стандартизированный тест, используются также в целях профессионального отбора: конструируемый на учебном материале; предназначенный для оценки уровня овладения учебными знаниями и навыками.

*Тест имитации* – психологический тест, состоящий в том, что человеку предлагается выполнить задание, хотя ситуация, в которой предстоит выполнить задание, не воссоздается. Тест имитации используется в процессе отбора претендентов на работу.

*Тест на профессиональную пригодность* – психологический тест, направленный на выявление индивидуальных интересов и предпочтений. Такие тесты помогают определить работу наиболее предпочтительную для конкретного человека.

*Тест интеллекта* – тесты психологического тестирования, направленные на изучение степени развития интеллекта у человека. Задания тестов интеллекта:

- адресуются к словесно-логическому мышлению; или
- направлены и на оценку развития наглядно-образного и наглядно-действенного мышления;
- позволяют характеризовать память, внимание, пространственную ориентировку, вербальное развитие и др.

Выделение основных видов деятельности будущих кинологов позволяет переформулировать проблему отборочного тестирования в проблему распределения персонала, при которой вопрос «кто из кандидатов на должность оказывается лучше других по своим качествам?» заменяется вопросом «какой вид деятельности лучше подходит данному кандидату?». В этом случае отпадает необходимость в жестком бинарном решении («годен – не годен»), которое остается лишь на этапе социально-правового и медицинского аспектов профессионального отбора. Именно поэтому в группу будущих кинологов могут попасть случайные специалисты. Следовательно, вопрос организации тестирования на этапах подготовки будущих кинологов является актуальным и своевременным.

Отметим, что профессиональный отбор курсантов в специальных вузах в общем виде представляет собой (в максимальном варианте) четыре



последовательных ступени: социально-правовую, медицинскую (включая углубленный психиатрический аспект), психологическую (включая психофизиологический аспект) и конкурсно-экзаменационную. Каждый вид профессионального отбора осуществляется четырьмя различными группами экспертов: кадровым аппаратом учреждений уголовно-исполнительной системы; военно-врачебной комиссией (ВВК, ОВВК); центрами психодиагностики (ЦПД); экзаменационными комиссиями учебных заведений. Возможно, что такое разделение многочисленных служб по четырем группам предназначения полезно для медицинского аспекта профессионального отбора, однако оно совершенно неудовлетворительно для разработки профессиональных критериев пригодности к службе.

Охарактеризуем критериально-ориентированное и нормативно-ориентированное тестирование. Мы использовали два вида тестирования: тесты, ориентированные на критерии (критериально-ориентированные), и тесты, ориентированные на норму (нормативно-ориентированные). Нормативно- и критериально-ориентированные тесты отличаются по целям создания, методике отбора содержания, характеру распределения эмпирических результатов тестирования и методам их обработки, критериям качества тестов и тестовых заданий, а, главное, по интерпретации результатов испытуемых.

Критериально-ориентированные тесты использовались для определения профессиональных достижений при сравнении с требованиями, которые заложены в стандартах по различным предметам. В критериально-ориентированном тестировании осуществляется сопоставление учебных достижений каждого курсанта с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков. Сопоставление проходило за счет интерпретации результатов тестирования: вывод выстраивался вдоль логической цепочки – задания → ответы → выводы о соответствии испытуемого заданному критерию. При критериально-ориентированном подходе создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого курсанта с планируемым к усвоению объемом знаний, умений или навыков, а в качестве интерпретационной системы отсчета использовалась конкретная область содержания (например, содержание за год обучения или за ступень обучения).

Итак, в системе ФСИН России, удовлетворяющей юридическим и социально-демографическим требованиям (этап социально-правового отбора), соматически и психически здоровому индивиду (этап медицинского отбора) почти всегда можно предложить вид деятельности, отвечающий его психологическим возможностям (этап определения психологической пригодности к профессии).

Таким образом, кадры и кадровая политика Федеральной службы исполнения наказаний требуют постоянного контроля на всех этапах: от начальной подготовки курсантов до профессиональной подготовки и переподготовки с целью повышения качественного соблюдения профессиональных требований.

# КРАЕВЕДЕНИЕ

**В.Б. Помелов**

Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий

**V.V. Pomelov**

The Vyatka gubernia zemstvo workshop of teaching and visual aids

В статье рассказывается об истории создания Вятской губернской земской мастерской учебно-наглядных пособий. Характеризуется значение ее деятельности для совершенствования работы учебных заведений Кировской области. Выход статьи приурочен к 120-летию со времени открытия мастерской.

Ключевые слова: Вятская губерния, Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий, Всемирная парижская выставка 1900 г., Кировская область, КУТШО, завод «Физприбор», А.А. Красев, Д.П. Бирюков, И.И. Горбунов, В.Н. Патрушев,

The article tells about the history of the Vyatka gubernia zemstvo workshop of teaching and visual aids. The importance of its activities in improving the educational facilities of the Kirov region is characterized. The article is devoted to the 120-th anniversary of the opening of the workshop.

Keywords: Vyatka gubernia, the Vyatka gubernia zemstvo workshop of teaching and visual aids, the world exhibition in Paris 1900, the Kirov oblast, «KUTShO», «Fizpribor» plant, A.A. Krasev, D.P. Biryukov, I.I. Gorbunov, V.N. Patrushev.

В свое время А.М. Горький выступил с призывом изучать историю промышленных, сельскохозяйственных и иных предприятий и учреждений. Причем писатель видел в этом не одну лишь историческую сторону, но также и педагогическую; он считал такое изучение одним из важных воспитательных средств подрастающего поколения. Примечательно, что с таким призывом он выступил тогда, когда краеведение находилось под тяжелым идеологическим прессом. Нам представляется, что в настоящее время имеются все возможности для осуществления высказанной выше плодотворной идеи. Позитивный пример наших предшественников способен, в той или иной степени, оказывать положительное воспитывающее воздействие на сегодняшнюю молодежь.

Покажем это на примере одного из успешных в прошлом промышленно-кустарных предприятий Вятки, – Вятской губернской земской мастерской учебно-наглядных пособий.

Во второй половине XIX в. в школах Вятской губернии, как, впрочем, и по всей России, сложилось неблагоприятное положение со снабжением учебно-наглядными пособиями. Объяснялось это как значительным ростом количества школ в пореформенную эпоху, так и тем простым обстоятельством, что данная проблема ранее никак не решалась на государственном уровне. Решением проблемы наглядного обучения поначалу занимались, в лучшем случае, отдельные конструкторы-самоучки. Так, в 1876 г. крестьянин Игумновской волости Котельничского уезда Вятской губернии Сенников изобрел подвижную азбуку и «подвижные таблицы умножения». Губернское земское собрание премировало талантливую самоучку 50-ю рублями, и рекомендовало училищным советам внедрение этих наглядных пособий. Но прежде чем их внедрить, необходимо было эти, и другие подобные пособия, изготовить в достаточном количестве. Однако отдельные мастера-самоучки могли решить эту проблему в лучшем случае для конкретной школы, но никак не в пределах всей губернии. С введением на территории Вятской губернии земских учреждений расходы на учебно-наглядные пособия значительно возросли. Так, в 1870 г. Яранское земство выделило 300 р. на приобретение гирь, весов и других физических приборов. Однако наглядные пособия были дороги и малодоступны школам в связи с тем, что они выписывались из Москвы и Санкт-Петербурга.

В эти годы вятское губернское земство осуществило ряд мер, направленных на расширение образовательных возможностей для населения и повышение качества образования. Эти меры находили поддержку со стороны директоров народных училищ Вятской губернии, выражавшуюся в материальном и моральном содействии предпринимавшимся земством начинаний. Одной из таких мер было общение вятских учителей с ведущими российскими педагогами. В этом отношении важное значение имела Всероссийская политехническая выставка 1872 г. в Москве, в которой принимали участие 15 учителей и 21 кустарь из Вятской губернии, направленные по командировке земств «для ознакомления с современным состоянием воспитательного и учебного дела в России и за границей по отношению к его технике, средствам и пособиям». На выставке фактически был проведен всероссийский учительский съезд, в котором приняли участие более 800 учителей. Был развернут очень полный и богатый педагогический отдел, читались лекции и проводились практические занятия видными педагогами, такими как Н.Ф. Бунаков (русский язык), В.А. Евтушевский (арифметика).

Проблема обеспечения школ учебно-наглядными пособиями, которая так, во многом, и осталась неразрешенной, например, в Казанской и Нижегородской губерниях, была достаточно успешно решена в Вятской губернии благодаря открытию в г. Вятке земской мастерской учебно-наглядных пособий. Положительное решение Вятского губернского собрания по этому вопросу

было принято в 1896 г. Спустя год мастерская была открыта. Она предназначалась для снабжения школ наглядными пособиями, необходимыми для преподавания в начальных училищах, а также школьной мебелью, разрабатывавшейся на основе передового педагогического опыта и медицинских исследований.

Вначале работа мастерской строилась следующим образом. Три мастера (столяр, токарь и техник), руководствуясь имеющимися образцами, и опираясь на санитарно-гигиенические и методические указания, создавали опытные экземпляры и передавали их кустарям-надомникам, которые «тиражировали» их, обычно работая на дому, и затем сдавали готовые изделия в мастерскую. Именно кустари-надомники в первоначальный период работы мастерской и были основной рабочей силой. В мастерской изготавливались школьные парты, меры длины (линейки), коллекции геометрических тел и многое другое. Земские начальные училища губернии постепенно стали снабжаться качественными наглядными пособиями и школьной мебелью, а город получил дополнительные рабочие места.

В течение 1897 г. главное внимание мастерской было обращено на производство образцов классной мебели и, отчасти, на производство наглядных пособий. Уже в первый год стоимость произведенной продукции составила 547 р. Глобус, произведенный в мастерской, стоил всего 1 рубль, в то время как привезенный из Москвы, обходился в 3–4 раза дороже.

Начиная с 1898 г., практически ежегодно издавались каталоги, в которых перечислялась номенклатура производимых в мастерской изделий, включавшая фактически весь перечень пособий, которые в то время изготавливались в России. Каталоги имели разделы, названия которых отражали наименования учебных предметов: арифметики, естествознания, физики, химии и других учебных предметов, а также «первоначального обучения». В 1898 г. производственные помещения мастерской расширились, и она перешла к изготовлению наглядных пособий по географии и естествознанию. Уже на втором году работы мастерская выпускала более ста видов изделий. В дальнейшем расширение ассортимента шло за счет производства все более сложных, отражавших развитие технического прогресса, изделий, таких как электрофор, динамо-машина, телефон, а также модели: поезда, трамвая, воздушного шара, системы парового отопления и освещения. Мастерская изготавливала свои изделия, в том числе, наборами, «коллекциями», в каждую из которых, входило несколько десятков предметов. Она имела в своем штате бригады, собиравшие минералы на Урале и в Хибинах. Наборы минералов, «большие» и «малые», пользовались особенно большим спросом за границей. В 1900 г. мастерская продавала свою продукцию в Санкт-Петербурге, Москве, Перми, Орле, Уфе и других крупных российских городах. В 1902 году 75-80% изделий мастерской расходилось за пределами Вятской губернии. Мастерская держала цены на свою продукцию на достаточно низком уровне, что позволило сберечь значительные средства многим учебным заведениям России.

Большим событием для мастерской стало ее участие во Всемирной выставке в Париже в 1900 г. Расскажем об этом знаменательном событии в истории вятского образования более подробно, тем более что подготовка к этому форуму стало ярким примером плодотворного сотрудничества губернского земства и дирекции народных училищ. Россия была достаточно широко представлена на этой выставке. Особенно заметное место занимал педагогический отдел, подготовке которого предшествовала немалая подготовительная работа. Министерство народного просвещения разослало попечителям учебных округов циркуляр о необходимости сбора материалов, которые могли бы достойно представить Россию. Давались указания по тщательной обработке подготавливаемых материалов. Было высказано пожелание, чтобы по возможности полнее были представлены сведения о работе Московского, Нижегородского и Вятского земств, как наиболее передовых. Попечители учебных округов обратились с предложениями в адрес директоров народных училищ. Вятский директор народных училищ Александр Алексеевич Красев, в свою очередь, разослал подробные указания по школам губернии. В итоге проделанной работы на выставку были отобраны следующие экспонаты: карты Вятской губернии и ее уездов, фотографии народных училищ, в том числе «инородческих» и их учебные планы, фотографии детей на занятиях и на отдыхе, учебники и учебные пособия, написанные вятскими педагогами, ученические работы, альбомы, статистические сведения. В частности, был представлен материал из Шурминской школы Уржумского уезда, где в то время работал Н.М. Васнецов [1, с. 230].

