

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал
ISSN 2227-3913 №1 (21) 2017 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

Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент

Ответственный редактор

Иванова Елена Леонидовна,
кандидат педагогических наук

Научные редакторы

Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук

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, 2017

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)

Захарищева 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> Модель образовательного пространства высшей школы в современной социокультурной ситуации.....	4
<i>Фалеева Л.В.</i> Социализация личности студента вуза: подходы, механизмы и этапы.....	14
<i>Захаричева М.А., Хватаева Н.П.</i> Мотивирующие и демотивирующие факторы профессиональной деятельности в учреждении дополнительного образования детей.....	23
<i>Фалеева Л.В.</i> Развитие исследовательской культуры студентов.....	32

ОБЩЕСТВО

<i>Бельцева Е.А., Григорьева Э.А., Мезенцева Т.А.</i> Субъект в межкультурной коммуникации и социальной реальности.....	39
<i>Фалеева Л.В., Брутухина Е.В.</i> Социально-профессиональная ответственность как профессиональное качество выпускника.....	54
<i>Маури А.А, Н.В. Хлебникова.</i> Практико-ориентированная адаптация студентов к профессии.....	59
<i>Шеремета Т.В.</i> Методологические подходы к программе персонализирующего образования сотрудников ФСИН России.....	68

ПРАВО

<i>Трушков С.А.</i> «Судебная война» между европейским и российским правосудием	88
---	----

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Вахитов Б.И.</i> Формирование безопасного поведения юношей как фактор социализации в современном обществе.....	96
---	----

CONTENTS

PEDAGOGICS

<i>Alexandrova N.S.</i> Model of the educational space of higher education in the modern sociocultural situation	4
<i>Faleeva L.V.</i> Socialization of the student's personality: approaches, mechanisms and stages.....	14
<i>Zakharishcheva M.A., Khvataeva N.P.</i> Motivating and demotivating factors of professional activity in the institution of additional education for children.....	23
<i>Faleeva L.V.</i> Development of students' research culture.....	32

SOCIETY SOCIETY

<i>Beltseva E. A., Grigorjeva E. A., Mezentseva T. A.</i> Subject in intercultural communication and social reality.....	39
<i>Faleeva L.V. Bratukhina E.V.</i> Socio-professional responsibility as a graduate's professional quality.....	54
<i>Mauri A. A., Khlebnikova N.V.</i> Conflict-free interaction as an indicator a professional management culture.....	59
<i>Sheremeta T.V.</i> Methodological approaches to the program of personalizing education staff of the FSIN of Russia.....	68

RIGHT

<i>Trushkov S.A.</i> «Judicial war» between European and Russian justice.....	88
---	----

YOUNG RESEARCHERS

<i>Vakhitov B.I.</i> Formation of safe behavior of young men as a factor of socialization in modern society.....	96
--	----

ПЕДАГОГИКА

Н.С. Александрова

Модель образовательного пространства высшей школы
в современной социокультурной ситуации

N.S. Alexandrova

Model of the educational space of higher education
in the modern sociocultural situation

В статье представлена характеристика социокультурной ситуации в контексте деятельности вуза по осуществлению целенаправленных педагогических, культурно-воспитательных и организационных мер. Автор предлагает спрогнозировать модель образовательного пространства высшей школы, включающую такие обязательные элементы как культура личности, культура диалога, воспитательная система вуза.

Ключевые слова: образовательное пространство, культура личности, культура диалога, воспитательная система высшей школы.

The article presents a description of the socio-cultural situation in the context of the activity of the university in the implementation of purposeful pedagogical, cultural, educational and organizational measures. The author suggests predicting the model of the educational space of higher education, including such mandatory elements as the culture of the individual, the culture of dialogue, the educational system of the university.

Key words: educational space, culture of personality, culture of dialogue, educational system of higher education.

В последние два десятилетия четко обозначилась ориентация российского образования на общекультурное развитие личности. Однако во всем мире и в России требования к результату общего образования формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности. Нам видится парадокс в этом, т.к. система образования как среда, в которой происходит социализация человека, должна обеспечивать усвоение основного содержания культуры и присвоение ее обучающимися.

Необходимым принципом функционирования системы высшего образования является обеспечение деятельности вузов как особого социокультурного института, призванного способствовать удовлетворению интересов и потребностей обучающихся, развитию их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном отношении. Для реализации новых гуманистических целей в высшей школе необходимо осуществлять целенаправленные педагогические, культурно-воспитательные, организационные и материально-технические меры, что может создать возможность спрогнозировать новую гуманистическую модель обучения и воспитания студенчества как целостного социального организма, интегрирующего основные компоненты образовательной системы (цели, субъекты, объекты, сферы жизнедеятельности). В этом случае вуз может стать не только центром подготовки профессионалов, но и широким культурно-образовательным и культурно-нравственным пространством, где преобладают гуманистически-нравственные ценности.

Мы предлагаем спрогнозировать модель образовательного пространства высшей школы, которая включает такие обязательные элементы как культура личности, культура диалога, воспитательная система вуза. Обоснуем свой выбор.

Высшее образование XXI в. более чем когда-либо призвано формировать личность с высокой культурой, широкими гуманистическими воззрениями, творца, осознавшего смысл глобальной этики и ответственности как важных норм нового гуманизма в едином и целостном мире. Решение этих задач зависит не только от содержания образования, применяемых технологий обучения и воспитания, но и от внешних факторов, формирующих среду функционирования высшей школы, жизнедеятельности коллективов как на макро-, так и на микроуровнях. Так, благоприятная среда создает возможность для творческой деятельности, свободного развития студента и педагога как основных субъектов педагогического процесса.

Изучение среды жизнедеятельности с той или иной точки зрения проводилось и проводится в рамках различных наук: философии, этики, педагогики, психологии, социологии, экологии и т.д. В частности, социология предлагает несколько возможных подходов к данной проблеме: в зарубежной социологии широкое распространение получили теории социальной экологии (инвайроментализм), изучающей закономерности и формы взаимодействия общества со средой обитания, многообразие связей социальных изменений с изменениями в жизнеобеспечивающих материальных предпосылках социальных процессов.

В прикладной социологии среда рассматривается в рамках социальной микросреды – объективной социальной реальности, представляющей собой совокупность материальных, политических, идеологических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с

личностью в процессе ее жизнедеятельности и оказывающих на нее активное влияние. Микросреда при этом является специфическим проявлением общей социальной среды (макросреды) и одним из составных элементов системы «макросреда – микросреда – личность». Это значит, что процесс взаимодействия общества и индивида идет не прямо, а через непосредственный круг общения, через приобретенный индивидуальный опыт. Следовательно, социальная микросреда выступает как опосредующее звено между обществом и индивидом.

Итак, исходя из социально-психологических позиций, в практической работе следует ориентироваться на социальное окружение, которое включает все общество, формы и виды отношений, характерные для него в данном периоде (макросреда), а также прямые и непосредственные контакты с учебным коллективом, семейным и дружеским (в т.ч., референтным) окружением (микросреда). Обе сферы воздействия выступают в различных ролях, ведущими из которых являются формирующая, контролирующая, психотерапевтическая, социотехническая. Они формируют взгляды, установки, отношения человека с социальной средой, коллективами и отдельными личностями. Экстраполируем эти положения на специфику функционирования образовательного пространства высших учебных заведений России.

Для осуществления широкой гуманитаризации образования в России необходимо, по мнению ученых и практиков, решить ряд стратегических задач, одной из которых является создание гуманитарной среды как неперемennого условия эффективного функционирования учебного заведения. Для этого требуется комплексное решение взаимосвязанных проблем в области осуществления учебного процесса; организации быта, досуга и отдыха; художественного и научно-технического творчества; развития физической культуры и спорта; формирования здорового образа жизни. Важнейшими направлениями формирования гуманитарной среды являются также создание комфортного социально-психологического климата, атмосферы доверия и творчества, реализации идеи педагогики сотрудничества, демократии и гуманизма.

Наряду с общеузовским пространством, включающим все направления деятельности данной педагогической системы, имеющей соответствующую материально-техническую инфраструктуру и решающую задачу подготовки специалиста, в нее включается социокультурная среда как часть общеузовского пространства, обеспечивающего гуманистическую направленность формирования духовного мира личности и базирующейся на социально-культурной инфраструктуре вуза. Мировоззренческое и культурно-образовательное направления взаимодействия гуманитарного образования и гуманитарной среды реализуются в практике учебно-воспитательного процесса российских вузов через определенный познавательный

информационный, коммуникативный, социально-психологический механизм. Общим фоном, на котором разворачивается его реализация, является конкретная деятельность преподавателя и соответствующих вузовских структур. В этом процессе большая роль, как известно, принадлежит личности преподавателя, который выступает основным субъектом коммуникативного механизма взаимодействия гуманитарной среды и гуманитарного образования.

Культура диалога. Педагогическое общение, основанное на взаимодействии систем «преподаватель-обучающийся» и «преподаватель-коллектив обучающихся», нуждается в особой культуре общения и благоприятном микроклимате. Коммуникативные межличностные отношения внутри этих систем более чем где-либо должны иметь гуманистический характер, ибо эта сфера деятельности требует не просто общения, но и знания особенностей развития личности, ее потребностей, интересов, стремлений и целей, а также взаимной психологической расположенности обучаемого и педагога. Именно поэтому культура общения как составная часть общей культуры является характеристикой культурно-образовательного пространства, в котором реализуется взаимодействие гуманитарной среды и гуманитарного образования.

Современное общество нуждается в новых моделях продуктивного поведения молодого человека, поэтому основной задачей образовательных организаций становится формирование такого человека, который способен без конфликтов всецело проявлять свои творческие способности, легко налаживать партнерские и диалогические отношения, толерантно относиться к окружающим и к себе.

Как известно, в основе человеческого взаимопонимания лежит диалог. Отношение человека к миру всегда опосредовано его отношением к другим людям, а деятельность всегда включена в общение. Именно общение, в частности культура диалога, является необходимым и специфическим условием развития человека в обществе.

Культура диалога предполагает принятие себя и другого с позиции нравственных и гуманистических ценностей, способствует развитию личности и общества в целом. В рамках нашего исследования культура диалога создает основу для установления взаимопонимания между студентами в процессе обучения в вузе.

Обладая достаточно развитой культурой диалога, личность, а в нашем случае – студент, оказывается способным частично нивелировать и компенсировать влияние объективных процессов в общении с семьей, друзьями и с другими интересующими его личностями. Студенты, овладевая культурой диалога, становятся более эмоционально открытыми, и степень понимания друг друга увеличивается. Поэтому одной из главных задач современного образования должно стать формирование культуры диалога,

социально-педагогическое обеспечения этого процесса, начиная с первых дней обучения в вузе.

Наше понимание феномена «культура диалога» базируется на ряде положений, разработанных известными учеными в различных сферах научного знания (К.Л. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Е.О. Галицких, Г. Кучинский, А.В. Мудрик, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова и др.). Мы пришли к выводу, что исследователи феномена диалога базируют свои способы осмысления связанных с ним проблем на следующих исходных позициях. Во-первых, диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, то есть несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта. Во-вторых, диалог это такая форма субъектно-субъектных отношений, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими или одним говорящим. В-третьих, диалог обусловлен наличием некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным личностным отношением к нему. Встать в диалогическую позицию – значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись [1; 3; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 15; 20].

Итак, культура диалога представляет собой сложное интегративное образование, включающее в себя следующие компоненты: диалогические знания, диалогические умения, ценностное отношение к диалогу, открытость к сотрудничеству, толерантность. Раскроем их.

Одной из первостепенных задач процесса формирования культуры диалога является обеспечение студентов достаточными диалогическими знаниями (специфика, содержание, структура, функции и типы). Роль преподавателя заключается в том, чтобы не только обеспечить необходимым учебным материалом, но и своим примером, поведением и манерой разговора открыть для них ценность культуры диалога в современном мире, подчеркнуть потребность в овладении данной культурой для каждого человека, важность содержательного общения, общения-обмене духовными и эмоциональными ценностями.

Существенными в формировании культуры диалога являются диалогические умения. Студентам должны уметь в различных ситуациях устанавливать контакт с конкретными людьми, создавать ситуации сотрудничества, находить темы разговора по любому поводу, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом, эмоциональном, парном, групповом или коллективном общении.

Культура диалога также предполагает, что студенты должны воспринимать диалог как ценность, стремиться к ее обретению и делиться ею со своими партнерами. Важно, чтобы студенты относились к своим партнерам по диалогу как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия. У них нужно формировать интерес к самому процессу общения и диалога, а не только к их результату. Следовательно, образовательное

пространство высшей школы может обеспечить развитие диалогических знаний и способностей.

Не менее существенным компонентом культуры диалога является умение сотрудничать в различных видах деятельности. Для этого надо сосредотачиваться на той цели, достижению которой посвящено сотрудничество, выслушивать, понимать и воспринимать различные точки зрения, принимать их или тактично и аргументировано дополнять или не соглашаться с ними, находить в дискуссиях взаимоприемлемые решения.

Еще одним важнейшим компонентом культуры диалога является толерантность. Толерантность – это способность человека снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливо или снисходительно относиться к партнеру по диалогу, к его инакодействию или инакомыслию.

Анализ практики преподавания в вузе показывает, что на сегодняшний день с особой остротой возникает проблема культуры диалога. Мы имеем в виду тот факт, что уровень диалога современных студентов варьируется от примитивно-повседневного до интеллектуально-интеллигентного со смещением к первому. Наш эмпирический опыт также показывает, что общение большинства современных студентов носит «эгоистичный» характер. Они ставят свое мнение выше всех, не прислушиваются к слову старших, в деятельности им присуще безразличие к окружающим. Многие такое неблагополучие в эмоциональных отношениях с окружающими, как правило, объясняют только внешними факторами (влияние средств массовой коммуникации, ограничение времени на общение и т.д.), а также общим снижением нравственности (люди стали черствее, агрессивнее и т.д.), связанным с финансовыми проблемами и ухудшением уровня жизни.

С популяризацией интернет-чатов, мобильных сообщений молодое поколение пристрастилось к так называемому «примитивному» общению. Конечно, может такая форма подходит общению в интернете: экономит время, слова, мысли, но такой стиль общения выходит за рамки интернета и проникает в повседневную жизнь. Молодежная речь становится несвязной, скудной, культура диалога часто отсутствует.

Неразвитость культуры диалога, как показывают исследования, создает определенные трудности для студентов. Во-первых, низкий уровень сформированности культуры диалога сужает возможность делового сотрудничества студентов. Неумение контактировать со сверстниками, преподавателями и родителями, с людьми вообще обуславливает возникновение многочисленных конфликтов, взаимное непонимание, отчуждение. Во-вторых, снижаются адаптивные возможности студентов. На первом курсе происходит адаптация студентов к новым формам обучения и жизни. Вчерашний школьник, попадая в совершенно иную образовательную и воспитательную среду, испытывает трудности в учебе и общении. В целом,

владение культурой диалога повышает возможности студента быстро и легко приспособиться к обучению в вузе.

В этой связи возникает необходимость разработки и реализации модели социально-педагогического обеспечения, способствующей формированию культуры диалога студентов. В основе данного обеспечения должна лежать стратегия ориентирования студентов на культуру диалога.

Данная стратегия выбрана нами из многообразия педагогических стратегий, предложенных В.В. Игнатовой [8, 112-122]. Педагогическая стратегия ориентирования студента на культуру диалога включает действия педагога ознакомительного, рекомендательного и поддерживающего (сопроводительного) характера, которые направлены на информирование студентов о культуре диалога, объективное оценивание студентами своей культуры диалога, актуализацию эмоционально-ценностного отношения к ней, активизацию и обогащение опыта диалогового взаимодействия. Данная стратегия подразумевает овладение личностью определенными приемами культуры ведения диалога, формирование и развитие определенных качеств, способствующих диалогизации: толерантности, открытости к сотрудничеству, принятия себя и других с позиции доверия и уважения. Главной целью стратегии ориентирования является развитие культурной личности, способной к диалоговому взаимодействию и сотрудничеству для решения совместных задач. Достижение данной цели осуществляется последовательно на каждом этапе ориентирования студента на культуру диалога. В.В. Игнатова выделяет этап ознакомления, актуализации и обогащения, каждый из которых включает решение педагогом конкретных задач, осуществление педагогических действий с использованием соответствующих форм и методов, рефлексия.

Педагогическими условиями реализации данной стратегии в рамках вуза являются: организация информационного обеспечения процесса диалога, актуализация эмоционально-ценностного отношения к культуре диалога, обогащение опыта диалогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

В основе нашей педагогической стратегии лежит понимание о том, что процесс формирования культуры диалога студентов представляет собой систему поэтапных действий, сопровождаемых педагогом с целью раскрытия личностного потенциала студентов, стимулирующих активную деятельность студентов по овладению ими диалоговыми знаниями и умениями. В результате реализации данной стратегии студенты проявляют ценностное отношение к диалогу; осознают социальную значимость диалогового общения; умеют вести диалог на основе ценностно-смыслового содержания, всегда открыты для диалогового взаимодействия; умеют вступать, поддерживать, выходить из диалога, умеют вести себя в различных ситуациях общения; распознавать и использовать вербальные и невербальные сигналы; адекватно воспринимают

поведение партнера по диалогу и анализируют ситуацию; грамотно выстраивают высказывание, уважительно и толерантно относятся к личности партнера, его точке зрения и продуктам деятельности, выражая при этом интерес; проявляют партнерский стиль взаимодействия, не обращая внимания на стереотипы.

Воспитательная система вуза. Гуманитарная среда российских вузов может стать воспитывающей, если осуществить обновление воспитательной системы по применению потенциальных возможностей взаимодействия гуманитарной среды и гуманитарного образования. При этом, надо помнить о том, что воспитательное влияние на студенческую молодежь, формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, общей культуры будет эффективным, если учитывать социально-психологические особенности обучающихся.

К важнейшим особенностям данной социальной группы в настоящее время следует отнести изменение идеологии личности, ее ценностно-мировоззренческих ориентаций. Это связано, прежде всего, с тем, что современные обучающиеся как часть нашего общества переживает и отражает те же специфические противоречия и трудности, что и страна в целом, развивающаяся в условиях переходной экономики. Специфика личности молодого человека проявляется в том, что у определенной части молодежи на первый план выдвигаются экономические мотивы и стимулы его жизнедеятельности. Поэтому взаимоотношения в обществе – деловые, личные, общественные – зачастую рассматриваются через призму материального интереса.

В этой ситуации важнейшим показателем организации гуманитарной среды вуза может выступать мотивационный блок, интегрирующий механизмы духовного мира личности. Личные мотивы побуждают молодого человека к деятельности и общению. Среди наиболее активных стимуляторов возникновения таких мотивов и выступают психологическое воздействие социальной среды, потребность в знаниях, личность преподавателя и благоприятные материально-вещественные условия. Эта совокупность способна не только обеспечить достаточно высокий уровень социализации, но и создать социально-психологические условия для целенаправленного процесса социализации. В противном случае процесс социализации не может быть реализован в степени, удовлетворяющей общество, не в полной мере формируется индивидуальность личности, ее уникальность, обогащающая внутренний мир.

Таким образом, в процессе социализации личности осуществляется взаимодействие социальной среды (в данном случае гуманитарной), гуманитарных, естественных и специальных знаний, эмоций и чувств, суждений и поступков. Молодежь в процессе социализации входит в

определенную систему общения, приобретает умение ориентироваться в жизненном пространстве, в приоритетах, практической деятельности.

Разрабатывая проект модели образовательного пространства конкретного высшего учебного заведения, на наш взгляд, необходимо исходить из следующих основных целей:

- создать типовую модель социокультурной среды вуза, имеющую гуманистическую направленность и соответствующую требованиям цивилизованного общества к условиям обучения и жизнедеятельности обучающихся в вузах, принципам гуманизации российского общества, гуманитаризации высшего образования и модели современного выпускника высшей квалификации;

- определить систему показателей и требований к социокультурной среде, обеспечивающих благоприятные условия и комфортность для удовлетворения профессиональных, учебных, культурных, бытовых и досуговых потребностей обучающихся и преподавателей.

Таким образом, социокультурная среда вуза направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями. Гуманитарная среда при этом выступает как совокупность элементов, воздействующих на процесс гуманитарного образования и характеризуемых гуманистической направленностью, включая материальный и духовный компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды вуза.

Общей целевой направленностью гуманитарной среды является ее воздействие на личность в интересах формирования гуманитарной культуры выпускника, включающей в себя не только гуманитарные знания и соответствующие умения, но и их применение в профессиональной, социально-значимых сферах деятельности и в самоорганизации своей жизненной стратегии.

Таким образом, модель образовательного пространства высшей школы в современной социокультурной ситуации включает такие обязательные элементы как культура личности, культура диалога, воспитательная система вуза.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.Л. Деятельность и психология личности. – М., 2007. – 230 с.
2. Александрова, Н.С. Методология и технология духовно-нравственного воспитания личности // Педагогика. Общество. Право. – 2016. - №3(19). – С. 20-25.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2-х т. – М., 2006. – 230 с.

4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1991. – 234 с.
5. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 255 с.
6. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций. – СПб.: Паритет, 2003. – С.75-91.
7. Донцов, А.И. Психология коллектива. – М.,1984. – 167 с.
8. Игнатова, В.В. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010. – 296 с.
9. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск, 1988. – 197 с.
10. Лисовский, В.Т. Социология молодежи. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2006. – 361 с.
11. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания: Учебное пособие. – М., Просвещение, 1985. – 211 с.
12. Мудрик, А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
13. Селиванова, З.К. Смыслжизненные ориентации молодежи // Социс. – 2001. - № 2. – С. 87-92.
14. Фалеева, Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. – № 2 (21). – С. 157-160.
15. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 235 с.
16. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., Владос, 2009. – 198 с.
17. Шибутани, Т. Социальная психология. – М.,2007. – 340с.
18. Ядов, В.А. Человек и его работа в СССР и после: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 485 с.
19. Яницкий, М.С. Ценностная структура массового сознания современной России (глава коллект. монографии). – М.,2007. – 230с.
20. Щуркова, Н.Е. Педагогические парадоксы. – М.: ИТРК, 2017. – 119 с.

Л.В. Фалеева

Социализация личности студента вуза:
подходы, механизмы и этапы

L.V. Faleeva

Socialization of the student's personality:
approaches, mechanisms and stages

В статье рассматриваются общие вопросы в проблеме социализации личности студента, существующие к ней подходы, механизмы и этапы. Дана характеристика в понимании социализации в современной науке, методологические подходы изучения этого процесса, трудности и противоречия.

Ключевые слова: социализация, студент, культура личности.

The article deals with general issues in the problem of student's socialization, the approaches, mechanisms and stages that exist to it. A characteristic is given in the understanding of socialization in modern science, methodological approaches to studying this process, difficulties and contradictions.

Key words: socialization, student, culture of personality.

Исследования социализации во всем мире ведутся по самым различным направлениям. Эта проблема имеет междисциплинарный характер, рассматривается как социологами, философами, психологами, так и педагогами. Результатом работы стали многочисленные эмпирические данные, но общепринятой теории до сих пор не существует.

Концептуальной основой для развития идеи социализации личности могут служить различные философские направления и школы. Например, Т. Парсонс [1] социализацию связывает с процессом интеграции индивида в социальную систему через интериоризацию общепринятых норм, когда индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В социализации он отводит важную роль институтам социализации системы образования, считая, что именно они могут производить отбор воспитанников для выполнения в будущем определенных социальных ролей и подготовить их к этому. Дж. Мид рассматривал

социализацию через проблему превращения физиологического организма в рефлексивное социальное «я» – «Я» целиком социально. Социальное «я», по его мнению, является источником движения и развития общества. Он связывал процесс становления человеческого «я» с социальным процессом, происходящим внутри индивида [1].

Как справедливо отмечает Н. Ф. Голованова, «рассмотрение методологических и теоретических аспектов проблемы социализации обнаруживает, что педагогическая характеристика этого понятия выражается, по меньшей мере, пятью подходами» [4].

– социологический подход: социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий стихийные взаимодействия и организованные – воспитание и образование;

– факторно-институционный: социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система) действия факторов, институтов и агентов социализации;

– интеракционистский подход в качестве важнейшей детерминативы предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира;

– интериоризационный: социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения;

– интраиндивидуальный: социализация не исчерпывается адаптацией в социальной среде, а является творческой самоорганизацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностьная модель воспитания.

Вышеуказанные подходы высвечивают сложность и многогранность процесса социализации личности.

Ведущим исследователем современности в области социализации является А. В. Мудрик.

А. В. Мудрик рассматривает социализацию как «развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Анализируя процесс социализации, ученый представляет его как совокупность четырех составляющих:

– стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

– относительно направляемой социализации» когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют

на изменение возможностей и характер развития, на жизненный путь тех или иных возрастных и (или) социально-профессиональных групп населения, определяя обязательный минимум;

– относительно социально контролируемой социализации – планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитания);

– более или менее сознательного самоизменения человека (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии и (или) вопреки объективным условиям его жизни [13].

В качестве рабочего для нашего исследования определим социализацию как процесс приобретения необходимых знаний, умений, качеств и свойств личности для полноценного функционирования в обществе. Однако это лишь отправная точка в исследовании сущности вузовской социализации.

А. В. Мудрик справедливо отмечает, что «социализация человека происходит в ситуации, когда он имеет дело с множеством обстоятельств, оказывающих то или иное влияние на него и требующих от него определенного поведения и определенной активности» [14]. Факторы социализации он объединяет в четыре группы: первая группа – мегафакторы (космос, планета, мир); вторая группа – макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), которые влияют на социализацию всех людей, живущих в определенных странах; третья группа – мезофакторы («мезо-средний», промежуточный), социализации больших групп людей, выделяемых: по месту и типу поселения, в которых они живут (регион; село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации; по принадлежности к тем или иным субкультурам.

А. В. Мудрик классифицирует факторы в зависимости от значительности (от большого к меньшему). В основу классификации факторов социализации студентов вуза может быть положен признак воли человека, либо отсутствие ее; наличие культуры самоорганизации, либо отсутствие ее. Данная классификация необходима для обоснования целенаправленной и нецеленаправленной социализации.

Таким образом, анализ научной литературы убеждает, что социализация происходит под влиянием различных факторов, которые позволяют выделить социализацию целенаправленную и нецеленаправленную. Однако, если исходить из деления социализации на целенаправленную, планомерно организованную и спонтанную, нецеленаправленную, то при хаотичной нецеленаправленной социализации цели и средства, по-нашему мнению, не будут поставлены и определены. При этом влияние различных факторов (например, факторов группы «Природа») будет условно, его может и не быть.

Итак, на протяжении всей своей жизни индивид вступает в различные отношения, осваивает, а также осуществляет новые и новые виды деятельности, выполняет определенные социальные роли. Каждый человек выбирает определенный вид деятельности, определенную социальную роль для реализации своих способностей. Поиск вида деятельности, рода занятий, социальной роли, а также активное включение в творчески – преобразующую деятельность изменяет самого субъекта (он становится востребованным обществом, что очень важно) и окружающий мир.

А. И. Ковалева [9] справедливо отмечает, что процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех сфер, так как они помогают индивиду глубже познать окружающий его мир, осознать свое «Я» и свое место в этом мире, освоить не только ближайшую микросферу, но и всю сложную систему социальных отношений. Следовательно, отношения человека с окружающим миром, чаще всего, складываются как активные отношения, при этом основными устремлениями человека являются стремления к самоосуществлению, к свободному выбору своего призвания, стремления к «актуализации», к коллективной жизни в труде на благо общества, к освоению социальных ролей посредством приобретения социального опыта.

Перейдем к рассмотрению механизмов социализации. Существуют различные подходы к рассмотрению механизмов социализации: подражание, которое возводил как к психологическим основаниям (желаниям, биологическим потребностям), так и к социальным факторам (престижу, повиновению и практической выгоде) (Г. Тард); прогрессивная взаимная аккомодация (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет (У. Бронфенбреннер); идентификация и обособление личности (В. С. Мухина); закономерная смена фаз адаптации, индивидуализация и интеграция в процессе развития личности (А. В. Петровский) и т.д.

А. В. Мудрик, обобщая имеющиеся данные, выделяет несколько универсальных механизмов социализации:

- традиционный – через семью и ближайшее окружение;
- институциональный - через институты общества;
- стилизованный – через субкультуры;
- межличностный – через значимых лиц;
- рефлексивный – индивидуальное переживание и осознание [13].

Институциональный механизм действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества, с различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и др. структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия

человека с различными институтами социализации происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также приобретение опыта имитации такого поведения, опыта бесконфликтного ухода от его норм и т.п. Для нашего исследования важен, прежде всего, институциональный механизм социализации: как осуществляется взаимодействие студента с таким институтом социализации, как высшее образовательное учреждение и как в процессе взаимодействия студент приобретает социально значимые знания и опыт.

Влияние всех названных механизмов иногда в большей мере, а иногда и минимально опосредствуется рефлексией, т.е. внутренним диалогом, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, группе сверстников, значимым лицам и т.д. Поэтому есть все основания рассматривать как специфический-рефлексивный механизм социализации человека.

Проблема социализации личности актуальна, важна для современной педагогической науки. Междисциплинарность проблемы усложняет возможность ее полноценного решения средствами одной только педагогической науки, сравнение теоретико-методологических основоположений школ и направлений позволяет охарактеризовать состояние научного знания по данной проблеме, выявить его продуктивность, обосновать применимость определенных идей для анализа специфики социализации в вузе в современных условиях. Поэтому рассмотреть социализацию студентов в высшем образовательном учреждении под углом зрения деятельностного подхода – это означает выйти на своеобразную проблемную программу исследования, начиная от целей образовательного учреждения, целей студентов вуза, деятельности субъектов и результатов достижения применительно к проблемам вузовской социализации.

Вуз, как институт социализации представляет собой определенную сферу деятельности человека, качество которой определяется рядом параметров конкретного вуза. Социально-культурный зависит от образовательного, воспитательного уровня, от качества преподавания и т.д. Социально-экономический параметр определяется имущественными характеристиками – обеспеченностью учебниками, учебными пособиями, программами, методиками, инновационными технологиями и т.д. Технико-гигиенический параметр зависит от условий обучения, технических средств оснащения учебного процесса и других параметров. От уровня этих характеристик зависит результат деятельности вуза, а, следовательно, и эффективность процесса социализации.

Основными этапами социализации студентов в вузе являются:

1 этап – адаптация;

2 этап – интеграция в вузовское сообщество (становление как субъекта

обучения, приобретение знаний, умений, профессиональных и личностных качеств);

3 этап – формирование и совершенствование как будущего специалиста, саморазвитие и самосовершенствование в различных видах деятельности. Вуз – это ступень к дальнейшей социализации, эффективность которой во многом определяет и последующую социализацию личности. Следовательно, вузовской социализацией необходимо управлять, необходимо создавать оптимальные педагогические возможности для ее эффективности. Этот процесс должен быть направлен на возвышение человека, создание условий для его свободного самосовершенствования, самотворчества на основе тех высших духовных ценностей, которые являются общечеловеческими. Но нужно помнить, что на студента одновременно будут оказывать влияние различные факторы со знаком «плюс» и «минус». Во внеучебное время студент может посещать театры, библиотеки, выставки, церковь, дискотеки, сталкиваясь с различными агентами социализации, а также с издержками социализации такими как наркомания, алкоголизм, бездушие, преступность, проституция и т.д.

Содержание отношений между студентом и агентом социализации определяется целями, задачами и принципами социализации. По моему мнению, для успешной социализации цели социализируемого и социализирующего должны совпадать. Целью социализируемого является приобретение необходимых знаний, умений и профессиональных качеств, а также становление в новых социальных ролях (понимается совокупность требований, предъявляемых обществом к лицам, занимающим определенные социальные позиции). Это становление определяется как процесс профессионального становления. Целью социализирующего является подготовка социально значимой личности. Под социально значимой личностью, в общем, мы понимаем человека, востребованного обществом.

Итак, под содержанием вузовской социализации будем понимать систему социальных связей, которые существуют в вузе между субъектами социализации, следовательно, прежде всего педагогический процесс.

Социализация успешна, если социализирующая роль отводится содержанию образования в вузе, которое характеризуется следующими особенностями:

- фундаментальность содержания образования, обеспечивающая универсальность получаемых знаний, изучаемых основополагающих теоретических проблем, возможность применения знаний в будущей профессиональной работе;
- личностная ориентация содержания образования, предполагающая развитие личностных способностей студентов, индивидуализацию их образования с учетом интересов, способностей, склонностей (специализация);
- усиление в содержании образования деятельностного компонента,

представляющего собой основные виды и способы учебной деятельности, сопряженные с изучаемыми дисциплинами;

- интеграция содержания образования;
- дифференциация содержания образования как условие выбора студентами специализации;
- открытость содержания образования, предполагающая использование различных дополнительных информационных и других источников учебного материала;
- вариативность учебных планов и программ.

Социализация эффективна, если помимо традиционных форм работы со студентами вуз особое внимание уделяет развитию творческих способностей будущих специалистов путем внедрения активных форм обучения, инновационных программ и интерактивных методик, призванных формировать у студентов самостоятельность, профессиональную компетентность, творческую активность, ответственный подход к овладению социальными ролями,

Итак, вуз, как институт социализации – это сложная система, характеризующаяся своими структурными компонентами и связями между ними, которые определяют ее строение и своеобразие, т.е. модель вузовской социализации. Такая модель может состоять из нескольких компонентов: одним из компонентов является цель, которая соответствует государственным стандартам, и той модели специалиста, которую готовит вуз; процесс по достижению цели (собственно-технологический компонент)); результат, который рассматривается как социализированная личность; успешная социализация, которой возможна через вовлечение студентов в учебно-познавательную, познавательно-практическую и социально-педагогическую деятельность.