Определенный акцент в отборе материала был сделан на «инородческий» материал в связи с тем, что министерство рекомендовало готовить для международной выставки то, что могло бы представить интерес для иностранцев, а в Вятской и в соседних с ней губерниях работа в области просвещения национальных меньшинств имела свои достижения [2, с. 65].

Учитель Иван Николаевич Жук из г. Киева, побывавший на выставке, особенно отмечал экспозицию Вятской губернии, которая «представила много планов, фотографий, отчетов» [3, с. 11]. На выставке оценивались, конечно, не столько сами экспонаты, сколько нашедший отражение в них вклад конкретного учебного заведения, региона или того или иного руководителя в развитие просвещения. Подведение итогов Всемирной выставки стало триумфом для вятских педагогов. Двумя золотыми медалями были отмечены дирекция народных училищ и начальные училища губернии (совместно с земской мастерской учебно-наглядных пособий). Немаловажную роль в присуждении золотой медали дирекции народных училищ, то есть фактически А.А. Красеву, сыграла его книга «Краткий очерк возникновения и постепенного развития начальных народных училищ Вятской губернии с 1786 г. по 1896 г.» (Вятка, 1900), представленная на выставке в двух вариантах, – на русском и французском языках.

В «Журнале министерства народного просвещения» был помещен ряд статей о выставке и ее результатах. В них отмечалось, что Россия сыграла на

ней блестящую роль, причем наибольших успехов (десять золотых медалей) добился педагогический отдел. Подчеркивалось, что именно «экспонаты Вятского губернского земства и Вятской дирекции народных училищ, – одни из самых интересных на выставке. Карта начальных училищ дает понятие о распределении образовательных средств по разным местностям губернии. Сопровождающие ее графико-статистические материалы уясняют вполне, что сделано в Вятской губернии по части народного образования до сих пор и что остается сделать» [4, с. 117]. Далее автор статьи, известный педагогический деятель, уроженец г. Вятки Владимир Игнатьевич Фармаковский указывал: «Нельзя не отметить плодотворной деятельности земства по распространению в народе грамотности и первоначальных полезных знаний. Весьма характерно, что земство идет к цели не обычными шаблонными путями, но проявляет особенную чуткость к умственным потребностям населения и творческую изобретательность в стремлении к их удовлетворению. Так и в земских мастерских учебных пособий делается решительно все, что нужно для школ, даже столь необычные вещи, как модели из папье-маше. Все это производится не особенно чисто и изящно, но зато и стоит недорого» [4, с. 117].

Таким образом, изделия мастерской были признаны лучшими и удостоились золотой медали. При этом особо подчеркивались заслуги Вятского земства по организации и поддержке деятельности этого одного из немногих в России, и даже в Европе, производств такого рода.

Поездка техника-кустаря мастерской Д.П. Бирюкова на Парижскую выставку по командировке губернского земства, продолжавшаяся три с половиной месяца, позволила ему детально ознакомиться также с работой мастерских учебных пособий Вены, Парижа, Дрездена, Берлина и других городов, закупить образцы производимых ими изделий, – на это земством было выделено 450 р., – и, тем самым, обогатить собственный ассортимент [5, с. 12]. Постепенно устанавливались международные отношения Вятской земской мастерской. Ее изделия выписывали центральный Швейцарский школьный музей в г. Фрейбурге и Нидерландский музей в г. Амстердаме, их брали на комиссию магазины Вены и Дрездена.

Хорошие отзывы о работе мастерской публиковали журналы «Народное образование» и «Русская школа». Такие журналы и газеты, как «Народное образование» (1900, №2, с.95), «Русская школа» (1900, №1, с.194) и «Северный курьер» посвящали ей статьи, в которых положительно оценивались достигнутые мастерской результаты. Анатомические модели и пособия для популяризации гигиенических знаний удостоились одобрения врачебных обществ России. Лестные отзывы отдельных школ и педагогов поступали десятками. Заказы со стороны мастерская не искала и изделий своих не рекламировала. Тем не менее, скоро к ней начали поступать заказы со всех концов России, причем количество их год от года увеличивалось. Первый полный иллюстрированный каталог изделий мастерской был отпечатан только на 15-м году ее существования (в 1912 г.).

В 1902–1912 гг. мастерская получила около десятка золотых медалей, почетных призов и других наград на Всероссийских кустарных и ремесленных выставках. В 1901 г. ее изделия высылались в 55 губерний 315-ти учреждениям. В 1908 г. она обслуживала 58 губерний, около тысячи розничных торговцев и учреждений, а год спустя, – более тысячи. Таким образом, изделия мастерской заслужили высокую оценку и стали востребованными далеко за пределами Вятской губернии. Предприятие быстро развивалось, и к 1912 г. мастерская имела шесть отделений: чучельное, столярное, механическое, папье-маше, сборочное и световых машин. Выпускалось до 1400 наименований различных изделий, в том числе аппарат Морзе и школьный телескоп. Были налажены тесные деловые связи с фирмами Германии и Австрии. Несмотря на все тяготы первой мировой войны, именно в эти годы, мастерская, по инициативе ее директора Мирона Яковлевича Минчиковского, и с помощью военнопленного мастера-стеклодува, было организовано стеклодувное производство, позволившее выпускать в большом количестве термометры, барометры, гейслеровские и рентгеновские трубки, химическую посуду и прочие изделия из стекла (колбы, реторты, спиртовки, пробирки и т.п.), что было особенно необходимо для уроков химии и физики. Кроме того, такая продукция была крайне востребована в медицинских учреждениях, разного рода лабораториях и научных учреждениях. Причем эти изделия обходились вдвое дешевле тех, которые предлагал российский рынок. До войны практически все эти приборы из стекла поступали в нашу страну из-за границы, в основном из Германии» [6].

Росла численность штатных работников мастерской: 1914 г. – 15, 1915 г. – 29, 1916 г. – 50. Помимо них на мастерскую работало в 1914 г. до трехсот кустарей, что с учетом членов их семей, также обычно активно работавших на мастерскую, составляло никак не менее девятисот человек (!). Фактически мастерская превратилась в крупнейшее предприятие города. Об этом же свидетельствует и стоимость продаваемой продукции, которая составила в 1915 г. 192601 р.; в том числе, на 40363 р. продукции было продано за пределы Вятской губернии. В этот же год мастерская имела следующие отделения: стеклодувное, механическое, деревообделочное, анатомических и ботанических пособий, минералогических и ботанических коллекций.

Каталог мастерской 1912 г. состоял из 163-х (!) страниц и включал до тысячи наименований изделий. Эти каталоги выпускались вплоть до 1917 г. В последние годы каталоги содержали многочисленные фотографии, которые в процессе издания клеивались вручную.

По предложению губернского земского собрания в 1910 г. при мастерской был создан педагогический совет, в который входили известные вятские учителя А.И. Ефимов, Е.К. Чунихин, С.Н. Косырев и другие. В общей сложности участие в работе совета принимало около ста учителей. Члены совета оценивали с дидактических и воспитательных позиций изготавливавшуюся продукцию, помогали разрабатывать новые образцы.

Использование наглядных пособий, которые изготавливались в мастерской, сыграло неоценимую роль в повышении качества учебы в школах Вятской губернии. Благодаря применению, в частности, разрезной азбуки и настенных таблиц активно продвигалось распространение звукового метода в обучении чтению, что имело большое значение в те годы для распространения грамотности в целом.

Разработчики пособий стремились создавать учебные пособия с учетом содержания и особенностей центральных и местных учебников, как бы иллюстрируя и дополняя их. Наглядные пособия, а это были картины, схемы и таблицы, давали возможность более зримо представить учебный материал по основам тех наук, которые тогда только начинали вводиться или изучались в составе других предметов: история, география, астрономия, естествознание и др. Применение таблиц, в том числе световых, позволяло преодолевать сухость и отвлеченность в подаче материала, давало возможность сельским детям, большинство из которых никогда не бывало за пределами родной деревни, представить более полно мир в целом и его частицу, – Вятскую Землю.

Рост предприятия требовал создания новых производственных площадей, поэтому в 1912 г. губернское земство приняло решение о строительстве специального здания для мастерских. Был выкуплен участок земли по улице Владимирской (ныне ул. К.Маркса). Земский губернский архитектор И.И. Горбунов разработал проект здания. Строительство началось, но в 1914 г. из учебного отдела министерства торговли и промышленности был прислан другой вариант проекта, и начатое строительство потребовало значительной корректировки. Закладка здания по прежнему проекту к тому времени уже состоялась, поэтому производство работ по новому проекту было начато с углубления существовавших фундаментов и с устройства подвала. К 1916 г. кладка здания заканчивалась, планировалась подводка водопровода и центрального отопления. В 1917 г. были произведены работы по устройству монолитных железобетонных перекрытий. Но, в итоге, достройка здания растянулась вплоть до 1920 г. Архитектура фасада здания включает элементы псевдоготики, модерна и так называемого кирпичного стиля. Здание стало одним из самых красивых и значительных по размерам городских сооружений. Весной 1918 г. земские учреждения были ликвидированы, а само учреждение национализировали и передали в ведение Губернского совета народного хозяйства (Губсовнархоз). В годы гражданской войны предприятием изготавливались хирургические столы, учебные патроны.

14 мая 1929 г. мастерские были переименованы с личного согласия наркома просвещения РСФСР в фабрику учебных пособий (ФУП) имени А.В. Луначарского №2. В конце 1920-х - начале 1930-х гг. корпус фабрики расширяется и путем вставок объединяется с соседними домами, растянувшись почти на целый квартал. При этом здания бывшей мастерской и расположенного рядом Вятского учительского института были перестроены таким образом, что стали единым комплексом. В 1932 г. на северной окраине г. Кирова был построен завод учебного и политехнического оборудования №1,



который вместе с ФУП №2 составил новое производственное объединение, - Комбинат учебно-технического школьного оборудования (КУТШО), крупнейшего в то время в СССР производителя учебных пособий и мебели для учебных заведений. В 1940 г. завод №1 был передан Наркомату авиации, а завод №2 на ул. К. Маркса, получивший в 1933 г. название «Физприбор», продолжил выпускать школьное и лабораторное оборудование.

В годы Великой Отечественной войны здесь выпускали семь видов гранат. В послевоенные годы предприятие освоило изготовление различного лабораторного оборудования, гидравлических прессов, паровых котлов, модели четырёхтактного двигателя, модели планетной системы, электрометров и многого другого. Продукция поступала во все уголки страны и в 58 стран мира. Был налажен выпуск токарного и фуговально-пильного станков. Основное производство, начиная с 1946 г., постепенно выводится из центральной части города на его окраину. В старом здании длительное время сохранялся механосборочный цех. Учебный цех завода существовал при средней школе №16 г. Кирова (директор школы – заслуженный учитель школы РСФСР Владимир Николаевич Патрушев). В 2000-е гг. производственный корпус был переделан под торговые помещения. 8.09.2013 г. в здании случился сильный пожар, сейчас здание реставрируется.

### Список литературы

1. Помелов В.Б. Триумф вятских педагогов на Всемирной выставке в Париже // Вятская земля в прошлом и настоящем: материалы республиканской IV научно-практической конференции / гл. ред. В.С. Данюшенков. – Киров, изд-во ВятГГУ. – 1999. – С. 229-231.

2. Помелов В.Б. Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги: монография. – Киров, изд-во ВятГГУ. – 2007. – 152 с.

3. Жук И.Н. Доклад учителя Киевского городского училища о поездке на Всемирную выставку в Париж. – Киев, 1901. – 12 с.

4. Фармаковский В.И. Отдел начального обучения и воспитания на Парижской выставке 1900 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1900. - №10. – С. 97-127.

5. Новости // Вятская газета. – 1900. – №26. – С. 12.

6. Государственный архив Кировской области. Ф. Р-887, оп.1, д.825, л.28-38.

# МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

**Т.П. Василюкин**

Феномен системы Марии Монтессори

**T.P. Vasiliskin**

The phenomenon of the system of Maria Montessori

В статье рассматривается феномен системы Марии Монтессори, дана характеристика монтессори-материала, монтессори-среды, принципов работы с детьми.

Ключевые слова: Мария Монтессори, система Монтессори, монтессори-материал.

The article deals with the phenomenon of the Maria Montessori system, the characteristics of the Montessori material, the Montessori environment, the principles of working with children.

Key words: Maria Montessori, Montessori system, Montessori material.