При построении модели важно учесть влияние на студента различных факторов вне вуза, их соотношение. Эти факторы могут быть факторами, как целенаправленной, так и нецеленаправленной социализации. Среди видов социализации могут быть выделены следующие: семейная, досуговая, культурная, трудовая, территориальная, компьютерная, общественная, спортивная, политическая, экономическая, религиозная и иные.

В целом выводы можно сформулировать следующим образом:

- вуз, является институтом социализации, определяет цель социализации, которой является личность, успешно выполняющая основные социальные роли: профессионала, семьянина, общественника;
- нами разработана гипотетическая модель выпускника, под которой понимается совокупность профессиональных, социально-психологических и личностных качеств будущего специалиста, конкурентноспособность и востребованность обществом которого зависит от уровня выполнения им социальных ролей;

– под вузовской социализацией мы понимаем процесс создания условий для освоения студентом различных социальных ролей (в частности, профессионала, семьянина, общественника) в ходе его адаптации и интеграции в вузовское сообщество посредством саморазвития и самореализации;

– вузовская социализация представляет собой динамичную систему, призванную эффективно удовлетворять потребности как личности, так и общества. Главная задача вуза с позиции социализации состоит в подготовке к гармоничному единению человека с природой, обществом, в поддержке веры в уникальное предназначение человека и в открытии пути наиболее полной жизненной самореализации;

– в процессе вузовской социализации выделяются три этапа: адаптация, интеграция в вузовское сообщество, формирование и совершенствование как будущего специалиста, саморазвитие и самосовершенствование в различных социальных видах деятельности.

Литература

1. Американская социологическая мысль / Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс и др. Под ред. В. И. Добренкова. – М: МГУ, 1994. – 496 с.
2. Болотов, В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 26-39.
3. Бондаревская, Е. В., Бермус, А. Г., Хоронько, Л. Я. Методологическая сфера образования: монография. – Ростов-на-Дону: Булат, 2007. – 234 с.
4. Голованова, Н. Ф. Социализация младших школьников как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Спец. лит., 1991. – 185 с.
5. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – 2011. – 146 с.
6. Запесоцкий, А. С. Образование: философия. Культурология. Политика: Монография. – М.: Наука, 2003. – 455 с.
7. Ильенков, Э. В. Философия и культура. – М., 2006. – 198 с.
8. Ильинский, И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
9. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109-115.
10. Красноярова, Е. В. Педагогические условия социализации студентов в вузе: дисс. ... кан.пед.наук. – Чебябинск, 2003. – 204 с.

11. Крылова, Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 134 с.
12. Мосина, А. В. Социокультурная среда вуза. – М., 2011. – 139 с.
13. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 56 с.
14. Мудрик, А. В. Социальное воспитание в контексте социализации / А. В. Мудрик // Межвузовский сборник. – Калининград. – 1999. – № 2. – 93 с.
15. Онищенко, Э. В. Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ: монография. – Киров: ВятГГУ, 2002. – 113 с.
16. 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>

М.А. Захарищева, Н.П. Хватаева

Мотивирующие и демотивирующие факторы профессиональной деятельности в учреждении дополнительного образования детей

M.A. Zakharishcheva, N.P. Khvataeva

Motivating and demotivating factors of professional activity
in the institution of additional education for children

В статье представлен процесс и результаты исследования мотивов профессиональной деятельности педагогов учреждения дополнительного образования детей – Лицея искусств города Глазова Удмуртской Республики.

Ключевые слова: мотив профессиональной деятельности, мотивирующие и демотивирующие факторы, мотивационный комплекс.

The article presents the process and results of the study of the motives of the professional activity of teachers of the institution of additional education for children - the Lyceum of the Arts of the city of Glazov of the Udmurt Republic.

Key words: the motif of professional activity, motivating and demotivating factors, motivation complex.

Дополнительное образование детей – явление сравнительно новое, идущее на смену традиционной внешкольной работе. Кроме того, тема мотивации педагогической деятельности в организациях дополнительного образования детей слабо проработана в современной психолого-педагогической литературе. Результаты исследования мотивации педагогов дошкольного образования, студентов педагогического института нами уже опубликованы [1]. В данной статье нами предпринята попытка диагностики мотивационных комплексов педагогов в одном из учреждений дополнительного образования г. Глазова Удмуртской Республики. «Лицей искусств» - учреждение с 25-летней историей.

В самом общем виде мотивация человека к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определённых действий. Вся деятельность человека обусловлена реально существующими потребностями. Люди стремятся либо чего-то достичь, либо чего-то избежать. В узком смысле слова «мотивированная деятельность» - это

свободные, обусловленные внутренними побуждениями действия человека, направленные на достижение целей, реализацию интересов. Мотивация как психологическая категория является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Разработки современных психологов в области мотивации связаны с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

Мотивация педагогов общеобразовательных школ изучается давно, но постоянно меняющиеся требования к педагогу современной школы объективно требуют поиска новых моделей комплекса мотивов и смыслов педагогической деятельности. Этим был обусловлен наш исследовательский интерес к проблеме мотивации педагогов дополнительного образования.

Диагностика мотивации была проведена в 2016-17 учебном году в Детской школе искусств №2 «Лицей искусств» города Глазова Удмуртской Республики. В исследовании приняли участие 30 педагогов разных отделений школы искусств – хореографического, театрального, музыкального, эстрадного, художественного.

На первом этапе педагогам была предложена методика определения направленности личности (А.А. Реан), которая позволяет установить направленность личности на достижение успеха, либо направленность на избегание неудач. При заполнении бланка предполагалось обозначение фамилии, имени и отчества. Однако 5 респондентов предпочли остаться безымянными. При этом логично было предположить, что именно они скрывают свою направленность на избегание неудач. Но наше предположение не подтвердилось. В коллективе Лицея искусств не обнаружено педагогов с мотивацией к избеганию неудач. У одного из педагогов мотивационный полюс ярко не выражен, у троих выявлена лишь тенденция к достижению успеха. Основная часть педагогов (26 человек) показала чётко выраженную направленность на достижение успеха.

Можно сделать вывод, что в педагогическом коллективе превалирует мотивация к достижению успеха, коллектив работает с надеждой на успех. Отметим, что, с одной стороны, педагогический коллектив Лицея искусств действительно добивается реальных успехов в педагогической и методической деятельности. С другой стороны, мотивация на успех является постоянной заботой руководства Лицея, творческие коллективы которого являются участниками концертов, спектаклей, проектов; лауреатами, призёрами, победителями самых разнообразных конкурсов. Сделаем лишь поправку на то, что методика предполагает только самооценку, что при отсутствии анонимности могло привести к некоторому её завышению. Для более точного определения комплекса мотивации мы воспользовались методиками исследователей Высшей школы экономики. Ими опубликованы результаты исследования мотивации педагогов дополнительного образования страны [2].

Таблица 1

Характеристики ситуации трудовой деятельности, выступающие факторами, мотивирующими работу педагога УДОД

Мотив	Ранг
Творческий характер работы, возможность реализовать себя как творца	1
Возможность общаться с детьми, реализовать себя как наставника	2
Нежесткий график работы, возможность регулировать интенсивность собственной занятости.	3
Возможность работать с яркими талантливыми детьми, помогать им в становлении	4
Значительный по продолжительности отпуск	5
Высокая самостоятельность и независимость в выборе содержания программы	6
Возможность реализовать собственные интересы в профильной деятельности	7
Приемлемый размер зарплаты	8
Гарантированная работа, низкая вероятность её потерять	9
Возможность выйти на пенсию по выслуге лет	10
Нет возможности найти другую работу, нет навыков другой работы	11

Педагогам Лицея искусств было предложено проранжировать те же самые характеристики мотивационного комплекса. Полученные нами результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристики ситуации трудовой деятельности, выступающие факторами, мотивирующими работу педагога Лицея искусств

Мотив	Ранг
Творческий характер работы, возможность реализовать себя как творца	2
Возможность общаться с детьми, реализовать себя как наставника	6
Нежесткий график работы, возможность регулировать интенсивность собственной занятости.	7
Возможность работать с яркими талантливыми детьми, помогать им в становлении	4
Значительный по продолжительности отпуск	5
Высокая самостоятельность и независимость в выборе содержания программы	9
Возможность реализовать собственные интересы в профильной деятельности	1
Приемлемый размер зарплаты	3
Гарантированная работа, низкая вероятность её потерять	8

Возможность выйти на пенсию по выслуге лет	10
Нет возможности найти другую работу, нет навыков другой работы	10

Педагоги Лицея искусств указали на высокую значимость мотивов «возможность реализовать собственные интересы в профильной деятельности» и «творческий характер работы, возможность реализовать себя как творца». Эти позиции совпадают с данными по стране в целом. Обратим внимание на возможность реализовать собственные интересы в профильной деятельности. Первое место по степени привлекательности этого мотива убедительно свидетельствует о том, что педагоги Лицея чувствуют свою значимость как деятеля искусства, как художника, музыканта, вокалиста, актёра.

Некоторую настороженность вызывает несовпадение ранговой позиции такого мотива как «возможность общаться с детьми, реализовать себя как наставника». По данным ВШЭ – ранг 2; у педагогов Лицея искусств – 6. Педагогическая по сути своей деятельность, связанная с самостоятельностью и независимостью в выборе содержания образовательной программы, тоже оказалась внизу таблицы, ранг 9. Видимо, увлечённость творчеством снижает значимость педагогической позиции в данном коллективе, что требует особого внимания со стороны руководителей Лицея искусств.

Комплекс мотивов, связанных с обеспечением материального благополучия и социальной защищённостью – «приемлемый размер зарплаты», «возможность выйти на пенсию по выслуге лет», «гарантированная работа, низкая вероятность её потерять», «нет возможности найти другую работу, нет навыков другой работы» - не является высоко значимым в данном коллективе, что, по данным ВШЭ, характерно для города с населением до 100 тысяч человек, так называемого «малого города России». Таковым является г. Глазов Удмуртской Республики с достаточно богатой структурой учреждений дополнительного образования детей.

Следующим этапом исследования стало выявление мотивов работы в конкретном учреждении дополнительного образования.

Таблица 3

Факторы, мотивирующие работу педагога в данном отдельном учреждении дополнительного образования (по данным ВШЭ)

Мотив	Ранг
Удобный график работы	1
Общение с коллегами, позитивная атмосфера в коллективе	2
Работа находится близко к дому	3
Продуктивные отношения с руководством	4
Хорошая материальная база, наличие необходимого оборудования	5
Реальные перспективы карьерного роста, профессионального развития	6
Соотносимый с личными трудовыми затратами уровень заработной платы	7

При ранжировании тех же мотивирующих факторов педагоги Лицея искусств показали некоторые отличия, показанные в таблице 4.

Таблица 4

Факторы, мотивирующие работу педагога в Лицее искусств

Мотив	Ранг
Удобный график работы	3
Общение с коллегами, позитивная атмосфера в коллективе	3
Работа находится близко к дому	5
Продуктивные отношения с руководством	4
Хорошая материальная база, наличие необходимого оборудования	3
Реальные перспективы карьерного роста, профессионального развития	1
Соотносимый с личными трудозатратами уровень заработной платы	2

Очевидное расхождение обнаружилось по позиции «реальные перспективы карьерного роста, профессионального развития». По данным ВШЭ – ранг 6, в то время как в коллективе Лицея искусств данный мотивирующий фактор вышел на первое место. Действительно, руководство Лицея много внимания уделяет динамике профессионального роста педагогов, повышению уровня педагогического мастерства, присвоению категории, участию в различных конкурсах, методических конференциях и форумах.

Общение с коллегами, позитивная атмосфера в коллективе, а также продуктивные отношения с руководством были чуть выше оценены молодыми педагогами по сравнению с педагогами с большим стажем работы.

Различие относительно мотива «работа находится близко к дому» (3 и 5) объясняется особенностями поселения: в малом городе на передвижения от дома до работы люди не тратят много времени.

Нами был подвергнут анализу также комплекс демотивирующих факторов трудовой деятельности педагогов дополнительного образования. Большинство респондентов отмечают избыточность документации, обилие требуемых бумаг. Видны существенные различия демотивирующих факторов у педагогов с разным опытом работы. Педагоги со стажем испытывают высокую степень сложности при разработке образовательных программ, молодые же педагоги не считают этот фактор демотивирующим. Видимо, педагогам-стажистам нужна существенная методическая помощь в создании программ дополнительного образования. Молодые педагоги присвоили высокий ранг «сложному контингенту детей, отсутствию у них интереса к образовательной программе», что подтверждает наше предположение о необходимости повышать значимость именно педагогической позиции работников Лицея искусств.

Также как и педагоги страны, наш педагогический коллектив тоже считает, что быть педагогом дополнительного образования непрестижно,

«низкий социальный статус» по нашим данным имеет ранг 3, по данным ВШЭ – ранг 2. Не снижает интереса к работе у большинства педагогов дополнительного образования такой фактор, как «работа преимущественно во второй половине дня». В коллективе Лицея искусств «низкий творческий или интеллектуальный потенциал коллектива учреждения» отмечен последним (ранг 6 из 6).

Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что в Лицее искусств г. Глазова Удмуртской Республики сформирован педагогический коллектив, структура мотивации в котором в целом соответствует структуре мотивации педагогов дополнительного образования страны в целом. В основной комплекс мотивации можно включить возможность реализовать собственные интересы в сфере искусства, творческий характер работы, реальные перспективы карьерного роста и профессионального развития.

Велика значимость и материальных мотивов, достаточно высок ранг «приемлемого размера зарплаты» и «соотносимого с личными трудовыми затратами уровня заработной платы».

Таким образом, нами зафиксированы две мотивационные доминанты педагогов дополнительного образования Лицея искусств:

1) доминанта творческой самореализации педагога как комплекс внутренних мотивов положительного характера;

2) доминанта социальной значимости своей деятельности как комплекс внешних мотивов, причём как положительных (гарантированная зарплата, длительный отпуск), так и отрицательных (низкий социальный статус, непрестижность профессии педагога дополнительного образования).

Для более точного определения мотивации профессионально-педагогической деятельности нами был предпринят третий шаг – педагогам была предложена пятибалльная шкала значимости мотивов профессиональной деятельности по методике К. Замфир в модификации А. Реана [3]. В основу данной методики положена концепция внутренней и внешней мотивации.

По пятибалльной шкале предложено оценить всего семь мотивов профессиональной деятельности. Из них мотивы «удовлетворение от самого процесса и результата работы» и «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» отнесены к внутреннему типу мотивации, при котором для личности имеет значение деятельность сама по себе.

Если в основе мотивации профессиональной деятельности лежат такие мотивы как «денежный заработок», «стремление к продвижению по работе», «потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других», то в данном случае принято говорить о внешней положительной мотивации.

Внешние положительные мотивы более эффективны и более желательны, чем мотивы внешние отрицательные, к которым отнесены «стремление

избежать критики со стороны руководителя или коллег» и «стремление избежать возможных наказаний или неприятностей».

Мотивационный комплекс личности, по результатам данной методики, представляет собою тип соотношения между собой трёх видов мотивации: внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Наилучший, оптимальный мотивационный комплекс описывается формулой $ВМ > ВПМ > ВОМ$, которая указывает на преобладание внутренних мотивов над внешними, как положительными, так и отрицательными. Педагогов с таким мотивационным комплексом в коллективе Лицея искусств оказалось 14 из 30, почти половина. Заметим при этом, что наивысший балл (5) внутренней мотивации присвоили 8 педагогов, что составляет 26,6% испытуемых. Внешние отрицательные мотивы при этом комплексе получают от 1 до 3 баллов, что значительно отличается от оценки внутренней мотивации, подтверждает устойчивость внутренних положительных мотивов и может быть оценено положительно.

Мотивационный комплекс десяти человек можно представить в виде формулы $ВМ > ВПМ < ВОМ$, что указывает на значимость внешних отрицательных мотивов для данной группы. Причём, для семи педагогов оценка внешних отрицательных мотивов (от 3 до 3,5) всё-таки немного ниже оценки внутренней мотивации (от 5 до 4), для двоих эти показатели равны, но есть один педагог, который наивысший балл (5) присвоил внешней отрицательной мотивации.

Был выделен ещё один вариант мотивационного комплекса, его формула $ВМ < ВПМ > ВОМ$. Внешние положительные мотивы при этом являются наиболее значимыми. Из пяти педагогов с таким результатом некоторую настороженность вызывает лишь один, оценка внутренней мотивации которого равна 1, тогда как у остальных из этой группы она оценена достаточно высоко – 4 и 3,5.

Особое внимание мы обратили на тех двоих испытуемых, которые обнаружили мотивационный комплекс по формуле $ВМ < ВПМ < ВОМ$, показывающий преобладание внешних отрицательных мотивов. ВОМ в обоих случаях был оценён на 5 баллов. Такой мотивационный комплекс нельзя признать оптимальным, он негативнее всех предыдущих.