История педагогики сохранила сотни имен, но очень мало осталось реальных школ, сохранившихся после смерти их авторов. Мария Монтессори стоит в этом почетном ряду.

По решению ЮНЕСКО имя Марии Монтессори вошло в список педагогов, которые определили ход педагогического мышления в XX веке. Заметим, что в нынешнем веке ни Джон Дьюи, ни Георг Кершенштейнер, ни Антон Макаренко не были популярны в мире так, как единственная в этом списке женщина – основательница педагогической системы.

Ее дважды выдвигали на Нобелевскую премию. Школы, работающие по ее методу, занесены в Книгу рекордов Гиннеса. Итальянцы – в знак высочайшего признания – запечатлели ее облик на национальной денежной купюре в 1000 лир, которые ходили в стране до введения евро.

Произошло это не только потому, что многие ее прозрения нашли научное подтверждение, но и потому, что Мария Монтессори нашла ключ к воплощению своих идей в повседневной педагогической практике.

Педагогическая система этой великой женщины строилась не один день. Она дружила с основателем генетической психологии Жаном Пиаже (некоторое время он лично возглавлял Монтессори общество Женевы), переписываясь с

детским психологом Анной Фрейд. Под их воздействием она уточняла выводы своих наблюдений за закономерностями детского развития. При этом она всегда оставалась врачом, и исходила из физиологии детей.

Методике М. Монтессори более ста лет, а о ней спорят и поныне. Она не вписывалась в общепринятые рамки, а ломала стереотипы.

*Основу её методики составили три основных понятия:*

1. Ребенок и особое отношение к нему.
2. Учитель-наставник, и его педагогические принципы.
3. Среда, т.е. обстановка, окружающая ребенка.

В системе М. Монтессори отношение к ребенку строится по особому. На примерах из собственной педагогической практики М. Монтессори доказала; что взрослый должен не делать что-то за ребенка, а наоборот: помогать ему действовать самостоятельно. Это особый труд. Ведь малыш, попадая в наш мир, все видит чуждым и не приспособленным для его жизни. У ребенка плохая координация движений, он не уверен в себе и не знает, что делать с окружающими его предметами. Малыш зависим от великанов, которые называются взрослыми и которые, не задумываясь о нем, кроют мир под себя. Крохе трудно расстегнуть пуговицы на курточке, завязать шнурок на ботинке, перенести свой стул в удобное место.

Поэтому М. Монтессори предлагала уже в 2,5-3 года дать ребенку возможность сделать это и многое другое. Учитель (взрослый) только помогает ему. Он создает порядок в тех вещах, которые нужны для развития ребенка, а их очень много. Все эти чашки, подносы, губки и щеточки, а также палки и кубики, бусины и стерженьки, карточки и коробочки, положи их в беспорядке, могут вызвать только чувство бессилия перед хаосом мира. Система М. Монтессори предлагает расположить их в определенном строгом порядке, а малышей с первого дня в классе приучать поддерживать его. Не только и не столько потому, что этого хотят взрослые, а потому, что так удобнее самим детям.

М. Монтессори вообще считала, что порядок органичен для ребенка, но он не всегда умеет сам его организовывать. Взрослый может создать условия, в которых порядок прост и естественен. Он не проводит с малышом долгие и изнурительные беседы, не пользуется образными иносказаниями, мораль которых выскакивает, как чертик из коробки, оставляя лишь чувство недоумения. Учитель предлагает ребенку принять только несколько четких правила, одно из которых: «Взял, поработал, положи на место». Но чтобы работа приносила пользу, учитель дает малышу короткий (2-3 минуты) урок, показывая, как, обращаться с предметами, чтобы достичь результата, а не отчаиваться и не потерять интерес.

Интерес - первое, что М. Монтессори выделяет в своей педагогике. Второе - индивидуальный подход. Это, конечно не означает, что у каждого ребенка появляется отдельный учитель. Все несколько иначе. Каждый ребенок во время свободной работы выбирает то, что ему нравится делать, и учитель именно ему показывает, как справиться с заданием. Дальше ребенок работает

сам, потому что материал без постороннего вмешательства покажет ему допущенную ошибку.

Свобода выбора появляется у малыша сразу после того, как он переступает порог класса, потому что только он сам точно знает, что ему нужно развивать именно сейчас. Хотя и здесь есть некоторые ориентиры. М. Монтессори считает, что у ребенка от 0 до 6 лет есть сенситивные периоды, в которые он легко и естественно учится определенным вещам. Если опоздать и не воспользоваться появившимися у детей возможностями, то они могут потерять интерес к этому на всю жизнь или вернуть ошибки и случайности этих периодов в самых неожиданных и неприятных формах уже после шести лет.

Свобода по М. Монтессори - это естественно развивающаяся внутренняя способность выбирать наилучшее для себя и для других. Речь идет о свободе от собственной беспомощности, в действиях, в мыслях. У М. Монтессори свобода - понятие биологическое, означающее независимость, автономность субъекта. Это не вседозволенность, а защита права ребенка на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения, на собственное мнение. Это свобода для саморазвития и самосовершенствования.

М. Монтессори считала: «Дисциплина в свободе - вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционной школы. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной... В обычной школе дисциплинированным считают индивида только с той поры, когда он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это личность уничтоженная, а не дисциплинированная. Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу... Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду».

Одна из позиций, которую декларирует М. Монтессори – это свобода и дисциплина должны исходить от самого ребенка.

Свободная работа в Монтессори-классе заключается в следующем:

1. Самостоятельный выбор занятий, их выполнение целым рядом осознанных действий:

- Свободный выбор места для работы;
- Выбор материала;
- Выбор времени и длительности работы;
- Выбор варианта работы (самостоятельно или совместно с партнером или группой детей);

2. Свобода коммуникаций;

3. Свобода рефлексии.

Пути к свободе:

- Обретение независимости. Ребенок действует в соответствии со своими импульсами. Спонтанная деятельность в подготовленной среде ведет к

независимости.

- Подготовленная среда;
- Процесс формирования самодисциплины.

Особое внимание М. Монтессори уделяет формированию самодисциплины, которое протекает по стадиям.

1. От рождения до 1,5 лет. Закладываются основы послушания. В это время складывается образ мира. Если окружение его агрессивно, вокруг споры или нет с ребенком эмоционального общения, у ребенка формируется представление об опасности, не комфортности мира. Чтобы здесь выжить, надо сопротивляться. У такого ребенка нарушено желание быть любимым (основа непослушания).

Другой вариант: мир - место, где меня любят, принимают, я сделаю так, чтобы эти люди всегда меня любили. Все это закладывается на подсознательном уровне.

2. Переходный период от 1,5 до 4 лет. Послушание зависит от правильной позиции взрослого. Предоставляйте ребенку выбор. Чем больше этот выбор, тем больше возможностей его сделать.

3. От 4 до 6 лет. Ребенок приходит к сознательному послушанию. Он способен осознать все *разумные и последовательные требования* и с удовольствием подчиняется им, воспринимая их как способ взаимодействия с миром. Все это предъявляется ребенку опосредованно, через среду и правила, но ни в коем случае не предъявляется в открытой форме.

Педагог никогда не должен бояться прервать то, что плохо, но должен бояться разрушить то, что хорошо. Хорошее - деятельность, которая ведет к порядку, гармонии, саморазвитию, а, следовательно, к свободе и дисциплине. Плохое - то, что ведет к утечке детской энергии, беспорядку.

Однако существуют ограничения в работе:

- коллективный интерес (принцип - внутреннее сознание, правила разрабатываются и проговариваются детьми);
- знания должны предшествовать выбору (материал должен использоваться в соответствии со своей дидактической задачей). Т.е. ребенок может работать только с тем материалом, которым он умеет пользоваться.
- правильное использование материала.
- количество материала в подготовленной среде.

Выражением этих ограничений являются: правила поведения в группе. М. Монтессори выделяла следующие правила:

- правила должны быть разработаны совместно учителем и детьми;
- правила являются реальным ответом на происшествия в группе;
- главная цель правил: защита интересов как отдельного ребенка, так и всех детей. Они подчеркивают уважение к повседневной среде, к собственной и чужой работе, к личному и чужому рабочему месту, а также ответственность за материал и мебель группы;

• каждый новый закон в группы - это маленький шедевр литературного и педагогического таланта учителя. Ведь правило должно

предъявляться ребенку в понятной и позитивной форме. Частица «не» запрещена. Любимые взрослые слова «нельзя» или «не должен» не засоряют тексты правил;

- правила должны быть короткими и понятными соответствующему возрасту детей;
- общее количество правил должно быть ограничено;
- Каждое правило должно подчеркивать аспект работы в рамках окружающей среды. Правила обязательны для всех, кто находится в группе;
- правила не должны меняться;
- если правило нарушается, значит, его надо переформулировать, либо заменить другим. Правила так входят в повседневность, что старшие ребята обучают им вновь пришедших.

Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, - это различие между добром и злом. Цель системы М. Монтессори – дисциплинировать для деятельности, труда и добра, а не для неподвижности, пассивности и послушания. *«Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых и резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом».*

Также для успешной работы по системе М. Монтессори важны следующие периоды:

1. Период вовлечения. Дети берут либо легкий материал, в продвинутом варианте - сразу достаточно сложный.

2. Период большой работы. Дети берут сложный материал и работают с ним длительное время.

3. Период созерцания. Это стадия несомненной внутренней работы, временем усвоения и внутреннего созревания. Это период открытий: ребенок познает себя в собственных свершениях и сравнивает себя с другими, с миром; ребенок испытывает глубочайшее доверие и желание соприкоснуться с другими душами.

Период ложной усталости возникает между двумя периодами работы. В этот момент ребенок неспокоен, оживлен. Он несколько взволнован, бродит по классу, но не мешает остальным. Он готовится «к большой работе». Если бы в период ложной усталости неопытная учительница, приняв паузу или подготовку к большой работе за беспорядок вмешалась, призвала детей к порядку, предложила бы им отдохнуть, тогда возбуждение усилилось бы, и следующий рабочий период не возник. Дети бы остались в ненормальном, беспокойном состоянии. Потому что их прервали в середине цикла.

Пользуясь индивидуальными графиками, можно понять, как определить уровень развития или типичную модель внутреннего развития.

М. Монтессори призывает нас не ускорять развитие ребенка, но и не упустить момент этот момент. То есть вовремя раскинуть перед ним скатерть-самобранку, на которой откроется уменьшенная безопасная модель всего нашего мира. Сначала глаза разбегутся, а потом найдут то, что ему нужно здесь и

сейчас. Надо только помнить, что на нашей скатерти не простые предметы, а отобранные долгим наблюдением за тем, что и как помогает детям в развитии.

Удивительно, но, если учитель делает все правильно, и родители ему не очень мешают, у ребенка возникает внутренняя потребность осваивать и узнавать мир вокруг себя. Оказывается, для того чтобы ребенок учил (а лучше образовывал) себя, его уже не надо наказывать или поощрять, нужно только вовремя подкидывать «уголок» в топку его ума, а еще лучше — показать, как и где этот уголок находить. Сама Мария пишет: «Неверно, что Монтессори-учитель бездеятелен, когда обыкновенный учитель активен: вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, его последующая «бездеятельность» — знак успеха».

«Главная задача взрослого — помочь детям научиться сосредоточиваться на интересной для них работе. В этом сложном деле учитель проходит через три этапа: первый — подготовка привлекательной для малыша и удобной для его работы среды; второй - разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных (на этом сложном этапе учитель показывает шалуну, что его любят даже таким, беспокойным и несносным, и вместе с тем без устали помогает ребенку найти то, что заинтересует его и поможет сконцентрироваться на работе); на третьем этапе энергия ребенка перераспределяется с беспорядочного расплескивания к конструктивной деятельности, направленной на развитие, поэтому учителю важнее всего не мешать малышу, не нарушать его поисков и его работы».

Большая часть воздействий учителя происходит косвенно, через среду или с помощью правил, которые он придумывает вместе с детьми. Весь внешний вид взрослого и его увлеченность захватывает детей и помогает учителю наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создать ту уникальную атмосферу, которой так отличаются классы М. Монтессори.

Нужно отметить, что, к сожалению, в Россию педагогика М. Монтессори возвратилась только в 1992 г. Начиная работать по этой системе, важно понять и осмыслить педагогические принципы М. Монтессори.

За время работы с детьми М. Монтессори разработала следующие принципы:

1. Принцип содействия естественному развитию.

С рождения ребенок имеет внутренний потенциал, источник созидательной энергии, побуждающий его к саморазвитию. В процессе саморазвития у него нет конкретных целей, ни заранее заданных пределов развития, ни известных путей. Эти пути ему приходится искать, руководствуясь внутренними побуждениями, импульсами интереса к той или иной деятельности. Ребенок развивает высшие психические функции, «создает» произвольные движения, «строит» индивидуальные качества характера. Поэтому необходимо предоставить ребенку возможность спонтанного развития, раскрытия личности.

Процессу естественного развития нужно помогать. И в этом состоит сущность воспитания. Авторитарное воздействие, систематически

навязываемые действия подавляют спонтанные желания ребенка, они способны вызвать его сопротивление и отвращение к созидательной деятельности. Не менее вредна гиперопека, попытки сделать за ребенка то, что он уже может делать сам: «любая ненужная помощь является препятствием на пути естественного развития». Т.о., помощь саморазвитию должна быть дозированной и ненавязчивой т.е. должна носить характер содействия.

Содействие в данном случае, это тактичное руководство деятельностью ребенка с ориентацией на его зону ближайшего развития и актуальный интерес. Индикатором правильности поведения взрослого могут служить реакции и реальные успехи ребенка.

Содействие естественному развитию осуществляется на основе знания объективных законов психофизического и социального развития и внимательным наблюдением за конкретным ребенком.

Этот принцип родственен принципу природосообразности, согласно которому воспитатель в своей деятельности должен руководствоваться законами естественного, природного развития ребенка.

Итак, взрослый должен содействовать процессу саморазвития ребенка на основе знания объективных законов детского развития и наблюдения за конкретным ребенком.

## 2. Принцип взаимодействия с «подготовленной средой».

С первых дней жизни ребенок бессознательно впитывает информацию, доставляемую всеми органами чувств, он вступает в контакт с предметами и людьми. Постепенно он научается действовать с окружающими его предметами, присваивает речь, модели поведения, традиции, обычаи, религиозные верования той социально-культурной среды, в котором он растет. Из окружающей среды он берет «строительный материал», необходимым для созидания собственной личности, и от его качества зависит красота творения. Чтобы среда стала развивающей, его нужно соответствующим образом подготовить. Она должна давать возможность каждому ребенку развиваться в своем индивидуальном темпе, содержать разнообразные предметы, вызывающие интерес детей и побуждающие их к спонтанной созидательной деятельности. Особую роль здесь играет социальный компонент «подготовленной среды»: педагоги и дети. Педагог отвечает за создание в группе справедливых отношений взаимопомощи, дружелюбной и спокойной атмосферы, способствующей созидательной деятельности. Итак, содействие естественному развитию должно осуществляться в процессе взаимодействия ребенка с «подготовленной средой».

## 3. Принцип свободы выбора в «подготовленной среде».

Осуществляя свободу выбора, ребенок руководствуется сильными внутренними импульсами, побуждающими его к развитию. Такая свобода выбора возможна только в подготовленной среде. Традиционная обстановка жилого дома и квартиры, магазины. Почты, банка не приспособлена в полной мере для нужд детей, а иногда и враждебна и полна опасностей. Свобода выбора в Монтессори-среде не означает полного произвола при обращении с материалом, а подразумевает постепенное овладение рациональным способом



действия с ним. Способ рациональной деятельности показывает педагог. Для понимания реальных границ личной свободы в подготовленной среде необходимо присутствие подготовленного взрослого и других детей. Итак, в «подготовленной среде» ребенку должна быть предоставлена свобода выбора.

#### 4. Принцип индивидуальной активности в учении.

Удовлетворение потребности в индивидуальной активности способствует психофизическому и социальному развитию ребенка. Мотивационная активность может осуществляться в процессе свободного выбора деятельности. Самостоятельно выбирая деятельность, ребенок приступает к ней с интересом и длительное время сохраняет мотивацию. Устойчивая мотивация значительно расширяет перспективы его развития. Кроме того, с дошкольного возраста он учится делать выбор и принимать решения.

Двигательная активность проявляется в свободном перемещении детей по классу. Материалы среды побуждают ребенка к активной деятельности. В процессе работы с ними совершенствуется моторика ребенка, развиваются произвольные движения, мышление, воля, а также терпение и настойчивость. Проявляется и развивается способность к высокой концентрации на работе, которая ведет к оптимизации всего процесса развития, к глубинным положительным преобразованиям личности ребенка и нормализации его поведения.

В результате ребенок вырабатывает способность к «активной дисциплине», т.е. становится способным к саморегуляции, к самоконтролю своих движений, эмоциональных и поведенческих проявлений в различных жизненных ситуациях.

Речевая активность поощряется на уроках М. Монтессори. В процессе «свободной работы» дети могут разговаривать между собой, обращаться с вопросами к воспитателю или учителю, если он не занят с другими детьми. «Беседы в кругу» организуются так, чтобы поддержать стремление детей к вербальному выражению мыслей, чувств и желаний. Это содействует развитию, как речи, так и коммуникативных умений.

Также важна и познавательная активность. Ребенок не всегда должен получать готовые ответы, гораздо важнее для него научиться «делать открытия» на основе собственного опыта. Учителю следует помочь ему заметить закономерности при изучении различных наук и попытаться сформулировать их. И в естественных, и в гуманитарных науках дидактический материал должен служить ориентиром, расставлять акценты и давать схемы, в то время как наполнить схемы конкретным содержанием, ответить на вопросы, найти необходимую информацию в энциклопедии и другой специальной литературе ребенок может самостоятельно. Знания, добытые собственными усилиями, гораздо прочнее. К тому же в мире, где быстро меняется и устаревает информация. Необходимо умение добывать знания и самостоятельно учиться.

Социальная активность естественна в процессе свободной работы. Детям должна быть предоставлена возможность общаться друг с другом. Они могут работать индивидуально или небольшими группами. Конструктивное

взаимодействие, взаимопомощь, показ способа работы с материалом или объяснение непонятного детьми друг другу всячески поощряются. Комплектование группы по разновозрастному принципу должно, по мысли Монтессори, способствовать расширению опыта социального взаимодействия и помочь детям построить отношения на основе взаимопомощи, а не конкуренции. Итак, принцип индивидуальной активности в учении является одним из краеугольных камней педагогики М. Монтессори.

#### 5. Принцип предметности в учении.

Учение должно происходить с опорой на самостоятельную мануальную деятельность с материалами автодидактического характера. У дошкольников в процессе предметной деятельности развиваются произвольные движения, а вместе с ними и интеллект. Рука, по М. Монтессори, становится «хватательным органом интеллекта». Благодаря ей ребенок создает чувственный образ окружающего мира. Существенную помощь в этом ему оказывает материал.

Мануальная деятельность помогает ребенку развить инициативность и трудолюбие. Ребенку должны быть даны особые материалы, при помощи мануальной деятельности с которыми он мог бы упорядочивать хаотичные впечатления окружающего мира, удовлетворять потребности в экспериментировании и исследовании, а также самостоятельно добывать знания и получать практические навыки. Материал должен служить ребенку ключом для самостоятельного открытия окружающего мира. Чтобы выполнить эту функцию, материал должен носить автодидактический характер, давать возможность самостоятельно контролировать ошибки и исправлять их. Этими характеристиками обладает Монтессори-материал. Охарактеризуем его.

В самом начале профессиональной деятельности выпускница Римского университета М. Монтессори сделала для себя важное открытие: ребенка должна окружать развивающая среда.

Первоначально М. Монтессори использовала материалы, которые к тому времени были уже известны и востребованы в разных школах — например, пособия, разработанные Сегеном и дидактические материалы Ф. Фребеля (он тоже придавал большое значение обучающим пособиям, но у него был другой подход: наставник направляет коллективную работу всего класса, и у каждого ученика — такой же материал, как и на столе у учителя.)

М. Монтессори наблюдала, анализировала и постепенно пришла к пониманию того, что каждый материал должен быть только в единственном экземпляре. Как ни удивительно, оказалось, что это непосредственно влияет на дисциплину: оказалось, при наличии двух или нескольких образцов она ослабляется!

М. Монтессори не останавливается на этом. Она изучает то, что было в арсенале педагогов того времени, использует лучшее и начинает разработку своих, особых пособий, которыми бы могли пользоваться дети в ее классе. Этот процесс затянулся на годы. Множество материалов было создано и отбраковано, но главная задача, которую она провозгласила — создать для детей специальную образовательную среду, — была решена. И это стало камнем

педагогической системы М. Монтессори. Ведь именно среда сможет создать условия для саморазвития, самообучения ребенка, а также его самоконтроля и самовоспитания.

Среда в системе М. Монтессори имеет свои особенности. «Обстановкой трудолюбивой общности» назвала ее автор в своей книге «Помоги мне это сделать самому». Среда — это не просто место, где есть развивающие материалы и где собираются дети. Это особое пространство, в котором уютно, тепло и комфортно. Ученики занимаются там либо за столиками, либо прямо на полу на специальных ковриках. Специально подобрана мебель: низкие полочки, шкафчики на уровне роста ребенка, удобные стулья, которые можно легко носить. Цветы на низких подоконниках, которые дети могут сами поливать. Картины на уровне глаз малышей. Аквариум или маленький живой уголок, за обитателями которого дети могут ухаживать. На полках — развивающие пособия и материалы М. Монтессори. В центре группы — линия в виде овала. Она используется во время упражнений на линии.

Это — не просто класс. Это — маленькая модель мира. В этом уникальном пространстве все целесообразно, логично, просто и одновременно красиво, удобно и выверено. В нем очень интересно. Оно притягательно и, как писала М. Монтессори, само приглашает: «Выбирай!.. Учи себя сначала сам! Экспериментируй! Наблюдай! Делай выводы. Исследуй!»

Предметная среда дополняется еще и средой социальной. Все события и праздники, смена времен года и дни рождения детей обязательно находят отражение в среде и в жизни группы. Среда — это не застывшая схема. Она меняется, развивается и растет вместе с тем, как растут и развиваются дети.

Для разных возрастов создается среда в соответствии с актуальными потребностями ребенка. Среда постоянно изменяется и дополняется в соответствии с изменениями, происходящими в ребенке.

В системе М. Монтессори выделено 4 возрастных периода:

1. Тоддлер — от 0 до 3 лет (она делится на две разновидности: от 0 до 14 месяцев и от 14 месяцев до 3 лет).
2. Primary — от 3 до 6 лет.
3. Elementary — от 6 до 12 лет.
4. Adolescent — от 12 до 18 лет.

Подробно остановимся на первых двух пунктах.

Для детей от 0 до 14 месяцев.

В России Монтессори-групп для новорожденных пока очень мало. Это группы, куда мамы приходят с крохами один-два раза в неделю на час-полтора. Основную трудность представляет обеспечение материалами детей такого возраста: их в основном приходится делать самим.

Материалы в среде для детей от 0 до 14 месяцев имеют свои особенности. Они направлены на развитие зрительного восприятия, слухового, тактильного чувства, зрительно-моторной координации.

Игрушки-погремушки для этой среды не годятся. В обстановке важно все: картины, которые находятся в классе, подвесные «мобили» — все способствует развитию внимания и чувств малышей.

Среда для детей от 14 месяцев до 3 лет.

В среде для занятий детей этой возрастной группы большую часть составляет зона практической жизни. Важное место в занятиях занимает раздел кулинарии: крохи учатся резать бананы, пользоваться яйцерезкой, толочь орешки и т.д. Они также осваивают сервировку. Есть зона развития речи, небольшая зона манипулятивных материалов (пирамидки, пазлы, нанизывания), творческая зона — для занятий ИЗО, музыкой и пр. Мамы в этих группах выступают как ассистенты педагога.

Зона практической жизни. Здесь дети осваивают практические навыки, необходимые им в жизни. Рамки с большими пуговицами, рамки с липучками сделаны специально для них: пуговиц мало, но они большие, липучки крупные: главное — чтобы малыш почувствовал, что он успешен в своих действиях.

Есть здесь совки и метелки, швабра и тряпочка для вытирания пыли, тапки для стирки — то есть все условия для развития самостоятельности, улучшения координации движений, развития внимания.

Зона развития речи. В этой зоне находятся материалы для расширения словарного запаса: муляжи овощей и фруктов, фигурки домашних и диких животных, птиц, рыб; карточки, которые помогают обогатить словарный запас малыша.

Зона манипуляторных материалов. Здесь находятся пирамидки, пазлы, материалы для нанизывания — те материалы, которые в классическом понимании монтессори-пособиями не являются, но развивают моторику рук, пространственное воображение, способствуют концентрации внимания.