Особенный интерес представляет мотивационный комплекс руководителей отделений Лицея искусств. Шесть из семи руководителей среднего звена достаточно высоко оценили внутреннюю мотивацию – от 4 до 5 баллов. Двое поставили наивысший балл положительной внешней мотивации. Но два руководителя внешнюю отрицательную мотивацию оценили выше внешней положительной. Если допустить, что мотивационный комплекс личности руководителя может оказывать влияние на представления о стимулировании им других работников, то становится очевидно, что

заведующие отделениями с предпочтением внешней отрицательной мотивации более активно пользуются «кнутом», чем «пряником» в своей работе с людьми, что требует существенной коррекции. Заметим лишь, что речь в данном случае идёт о начинающих руководителях.

Таблица 5

Мотивационные комплексы педагогов Лицея искусств

Мотивационный комплекс	Количество педагогов	%
ВМ> ВПМ> ВОМ	14 человек	46,6
ВМ> ВПМ <ВОМ	9 человек	30
ВМ< ВПМ >ВОМ	5 человек	16,6
ВМ <ВПМ < ВОМ	2 человека	6,6

Следует достаточно высоко оценить мотивационный комплекс личности руководителей с преобладанием внешней положительной мотивации (их 2), именно они предпочитают положительные стимулы в работе с коллективом педагогов своего отделения.

Таким образом, более глубокое исследование позволило выявить некоторые проблемы в области профессиональной мотивации педагогов Лицея искусств.

Психологами обнаружена соотнесённость удовлетворённостью педагога избранной профессией с оптимальным мотивационным комплексом, чем выше вес внутренней и внешней положительной мотивации, тем выше удовлетворённость профессией.

Кроме того, установлена зависимость оптимального мотивационного комплекса от уровня эмоциональной стабильности педагога [3]. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания неудач, тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Проведённое нами исследование комплекса мотивов профессиональной деятельности педагогов Лицея искусств позволило выявить целый ряд проблем, которые могли бы оставаться незамеченными, продолжали препятствовать успешному развитию коллектива. Результаты диагностики могут быть положены в основу принятия управленческих решений, адресной коррекции комплекса мотивов отдельных педагогов.

Литература

1. Захарищева, М.А., Бреннер, Д.А. Формирование и развитие профессиональной мотивации слушателей курсов повышения квалификации // Педагогика. Общество. Право. – 2012. - №4. – С.37-45.
2. Педагоги учреждений дополнительного образования детей как социально-профессиональная группа: мотивации, структура и условия труда (по результатам опроса руководителей и педагогов учреждений дополнительного образования детей), 2013. Информационный бюллетень. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 60 с. – (Мониторинг экономики образования; № 6 (80)).
3. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С.280-283.

Л. В. Фалеева

Развитие исследовательской культуры студентов

L.V. Faleeva

Development of students' research culture

В статье рассматриваются вопросы развития исследовательской культуры студентов в современной социокультурной ситуации как составной части общей культуры личности. Дается характеристика форм исследовательской работы студентов, их особенности и их ресурс.

Ключевые слова: общая культура личности, исследовательская культура, студенты, формы исследовательской работы.

The article deals with the development of students' research culture in the modern socio-cultural situation as an integral part of the general culture of the individual. The characteristic of forms of research work of students, their features and their resource is given.

Key words: general culture of personality, research culture, students, forms of research work.

Непременным условием всестороннего использования заложенных в многообразных внеучебных формах научно-исследовательской работы студентов возможностей является обеспечение стабильности, преемственности, научности в организации этой работы с целью научной организации процесса развития культуры исследовательской работы студентов.

Научная организация исследовательской работы студентов во внеучебное время может осуществляться через различные формы: научные студенческие кружки, предметные научные кружки, студенческие проблемные группы и др. Охарактеризуем их.

Студенческие научные кружки являются основной, наиболее массовой формой привлечения студентов к научной работе во внеучебное время.

Студенческий научный кружок представляет собой творческий студенческий коллектив, объединенный работой над одной или несколькими научными проблемами (по получаемому профилю или в соответствии с исследованиями кафедры), не включенными в учебный план.

Студенческие научные кружки могут быть организованы при любых кафедрах или научных подразделениях вуза. Занимаясь в них, студенты составляют аннотации и рефераты по научной и специальной литературе отечественных и зарубежных авторов, овладевают навыками проведения эксперимента и обработки полученных результатов, проектируют и изготавливают наглядные пособия, лабораторные установки и технические средства обучения, готовят сообщения, с которыми выступают на заседаниях кружков, научных семинарах кафедры. Деятельность студенческого научного кружка направлена на углубление профессиональной подготовки, творческое становление специалиста, нравственное воспитание.

Начинать кружковую работу студентов рекомендуется на первом курсе. Характер этой работы изменяется в зависимости от курса обучения. Так, на первом курсе студентов преимущественно следует привлекать к работе в научных кружках при кафедрах гуманитарных и общенаучных дисциплин. На втором курсе рекомендуется, по желанию студентов, включать их в работу научных кружков тех или иных кафедр общепрофессиональных дисциплин, но они могут продолжать работу и по социально-экономической тематике. С третьего курса студенту, наряду с исследованиями по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам, важно попробовать свои силы в научно-исследовательской работе кружка на профилирующей кафедре. Следовательно, к концу третьего курса в ходе общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки, а также выполнения студентами небольших самостоятельных исследований и заданий творческого характера планируется осуществить последовательное формирование специальных исследовательских навыков, углубление знаний методов, методик, технических средств проведения исследований и обработки результатов. Постепенно работа студентов в научных кружках приобретает все более ярко выраженный творческий характер, у студентов начинают формироваться определенные научные интересы и развиваться исследовательская культура.

Далее целесообразно участие студентов в деятельности научного кружка при выпускающей кафедре. Здесь будущие бакалавры закрепляют и совершенствуют приобретенные ранее знания, умения и навыки, у них развивается творческое мышление, формируется творческий подход к решению конкретных задач, умение самостоятельно принимать и реализовывать решения, использовать полученные знания в практической работе.

В рамках деятельности студенческого научного кружка могут быть поставлены и решены следующие основные задачи:

- оказание помощи студентам в овладении специальностью;
- расширение теоретического кругозора и научной эрудиции будущих специалистов;

- ознакомление студентов с состоянием разработки научных проблем в определенной отрасли науки и техники;
- развитие способности применять теоретические знания в практической работе;
- привитие студентам навыков научно-исследовательской работы;
- развитие творческого мышления;
- привитие навыков ведения научных дискуссий;
- воспитание потребности и формирование умения постоянно совершенствовать свои знания;
- решение определенной научной, технической или другой реальной задачи;
- развитие высоких деловых и моральных качеств, содействие формированию гармонической личности;
- приобретение студентами опыта общественной и организационной работы в творческом коллективе.

Как форма организации научной работы студентов кружок универсален. Однако, исходя из целей, задач, состава студентов, организационных особенностей, содержания, объема и характера работы научные студенческие кружки могут различаться.

Предметный научный кружок как форма организации исследовательской работы студентов имеет целью выполнение задач более высокой сложности, чем решаемые в процессе изучения той или иной дисциплины по учебному плану. Полезна разновидность таких кружков на выпускающих кафедрах специально для студентов первых и вторых курсов.

Научно-исследовательский кружок по направлению в зависимости от особенностей вуза, факультета, кафедры может объединять либо только старшекурсников, либо быть смешанным. В таких кружках студенты различных курсов обучения, обладающие соответствующими навыками исследовательского труда, разным уровнем способностей, приобщаются к научной работе или активно ведут ее под руководством преподавателей, аспирантов или научных работников кафедры (научного подразделения) вуза согласно научной тематике подразделения. Научные кружки этого вида организуются преимущественно при выпускающих и профилирующих кафедрах в вузах любых профильных групп. К научно-исследовательским кружкам по направлению могут быть отнесены и комплексные научные кружки. Их особенность состоит в том, что они объединяют студентов старших курсов, совместно ведущих исследования по комплексной теме кафедры.

Межкафедральные и межвузовские комплексные научные кружки организуются при одной из кафедр вуза для выполнения крупной комплексной научной темы, требующей привлечения студентов различных направлений одного или нескольких вузов. Как правило, в состав таких

кружков входят студенты старших курсов, проявившие желание, интерес и способности к ведению научных исследований по одному из вопросов комплексной темы.

Для успешного функционирования и результативной деятельности предметных научных кружков необходимо соблюдение следующих основных организационных принципов: целесообразность; добровольность; планирование; реальность тематики; разнообразие методов работы; стабильность состава; учет интересов и возможностей студентов; высокая научная квалификация и заинтересованность преподавателя; соблюдение преемственности и формирование традиций в работе; стимулирование.

Совместная работа будущих бакалавров в предметном научном кружке формирует у них такие важные качества, как чувство товарищества, взаимопомощи, ответственности за порученное дело; развивает мыслительные способности; воспитывает дисциплинированность, целеустремленность и четкость в работе, аккуратность и настойчивость.

Другой формой организации исследовательской работы студентов во внеучебное время является деятельность студенческих проблемных групп. Анализ деятельности студенческих проблемных групп показывает, что они появились в результате трансформации студенческих научных кружков и являются их разновидностью.

Объективными предпосылками возникновения первых проблемных студенческих групп явились потребность вузов в привлечении студентов к одновременной и согласованной работе над крупными и трудоемкими научными проблемами реального характера и стремление отдельных студенческих научных кружков обеспечить решение этих проблем.

Студенческая проблемная группа – это временный добровольный научный коллектив студентов, организованный при кафедре или научном подразделении вуза для совместной разработки единой реальной научной проблемы под руководством преподавателя.

Участие в работе проблемной группы предусматривает подготовку студентов к самостоятельной продуктивной научной деятельности по одному из научных направлений, связанных с профилем его подготовки.

Проблемные группы рекомендуется создавать на профилирующих и выпускающих кафедрах или в научных учреждениях вузов (лабораториях, КБ, вычислительных центрах и т.п.), выполняющих научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР) по научным направлениям этих кафедр и поддерживающих с ними тесный контакт в области научной работы, подготовки и повышения квалификации кадров.

Можно рекомендовать включать в проблемные группы хорошо успевающих студентов третьих, четвертых и пятых курсов в следующем соотношении: один-два студента третьего курса; два-три студента четвертого курса; два-три студента пятого курса.

Таким образом, численный состав проблемной группы не превышает пять-восемь человек. При этом обеспечивается необходимый квалификационный состав исполнителей, непрерывность, бесперебойность и преемственность в выполнении работ студентами.

В проблемных группах студенты участвуют в выполнении теоретических и экспериментальных исследований по проблемам общественных, гуманитарных, естественных и технических наук, осуществляют проектную или конструкторскую проработку задания, исследуют технологические процессы и технические объекты, проводят социологические обследования и экономический анализ, осуществляют испытания и участвуют во внедрении разработок.

Работа студента над темой в составе проблемной группы организуется, в основном, во внеучебное время. Кроме того, по теме проблемной группы могут быть выполнены курсовые работы и проекты, задания в период производственной и других видов практики, дипломные научные работы и реальные проекты.

В ходе выполнения работ в проблемной группе должны быть организованы индивидуальные собеседования с научным руководителем, научные семинары для обсуждения планов, хода и итогов выполнения научно-исследовательской работы каждого из членов группы.

Самостоятельную работу целесообразно поручать студентам четвертого, пятого курсов, которые выступают в роли ответственного исполнителя. Студенты третьего курса могут быть включены в группу в качестве исполнителей, помогающих в работе старшекурсникам и приобретающих при этом необходимые знания, навыки и опыт. Индивидуальные задания членов проблемной группы тесно взаимосвязаны, что обуславливает необходимость постоянных научных контактов не только студентов с руководителем, но и между студентами.

При количестве студентов в группе пять-восемь человек научное руководство может успешно осуществлять один научный руководитель.

Научный руководитель проблемной группы составляет на весь учебный период комплексный план работы группы и разрабатывает методику исследования. Не менее двух раз в течение семестра он информирует кафедру о ходе выполнения индивидуальных планов работы студентов, а по завершении работ представляет кафедре письменный отчет.

Организационное руководство исследовательской группой осуществляет староста, назначенный научным руководителем группы и являющийся одним из наиболее авторитетных членов данного научного объединения. В процессе работы над выполнением темы староста помогает научному руководителю в определении индивидуальных планов членов проблемной группы, в организации их встреч по обмену достигнутыми

результатами, обеспечивает пропаганду деятельности группы на факультетском и вузовском уровне.

Собственно научная организация процесса развития исследовательской культуры студентов во внеучебное время можно разделить на три обязательных этапа: подготовительный, основной и целевой. Продолжительность каждого из них зависит от способностей и возможностей студента, темы исследования, качества научного руководства и типа научного кружка.

На первом (подготовительном) этапе студенты знакомятся с основными направлениями развития области науки, соответствующей их специальности, с проблемами, исследуемыми на кафедре, с основами информатики. В кружках по общественным наукам в вузах, где они не являются специальностью, обучаются работать с научной литературой, готовят рефераты, аннотации на иностранную литературу. Студенты учатся собирать, накапливать материалы и делать обзор по заданному вопросу.

В результате студенты получают навыки написания рефератов, подготовки докладов для научного семинара.

На втором (основном) этапе студенты выполняют конкретные исследования под руководством преподавателей и научных сотрудников, в ходе которых приобретают ценные знания, умения и навыки и усваивают методы научных исследований.

В результате студенты получают навыки подготовки научных рефератов, подготовки курсовых работ с элементами исследований, выполнения учебно-исследовательских и лабораторных работ.

На третьем (целевом) этапе студентам поручается выполнение небольших самостоятельных тем, которое завершается составлением отчета или сообщением на заседании кружка. Эта самостоятельная работа может быть продолжена в виде курсовой или дипломной работы (проекта).

Тематика собственно научных исследований студентов в кружке должна отвечать общедидактическим требованиям научности, актуальности, новизны, соответствовать имеющемуся у студента опыту, знаниям, умениям и навыкам. Там, где это возможно, научный руководитель кружка должен ориентировать студентов на выполнение исследования, направленного на решение реальной актуальной проблемы.

Научный руководитель кружка осуществляет общий контроль за его деятельностью и отвечает за правильную научную и методическую постановку и эффективность работы каждого студента. Он должен стремиться ввести студентов в творческую атмосферу научного поиска, помогая им наладить деловой контакт и творческие связи с сотрудниками кафедры, аспирантами, работающими в том же направлении.

Вместе с тем, научный руководитель не в состоянии предметно руководить исследованиями всех членов кружка. Это возможно при наличии

лишь шести-восемью кружковцев. Для руководства исследованиями остальных членов кружка необходимо назначать соруководителей из числа преподавателей, аспирантов и научных сотрудников вуза, с которыми налажены деловые контакты и творческие связи.

Немаловажными являются вопросы морального и материального стимулирования студентов – членов кружка в зависимости от количества и качества выполняемой ими научной работы, значимости полученных результатов.

Таким образом, спецификой научной организации процесса развития исследовательской культуры студентов во внеучебное время является создание положительного общественного мнения среди преподавателей и студентов путем проведения презентаций, в ходе которых необходимо изложить основные направления научной работы, представить результаты исследований и динамику развития исследовательской культуры студентов.

Литература

1. Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.
2. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2005. – 208 с.
3. Исследовательская деятельность студентов; учебное пособие / Авт.-состав. Т. П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
4. Пастухова, И. П., Тарасова, Н. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М. : Академия, 2010. – 160 с.
5. Фалеева, Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. – № 2 (21). – С. 157-160.

**Е.А. Бельцева
Э.А. Григорьева
Т.А. Мезенцева**

Субъект в межкультурной коммуникации и социальной реальности

**E. A. Beltseva
E. A. Grigorjeva
T. A. Mezentseva**

Subject in intercultural communication and social reality

В статье рассматривается историческое и современное понимание понятия «субъект» в контексте актуальных сопутствующих - «социальная реальность» и «межкультурная коммуникация».

Ключевые слова: субъект, социальная реальность, коммуникация, межкультурная коммуникация, смысл, бытие.

The article is devoted to examining of historical and present day understanding of the definition «subject» in the context of actual and connected with it «social reality» and «intercultural communication».

Key words: subject, social reality, communication, intercultural communication, meaning, being.

Судьба субъекта как философской категории сегодня вызывает сочувствие. Являясь основополагающим фундаментом для всей мировоззренческой проблематики, оно до сих пор не получило должной трактовки и, мы бы сказали, уважения, хотя во многом предопределяет развитие современной философии, в частности, проблем межкультурной коммуникации и социальной реальности, которые, на наш взгляд, являются сегодня наиболее актуальными.

Сложность заключается и в том, что считать точкой отсчета его появления. Так или иначе, оно связано и с античной идеей *hurokeimenon*, со средневековой схоластикой, использующей категорию *subjectum*, с понятийным аппаратом логики – как субъект в высказывании, имеющий определенные предикаты. Или в философии Р. Декарта, который противопоставил субъекту объект. Можно начать с концепций, понимающих субъекта как активное, сознательное, целеполагающее сущее (например, в монадах Г. Лейбница, в специфической субъектности *tabula rasa* Д. Локка, незамутненности «чистой доски», в окончательном освобождении сознания от «идолов» Ф Бэкона). Или сразу перейти к немецким философам: от идеи «трансцендентальной субъективности» у И. Канта и до субстанции-субъекта у Г.В.Ф. Гегеля.

Натурфилософы в Древней Греции вопрошали об *arche*, о причинах всего. Первопричины искали в физическом мире, пока Парменид не заинтересовался тем, что есть то, что есть? Впервые встал вопрос о бытии как таковом. Платон продолжил эту линию вопросом: что в сущем является истинно сущим? Подлинно сущим стала идея, то есть собственно бытие. Возникает дилемма: с одной стороны, постоянство и самоидентичность (как характеристики истинного бытия и научности), с другой, движение/становление и развитие/различие (как факторы личного мнения и ненаучности). Это положение и дает возможность появиться понятию субъекта в философии, далее оно получает развитие в средневековой схоластике и в учениях Нового и новейшего времени.

Аристотель, продолжая традицию, начатую Платоном, полагает: исследованию должно подвергнуться сущее в его становлении. Изучить то, что во всех вещах выражалось бы в одном смысле, но сами вещи не обладали бы одним смыслом. Сущее — множество индивидов, находящихся во взаимоотношениях, при этом обладающие постоянными (усия) и привходящими свойствами (акциденциями). Телеологический принцип Аристотеля понимает сущее как реализацию *ousia* на пути к *telos*, так как в каждый момент всеобщего ему строго соответствует его конкретное. Наличие общей цели позволяет в любой момент объяснить развивающиеся части, образующие целое.

Этот принцип в эпоху Нового времени трансформировался, и в философии появились два понятия: «субстанция», которая сохраняет свое исходное значение сущности (основания), и субъект, который отождествляется с сознанием, обладающим восприятием, чувствами и создающим представления и образы, хотя в исходном значении мы должны бы были говорить «субстантивное», а не «субъективное».

Известный тезис Р. Декарта определяет реальность через субъекта и для него, впервые человек становится основанием для достоверности и критерием истины. Человек становится субъектом. В отличие от

космологических и теологических воззрений метафизика в Новое время создает реальность в соответствии с образом и подобием человека. Поэтому на первый план выходит не бытие, а мышление, разум становится критерием истины. «Это показывает ближайшим образом тезис: *cogito* есть *cogito me cogitare*. Теперь - после истолкования – мы можем переписать его и так: человеческое сознание есть в своем существе самосознание. Сознание меня самого не приводит в осознание вещей наподобие некоего сопутствующего сознанию вещей наблюдателя этого сознания. Это сознание вещей и предметов есть сущностно и в его основе, прежде всего, самосознание, и лишь в качестве такового возможно сознание предметов. Для вышеописанного представления *самость* человека существенна как лежащая в основе. Самость есть *subiectum*» [1, 124]. Человек получает статус: господствующий. Картезианство зафиксировало бисубстанциальное описание реальности, субъект-объектная дихотомия оказалась в центре. Протяженная субстанция определялась как внешняя по отношению к *res cogitans*. Подлинное назначение субъективности отныне схватывалась именно во взаимосвязи с этой оппозицией: Декарт в своих фундаментальных посылах четко определил принцип объективации [2]. И. Кант, беря за основу идеи Декарта, снимает необходимость обращения к Абсолюту (Богу) как к трансцендентной опоре. Более того, вводит понятие времени, которое делает неопределенное существование определяемым. «Положение «*я мыслю*» выражает акт определения моего существования. Следовательно, этим самым мое существование уже дано, однако способ, каким я должен определять его, т.е. полагать в себе многообразное, принадлежащее к нему, этим еще не дан. Для этого необходимо созерцание самого себя, в основе которого *a priori* лежит данная форма, т.е. время, имеющее чувственный характер и принадлежащее к восприимчивости определяемого. Если у меня нет другого акта самосозерцания, которым *определяющее* во мне, спонтанность которого я только сознаю, было бы дано мне до акта *определения* точно так же, как *время* дает определяемое, то я не могу определить свое существование как самодеятельного существа, а представляю себе только спонтанность моего мышления, т.е. акта определения, и мое существование всегда является лишь чувственно определяемым, т.е. как существование явления. Тем не менее, благодаря этой спонтанности мышления я называю себя *умопостижимым* субъектом» [3, 113]. Время дает не просто эмпирическое различие, но трансцендентальное между определением и определяемым, «как различие внутреннее, *a priori*, соотносящее бытие и мышление» [4, 114]. Если картезианский субъект обладал простотой, идентичностью и существованием, идущими от Абсолюта, то субъект у Канта уже не самотождественен, он - «*Je est un autre*» («Я – это кто-то другой») [5].

Г. Гегель, вводя в философию принципы диалектики, начинает постепенный отход от принципов классической философии: основываясь на процессуальности вводимых им категорий. Благодаря отрицанию – есть движение. Диалектика – внутренняя деятельность субъективного мышления, его содержание. Средства, присущие мышлению, имманентны мыслимому объекту, и не являются ни от чего не зависящими правилами. Субстанция становится реальностью в своих собственных границах, представляет мир в его единстве и конкретности (то есть в процессах становления и динамики). Субстанция, полагающая себя, с точки зрения самого себя, и есть субъект. «Живая субстанция, далее, есть бытие, которое поистине есть субъект или, что то же самое, которое поистине есть действительное бытие лишь постольку, поскольку она есть движение самоутверждения, или поскольку она есть опосредование, становления для себя иною... есть становление себя самого, круг, который предполагает в качестве своей цели и имеет началом свой конец и который действителен только через свое осуществление и свой конец» [6, 9]. Мыслящая саму себя и рефлексирующая субстанция стала субъектом, реальность создается в процессе рефлексии.

С середины XIX в. данная позиция подверглась критике с самых разных позиций. Труды К. Маркса, А. Шопенгауэра, В. Дильтея, Ф. Ницше, С. Кьеркегора, А. Бергсона, Э. Гуссерля составили новый неклассический этап философствования.

Работы К. Маркса наполнены критикой, он пишет, что в основе познания выступают «действительные индивиды, их деятельность и материальные условия их жизни», что легко можно установить «чисто эмпирическим путем» [7, 18]. Маркс вводит понятие фетишизма — ситуации, в которой причина занимает место следствия. Так социальные процессы (например, труд в сочетании с коммуникацией) становятся вещными в глазах субъекта, так как он имеет дело с товаром. Фетишизм — иллюзия иного рода, нежели в классической философии. У Маркса именно превратное понимание субъектом стоимости товара (а не определенного количества затраченного труда) дает ему возможность осознанно действовать. Таким образом, он приходит к выводу, что сознание субъекта содержит такие иллюзии, устранение которых приведет к невозможности жизнедеятельности субъекта в качестве субъекта. Получается формула: «субъекты могут это делать именно потому, что не осознают этого». Об этом пишет М.К. Мамардашвили: «Движение, идущее от производственных отношений в обмене деятельностью к значащему предмету, оборачивается так, будто именно значащий предмет приводит в движение деятельность и форму общения, *причем практически так оно и есть на самом деле*» [8, 306]. Вывод получается следующим: теоретическое знание не может давать практические рекомендации. Именно поэтому мыслитель обращается к

практике как основе для изменения реальности, где главная роль отводится активному субъекту, через процессы преодоления отчуждения приходящему к истинному бытию. Критике должен подвергаться не субъект с индивидуальным разумом как носитель «ложного сознания», а общественные отношения, детерминирующие его. Коммунизм, по К. Марксу, - это не политическая, а социальная необходимость изменения общественных отношений и типа коммуникации. Так, субъект стал не просто практиком, но революционером, способным избежать иллюзий своей эпохи. Однако полностью преодолеть самоотчуждение человека можно только после наступления эры коммунизма, причем сам коммунизм понимается как процесс бесконечного движения, изменения реальности и повышения степени преодоления отчуждения.

Если говорить о позиции Ф. Ницше, то он, разделяя человечество на господ и рабов в соответствии с анализом понятий «хорошее» и «плохое» (хорошее происходит от благородства, плохое от зависимости), видит отличие в следующем. Мораль господ представлена активностью: актом, действием. Реактивность — особенность оценки рабов, это перевод любого действия из реального в плоскость духовного. Таким образом, искатель истины хочет утверждения, полагания, позитивности, акта, либо же он хочет отрицания, негативности, мести, реакции [9]. Поскольку бессильные в этом мире ничего сделать не могут, они создают образ лучшего мира, который постоянно обвиняет реальность во всех несовершенствах. Воля к власти — основная категория философии Ф. Ницше. И выступает основой жизни и живого, как преодоление и возвышение, прежде всего, над самим собой. Ницше вступает в полемику с Шопенгауэром и его тезисом о воле к жизни: «...такой воли – не существует! Ибо то, чего нет, не может хотеть; а что существует, как могло бы оно еще хотеть существования!» [10, 140]. Воля к жизни, по мнению Ницше, означает самоограничение существования самим собой. Воля к власти помогает различить активное и реактивное. Поэтому чтобы провести переоценку ценностей и «вылечить» человека от нигилизма, нужно занять позицию «вовне», «по ту сторону добра и зла», так как вся философия, искусство и наука не свободна от мести. Это может сделать сверхчеловек. Так субъект стал сверхчеловеком, «защищающим себя от слабых», разрушающим «слишком человеческое».

Скажем несколько слов о понимании субъекта в психоаналитической традиции. До появления идей З. Фрейда сознание и психика считались синонимами. Теперь же сознание понимается как часть психического содержания организма наравне с бессознательным. В связи с этим трансформируется идея субъекта: он распадается на три противостоящие составляющие - «Оно», «Сверх-Я» и «Я». Причем последняя составляющая, вопреки предыдущим представлениям, наиболее слабая, подвергающаяся воздействию контролирующего «Сверх-Я» и желающего «Оно». Можно

сказать, что тезис К. Маркса «Они не осознают, но делают» работает и здесь. Задача состоит в том, чтобы интерпретировать бессознательные мотивы и перевести их в область сознания. Таким образом, можно сделать вывод, что субъект у Фрейда сохраняется, но в качестве цели анализа. Или, другими словами, субъект стал психоаналитиком: «там, где было «Оно», должно стать «Я».

Итак, интерпретация субъекта в переходный период базируется на близких понятиях: «классовый интерес», «воля к власти» и «желание», что соответствует пониманию субъекта как индивидуальной, автономной и рефлексирующей воли. Неклассическая трактовка субъекта осуществляется на общей идее иллюзорности осознаваемой человеком реальности, когда наше мнение детерминировано чем-то внешним, другим, не осознаваемым.

В итоге в XX в. исследователи решили «убрать» и само «Я». Если лишь ценой постановки себя самого под вопрос, изменив себя, субъект может претендовать на истину, то зачем такой субъект нужен. По мнению Фуко, картезианский принцип понимания субъекта упростил сложную «субъект-объект и (субъект)-субъект» формулу. «Я» не является объектом, следовательно, «Я» и есть субъект (Для Декарта собственное существование не подлежит сомнению, а существование Другого находится под большим вопросом). Перенос акцента с субъекта на технический вопрос метода познавательного акта, осуществляемого разумом (который никак не может претендовать на автономность), усугубляет положение субъекта.

Становится понятным, что ни педагогика (Сократ), ни идеология (А. Де Трасси), ни воля к чему-либо (Шопенгауэр, Ницше) не могут преодолеть незнания. Настоящей проблемой, по мнению Фуко, становится «незнание самого себя как незнающего» [11, 60]. Необходимо более фундаментальное вмешательство в бытие субъекта, которое невозможно без фигуры «Другого».

Термин «смерть субъекта» стал широко использоваться в философских дисциплинах после выхода в свет работ М. Фуко, а потом был уточнен Р. Бартом как «смерть автора». В постмодернизме он обозначает гибель традиции, стабильности, однозначности, линейности и детерминированности. Если модерн выдвинул личностное начало в качестве субъективистского акцента и ценности: «я сам себе причина, критик, предел» (экспрессивное внутреннее состояние автора), то в постмодерне понятие субъекта подверглось расщеплению (А. Турен).

М. Фуко в «Герменевтике субъекта» ставит два вопроса: «вопрос об истинности субъекта» и «вопрос о структуре истинности субъекта», делая проблему даже из самого способа, посредством которого данные вопросы «встали на повестку дня». Субъект всегда связан с определенной

культурной традицией (а сегодня уже и с межкультурной) и поэтому является преходящим.

«Во всяком случае, ясно одно, - человек – это не самая древняя и не самая постоянная из всех проблем, стоящих перед человеческим знанием. Взяв сравнительно короткий хронологический отрезок и узкий географический горизонт – европейскую культуру с XVI в., можно сказать с уверенностью, что человек – это изобретение недавнее...Лишь один период, который явился полтора века назад и, быть может, уже скоро закончится, явил образ человека. И это не было избавлением от давнего непокойства, переходом от тысячелетней заботы к ослепительной ясности... - это просто было следствием изменений основных установок знания... Если эти установки исчезнут так же, как они возникли, если какое-нибудь событие (возможность которого мы можем лишь предвидеть, не зная пока ни его формы, ни облика) разрушит их, как разрушилась на исходе XVII в. почва классического мышления, тогда – в этом можно поручиться – человек изгладится, как лицо, нарисованное на прибрежном песке» [12, 398].

Само использование этого термина в постмодернизме — простая дань традиции: абсолютного субъекта не существует, есть условия, при которых какой-либо индивид может выполнять функции субъекта. Тем более, что «язык учит нас понимать человека, а не наоборот», в языке теряются следы нашей субъективности (Р. Барт). Ж.-П. Сартр пишет, что «язык действительно является господином человека... он формирует его личность и судьбу... законы языка, вместо того, чтобы быть всего лишь практическими рецептами коммуникации... проявляются – подобно физическим законам – как необходимые условия, предшествующие человеку и формирующие его» [13, 19]. Происходит постепенное растворение субъекта в процессуальности дискурсивных практик.

С другой стороны, понятие субъект тесно связано с понятием социальной реальности. Гибель «социального» в XX в. обусловлена, с одной стороны, появлением массового общества, превращением людей в массу, а, с другой, огромным и динамичным делением людей на разные группы и классы (хотя при доскональном исследовании становится понятным, что их на самом деле не существует: в чем существенная разница понятий «молодежь» и «золотая молодежь», или взаимоисключающие толкования термина «золотая молодежь» - как элиты или как не самых лучших детей элиты). Становится понятным, что и эти процессы способствовали «смерти субъекта». Развитие социальных наук породило жесткие модели коммуникации, в которых социальный субъект должен узнать себя (как в персонаже рекламного ролика). Дело даже не в том, что человеком манипулируют, навязывая часто «ложные» желания, дело в том, что до просмотра рекламы, мы часто не знаем, чего хотим, а

после идентифицируем себя с персонажем, субъект получает необходимую определенность. Реклама часто использует копии без оригинала: симулякры, виртуальность и пр., поэтому современный социальный субъект – часто только копия. То же происходит и с социальной реальностью. К этому же приводит идеологический «оклик» (Л. Альтюссер), когда человеку помогают осознать себя в качестве субъекта определенного класса (например, часы «Ролекс» как интерпелляция класса богачей, массовое желание отнести себя к данному классу породило в большом количестве производство китайских поддельных копий).

Если говорить о современном понимании «общественных отношений», то и здесь акцент смещен с субъекта(ов) на предмет этих отношений, коммуникаций — власть (в политике), производство (в экономике), истина (в науке), язык (в лингвистике) и т. д. Так, структурализм сделал из субъекта одно из означающих (как, например, деньги, изначально бывшие только знаком, который впоследствии оторвался от своего означаемого, а сегодня претендует на самостоятельное существование и значение: огромная возможность интерпретации знака «деньги» гораздо привлекательней для человека, чем их конкретная трата на что-то). Однако, У. Эко пишет, что «признав факт сущностного отсутствия Пра-Кода, я должен буду иметь мужество согласиться также и с тем, что в качестве отсутствующей структура, являющаяся конститутивной для всякой структуры, сама по себе не может быть структурирована. А если она таковой предстанет, то это лишь знак того, что за ней скрывается другая, еще более окончательная, еще *более отсутствующая*, как ни парадоксально это звучит, структура. В таком случае *естественным завершением* всякого последовательного структуралистского начинания явится умерщвление самой идеи структуры. И всякий поиск констант, желающий называться структурным исследованием и рискующий быть таковым, заранее обречен на провал, грозит обернуться мистификацией, утешительной попыткой выдать неполноту за исчерпанность, очередной ход в игре — за последний» [14, 327].

«Возрождение субъекта» с помощью коммуникативных программ и практик дает шанс самому субъекту и социальным наукам вообще.

Реальность, в которой присутствует социальный субъект в определенный период исторического времени, можно назвать современностью. Она трактуется как:

- некое состояние общества и человека, определенное данной исторической ситуацией,
- развитие, аккумулирующее все изменения, которое переводит общество в новое состояние.