Творческая зона. Это место для занятий изотворчеством, музыкой и другими творческими занятиями. Здесь находятся пальчиковые краски и тесто для лепки, восковые мелки и карандаши, бумага и картон, ракушки и желуди. На отдельной «музыкальной» полочке — трещотки и тамбурины, маракасы и колокольчики. Их дети с удовольствием используют во время коротких музыкальных занятий.

Важный момент: среда в монтессори-классе должна постоянно обновляться: с изменением времени года, возрастными потребностями детей в группе, с предстоящими праздниками и т. д. Осенью это может быть составление аранжировки из цветов или гербария из листьев, весной проращивают рассаду или семена, к Пасхе — расписывают яйца и т.д. Картины и панно находятся в группе на уровне глаз малышей. Это не просто элемент декора, но и важная составляющая образовательного процесса. Их меняют в соответствии с праздниками, временами года, интересными событиями.

Вторая группа - Primary — от 3 до 6 лет.

Наиболее подробно М. Монтессори успела разработать среду для детей от 3 до 6 лет. Этот период важнейший в развитии ребенка, ведь в это время он — «строитель самого себя». Сенситивные периоды его развития проявляются

особенно интенсивно: сенсорный, двигательный, речевой и т.д. В среде М. Монтессори от 3 до 6 лет для этого есть все необходимое.

Зона упражнений в практической жизни. Здесь малыш осваивает навыки, которые будут необходимы ему в жизни: учиться застегивать пуговицы и чистить ботинки, переливать и пересыпать, мыть посуду и стирать, резать салаты и пользоваться теркой, чистить металлические предметы, поливать цветы и т. д. Овладение навыками практической жизни развивает самостоятельность, уверенность, ответственность, умение доводить начатое до конца, повышает самооценку малыша, а также развивает координацию, внимательность, усидчивость.

Зона сенсорного развития. Ребенок активно изучает мир с помощью чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния и т.д. Материалы этой зоны способствуют развитию всех названных чувств. Малыш учится различению, группировке и обозначению внешних предметов, развивает глазомер и мускульную память. Расширяется его восприятие. Он учится концентрироваться, находить в предметах сходства и отличия, анализировать и обобщать. М. Монтессори считала, что сенсорное воспитание создает основу для развития мышления. Оно является базой для изучения математики и способствует овладению письмом. Сенсорная культура помогает ребенку гармонично развиваться и лучше ориентироваться в окружающем мире.

Математическая зона. Здесь ребенок развивает элементарные математические представления. В этой зоне есть все необходимое для того, чтобы малыш освоил порядковый счет, научился математическим операциям сложения, вычитания, умножения и деления, узнал о четных и нечетных числах, научился писать цифры и т.д. Обучение строится от конкретного к абстрактному, и благодаря великолепно разработанным материалам ребенок усваивает математику легко и естественно, без труда переводя математические термины в хорошо знакомые понятия.

Языковая зона. Здесь находятся материалы для языкового развития: без них невозможен полноценный интеллектуальный рост малыша. Подготовка руки к письму, развитие моторных и интеллектуальных умений, развитие фонематического слуха, расширение словарного запаса, обучение письму и чтению проходит очень органично: дети с удовольствием обводят шершавые буквы, пишут на манке, занимаются с подвижным алфавитом. И с удовольствием читают.

Космическая зона. Ее еще называют «научной», так как она позволяет систематизировать знания об окружающем мире. В этой зоне можно найти материалы по анатомии и географии, ботанике и истории, биологии и астрономии и т.д. Эти материалы позволяют начать непростой процесс осознания ребенком его места в мире, природе, культуре. В этой зоне так же оформляют специальные зоны, посвященные культуре разных стран. Там на полочках можно увидеть карту страны, настоящие атрибуты и аксессуары; фигурки людей в национальных костюмах.

Важную роль в развитии ребенка имеют уникальные Монтессори-материалы, которые распределяются по всем пяти зонам. Благодаря наблюдениям за детьми и изучением их потребностей М. Монтессори создала специальные материалы, занимаясь с которыми, дети могут многому научиться самостоятельно. В них заложен принцип самоконтроля, который сводит назидательную и контролирующую функцию учителя к минимуму. Для своей среды доктор М. Монтессори создала специальные материалы. Их особенность в том, что с ними ребенок может работать самостоятельно. Контроль со стороны взрослого ему не нужен. Эти материалы соответствуют разным зонам в монтессори-среде.

Например, материалы из зоны практической жизни помогают осваивать конкретные практические навыки (например, завязывать банты, застегивать пуговицы или кнопки, используя соответствующие рамки; чистить металл, ухаживать за обувью, пересыпать и переливать, стирать и т. д.).

Материалы из сенсорной зоны стали поистине визитной карточкой среды М. Монтессори: в любой монтессори-группе любой страны мира невольно ищешь взглядом Розовую башню, Коричневую лестницу, Красные штанги, блоки цилиндров, цветные таблички, Геометрические тела и т. д. Они помогают постигать понятия «большой — маленький», «длинный — короткий», «толстый — тонкий» и т. д. Сенсорные материалы ставят своей целью утончение восприятия: размер, объем, цвет, вкус, запах...

В математической зоне специальные материалы помогают детям учиться считать, соотносить числа и количества, производить математические действия (умножение, деление, сложение, вычитание).

В языковой зоне находятся материалы по освоению письма и чтения, расширения словарного запаса и т. д.

Особенность пособий, созданных М. Монтессори, в том, что они содержат «контроль ошибок». То есть они созданы таким образом, что корректировать ошибки ребенок может сам. Например, есть замечательный материал — блоки цилиндров. В деревянных блоках — по 10 отверстий разной ширины и глубины, в которые малыш может вставлять цилиндры. При этом толстый цилиндр просто не попадет в тонкое отверстие, а тонкий в большом отверстии провалится. Это малыш увидит самостоятельно. Никакой контролер «извне» ему не нужен. Есть разные средства для самоконтроля. Многие материалы имеют цветные контрольные метки. Например, найдя пары шумовых цилиндров, малыш может сам проверить себя, посмотрев на цветные метки на дне цилиндров. Материал может иметь контрольную карту. Обычно они применяются в математике. Сверяясь с ней, малыш сам в состоянии контролировать себя и действия, которые он произвел.

Есть и другие формы контроля. Не только материалы, но вся обстановка должна быть организована таким образом, чтобы контроль ошибок был легко осуществим. М. Монтессори все предметы — от мебели до развивающих материалов — называла «предателями», «строгими воспитателями и внимательными часовыми». На мебели светлых тонов хорошо видны пятна.

Легкие столики и полки легко сдвигаются. Стеклянные кувшинчики, фарфоровые чашки и керамические миски очень хрупки.

Еще одна особенность монтессори-материалов — их эстетичность, завершенность форм и гармония. Внешне они очень привлекательны. М. Монтессори считала, что они должны манить ребенка и приглашать его к деятельности.

Монтессори-материалы экологичны. Они производятся только из натуральных материалов (металл, дерево, стекло) на специальных фабриках. В классах много предметов из реальной обывденной жизни. Но они тоже настоящие: утюжок, который гладит на настоящей гладильной доске; настоящий ботинок, который можно почистить; настоящие цветы, из которых можно сделать букет; настоящий нож, которым можно порезать банан. Наличие предметов из пластмассы в классах М. Монтессори крайне нежелательно. В школах, которые работают под эгидой АМІ, их нет. В школах АМІ правила не столь строги, но пластмасса все же не приветствуется.

Еще одно качество монтессори-материалов сама М. Монтессори определяла, как «пригодность для деятельности детей». Это значит, что материалы должны быть функциональны, удобны для действий, манипуляций и упорядочивания, и конструирования.

Таким образом, мы видим, что феномен М. Монтессори заключается в любви и вере в силы самого ребенка, в наблюдении за ним и принятии его таким каков он есть. Только благодаря такому отношению к детям, она создала уникальную педагогическую систему, которой спустя уже более 100 лет нет равных во всем мире.

**Е.В. Братухина**

Социально-профессиональная ответственность личности  
как ценностная характеристика студента

**E.V. Bratukhina**

The socio-professional responsibilities  
of the individual as a valuable feature of the student

В статье рассматриваются вопросы социально-профессиональной ответственности, вопросы ценностей и ответственности, структуры и содержания социально-профессиональной ответственности.

Ключевые слова: ценности, социокультурная ситуация, социально-профессиональная ответственность, студент.

The article discusses the issues of social and professional responsibility, issues of values and responsibility, the structure and content of social and professional responsibility.

Key words: values, social and cultural situation, socio-professional responsibility, student.

Сформулированные в компетенциях требования к подготовке выпускников высшей школы показывают, что от того, какими они придут в профессиональную деятельность, насколько они окажутся готовыми к активной самостоятельно-творческой деятельности, а от того, будут ли у них сформированы потребности самосовершенствования и профессионального роста, зависит успешность и результативность их будущей профессиональной деятельности и жизни в обществе.

В связи с этим проблема совершенствования системы подготовки студентов в высшей школе возникает как проблема исключительной важности. Современный социальный заказ связывает требования социально-профессиональных качеств уже не с их соответствием экстенсивно-информационной модели специалиста, базирующихся на критериях объема и полноты знания, а, прежде всего, с такими функционально-операционными характеристиками социально-профессиональной ответственности субъекта трудовой деятельности, как способность к постоянному пополнению знаний, самостоятельно ставить и решать разнообразные профессиональные задачи, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора



наиболее эффективных из них, понимание основ профилирующей и ряда смежных дисциплин, прочные практические навыки владения современными информационными системами, методами экспериментального и статического анализа, наличие таких общих социально-профессиональных качеств, как инициативность, ответственность, предприимчивость, коммуникабельность и др.

Вышеперечисленные тенденции, а также инновационные процессы в обществе, направленные на поиск современных механизмов развития ответственности личности предопределил приоритет исследования ответственности. Особенно важно исследовать данную проблему в сфере получения образования в вузе, поскольку ответственность зрелого человека развивается в процессе психолого-педагогического воздействия образовательной среды.

Категория ответственности сопряжена с категорией ценностей. Дадим ей характеристику. Известно, что категория «ценность» легла в основу науки, называемой «аксиологией». В философско-педагогической литературе проблема аксиологии, к сожалению, долгие годы не получала должного внимания и отражения.

Понятие ценности стало предметом философского осмысления в отечественной науке лишь с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека и морали. Не случайно в современной философии аксиология стала рассматриваться как учение о ценностях, определяющих направленность человеческой деятельности и мотивацию человеческих поступков. В настоящее время большое значение приобретает перемещение внимания на общечеловеческие аспекты ценностей, что диктуется утверждением в сознании людей нового мышления.

Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как сами по себе ценности не первичны, они являются производными от человека и подтверждают то, что создал человек в процессе истории. Однако к ценностям можно относить только положительно значимые явления и события.

К высшим нравственным ценностям традиционно относят проблемы смысла жизни, свободы, счастья, размышления о которых занимают каждого человека. Ценностные ориентации личности в социальной психологии и педагогике рассматриваются в двух значениях:

- как моральное и эстетическое, и другие основания оценок субъектом окружающей действительности ориентации в ней;
- как способ дифференциации объектов индивидом по их значимости.

Ценностные ориентации во втором значении обозначаются понятием «личностный смысл». В личностном смысле находят выражение действительные отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. Основу таких отношений составляют осознаваемые личностью безличные знания о мире, включающие в себя

понятия-умения, действия и поступки людей, социальные нормы, роли, мотивы, эмоции, ценности и идеалы.

Формируются ценностные ориентации при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах, а также в мировоззрении личности. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности, выражает внутреннюю основу ее личностной композиции социальных отношений.

Ученые отмечают особую роль ценностных ориентаций как регуляторов поведения. Выявить и обосновать механизмы формирования установок, ценностных ориентаций и норм – это значит получить возможность сознательно планировать и осуществлять воспитание того типа личностей, которые более всего способствуют условиям социальной среды и всего общества в целом. Зная систему мотивов, норм и ценностных ориентаций личности, легче понять особенности ее «самочувствия» в группе и поведения в ней, степень ее социальной адаптации, предполагаемый уровень общественной и трудовой активности.

В группах, достаточно долго и активно функционировавших на основе общих для каждого из ее представителей ценностей, интенсивно осуществлялся процесс групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства группы. В исследованиях А.В. Петровского и В.В. Шпалинского предлагается рассматривать ценностно-ориентационное единство как интегральную характеристику системы внутригрупповых связей, показывающую уровень или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (целям, деятельности, лицам, идеям, событиям), наиболее значительным для группы в целом.