Постмодернизм сменяется постнеклассической эпохой, где превалирует новые кодовые технологии, включая «digital technology». Учитывается

специфика получаемых субъектом знаний об объекте, соотношение средств познания с операционной деятельностью, целевые и ценностные установки. Исследователи соотносят субъекта познания с внутринаучными целями, социальными ценностями и этикой. Введение полисубъективной среды в научные исследования более всего проявляется в синергетике, которая пытается обосновать принципы устойчивого развития. Данная теория, как новая стратегия развития цивилизации, предполагает диалог действующих субъектов по достижению социально-экономической стабильности на основе природных возможностей. Однако понимание устойчивого развития как политической или экологической доктрины не решает цивилизационных проблем, так как не затрагивает вопросы бытия субъекта.

В.С. Степин в своих работах рассматривает общество как социальный организм с определенной культурой и информационными структурами, обеспечивающими его устойчивость. В качестве базовых устойчивых структур исследователь выделяет ценности культуры и мировоззренческие универсалии, таким образом, понятие субъекта обретает новую жизнь. На их основе возникает большое многообразие духовной деятельности человека в виде кодовых систем социального, которые и образуют феномены культуры. В этом находят выражение и ценностные приоритеты, формируя картину человеческого жизненного мира. Понимание и интерпретация смысла мировоззренческих универсалий ведет к тому, что непрерывно обновляемый опыт субъекта должен вбирать в себя необходимые знания и ценности из прошлого, исключая отжившие фрагменты, чтобы не влиять на последующее становление цивилизации. Таким образом, мировоззренческие универсалии являются культурно-генетическим кодом по воспроизведению социальных организмов (субъектов). Хотелось бы добавить, что в мировоззренческие универсалии сейчас следует включить межкультурную коммуникацию, появление которой как научного понятия определили не только политические процессы, например, глобализация (или политические кризисы некоторых стран), но и технологические «прорывы».

В.С. Степин предлагает синтезировать обе мировоззренческие универсалии: «Это будет не западная и не восточная система ценностей, а нечто третье синтезирующее достижения современной техногенной культуры и некоторых идей традиционных культур, обретающих сегодня новое звучание» [15, 24], что позволит цивилизации вступить на совершенно новый путь развития.

Современное состояние социальной реальности характеризуется усилением неопределенности, парадоксальностью взглядов (между тем, что декларируется на официальном уровне, и тем, что на самом деле «в умах» людей), что затрудняет самоидентификацию, жизнеспособность субъекта в мире. «Сознание всегда опосредовано обществом, как справедливо

утверждает Т. Адорно, то, что опосредовано разумом, опосредовано и обществом» [16, 35].

Существует несколько «предложений» по выводу человечества из кризиса, остановимся на самых важных для нашей темы.

Концепция новой социальной реальности с доминирующим потенциалом культурологии сформировалась в работах Н.Г. Багдасарьян, И.М. Быховской, Л. Уайта. Обращение к культурологии связано с пониманием ее как метазнания, обладающего особой методологией, интегративным способом понимания и интерпретации социальной реальности, направленным на практическое решение проблем. Ее специфику можно определить в следующих тезисах:

- интеллектуальное движение, основанное на понимании особой роли культуры в детерминации современной социальной динамики и необходимости изучения и осмысления современности именно в этом ракурсе;

- научная парадигма, ориентирующая науку на особое проблемное поле изучения общества как культурно интегрированной и культурно регулируемой системы, что должно иметь место наряду с иными общественными науками, изучающими общество в иных проблемных ракурсах;

- собственно наука о культуре, исследующая культуру в ее основной социальной функции – управления сознанием и деятельностью человека, а также регуляции социально-коммуникативных процессов, обеспечивающих коллективный характер человеческой жизнедеятельности [17].

Сообщества людей являются живыми системами. В стабильном состоянии социокультурная традиция подавляет отклонение от нормы, происходит саморегуляция общества культурой. Когда возникает социальный или экологический кризис, происходит разбалансировка всей системы ценностей. Диагностировать духовные и общественные проблемы человека может только культурология путем дешифровки их социальных кодов и смыслов. Это способствует определению и интерпретации многих не выявленных закономерностей жизни субъекта и социальной реальности, таким образом, «культуролог – это не тот, кто изучает явления культуры в их самодостаточной ценности и специфических формах, а тот, кто изучает культурную составляющую любых социальных явлений и процессов» [18, 26]. В этом случае, познающий и действующий субъекты совмещаются в одном лице.

Культурологи, исследуя процессы культурных и межкультурных изменений, опираются на закон взаимодействия традиционно-репродуцирующих и творчески-инновативных культурных механизмов. Функции этих механизмов различны: традиционно-репродуцирующий обеспечивает стабильность социокультурной системы, творчески-

инновативный – адаптацию к меняющимся историческим условиям существования общества. «Эти механизмы действуют одновременно, обеспечивая целостность культуры, в которой все элементы взаимообусловлены, а развитие осуществляется за счет определенной самонастройки культуры. Этот закон динамики культуры как системы, находящейся в состоянии постоянного мониторинга среды пребывания и выработки механизмов, позволяющих подстраиваться под изменяющиеся условия, действует на всех этапах человеческой истории» [19, 119-120].

Примерно с 1980-х гг. концепция, связанная с доминирующими культурными факторами в развитии общества и социальной реальности, стала признаваться многими странами. Юрген Хабермас писал в «Теории коммуникативного действия» о том, что сегодня все важнее становятся культурные факторы, изменение которых может привести к дестабилизации.

Концепция социотехнических систем основана на трансформации объекта технической деятельности: вместо отдельного механизма появляется человеко-машинная система. Влияние инженерной деятельности на природу и человека в такой мере возросло, что социальная ответственность ее носителей перед обществом неизмеримо возрастает [20, 354-358].

На данном этапе возникает потребность в субъекте особого рода. Он должен не просто обладать знанием и активной действенной позицией по созданию проектов, но уметь их координировать, учитывать в процессе социальной деятельности весь комплекс результатов в их динамике и противоречивости. Задача заключена в достижении оптимального соответствия между технической системой и социальной структурой. Но не менее важным компонентом любой социотехнической системы выступает сакральный ландшафт [21, 16-28]. Это особая часть культурного ландшафта, сформированная духовным человеческим опытом, то есть одухотворенное, воображаемое пространство [22, 3]. Или символически маркированное земное пространство, пронизанное смыслом живущих в нем людей. Это пространство с течением времени стало жизненной средой достаточно большой группы людей в процессе применения разных технологий доместикирующей окружающей среды.

Основополагающую роль играет наличие знания, так как в сложных системах коммуникация довольно разветвленная: постоянно циркулируют информационные потоки. Если в системе формируются новые знания, тогда она переходит на качественно новый уровень развития. В противном случае наступает деградация системы.

Концепция универсальной истории проводит серьезное переосмысление базового понятия «человек» и той фазы универсальной эволюции, в которой ведущую роль играет вид *Homo sapiens*. Изучение эволюционных метаморфоз, рождение новых ценностных универсалий «постгуманизма» или «трансгуманизма» вселяет надежду, что у планетарной цивилизации есть

шансы преодолеть надвигающийся комплексный кризис и удержать человечество в ситуации техно-биогуманитарного баланса [23].

На наш взгляд, существует одна тенденция в мировом сообществе, значение которой для будущего развития человечества пока недопонято, так как определение этого понятия носят пока чисто практический характер. Сегодня этот термин используется довольно широко и определяет сущности, явления, свойства самого разного порядка, но как пишет У. Б. Гудикунст, отмечая практико-ориентированное применение этого термина, он трактуется все-таки как коммуникация между людьми разных национальных культур. Развитие науки и техники в сочетании с политико-экономическими мировыми процессами и глобализацией выдвинуло в первые актуальные ряды категорию межкультурной коммуникации. Новые информационные технологии снимают барьеры пространства и времени, материального обеспечения и социального статуса в контактах людей и превращают межкультурную коммуникацию в повседневность человеческого бытия. Контакты в разных сферах человеческой жизнедеятельности между представителями национальных культур стали не только постоянными, но и продолжительными. Процессы ассимиляции культур происходят по всему миру.

Обмен и усвоение информации носителями разных культур есть отдельный коммуникативный акт. Это место встречи «Я» и «Другого», «Мы» и «Они» и т.д., реальность «здесь и сейчас». И как залог успеха — наличие понимания — способа связи человека и мира. Сейчас в науке присутствует точка зрения, согласно которой межкультурная коммуникация призвана осуществлять деятельность по созданию общих ценностей, унифицировать социокультурное пространство. Но смогут ли представители национальных культур полноценно развиваться в едином культурном пространстве? И как это повлияет на содержание понятия субъект?

Коммуникация включена в человеческое бытие (сознание) как глубинная взаимосвязь между субъектами и миром, поэтому бытие становится сопричастным ко всему происходящему в социальной реальности. Именно поэтому можно говорить о развитии и творчестве человека. То же можно сказать и о культуре. Однако, в межкультурной коммуникации заложена биполярность: с одной стороны, взаимодействие культур может дать локальной культуре новый толчок для развития, с другой — может привести к унификации культур. Тонкая грань между этими процессами — современная проблема для осмысления. Следует помнить, что в совместном коммуникативном пространстве субъекты должны сохранять дистанцию.

Межкультурная коммуникация (как и коммуникация в целом) — это совместное пространство для взаимодействия множественных центров, в идеале устроенных по принципу Троицы: «едины и не слиянны». Не смотря на сложность осмысления и негативный опыт последних лет (особенно связанный с мигрантами), это естественная человеческая ситуация:

разнородности, разномыслия (Ж.-Ф. Лиотар). Любое же государство (даже с демократической формой правления) стремится к насильственной унификации множественности, используя все возможные каналы массовой коммуникации. В качестве образца, стандарта сейчас навязывается модель западного образа жизни, хотя уже сейчас стало понятно, что «игра в права человека» может привести к угрозе существования целой нации. Опыт распада СССР, современные процессы отделения в Испании и Великобритании, желание выйти из ЕЭС некоторых стран — подтверждают «неидельный путь» развития Европы.

Ценность межкультурной коммуникации, на наш взгляд, прежде всего, в несоответствии одного культурного дискурса другому, что и вызывает интерес, порождает смысл и интерпретацию, что в конце концов и дает развитие нашей цивилизации. Межкультурная коммуникация — то динамичное поле, которое обеспечивает бесконечное число вариаций ситуаций, действий, знаков, порождающих все новые и новые парадигмы для совместного осмысления. Именно «воля к коммуникации» (Ясперс) как диалог, на наш взгляд, способна свести на нет все конфликты культур.

С помощью коммуникации культура делает возможной самоидентификацию субъекта, согласованность действий между ними, интеграцию в общество и, наоборот, внутреннюю дифференциацию общества. В работах В.Г. Зинченко, В.Г. Зусмана, З.И. Кирнозе и др. содержатся интересные идеи о том, что межкультурная коммуникация рождается вместе с человеком, а любая коммуникация уже содержит в себе элемент межкультурности. Таким образом, можно говорить о том, что умение выстраивать межкультурную коммуникацию — обязательная компетенция современного субъекта. Поэтому сделаем несколько итоговых замечаний.

Во-первых, при изучении межкультурной коммуникации следует помнить слова М.К. Мамардашвили о том, что «культура транслируется только через личность», то есть через субъекта, тогда можно говорить о некоторой субъективности культуры.

Во-вторых, ментальность как совокупность чувственного и логического, сознательного и бессознательного определенной культуры. Выступает как процесс понимания и связь между субъектом и окружающей действительностью для того, чтобы последняя была правильно интерпретирована и понята.

В-третьих, можно уверенно говорить о том, что только субъект обозначает, а, следовательно, придает смысл всем материальным и нематериальным объектам окружающего мира. Макс Вебер писал, что именно человек придает миру культурные смыслы, тогда культура — фрагмент мировой бесконечности («бессмысленной бесконечности мировых событий»), который для человека имеет смысл и значение.

В-четвертых, наличие такого стереотипа как этноцентризм, когда субъект судит о чужих культурных ценностях через призму своей культуры.

В-пятых, исследователи М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский характеризуют культуру как «особый способ использования языка в коммуникативной ситуации». То есть с позиции одной культуры ситуация может быть коммуникативна, но в другой культуре такого способа использования языковых средств может не быть. Роль языка в межкультурной коммуникации первостепенна. Но исследователи уже пришли к выводу, что надо обучать не языку, а коммуникации на языке, а для этого придется изучать язык через культуру. Однако, справедливо и обратное заключение.

В ближайшей перспективе, на наш взгляд, именно межкультурная коммуникация будет тем важнейшим механизмом, который осуществит социокультурную регуляцию современного мультикультурного общества.

Ссылки

1. Хайдеггер, М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
2. Смирнов, А.Е. Процессы субъективации: социально-философский анализ: дисс. ... докт. филос. наук. – Иркутск, 2011. – 307 с.
3. Кант, И. Критика чистого разума. – М.: Мысль, 1994. – 592 с.
4. Делез, Ж. Различие и повторение. – СПб.: Петрополис, 1998. – 384 с.
5. Рембо, А. Письмо Ж. Изамбару от 13.05.1871.
6. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1992. – 443 с.
7. Маркс, К. Немецкая идеология. Фейербах: противоположность материалистического и идеалистического воззрений. 2-е изд. – М., 1955. – 393 с.
8. Мамардашвили, М.К. Анализ сознания в работах Маркса. Как я понимаю философию? – М.: Прогресс, 1992. – 368 с.
9. Кондратьев, К.В. Кризис идеи и феномена субъекта в пространстве нововременного социально-философского дискурса: дисс. ... канд. филос. наук. – Казань, 2012. – 140 с.
10. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра: книга для всех и ни для кого. – М.: Мартин, 2005. – 416 с.
11. Фуко, М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 гг. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с.
12. Foucault, M. Les mots et les choses. – Paris, 1966. – 400 с.
13. Sartre, J.-P. Un theatre de situations. – P., 1973. – 110 с.
14. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 540 с.
15. Степин, В. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. - 2006. -№ 2. – С. 16-26.

16. Останина, О.А. Конец исторического сознания? // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - № 4. – С. 35-36.
17. Флиер, А.Я. Феномен культурологии: опыт новой интерпретации // Обсерватория культуры. – 2011. - № 2. – С.4-19.
18. Быховская, И.М. Прикладная культурология: знание в действии. Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований. – М.: Смысл, 2010. – 640 с.
19. Костина, А.В. Культура: между рабством конъюнктуры, рабством обычая и рабством статуса. – М.: Согласие, 2011. – 678 с.
20. Степин, В. С. Философия науки и техники. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – С. 372 с.
21. Караткевич, С.Г. Социально-экономическое и интеллектуальное управление в социотехнических системах. – М.: ВНИИгеосистема, 2011. – 398 с.
22. Окладникова, Е.А. Сакральный ландшафт. Теория и эмпирические исследования. Монография. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 83 с.
23. Назаретян, А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации. Очерки по эволюционно-исторической психологии. – М.: УРСС, 2007. – 368 с.

Л.В. Фалеева, Е.В. Братухина

Социально-профессиональная ответственность
как профессиональное качество выпускника

L.V. Faleeva, E.V. Bratukhina

Socio-professional responsibility
as a graduate's professional quality

В статье рассматриваются вопросы социально-профессиональной ответственности как одной из самых сложных феноменов теории и практики волевых качеств. С одной стороны, ответственность важнейшая форма саморегуляции духовной и зрелой личности наряду со свободой и совестью, а с другой стороны – одно из значимых профессиональных качеств личности выпускника. В предложенной статье указано, что формирование социально-профессиональной ответственности у будущих специалистов в вузе, является актуальным на современном этапе развития российского образования. Автором рассмотрены формы, методы и средства формирования социально-профессиональной ответственности в подготовке бакалавров.

Ключевые слова: ответственное отношение, социальная зрелая личность, социально-ориентированная личность, профессиональная культура, социально-профессиональная ответственность.

In the article questions of social and professional responsibility as one of the most complex phenomena of the theory and practice of strong-willed qualities are considered. On the one hand, responsibility is the most important form of self-regulation of the spiritual and mature personality along with freedom and conscience, and on the other hand – one of the significant professional qualities of the graduate's personality. The proposed article indicates that the formation of social and professional responsibility for future specialists in the university is relevant at the present stage of the development of Russian education. The author considers forms, methods and means of forming social and professional responsibility in the preparation of bachelors.

Key words: responsible attitude, social mature personality, socially-oriented personality, professional culture, social and professional responsibility.

Проблема совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе предстает 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, но, прежде всего, с такими функционально-операциональными характеристиками социально-профессиональной ответственности субъекта трудовой деятельности, как стремление к постоянному пополнению знаний, способность самостоятельно ставить и решать разнообразные профессиональные задачи, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них, активное владение основами профилирующей и ряда смежных дисциплин, прочное владение практическими навыками работы с людьми, с современными информационными системами, методами экспериментального и статического анализа, с наличием 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 в процессе получения высшего образования. Особенно важно исследовать данную проблему в сфере получения образования в вузе, поскольку ответственность зрелого человека как характеристики профессионализма развивается в процессе психолого-педагогического воздействия образовательной среды.