Изучение ценностных ориентаций дает возможность выяснить причины избирательного отношения личности к действительности, а также характер отношений к тому или иному явлению, факту, событию. Однако изменившиеся социокультурные условия влияют на смену приоритетов в иерархии ценностных ориентации. Социальные знания в сочетании с достаточным уровнем образованности, функциональной грамотностью, всесторонней культурой должно помочь студентам утвердиться в непривычных реалиях формирующихся рыночных отношений на основе экономического образования и нравственного воспитания.

В современных условиях обеспечение взаимосвязи образования и нравственного воспитания студентов требует осуществления следующих задач:

формировать нравственно-ценностную мотивацию в процессе усвоения студентами знаний по всем блокам дисциплин;

развивать нравственно-волевые качества;

формировать общую культуру личности во взаимосвязи с развитием качеств личности студентов;

закрепить адекватное представление о нравственном облике личности и моральной ценности профессиональной деятельности;

включать студентов в реальную практическую деятельность, позволяющую актуализировать и закрепить профессиональные способности и формировать опыт нравственно-ценного поведения.

В процессе подготовки в высшей школе студенты вникают в нравственные проблемы, так или иначе связанные с их собственным участием в создании, потреблении, оценке материальных и духовных ценностей.

Молодежь, как особая социальная группа, постоянно находится в фокусе исследования социологов, педагогов, психологов, поскольку именно она является чутким индикатором происходящих перемен и определяет в целом потенциал развития общества. От того, насколько изучен мир ценностей современной молодежи, ее установки, жизненные планы, во многом зависит эффективность разрабатываемых мероприятий в области образования, в сфере труда и занятости.

Весомый вклад в изучение ценностных ориентаций молодежи был внесен работами таких известных российских социологов как С.И. Григорьев, А.И. Ковалева, В.Г. Лисовский, В.Г. Немировский, М.Х. Титма, В.А. Ядов и многих других. В их исследованиях указывается на то, что современная ситуация в сфере труда и занятости ставит молодежь в очень сложные условия. Так, если раньше система распределения выпускников гарантировала им занятость по специальности, то сейчас молодые специалисты оказываются в системе жесткой конкуренции с людьми, имеющими опыт работы.

Анализ показал, что в процессе социально-гуманитарной подготовки изменяется отношение опрошенных к общепринятым ценностям в сторону существенного увеличения значимости таких как уровень зарплаты, возможность карьерного роста и т.д.

Обзор литературы показывает, что ответственность как многомерное явление, рассматривается с различных сторон и требует дальнейшего системного изучения и комплексного исследования.

Кардинальные изменения социальной ситуации последнего десятилетия в нашей стране существенным образом меняют направленность в понимании сущности феномена ответственности. В отечественной педагогике накоплен научный фонд, который содержит в себе достаточно обоснованные предпосылки для изучения этой проблемы. Она продолжает привлекать внимание педагогов-исследователей и практиков, поэтому появилась необходимость в проведении соответствующих исследований. Современное состояние изучения данного феномена вскрывает ряд проблем.

Во-первых, налицо оказался концептуальный разрыв между различными подходами в описании психологической природы ответственности.

Во-вторых, был обнаружен разрыв между феноменологическими построениями и сертификацией теоретических постулатов, связанных с проблемой ответственности.

В-третьих, был выявлен недостаток исследований по вопросам возможностей актуализации ответственности в ее современном понимании, в том числе в образовательном процессе высшей школы.

В структуре личности социальная ответственность, являясь ядром личностной композиции социально-ценностных отношений, представляет «средний уровень», который соединяет «верхний», - духовно-теоретический уровень и «нижний» - практико-функциональный, непосредственно обслуживающий реальную жизнь человека и социальной действительности.

Значимость социальной ответственности в структуре личности можно уподобить значению продуктивного воображения по отношению к рассудку и чувственности. Без социальной ответственности теоретический уровень сознания будет бессодержательным, а внешний практический опыт человека станет расплывчатым.

Ценности и знания функционируют в составе социально-профессиональной ответственности в их непосредственной направляющей, управляющей и регулятивной функциях по отношению к внешнему опыту личности в социальном и жизненном пространстве. Поэтому эти ценности и знания выступают в конкретной операционально-практической оформленности, как проекты сознательного действия.

В своем исследовании мы даем определение понятия социально-профессиональной ответственности как интегральное личностное образование, соединяющее в себе ценностное понимание социальной действительности; социальный опыт, выступающий в качестве руководства в профессиональных действиях и поступках с социальной ориентированностью, субъектную способность к самоопределению, навыки осуществлять социально-профессиональные технологии в профессиональных сферах деятельности.

Исходя из общего понимания социально-профессиональной ответственности, в ее структуру мы включили следующие компоненты:

- индивидуально-личностный;
- социологический;
- жизненно-футурологический.

Содержание первого компонента связано с телесно-чувственной, душевной и духовной жизнью человека. Оно предполагает: умения самостоятельно строить иерархию ценностей, которые позволяют отличить достойное от недостойного, дозволенное от недозволенного; самоопределение в актах воли, самостоятельный обоснованный выбор поведения на основе добровольно избранных ценностей; мыслить логично, последовательно, самостоятельно; доказывать и опровергать; владение техникой внешнего выражения мысли, языковой грамотностью; психическое самоуправление и саморегуляция. Данный блок социально-профессиональной ответственности являясь критериальным показателем, включает личностно-развивающие технологии на индивидуальном уровне.

Содержание второго компонента связано с функционированием личности в системе социальных процессов, норм, отношений и институтов. Будучи транссубъектным и индивидуальным, это содержание социально-профессиональной ответственности включает в себя: понимание ценностных основ семьи, коллектива, Родины, права, государства, труда и собственности,

хозяйства, профессии и специальности; своеобразную объективность социальной реальности и действительности, целевое назначение главных сфер общества, социальных институтов, отношений и норм, являясь критериальным показателем умения осуществлять коммуникативные, управленческие, правовые и иные гражданские технологии.

Содержание третьего компонента социально-профессиональной ответственности связано с развертыванием человеческой жизни во времени. Мы назвали его футурологическим. Оно предстает как умение планировать сценарий своего жизненного и профессионального пути. Этот экзистенциально-жизненный, футурологический аспект социально-профессиональной компетентности основывается на двух предшествующих и является, будучи критериальным, самым главным и важным ввиду необратимости жизненного опыта. Социальная защита студентов будет надежней, если их знакомить с техникой планирования различных вариантов не только профессии или семьи, но и личного жизненного пути в целом, раскрывать модели оптимальных и тупиковых сценариев жизни.

Сформированность индивидуально-личностного компонента социально-профессиональной ответственности студентов вуза выражается в умении бесконфликтно взаимодействовать, основываясь на принципах порядочности и честности; умении убедительно и грамотно строить свои высказывания, сообразуясь с поставленной целью; владеть своим поведением даже при неблагоприятном положении дел. Говоря о сформированности социологического компонента социально-профессиональной ответственности студента необходимо отметить умение правильно ориентироваться в социальной политике, представлять себе перспективы профессионального роста, уметь находить разумные компромиссы с партнерами, хорошо ориентироваться в правовых и этических нормах и т.д. Сформированность жизненно-футурологического компонента социально-профессиональной ответственности студентов представляется в виде сформированных навыков в моделировании сценариев на основе различных вариантов личной и профессиональной жизни.

Развитие и корректировка приоритетных компонентов личностной композиции социально-ценностных отношений для соответствующей сферы профессиональной деятельности сопряжены с формированием правовой, управленческой, экологической культуры, культуры деловых отношений, которая направлена на сочетание прагматических и нравственных аспектов подготовки студентов к освоению реалий рыночной экономики в учебном процессе вуза, культуры взаимодействия ее участников и уровня социальной ответственности.

Главное условие решения задачи формирования социально-профессиональной ответственности – гармоничная сбалансированность прагматического и социально-нравственного аспектов подготовки студентов, обеспечение их нравственной устойчивости к воздействию негативных

факторов и противоречий периода к рыночным отношениям, то есть воспитание профессионально и социально зрелого, ответственного специалиста.

Таким образом, обосновав особую социальную значимость ответственности и её специфичность, определив сущность и структуру социально-профессиональной ответственности студента, можно полученное научное знание экстраполировать на поиск необходимых условий и средств профессионального становления личности с высоким уровнем социально-профессиональной ответственности.

## **М.Л. Мушарацкий**

Педагогические возможности  
социально-профессиональных проектов  
в становлении личности курсанта

## **M. L. Muskarci**

Educational opportunities socio-professional projects  
In the formation of the personality of students

В статье рассматриваются вопросы проектирования в социально-профессиональной сфере. Характеризуются элементы проектной деятельности, ее принципы, технологии социально-профессиональной проектной деятельности в процессе подготовки курсантов ведомственного вуза.

Ключевые слова: проект, социально-профессиональный проект, курсант.

The article discusses the design issues in the socio-professional sphere. Characterized by elements of project activities, its principles, technology, socio-professional project activities in the process of training of students of governmental universities. Key words: draft, socio-professional project, cadet.

Проблематика социального проектирования и прогнозирования рассматривалась в работах Н.А. Антонова, И.В. Бестужева-Лады, Н.И. Лапина, Г.А. Наместниковой, Ж.Т. Тощенко и др.; актуальность проектирования в аспекте проблем управления культурными процессами на различных ее уровнях, социально-культурными технологиями изучена в трудах А.И. Арнольдова, Г.М. Бирженюка, Д.Б. Дондуря, М.К. Жежко, А.Д. Жаркова, Е.И. Григорьевой, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, В.И. Курбатова, О.В. Курбатовой, А.Л. Маркова и др. В частности, В.И. Курбатов, О.В. Курбатова отмечают, что методологией любого вида проектирования является идея множества возможных миров И. Канта, их неопределенности и многофакторности, вариативной дополнительной, мысль о релятивном познании динамики социокультурных процессов (А. Моль), принципы кибернетики Н. Винера, теория информации К. Шеннона (концепция выбора).

При проектировании социальных процессов необходима социальная диагностика, составляющая информационный массив проектирования. Сюда входят материалы социологических исследований, анализ статистики, периодической печати, интервьюирование экспертов и т.д. Это дает научную

обоснованность знаний о будущем и планируемом состоянии системы или процесса. Разрабатывая свой проект как альтернативу существующей проблемной ситуации, проектировщик владеет специальным концептуальным аппаратом проектирования: реконструкцией операционального вмешательства в ход социокультурных событий; предпочтением; решением; выбором; моделированием социальных сценариев; разработкой социальных технологий проектирования.

Как известно, основными элементами проектной деятельности, ее важнейшими теоретическими категориями являются: проблематизация, целеполагание, инструментализация, выражающаяся в технологии проектирования, разработки конкретного проекта.

Проблематизация в разработке проекта предполагает изучение: 1) условий проектирования; 2) проектного социума как объекта проектирования; 3) субъекта проектирования и участников проектного процесса (общественности проекта); 4) проектной и проблемной ситуации. Целеполагание включает цели и задачи проектирования. Инструментализация (т.е. содержательным оснащением проектного решения), его методикой проектирования. Реализация проектного решения – разворачивающаяся система действий, осуществляющая социокультурные проекты и программы.

Охарактеризуем принципы проектирования, которые делятся на общие и специфические.

Общие принципы: 1) принципы допустимого порога модификации и модернизации; 2) оптимизации «зоны ближайшего развития личности»; 3) персонифицированности процесса и результата проектирования; 4) оптимальной ориентации на сохранение и изменение; 5) проблемно-целевой ориентации.

Специфические принципы: 1) соразмерности проектируемых перемен; 2) социальной и личностной целесообразности; 3) комплексности; 4) реалистичности.

Первый принцип допустимого порога модификации и модернизации предполагает учитывать границы и возможности управляемости объекта проектирования (который одновременно является субъектом самоорганизации и саморазвития). На основе данного принципа проектировщику необходимо учитывать степень корректируемости оси социокультурных процессов и представлять оценку социально-значимых последствий такой модификации.

Этот принцип в современных условиях наиболее существенен, поскольку означает отказ от идеи насильственного преобразования человека, природы, мира, а главное - он создает условия для саморазвития и самоорганизации субъекта социокультурной жизни. Кроме того, принцип можно рассматривать как стратегическую задачу региональных; социокультурных программ, смысл которых заключается в создании системы условий, оптимизирующих процессы саморазвития и самоорганизации всех субъектов социально-культурной жизни территории.



Второй принцип оптимизации зоны ближайшего развития личности. Он заключается в разработке условий, способствующих саморазвитию социально-культурного субъекта посредством решения или профилактики проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности. Принцип «направляет» содержательную часть проекта на создание достаточных социальных условий (или оптимизацию существующих), стимулирующих личностное развитие; создание социокультурных ниш, где была бы востребована творческая самобытность, индивидуальность личности. Этот принцип воплощает территориально-средовой подход к социально-профессиональному проектированию.

Третий принцип персонифицированного процесса и результатов социально-профессионального проектирования предполагает поиск и актуализацию в истории и современности персонифицированные (очеловеченные) идеи и ценности, которые станут объектом подражания для современных людей, цементирующим и смыслообразующим основанием культуры. На основе этого принципа культурная норма рассматривается в органичной связи с ее носителем – образцом конкретной личности (исторического деятеля или современника), которая становится по отношению к аудитории проекта референтом, задающим норму и планку личностного развития, способа разрешения проблемы. Одним словом, в региональном проектировании не обойтись без идеи и ее персонифицированного выражения – лидера.

Четвертый принцип оптимальной ориентации на сохранение и изменение, т.е. соразмерности традиционных и инновационных механизмов и процессов социально-профессиональной динамики. Этот принцип определяет при социально-профессиональном проектировании доминирование сохранения над изменением, улучшения, оптимизации над проектами инновирования. Объясняется это тем, что культура есть система принятых норм, к которым термин «развитие» как инновация мало применим. Особенно в социокультурной ситуации в России, где традиционно сохранение преобладало над изменением, и у сохранения есть компенсаторные возможности, которые нужны обществу в динамичной ситуации активных модернизационных процессов.

Пятый принцип проблемно-целевой ориентации – ведущий технологический принцип проектирования. На различных этапах проектирования он воплощается в виде анализа основных проблем – проблем (территории; социальной группы; личности); поиска нестандартных способов их решения; просчета необходимых ресурсов, источников финансирования, вовлечение в реализацию проекта определенных групп общественности. В отличие от технологии планирования культурно-досуговых мероприятий, проекты, основанные на проблемно-целевой ориентации, определяют ее развитие как объекта культурной политики, расширяя представление о культуре как о системе, которая охватывает все сферы человеческой жизнедеятельности, в т.ч. и профессиональной. Этот принцип означает отказ от жесткой нормативной системы управления профессиональной деятельностью и переход

к «мягкой» системе регулирования последней путем обеспечения соответствующих условий. Наконец, с помощью социально-профессиональных программ и проектов, основанных на этом принципе, происходит убедительное доказательство того, что культура помогает решать социальные проблемы. Тем самым расширяется поле социально-профессиональной деятельности, возрастает престиж социально-педагогических профессий, гарантируется их социальная востребованность в обществе.

С точки зрения методики проектирования важно отметить, что для любого вида проекта характерен жизненный цикл, то есть период времени с момента его появления до окончания практической реализации. Этот цикл делится на фазы (этапы, стадии), которые представляют собой определенные микроциклы: замысел (идея); анализ, диагностика проблемы, разработка концепции и непосредственно самого проекта; реализация проекта; оценка результатов; закрытие проекта. Этап реализации проекта требует определенной совокупности работ, которые делятся на основные и обеспечивающие. К основным работам относятся предпроектный анализ; определение цели; организация работы по проектированию; собственно разработка проекта, в результате которой появляются определенные документы, решения, сметы, планы; принятие и утверждение проекта заказчиков; реализация проекта и его коррективы; подведение итогов и закрытие проекта.

Сегодняшние образцы подготовки бакалавров \ специалистов \ магистров по современным программам обучения требуют от студентов приобретения наряду с академическими компетенциями и дополнительных специальных и профессиональных навыков за непродолжительный период. Именно с этим появилась необходимость в совершенствовании методов и способов образования. Технология проектной деятельности становится перспективной, технически новой формой организации процесса обучения и может применяться как совокупность научных взглядов и понятий в профессиональной подготовке, основной целью которой является повышение результативности образования. Все это относится и к подготовке курсантов ведомственных вузов.

Представим описание технологии социально-профессиональной проектной деятельности в становлении личности курсанта.

Работа над проектами начинается с выбора тем проектов через поиск и отбор главных мыслей и замыслов. Мысли и замыслы могут быть осуществлены в виде организации новых технологий и услуг, востребованных в отрасли.

Студенты, участвующие в проекте организуются в творческие группы, по три-пять представителей. Каждому проекту определяется наставник, который помогает выразить и выработать тему проекта, спланировать сроки и обозначить персональные поручения для каждого участника. В одном проекте могут участвовать студенты разных курсов, разных специальностей, кафедр и факультетов и даже студенты разных ведомственных вузов. Дальнейшая образовательная траектория каждого участника проектной группы будет объединена с ролью в исполнении проекта.

Работа проектной группы создается как добавочный элемент процесса обучения бакалавров. Примером разработки реального проекта (см. таблицу 1), который ориентирован на его применение в будущем, осуществляется практическое закрепление знаний и навыков проектной, научной, исследовательской, организационной, управленческой деятельности.

Таблица 1 – Технология работы над проектом

Этапы работы	Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
Подготовительный	Определение темы и целей проекта	Выбор темы, создание команды, разделение ролей	Предложение тем проектов, обсуждение, участие в формировании команды, разделение ролей
	Подготовка технического задания	Обсуждение, разработка заданий	Разработка структуры проекта, определение заданий
Планирование	Определение источников, способов сбора и анализа информации о решаемой в проекте задаче	Сбор, чтение, анализ информации, составление индивидуальных календарных планов.	Определение направления поиска, предоставление имеющейся литературы, определение способов сбора и анализа информации, корректировка календарных планов
Работа над проектом	Реализация проекта в техническом, интеллектуальном, программном виде	Осуществление основных действий по разработке проекта	Консультирование, стимулирование деятельности участников проекта, контроль хода выполнения проекта
Представление результатов проекта	Оформление результатов согласно определенным формам отчетности.	Подготовка отчетов по полученным результатам в соответствии с формами отчетности	Консультирование, корректировка отчетности, организация экспертизы результатов проекта, оценка вклада каждого участника команды в проект и результатов проекта в целом

Таким образом, социально-профессиональное проектирование – это процесс создания профессионального проекта, востребованного в обществе – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Рассмотрим этапы проектирования, представленные в таблице.

Таблица 2 – этапы проектирования

Самоопределение	Моделирование	Программирование
1. Формирование коллективного мнения субъектов относительно друг друга и относительно семиотического подхода к образованию как объекту проектирования.	1. Построение идеальной модели как образа «желаемого будущего».	1. Создание программы-максимум.
2. Организация совместной деятельности учащихся, учителей, ученых-практиков как проектировщиков-организаторов процесса проектирования.	2. Анализ реально существующей практики.	2. Программа-минимум: экспертный анализ, поиск средств реализации, их систематизация.
3. Непосредственное начало проектирования.	3. Определение содержания деятельности с целью перевода идеального в реальное.	3. Окончательное оформление проекта.

Охарактеризуем деятельность курсантов процесса социально-профессионального проектирования на различных его этапах:

1. Определение темы, целей, исходного положения, формирование рабочих групп.

2. Планирование (анализ проблемы, постановка задач, уточнение информации, синтез идеи, планы).

3. Принятие решений («мозговой штурм», обсуждение альтернатив, выбор оптимального варианта).

4. Выполнение (работа по выполнению проекта).

5. Проверка и оценка результатов (анализ выполнения проекта, выяснение причин удач и неудач).

6. Защита проекта (коллективный анализ деятельности).

При организации социально-профессиональной проектной деятельности, как показывает практика, у курсантов возникают определенные трудности при проектировании:

- постановка ведущих и текущих целей и задач в соответствии с концепцией модернизации системы ФСИН России;
- поиск пути их решения, оптимальный выбор при наличии альтернативы;
- осуществление и аргументация выбора;
- самостоятельные действия;
- сравнение полученного с требуемым;
- корректировка деятельности с учетом промежуточных результатов;
- объективная оценка деятельности и результата проектирования.

Работа курсантов над социально-профессиональным проектом включает следующие этапы:

- планирование;
- аналитический этап;
- этап обобщения информации;
- этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

### *I. Планирование.*

Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего обмен мнениями и согласованиями интересов курсантов; выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Затем предложенные курсантами темы проектов выносятся на обсуждение.

Цели первичного обмена мнениями:

1. Стимулирование потока идей. Для стимулирования потока идей актуален метод мозговой атаки. Преподавателю следует по возможности воздержаться от комментариев, записывать на доске идеи, направление работы по мере их высказывания, а также выдвигаемые курсантами возражения.

2. Определение общего направления исследовательской работы.

Когда определены все возможные направления исследований, преподаватель предлагает курсантам высказать свое отношение каждому. Затем преподаватель выделяет наиболее удачные; определяет сроки, необходимые для получения конечных результатов; помогает ученикам сформулировать 5-6 связанных друг с другом подтем; продумывает вариант объединения выделенных подтем в единый проект для класса (параллели, несколько параллелей и т. д.).

Каждый курсант выбирает подтему для будущего исследования. Таким образом, формируются группы, работающие по одной подтеме. Задача преподавателя на данном этапе – проследить, чтобы в каждой создающейся группе работали курсанты с различным уровнем знаний, опытом, творческим потенциалом, различными склонностями и интересами.

Далее курсанты совместно с преподавателем выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, артистические, публицистические, организаторские, спортивные и т. д.). Преподавателю следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Можно также выбрать консультантов, т.е. курсантов, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач на тех или иных этапах работы.

### *II. Аналитический этап.*

Этот этап самостоятельного проведения исследования, получения и анализа информации, во время которого каждый курсант:

- уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности;

- ищет и собирает информацию, учитывая собственный опыт; результат обмена информацией с другими курсантами, преподавателями, консультантами и т.д.; сведения, полученные из специальной литературы, Интернета и т.д.;

- анализирует и интерпретирует полученные данные.

На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над социально-профессиональным проектом. Каждый курсант может вести «индивидуальный журнал», в котором он будет записывать ход работы. Можно вести общий журнал для всех участников проекта. Это поможет преподавателю (да и самому курсанту) оценить индивидуальный вклад каждого в работу над проектом, а также облегчить контроль. Введение индивидуального журнала для курсанта, на наш взгляд, зависит от конкретных ситуаций и не является обязательным.

*Последовательность работы:*

1. Уточнение и формулировка задач.

Правильная формулировка задачи социально-профессионального проекта (т.е. проблемы, которую предстоит решить) предопределяет результативность работы группы. Здесь необходима помощь преподавателя. Сначала члены каждой группы обмениваются уже имеющимися знаниями по выбранному ими направлению работы, а также соображениями о том, что ещё, на их взгляд, необходимо узнать, исследовать, понять. Затем преподаватель при помощи проблемных вопросов подводит курсантов к формулировке задачи. Если курсанты априорно знают решение поставленной проблемы и легко отвечают на вопросы преподавателя, задачи для группы поставлены не правильно, так как не отвечают основной цели проекта – обучению навыкам самостоятельной работы и исследовательской деятельности.

Во время работы над социально-профессиональным проектом необходимо, чтобы каждая группа и каждый её член чётко понимали свою собственную задачу, поэтому рекомендуется оформить стенд, на котором были бы вывешены: общие темы проекта, задачи каждой группы, списки членов групп, консультантов, ответственных и т.д. Такой стенд способствует также осознанию каждым курсантом ответственности за выполняемую работу перед остальными участниками проекта, а также содействует становлению его профессиональной позиции.

2. Поиск и сбор информации.

Прежде всего, курсантам необходимо определить, где и какие данные им предстоит найти. Затем начинается непосредственно сбор данных и отбор необходимой информации. Этот процесс может осуществляться различными способами, выбор которых зависит от времени, отведённого на данный этап, материальной базы и наличия консультантов. Курсанты (с помощью преподавателя) выбирают способ сбора информации: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, проведение экспериментов, работ со средствами массовой информации, с литературой. Задача преподавателя – обеспечить, по мере необходимости, консультации по методике проведения такого вида работы. На данном этапе курсанты получают

навыки поиска информации её сравнения, классификации; установления связей и проведения аналогий; анализа и синтеза; работы в группе, координации разных точек зрения посредством: личных наблюдений и экспериментирования; общения с другими людьми (встречи, интервьюирование, опросы); работы с литературой и средствами массовой информации (в том числе через Интернет).

Преподаватель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследований, его соответствием цели и задачам проекта; оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников; обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе.