С понятием «профессионализм» наиболее часто соотносят «профессиональная пригодность» и «профессиональная компетентность». Их соотношение часто анализируется по линиям, которых преобладает либо противопоставление, либо функционально-семантическое взаимодополнение или поглощение одного понятия другим. Так, профессиональная компетентность, в целом рассматривается как условие достижения высоких уровней профессионализма считает В.Г. Горчакова, С.А. Дружилов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.Д. Шадриков и др. Приведем некоторые примеры.

С.А. Дружилов под компетентностью понимает особые свойства людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложнейшую деятельность в самых разнообразных условиях [5].

Согласно Н.В.Кузьминой профессиональная компетентность – это качественная характеристика субъекта деятельности, определяющая меру овладения им современным содержанием и средствами решения профессиональных задач [6].

А.К. Маркова выделяет различные виды профессиональной компетентности (социальная, специальная, личностная, индивидуальная), отражающие уровень владения человеком знаниями и способами практического решения профессиональных задач, профессионального взаимодействия, самовыражения и саморазвития, саморегуляции и планирования действий и поведения [7].

А.А. Реан также подчеркивает, что «социальная зрелость и ее составляющая – ответственность, формируется лишь в адекватной деятельности». С точки зрения автора базовыми, фундаментальными компонентами социальной зрелой личности являются: ответственность, терпимость, и саморазвитие. По мнению А.А. Реана, ответственность – важнейшая характеристика личности, и связана, прежде всего, с «сущностью бытия зрелой личности, а также с успешностью и способами ее самоактуализации» [10, 85].

В.Д. Шадриков отмечает, что в процессе профессиональной деятельности развиваются, совершенствуются профессионально важные качества – компетентность, ответственность и др., при переходе на более высокий уровень – уровень профессионального мастерства - «происходит индивидуализация профессионально важных качеств» [11, 32].

Вузовское обучение и воспитание является важным фактором актуализации ответственного отношения у личности студента, будущего профессионала. Профессиональная ответственность специалиста – это моральная категория, но в тоже время и профессиональное качество личности.

В процессе формирования социально-профессиональной ответственности, как показал наш многолетний опыт, необходимо применять общепедагогические, а также специальные методы, приемы, средства, традиционно классифицируемые на методы форм сознания; самовоспитания, методы стимулирования деятельности и поведения воспитанников, методы контроля и самоконтроля.

На основе системно-синергетического подхода лабораторией профессионального воспитания и социальной педагогики (зав. лабораторией профессор, заслуженный деятель науки Республики Татарстан В.Ш. Масленникова) разработана современная концепция воспитания социально-ориентированной личности, где одним из приоритетных личных качеств является социальная ответственность [8, 147].

Для формирования социально-профессиональной ответственности в вузе имеются различные средства. Это, прежде всего, занятия по общепрофессиональным и специальным дисциплинам и организация всех видов практик; создание механизмов социального партнерства с общественными объединениями и молодежными организациями, территориальными подразделениями государственных структур,

структурными подразделениями местной администрации, социальными организациями и учреждениями.

Важнейшими формами формирования социально-профессиональной ответственности студентов являются конкурсы, выпуск студенческой газеты, помощь в избирательных компаниях, олимпиады, встречи, субботники, клубы, тренинги публичных выступлений, Совет студенческого самоуправления как школа проверки социально-профессиональной ответственности.

Итак, обобщая выше изложенное, необходимо выделить основные способы и направления актуализации социально-профессиональной ответственности у студентов. Наиболее важными из них являются:

- духовное самораскрытие как самый надежный и в то же время наиболее сложный способ актуализации ответственности, связанный с познанием самого себя, необходимостью самосовершенствования и самовоспитания;

- формирование социально-профессиональной ответственности в процессе квазипрофессиональной социализации, что достигается, во-первых, путем социального образования студентов, повышение служебного мастерства и связанной с ним профессионализацией, существенно расширяющей свободу действий и меру ответственности профессионала, осознающего высокую социальную цену непрофессиональных и безответственных решений;

- развитие чувства долга, осознание студентами своей ответственности перед каждым человеком, перед обществом, перед страной.

К важным средствам актуализации ответственности как компонента профессиональной компетентности, необходимо отнести социальный контроль, а также развитие служебной культуры (культуры руководства и подчинения, культуры организации), которая и характеризует интеллигентность: «духовно-нравственную, профессионально-трудовую, гражданскую культуру личности» [9, 11].

Итак, профессиональная ответственность неотъемлемая часть личности, складывающаяся из профессионализма, соблюдения социально-этических норм. В профессиональной ответственности определяющим результатом становится самосознание личности, проявляющееся в сознательном выборе профессии, глубокой преданности, увлеченности своей работой. Социально-профессиональная ответственность как важное личное качество должно найти нормативное признание как профессиональное и обязательное качество управленца.

Литература

1. Атутов, П.Р. Дидактика технологического образования. – М., 1997. – 128 с.
2. Введение в психологию / Под общ. Ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
3. Гликман, И.З. В поиске золотой середины, или как соединить теорию с практикой // Директор школы, 2004. - № 6. – С. 64 – 67.
4. Горчакова, В.Г. Имидж личности // Маркетинг в России и за рубежом, 2008. - №3 – С. 133-138.
5. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
6. Кузьмина, Н.В., Дергач, А.А. Акмеология сегодня и завтра // Акмеология. – 1994. - №1. – С. 4-11.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Масленникова, В.Ш. Современная идеология воспитания социально- ориентированной личности. – Казань: РИЦ «Школа», 2004. – 176 с.
9. Мухаметзянова, Г.В. Интеллигентность – составляющая профессиональной компетентности учителя // Педагогический колледж – среднее звено непрерывного педагогического образования: Сборник научных статей. – Казань: ИПП ПО РАО, 2008. - С. 12-18.
10. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
11. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 156 с.

А.А. Маури, Н.В. Хлебникова

Практико-ориентированная адаптация студентов к профессии

A. A. Mauri, N.V. Khlebnikova

Conflict-free interaction as an indicator a professional management culture

В статье рассматриваются вопросы практико-ориентированной 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. Практико-ориентированное образование способно решить эту проблему.

Ключевые слова: практико-ориентированное образование, практико-ориентированная адаптация, профессия, рынок труда, студент.

The article examines the issues of practice-oriented adaptation of university students to the future profession. Despite the overabundance of certain personnel, it is important to teach students to adapt not only to the profession they receive, but also to any other. Practically-oriented education can solve this problem.

Keywords: practical-oriented education, practical-oriented adaptation, profession, labor market, student.

Сегодня во всем мире отмечается повышенный интерес к одной из центральных социальных проблем – поиску путей развития системы образования. Именно образование определяет облик будущего и его экономический, интеллектуальный, личностный, культурный, нравственный потенциал. Целью образования является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарных компетенций, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Все это и составляет специфику компетентностного подхода. Его реализация предполагает перенос акцентов на воспитательную и развивающую функции образования, на становление в процессе обучения личности выпускника и его адаптации на рынке труда.

Практико-направленное обучение, о котором вновь было заявлено в 80-е гг., рассматривалось как целостная, непрерывная система, имеющая в

образовании личности базисную задачу – формирование умений в области осваиваемых человеком видов деятельности для последующего их применения в профессиональной практике. Следовательно, практико-направленное обучение должно представлять собой познавательную деятельность, обусловленную желанием студентов получать умения практического характера, имеющее своей конечной целью последующую адаптацию к профессии. В психолого-педагогических исследованиях ведущих специалистов обозначить единый взгляд на практико-направленное обучение достаточно затруднительно. Прокомментируем.

Ю.К. Бабанский практическое обучение рассматривает следующим образом: «практические методы применяются в тесном сочетании со словесными и наглядными методами обучения» [10]. И.П. Пидкасистый приводит детализацию целей, задач и содержания практического обучения: «практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся, этими методами формируют практические умения и навыки» [11]. В.Е. Сосонко определяет практическую подготовку выпускника как один из главных показателей его обученности [14]. И.П. Подласый рассматривает принцип связи теории с практикой «эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой; практика критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения» [12]. По мнению П.Р. Атутова основная задача учебного заведения состоит в том, чтобы научить «применять изученные теоретические положения для анализа и объяснения реальных объектов и явлений, для решения практических задач» [1]. И.З. Гликман подчёркивает важность связи теории с практикой, однако, вместе с тем особо обращает внимание на сложность этой связи, говорит о «синтетичности» практической деятельности» [3]. В.П. Фёдоров и Е.Д. Колегова подчёркивают значение практической части образования в объёме учебной дисциплины для последующей успешной профессиональной реализации будущего выпускника [15].

Итак, анализ источников позволяют с определённой долей уверенности определять практико-направленное обучение как реализацию методов и форм обучения, отображающих специфику получаемой профессии и направленных на приобретение профессионально – значимых знаний и умений. Рассмотрев понятие «практико-направленное обучение», возникает необходимость в кратком анализе таких понятий как «адаптация» и «профессиональная деятельность».

Важной для нашего исследования представляется точка зрения А.В. Петровского, который выделяет адаптацию как одну из фаз развития личности. По его мнению, адаптация, как первая фаза того или иного периода развития личности, предполагает активное усвоение человеком действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами

деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности [2]. Существенным мы считаем то, что важнейшими средствами достижения адаптации является практико-направленное обучение в процессе профессиональной подготовки. Каждый выпускник, начинающий свою профессиональную деятельность проходит адаптацию, которую можно рассматривать как индивидуальное развитие и профессионально-трудовое становление. Традиционно, в научной литературе, адаптация рассматривается и как результат, и как процесс. Адаптация как результат характеризуется степенью итоговой адаптированности человека в тех или иных условиях. При рассмотрении адаптации как процесса выделяют его временные характеристики, стадии адаптации, рассматривают их протяженность, следовательно, происходит выявление основных элементов адаптационного процесса, связанных в единую логическую и временную последовательность.

С.А. Дружилов отмечает то, что процесс адаптации «связан с активным изменением человеком себя, с коррекцией собственных установок и привычных поведенческих стереотипов» [5]. Следовательно, адаптация может рассматриваться как активное самоизменение и самоприспособление к окружающей действительности. Таким образом, возникает необходимость рассматривать процесс адаптации как изменение социальной роли, круга и содержания общения; корректировку потребностей и системы ценностей; развитие самосознания и уточнение самооценки; необходимость регуляции своего поведения; возникновение стремления к самоутверждению; усвоение традиций и норм, отвечающих характеру получаемой профессии. Следовательно, термин «адаптация» можно определить как процесс приспособления специалиста к изменяющимся условиям профессии, имеющее конечной целью успешную профессиональную деятельность. Следуя логике рассмотрения темы, возникает необходимость кратко охарактеризовать понятие «профессиональная деятельность».

Вопрос о человеческой деятельности обсуждается во многих научных работах. Системным подходом в рассмотрении деятельности занимался М.С. Каган [6]. По его мнению, для всех видов и форм деятельности присущ активный, осмысленный и преобразующий характер. А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность как соотношение мотивов, её функцию видел в ориентации субъекта в предметном мире [8]. Принимая во внимание то, что мы рассматриваем процесс адаптации учащихся к профессиональной деятельности, необходимо детализировать смысл понятия «профессиональная деятельность». Профессиональная деятельность рассматривается как особая форма активности, как система отношений, направленная на становление профессионализма человека. Согласно С.А. Дружилову в процессе профессиональной деятельности «происходит формирование особого типа человека – человека-профессионала» [5]. Автор отмечает, что при этом

оттачиваются те качества, которые способствуют профессиональной успешности, и компенсируются те, которые снижают эффективность деятельности. Следовательно, профессиональную деятельность можно понимать как целенаправленное, системное явление, выступающее причиной развития профессиональной успешности специалиста.

Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить противоречия между требованиями к его качеству, предъявляемые государством, обществом, работодателем, а также формирующимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами. Актуальность этой проблемы – практико-ориентированная адаптация студентов к профессии, подтверждается и тем, что именно такой подход заложен сегодня в макете нового стандарта высшего образования, также ориентированного на достижение выпускниками учреждений профессионального образования общих и профессиональных компетенций.

Принятие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) означает, что компетентностный подход в образовании перешел из стадии «самоопределения» в стадию «самореализации». Становление человека как профессионала происходит в целостной образовательной среде того или иного образовательного учреждения. Усилия профессионального образования направлены на создание условий, способствующих формированию разносторонней, социально активной, самостоятельной, творческой, компетентностной личности профессионала.

Образовательная среда является решающим фактором в развитии личности. Обучающийся своими действиями и поступками активизирует элементы среды и тем самым создает ее для себя. Создание практико-ориентированной образовательной среды учебного заведения, изучение ее влияния на становление, реализацию, раскрытие, самосовершенствование личности остается актуальной проблемой педагогики. Сегодня, одна из проблем выпускников – низкая профессиональная компетентность и конкурентоспособность. Один из способов преодоления этих проблем – это практико-ориентированный подход в обучении студентов, который обеспечит практико-ориентированную адаптацию к будущей профессии.

Основной целью образовательной организации является максимальное развитие личностных и профессиональных способностей каждого студента, формирование качественной основы профессиональных и общих компетенций, необходимых для их конкурентоспособности на рынке труда и успешной социализации в условиях современного общества. Эффективность процесса профессионального становления личности определяется совпадением психофизических возможностей и требований профессиональной деятельности способностью личности к

профессиональному развитию, росту профессиональной компетентности оптимальному построению своей профессиональной карьеры. Именно с этой точки зрения мы рассматриваем возможности молодежи для интеграции в современное производство через процесс качественной профессиональной подготовки и воспитания жизнеспособной личности. Формирование ключевых компетенций студентов, согласно ФГОС ВО требует внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Особое внимание важно уделить деятельностно-компетентностному подходу через внедрение практико-ориентированных задач.

При введении образовательных стандартов на сегодняшний день ставится задача обновления профессионального образования на компетентностной основе путем усиления его практической направленности при сохранении его фундаментальности. Для построения практико-ориентированного образования необходим новый деятельностно-компетентностный подход. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений и навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода.

Итак, деятельностный подход направлен на организацию процесса обучения, технологии практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер; а компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, обеспечивая практико-ориентированную адаптацию студентов к профессии.

Система компетентностно-ориентированных задач в зависимости от их функционального назначения включает в себя предметно-ориентированные, практико-ориентированные профессиональные задачи. Предметно-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов совокупности знаний по учебным дисциплинам профессионального цикла, необходимых и достаточных для освоения умений и навыков студента в составе конкретных профессиональных компетенций, развитие у них познавательной активности. Такие задачи строятся на основе рассмотрения производственных ситуаций, направленных на усвоение студентами знаний по темам (разделам) учебной дисциплины, умений их применять на практике.

Они предлагаются студентам в виде устного или тестового задания, в виде практической работы. При этом предлагаемые задания могут содержать научное противоречие, представленное в виде познавательной проблемы и тем самым способствовать приобретению студентами творческого или эмоционально-ценностного опыта.

Практико-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов системы интегрированных умений и навыков, необходимых для освоения профессиональных компетенций специалиста. Такие задачи строятся путем отбора производственных ситуаций, в которых умения и навыки студентов по учебным дисциплинам профессионального цикла являются необходимым условием подготовки студентов к решению профессиональных задач, входящих в компетенции специалиста. В зависимости от степени охвата областей предметных знаний практико-ориентированные задачи могут быть дисциплинарные и междисциплинарные. Такие задачи могут быть предложены студентам в виде практического задания.

Практика трудоустройства выпускников в последние годы показывает, что потенциальные работодатели в подборе персонала выражают заинтересованность в кадрах, уже имеющих помимо специального образования и опыт работы. На сегодняшний день молодые специалисты испытывают трудности в конкуренции рынка труда и в адаптации к условиям деятельности, и профессиональное становление занимает еще несколько лет после окончания вуза, требуя дополнительных усилий от самих молодых специалистов и денежных затрат от предприятий, в которых они работают на переквалификацию. При организации обучения специалиста в формировании содержания образования и образовательных стандартов акцент необходимо ставить на принципы диалогизма и практико-ориентированности. Это позволит сформировать у будущих специалистов навыки диалогического общения, толерантное отношение к мнениям и взглядам коллег, умение выделять проблему из общей ситуации, выбирать оптимальный способ решения, прогнозировать и анализировать результаты, что соответствует критериям профессиональной компетентности специалиста. В основу реализации этих принципов положены:

- реальные профессиональные задачи, сложность которых возрастает от курса к курсу;
- специфика профессиональной деятельности специалистов, которые работают индивидуально, малыми группами и большими коллективами;
- интеграция знаний, методов различных областей науки и человеческой практики.

Практико-ориентированный подход обучения важно применять с первых дней обучения в вузе. Лабораторно-практические занятия можно проводить с использованием компьютерной технологии, направленных на индивидуальную поисковую деятельность, где студент не просто закрепляет

основные теоретические положения учебного предмета, а учиться прогнозировать, планировать, в диалоге раскрывать свои мнения и позиции по выбранному способу решения учебной задачи, самостоятельно организовывать свою деятельность. Поэтому практико-ориентированность и диалог позволяют студентам приобрести необходимый минимум профессиональных умений и навыков, опыт организаторской работы, систему теоретических знаний, профессиональную мобильность и компетентность, что соответствует образовательному стандарту и делает наших выпускников конкурентоспособными.