### 3. Обработка полученной информации.

Необходимое условие успешной работы с информацией – ясное понимание каждым курсантом цели работы и критериев отбора информации. Задача преподавателя – помочь группе определить эти критерии. Обработка полученной информации – это, прежде всего, её понимания, сравнение, отбор наиболее значимой для выполнения поставленной задачи. Курсантам потребуются умение интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения. Именно этот этап наиболее труден для курсантов, особенно если они привыкли находить в книгах готовые ответы на все вопросы преподавателя.

#### *III. Этап обобщения информации.*

На этом этапе осуществляются структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков.

Курсанты систематизируют полученные данные; объединяют в единое целое полученную каждой группой информацию; выстраивают общую логическую схему выводов для подведения итогов. Это могут быть: рефераты, доклады, проведение конференций, показ видеофильмов, выпуск стенгазет, журналов, презентация в интернете и т.д.

Преподавателю необходимо проследить, чтобы курсанты обменивались знаниями и навыками, полученными в процессе различных видов работ с информацией (анкетирование и обработка полученных знаний, проведение социологического опроса, интервьюирование, экспериментальная работа и т.д.). Все необходимые мероприятия данного этапа должны быть направлены на обобщение информации, выводов и идей каждой группы. Курсанты должны знать порядок, формы и общепринятые нормы представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления перед публикой, на конференции и т.д.). На этом этапе преподавателю необходимо предоставить курсантам максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому курсанту раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта.

#### *IV. Представление полученных результатов работы (презентация).*

На этом этапе курсанты осмысливают полученные данные и способы достижения результата; обсуждают и готовят итоговое представление результатов работы над проектом (в группе, на местах практики, в городе и т.д.). Курсанты представляют не только полученные результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; демонстрирует приобретенные знания и умения; рассказывают о проблемах, с которыми пришлось столкнуться в работе над проектом. Любая форма презентации также является учебным процессом, в ходе которого курсанты приобретают навыки представления итогов своей деятельности. Основные требования к презентации каждой группы и к общей презентации: выбранная форма должна соответствовать целям проекта, возрасту и уровню аудитории, для которой она проводится. В процессе работы по обобщению материала и подготовки к презентации у курсантов, как правило, появляются новые вопросы, при обсуждении которых может быть даже пересмотрен ход исследований. Задача преподавателя – объяснить курсантам основные правила ведения дискуссий и делового общения; научить их конструктивно относиться к критике своих суждений; признавать право на существование различных точек зрения решения одной проблемы. Работая над проектом, преподавателю не следует забывать, что основными критериями успешности являются радость и чувство удовлетворения у всех его участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков.

В социально-профессиональном проектном обучении можно установить порядок действий, который в большей или меньшей степени реализуется при выполнении учебных проектов различных типов. Ниже в таблице предлагается один из вариантов последовательности проектных действий преподавателя и студентов (по В.В. Гузееву).

Таблица 3 – этапы работы над проектом

Стадии работы над проектом	Содержание работы на этой стадии	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Подготовка	Определение темы и целей проекта	Обсуждают предмет с учителем и получают дополнительную информацию. Устанавливают цели	Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей
Планирование	Определение источников информации; определение способов ее сбора и анализа. Определение способа представления результатов (формы отчета). Установление процедур и	Вырабатывают план действий Формулируют задачи	Предлагает идеи, высказывает предложения



	критериев оценки результата и процесса разработки проекта. Распределение заданий и обязанностей между членами команды		
Исследование	Сбор информации Решение промежуточных задач. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью
Анализ и обобщение	Анализ информации, Оформление результатов, формулировка выводов	Анализируют информацию Обобщают результаты	Наблюдает, советует
Представление или отчет	Возможные формы представления результатов: устный, письменный отчеты	Отчитываются, обсуждают	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника
Оценка результатов и процесса		Участвуют в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок	Оценивает усилия учащихся, их креативность, качество использованных источников, делает предложения по качеству отчета

### Последовательность выполнения проектов:

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность педагога
1. Начинание	Определение темы, уточнение целей, исходного положения Выбор рабочей группы	Уточняют информацию. Обсуждают задание	Мотивирует уч-ся. Объясняет цели проекта. Наблюдает
2. Планирование	Анализ проблемы Определение источников информации Постановка задач и выбор критериев оценки	Формируют задачи. Уточняют информацию. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает

	результатов. Распределение ролей в команде		
3. Принятие решения	Сбор и уточнение информации. Обсуждение альтернатив. Выбор оптимального варианта	Работают с информацией. Проводят синтез и анализ идей. Выполняют исследование	Наблюдает. Консультирует
4. Выполнение	Выполнение проекта	Выполняют исследование, работают над проектом. Оформляют проект	Наблюдает. Советует
5. Оценка	Анализ выполнения проекта. Анализ достижений поставленной цели	Участвует в коллективном самоанализе проекта	Наблюдает, направляет процесс
6. Защита проекта	Подготовка доклада. Обоснование процесса проектирования	Защищают проект, участвуют в коллективной оценке результатов	Участвуют в коллективном анализе

Итак, современная социально-экономическая ситуация в системе ФСИН России требует от специалистов не только стандартизованных базовых знаний и отдельных профессиональных навыков, но и умения проектировать деятельность на перспективу. Социально-профессиональная проектная деятельность как система действий, операций и процедур, необходимых для разработки и реализации проекта, представляет собой определенную технологию, которая может быть освоена уже в процессе обучения курсанта.

Компетентностный подход как цель и как средство реформирования российского образования обуславливает активное использование новых методических компонентов обучения будущих специалистов. Следовательно, технология социально-профессионального проектирования – это формализованный алгоритм деятельности проектировщика, разрабатывающего проекты и программы, куда входят методы, средства, формы проектирования, а также специальные операции проектной деятельности (техника проектирования), подчиненные целям и задачам проектирования. Часто технологию проектирования называют методикой или употребляют эти понятия как синонимы. Хотя это неверно, технология от методики отличается строгой стандартностью, алгоритмом производственных операций проектировщика.

Таким образом, социально-профессиональные проекты обладают значительным педагогическим потенциалом в становлении личности курсанта ведомственного вуза.

### Список литературы

1. Бестужев-Лада, И.В. Социальное прогнозирование: курс лекций / И.В. Бестужев-Лада, Г.А. Наместникова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 392 с.
2. Бирженюк, Г. М., Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования. – СПб.: СПГУП, 1997. – 262 с.
3. Бордовская, Н.Н., Бродская, Н.Н., Дандарова И.М. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.Н. Бордовской. – М.: КноРус, 2011. – 432 с.
4. Виттенбек, В. К. Формирование социокультурной среды как условие реализации компетентностного подхода в вузе: материалы междунар.конференции «Инновационное развитие России: условия, противоречия, приоритеты». – М.: НОУ ВПО «МУ им. С.Ю. Витте», 2013. – С. 68-75.
5. Волошина, М. С. Педагогические основы профессиональной инкультурации студентов: автореф. дис... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 26 с.
6. Воронин, В. В. Психологические механизмы становления организационной культуры личности в процессе деятельности: дисс. .... канд.психол.наук. – Красноярск, 2006. – 210 с.
7. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
8. Гузеев, В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. – М.: Сентябрь, 2006. – 192 с.
9. Киселева, Т. Г., Красильников, Ю. Д. Социально-культурная деятельность. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
10. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые технологии // Учитель. – 2000. - №1. – С. 25-27.

**Александрова**

**Наталья Сергеевна,**

профессор кафедры педагогики и методики дошкольного  
и начального образования Института педагогики и психологии

Вятского государственного университета, г. Киров,

доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: profalekasndrova@yandex.ru

**Братухина**

**Екатерина Вячеславовна,**

преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин

Московского Гуманитарно-Экономического Университета (МГЭУ)

Кировский Институт (филиал)

E-mail: Bratykhina-pravo@mail.ru

**Василискин**

**Тимофей Павлович,**

аспирант кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров

E-mail: timoha925@mail.ru

**Вотинов**

**Александр Андреевич,**

ФКОУ ВПО «Самарский юридический институт ФСИН России»,

г. Самара,

кандидат педагогических наук.

E-mail: nauka@vsei.ru

**Маури**

**Андрей Альбертович,**

доцент кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров.

доктор педагогических наук.

E-mail: nauka@vsei.ru

**Мушарацкий**

**Михаил Львович,**

преподаватель кафедры государственно – правовых дисциплин  
ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», г. Пермь.

E-mail: mml\_59@mail.ru

**Помелов Владимир Борисович,**

профессор кафедры педагогики

Вятского государственного университета,

доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

**Фалеева**

**Лия Владимировна,**

доцент кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров.

доктор педагогических наук.

E-mail: liaaleks@bk

**Хлебникова**

**Наталья Викторовна,**

старший преподаватель кафедры таможенно-правовых дисциплин

Московского гуманитарно-экономического университета,

филиал в г. Кирове.

E-mail: nauka@vsei.ru

**Шамов**

**Игорь Вячеславович,**

специалист Управления воспитательной и социальной работы

Вятского государственного университета, г. Киров.

E-mail: igor\_shamov@mail.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ  
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ  
«ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

- а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).

Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. Статьи, предлагаемые к публикации в журнале, проходят обязательное рецензирование.

Редакционный совет оставляет за собой право отклонить статью или возвратить её на доработку.

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,  
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА**

1. Предоставляемый материал (статьи, дискуссионные материалы, рецензии, обзоры) должен являться оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

2. Рукопись представляется на русском языке, при этом прилагается название статьи, основные сведения об авторе (фамилия, инициалы, должность, место работы, ученая степень, город, адрес электронной почты), краткая аннотация, ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем текста для авторов, не имеющих ученой степени, – до 20 000 печатных знаков (0,5 авт. л.), для авторов, имеющих ученую степень, – до 40 000 печатных знаков (1 авт. л.).

4. Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.

5. В конце статьи приводится список литературы. Образец смотрите на [www.vsei.ru](http://www.vsei.ru).

6. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [25, с. 61], [12, с. 1–8].

7. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «TimesNewRoman». Размер шрифта – 14.

8. Графический материал должен быть представлен в приложении к «Word», например, «MicrosoftGraph».

9. Математические формулы оформляются через редактор формул «MicrosoftEquation 2.0», а их нумерация проставляется с правой стороны.

**Сведения об авторе  
(на отдельном листе)**

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Специальность.
3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
4. Полное название кафедры, вуза.
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.

Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза. Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei.ru (Александрова Наталья Сергеевна). В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 37-51-61).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

## ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

Уважаемые читатели! Журнал распространяется по подписке и адресной рассылке в Российской Федерации и зарубежных странах. При оформлении подписки на журнал через агентство «Пресса России» подписной индекс **91728**.

Почта России		ФСП-1										
<b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал		<b>91728</b> (индекс издания)										
<b>ПЕДАГОГИКА.</b>		Количество комплектов										
<b>ОБЩЕСТВО. ПРАВО</b>												
на 2015 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
				<b>ДОСТАВОЧНАЯ</b>		<b>91728</b>						
ПВ		место		литер		<b>КАРТОЧКА</b>						
на журнал		<b>ПЕДАГОГИКА, ОБЩЕСТВО, ПРАВО</b>										
Стоимость	подписки		руб.		количество комплектов							
	переадрес.		руб.									
на 2015 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
(почтовый индекс)		город		село		область						
		район		улица								
дом	корпус	квартира									(фамилия, и.о.)	

**Уважаемые коллеги! Предлагаем вам размещение рекламы и рекламных статей в нашем журнале.**

Дополнительную информацию вы можете получить на сервере [www.vsei.ru](http://www.vsei.ru)(раздел «Аспирантам» – «Научные публикации»).

Главный редактор – *Н. С. Александрова*  
Зам. главного редактора – *Н. В. Булдакова*  
Ответственный редактор – *Н.С. Александрова*  
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:  
НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт»  
Свободная цена

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.  
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.  
E-mail: [nauka@vsei.ru](mailto:nauka@vsei.ru), [rus@vsei.ru](mailto:rus@vsei.ru)  
[www.vsei.ru](http://www.vsei.ru)

Адрес издателя: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.  
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.  
E-mail: [nauka@vsei.ru](mailto:nauka@vsei.ru), [rus@vsei.ru](mailto:rus@vsei.ru)  
[www.vsei.ru](http://www.vsei.ru)

Подписано в печать Тираж 500 экз.  
Формат 68x84/16. Объем 8,81 усл. печ. л. Заказ № 73 от 15.12..2016 г.

Отпечатано в типографии ИП Зуляр Е. Н.  
610040, г. Киров, ул. П. Корчагина, 225, оф.150  
Тел./факс: (833-2) 409859