Для создания практико-ориентированной образовательной среды с целью практико-ориентированной адаптации студентов к профессии нужны условия. Условиями повышения параметров развития практико-ориентированной адаптации студентов к профессии, на наш взгляд, являются:

- хорошо развитый механизм социального партнерства с предпринимателями;
- экскурсии на предприятия профессиональной направленности;
- предоставление стажерских площадок для обучающихся и преподавателей;
- развитие программы двухстороннего обмена обучающимися и преподавателями;
- организация общения обучающихся и педагогов с интересными людьми (работодатели, представители общественных организаций и т.д.) в форме бесед, круглых столов, дискуссий, мастер-классов;
- организация конференций, конкурсов профессионального мастерства или других форм массового приема гостей;
- оборудованные кабинеты и лаборатории в соответствии с требованиями работодателей;
- организация при желании выпускников дальнейшего их обучения по профессии или помощи им в трудоустройстве;
- осуществление в соответствии с запросами работодателей подготовки рабочих кадров;
- направление психолого-педагогической работы в образовательной организации на развитие у студентов личностных и профессиональных качеств, необходимых для успеха в современном обществе;
- построение образовательного процесса строится с применением информационно-коммуникационных технологий.

Итак, для практико-ориентированной адаптации студентов к профессии необходимо применять:

1. практико-ориентированные задачи для демонстрации взаимосвязи теории и практики, способствуя анализу не только правильных решений, но и ошибочных. В случае установки ошибочных решений следует понять

мотивацию выбора студентом неправильного решения и, разобрав вместе предложенную ситуацию, подвести его к правильному решению.

2. Система компетентностно-ориентированных задач, введенная в учебный процесс, способна обеспечить поэтапное формирование у студентов знаний, умений, навыков и профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для освоения компетенций специалиста, а также способствует выработке у студентов более устойчивых знаний по профессии.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что практико-направленное образование необходимо выстраивать исходя из реального положения, наблюдаемого в системе среднего профессионального образования, опираясь на ситуацию в профессии, складывающуюся на сегодняшний день. Готовность учащегося, будущего специалиста, к решению профессиональных задач будет способствовать решению проблемы его адаптации к профессиональной деятельности.

Следовательно, профессиональная компетенция выпускника заключается в способности успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода, принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности, а также определяет социальную значимость будущего специалиста, его востребованность, мобильность и готовность к инновационной профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальность обусловлена социальным заказом общества и требованиями к качеству подготовки студента в образовательной организации в целях повышения практико-ориентированной адаптации студента к профессии, способного быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда. Эффективное взаимодействие вуза и рынка труда является необходимым условием полноценного развития системы высшего образования и трудовых отношений в России. Стимулирование данного взаимодействия подразумевает согласованность действий всех заинтересованных сторон, следовательно, наличие взаимопонимания между ними и стремления к выработке общего видения ситуации повышения качества образовательной услуги и, как следствие, выпускника, обуславливающее минимизацию разрыва между имеющимися и требуемыми компетенциями к молодому специалисту со стороны рынка труда.

Практико-ориентированная адаптация студентов к профессии рассматривается как процесс приспособления к новой профессиональной среде в ходе взаимодействия педагога и обучающихся, предусматривающий освоение профессиональных знаний, усвоение ценностей и норм производственной деятельности, осознание профессиональных перспектив, формирование готовности к реализации видов профессиональной деятельности, соответствующей повышающимся требованиям работодателя и современного рынка труда.

Литература

1. Атутов, П.Р. Дидактика технологического образования. – М., 1997. – 128 с.
2. Введение в психологию / Под общ. Ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
3. Гликман, И.З. В поиске золотой середины, или как соединить теорию с практикой // Директор школы, 2004. - № 6. – С. 64 – 67.
4. Горчакова, В.Г. Имидж личности // Маркетинг в России и за рубежом, 2008, №3 – С. 133-138
5. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
6. Каган, М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кузьмина, Н.В., Дергач, А.А. Акмеология сегодня и завтра // Акмеология. – 1994. - №1. – С. 4-11.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 340 с.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
10. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996. – 602 с.
12. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М., 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
13. Романенко, И.Н. Проблема адаптации к профессиональной деятельности с позиции практико-направленного обучения // Молодой ученый. — 2009. — №11. — С. 303-306.
14. Сосонко, В.Е. Контроль учебной деятельности студентов в средних специальных учебных заведениях с применением рейтинговой системы / Учебное пособие. – М.: НМЦ СПО, 1998. – 151 с.
15. Фёдоров, В.А., Колегова, Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования / Под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. Ун-та, 2002. – 176 с.

Т.В. Шеремета

Методологические подходы
к программе персонализирующего образования
сотрудников ФСИН России

T.V. Sheremeta

Methodological approaches
to the program of personalizing education
staff of the FSIN of Russia

В статье рассматриваются вопросы персонализирующего образования сотрудников ФСИН России через категории компетентность и персональная компетентность. Автор предлагает методологические подходы к программе персонализирующего образования сотрудников реализуются в рамках последиplomного образования (системный, компетентностный, акмеологический).

Ключевые слова: методологические подходы, программа персонализирующего образования сотрудников ФСИН России, последиplomное образование.

In the article questions of personalizing education of the employees of the Federal Penitentiary Service of Russia through categories of competence and personal competence are considered. The author suggests methodological approaches to the personalization education program for employees implemented in the framework of postgraduate education (systemic, competence, acmeological).

Key words: methodological approaches, the program of personalizing education of the staff of the FSIN of Russia, postgraduate education.

Современное общество и государство предъявляют высокие профессиональные требования к компетентности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний. Этот факт подтверждается федеральным документом «Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г.», который определяет необходимость скорейшего совершенствования кадровой политики Федеральной службы исполнения наказаний России. Документ устанавливает необходимость

взаимодействия учреждений Федеральной службы исполнения наказаний России и учреждений, осуществляющих последипломное образование с целью обеспечения непрерывного профессионального совершенствования и формирования профессиональной компетентности сотрудников Федеральной системы исполнения наказаний.

В современном мире при формировании личности только персонализирующее образование позволяет усилить акцент на их обучении, направленном на перевод обучаемого в личностную позицию. В качестве основного направления персонализации образовательного процесса многие исследователи выделяют развитие сферы «Я-компетентностей» обучаемого (В. И. Байденко, В. А. Ситаров и др.) [3; 28]. Одним из возможных способов развития этой сферы является формирование персональной компетентности, развиваемой в рамках компетентностного подхода в условиях непрерывного образования. Непрерывное образование («образование через всю жизнь», «образование в течение всей жизни») – одна из ведущих современных идей развития образования как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь».

В настоящее время в теории и методике профессионального образования существуют исследования по развитию персональной компетентности педагогов социокультурной деятельности (О. М. Ильченко), будущих учителей (С. Г. Зозоль) и руководителей дошкольного образовательного учреждения (Л. Ю. Шемятихина), но они не позволяют экстраполировать имеющиеся научные результаты на специфику организации этой работы с сотрудниками Федеральной службы исполнения наказаний. Это актуализирует проблему исследования и ставит вопрос о необходимости выявления и научного обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность персонализирующего образования сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России.

Разрабатывая методологические подходы к программе персонализирующего образования сотрудников ФСИН России, мы учитывали положения о профессиональном обучении, воспитании, личностном развитии индивида в системе образования (Е.Г. Матвиевская, В.Г. Рындак, Н.К. Сергеев, Е.В. Ткаченко) [17; 24; 27]; исследования социализирующих факторов социально-воспитательного процесса в сфере образования (Р.А. Литвак, Л.Г. Пак, С.В. Сальцева) [16; 21; 26]; аксиологические аспекты профессионального образования (Э.Ф. Зеер, А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая) [11; 13]. Вопросам организации профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов посвящены работы таких ученых как Т.Ю. Базаров, А.В. Барабанщиков, С.А. Бондаренко, В.П. Давыдов, М.Г. Д.Б. Дворцов, Дебольский, Е.А. Жирякова, С.А. Ларионов, Т.В. Никитина, П.И. Никитин, О.М. Овчинников, А.И. Папкин, Н.Ф. Феденко, В.С. Хальзов, И.В. Шевченко и др. [2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 15; 18; 19; 22; 32; 33; 35].

Проблема изучения системы кадрового обеспечения деятельности пенитенциарных органов России поставлена С.И. Злобиным [12], повышения профессиональной подготовки будущих кинологов освещена А.А. Вотиновым [6], формирования профессиональной компетентности слушателей вузов Федеральной службы исполнения наказаний России рассмотрен А.В. Сорокиным [29], формирования педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы – А.Н. Сапожниковым [25], психолого-педагогического сопровождения процесса развития профессиональной компетентности специалистов-кинологов – П.С. Осиповым [20]. Проблема персонализирующего образования сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний была впервые обозначена и стала предметом наших исследований с 2010 г.

Среди многих проблем, возникающих в персонализирующем образовании сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, необходимы и требуют дальнейшего исследования такие, которые связаны с конкретизацией содержания понятия «персональная компетентность сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России»; выявлением методологических подходов к программе персонализирующего образования сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России и педагогических условий организации этого процесса; обоснованием принципов, содержания, методов и технологий.

Проблема персонализирующего образования сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России является крайне не освоенной. Своеобразная роль в настоящей проблеме отводится выявлению продуктивных причин данного процесса, одной из которых, в соответствии с нашей позицией, является последипломное образование.

Развитие результативной системы последипломного профессионального образования как составляющей части непрерывного образования является ведущим направлением государственной политики в области образования. Важность развития подобной системы определяется влиянием нескольких социально-экономических факторов, которые носят глобальный характер и отражают особенность современного периода развития российского общества.

В ситуациях увеличивающегося хода развития социальных и экономических процессов сбавить и умножить степень своей профессиональной и социальной компетентности, а значит, уровень конкурентоспособности на российском и международном рынке труда взрослой личности можно, только при активном участии в разнообразных формах последипломного профессионального образования. Его особенность и оригинальность обуславливается следующими основополагающими критериями:

– «продолженность» образования, т.е. учеба, осуществляется неизменно на базе уже существующего профессионального образования (среднего или высшего), которое выполняет основу базового образования;

– своеобразный социальный и экономический статус обучающихся, т.е. они должны быть дееспособного возраста, иметь некоторую практику в реальной работе именно поэтому дальнейшее образование для них является главной составной частью профессионального роста;

– гибкость и адресность образовательных программ, ориентированность на реализацию образовательных нужд и требований разнообразных категорий взрослого населения, которые имеют различный образовательный уровень;

– способ организации образовательного процесса с применением форм и методов обучения, при этом образовательные технологии должны соответствовать требованиям науки о способах самореализации личности в течение всей жизни;

– разнообразие образовательных учреждений, т.е. структура многоуровневых образовательных учреждений всевозможной ориентированности, ведомственной подчиненности и разного экономическо-правового статуса;

– системообразующим фактором является реализуемая последипломным образованием функция – формирование индивидуальной профессиональной культуры взрослого человека, т.е. обеспечение профессионального самосовершенствования и личностного саморазвития.

Следовательно, последипломное профессиональное образование определяется как процесс обогащения знаниями, умениями и навыками взрослых людей, которые имеют базовое профессиональное образование и направлен на воспитание их персональной культуры, повышения социальной и профессиональной активности. Такой процесс является специально организованным и реализуется на протяжении всего периода самостоятельной жизни.

В соответствии с нашей точкой зрения о персонализирующем образовании сотрудников, развитие системы последипломного профессионального образования должно базироваться, прежде всего, на многогранном исследовании образовательных нужд и запросов взрослого населения. Это обстоятельство мы поясним следующими моментами. Первый момент, субъектом образовательной деятельности личность становится тогда, когда у него появляется внутренняя потребность в приобретении, расширении и обновлении знаний. Второй момент, потребность в образовании выступает в качестве фактора не только вероятного спроса на образовательном рынке, но и возможного предложения на рынке труда.

Как известно, профессионал – это лицо, которое адекватно оценивает собственное персональное назначение; осознано формирует и развивает себя в

процессе трудовой деятельности; получает удовлетворение от плодов своей работы и повышает авторитет своей профессии в социуме. Также это эксперт, который результативно и созидательно реализовывающий свои профессиональные качества, знания, умения и навыки в ключевых видах профессиональной деятельности.

Отталкиваясь из того, что профессионализм представляет собой совокупность индивидуальных свойств индивида, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность и качество трудовой деятельности при одновременном удовлетворении самим процессом труда, можно сделать вывод, что развитие профессионализма действующих представителей Федеральной службы исполнения наказаний России выглядит как формирование их способности к некоторому типу (совокупности типов) деятельности, развитие профессиональных знаний, умений и навыков с помощью организации и осуществления целенаправленного акмеологического воздействия на сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России учитывая преобладающие у них мотивы профессионального самосовершенствования. Также в процессе выработки профессионализма сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России необходимо специально отметить мотивационный фактор профессионализма в качестве первостепенного, главного элемента.

Мотивационная составляющая сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России является центральным элементом в его профессиональной деятельности. Мотивация как основа профессиональной деятельности служит побуждающим мотивом для субъекта осуществлять свои профессиональные обязанности и выражается в виде эмоционального отношения сотрудника к профессиональной правоприменительной деятельности. Мотивационная составляющая профессиональной деятельности сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России характеризуется системой факторов и процессов, которые инициируют и ориентируют его исполнять свои функциональные обязанности и выказываются в форме эмоционального отношения к трудовой деятельности.

Мотивы в трудовой сфере, что подтверждается многолетними исследованиями научной школы Е.А. Климова [14], отражаются в подсознании личности и актуализируют его актуальные потребности, такие как трудиться во имя интересов государства, исполнение долга гражданина, самореализация, получение материального вознаграждения, карьерный рост и т.п., удовлетворяемые с помощью выполнения функциональных обязанностей и инициирующих его осуществлять профессиональную деятельность.

К мотивационным факторам профессиональной сферы для сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России можно отнести престижность профессии, социальную стабильность в обществе, социальную важность профессиональной деятельности и т.д. Перечисленные факторы, как

показывает наш многолетний эмпирический опыт, влияют на зарождение и трансформацию мотивационных составляющих профессиональной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России.

Мотивационная составляющая профессиональной деятельности каждого сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России очень субъективна и зависит персональной иерархии системы мотивов. При всем том, рассмотрение итогов многочисленных концепций и учений о мотивации профессиональной деятельности разрешает раскрыть некоторые схожие направления, зависимости, которые проявляются в современной ситуации.

Исследование содержания и источников профессионального развития в российской научной среде позволяет констатировать, что в основном воплощаются в жизнь положения о взаимовлиянии деятельности и индивида. Становление индивида в процессе профессиональной деятельности исследовалось такими представителями отечественной педагогической науки как Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, А. В. Карпов, Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков и др. [1; 14; 23; 34].

Эффективность профессионализации личности определяется зрелостью ее качеств, отвечающих требованиям деятельности. Вместе с тем профессионализация представляет собой форму трудовой деятельности и социализации личности, а психологическую систему деятельности образует система психических признаков, особенностей субъекта деятельности, образованная для выполнения конкретной работы.

Исследуя субъекта труда, а в нашем исследовании – это сотрудники Федеральной службы исполнения наказаний России, важно изучить специфику требований профессии к психолого-психическим особенностям работников, что в будущем позволит установить степень психологической готовности личности к выбранной профессии. Помочь узнать перечень требований к определенной профессии поможет психодиаграмма, которая понимается как определение и характеристика свойств личности, необходимых для эффективного постижения и выполнения конкретной трудовой деятельности. Перечисленные в психодиаграмме качества являются профессионально важными для установленной профессии и являются основой профессионализма.

Однако в научной литературе определяют дефиницию профессионально важные качества, как в узком, так и в широком смысле. Например, в широкой трактовке дефиниции «профессионально важные качества» представим определение В. А. Бодрова, который описывал их как совокупность психологических особенностей индивидов (физических, антропометрических, физиологических), которые обуславливают успешность обучения и настоящей деятельности. Конкретный перечень таких качеств для определенной деятельности индивидуален по своему составу, степени

выраженности, характеру взаимодействий и определяется результатами психологического рассмотрения деятельности и описание ее профессиограммы и психограммы.

С позиции российского психолога Б. Г. Ананьева в основании профессиональных способностей находятся психические процессы (восприятие, память, внимание, мышление, воображение) и психомоторные функции (координация движений рук и ног, сенсомоторная координация и др.), которые обеспечивают эффективность деятельности личности [1]. Общие и специальные способности дополняются профессиональным содержанием и переходят в профессиональные. В свою очередь, профессиональные способности активизируются только тогда, когда сенсомоторная деятельность дополняется профессионально-логическим содержанием. Как пример, можно привести профессиональную деятельность водителя, токаря, слесаря, наладчика, хирурга и др. в которых значима согласованность движений обеих рук. Это содержание будет неодинаковым для токаря, водителя транспортного средства, судоводителя или, скажем, сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России.

Современные научные разработки профессионально важных качеств (А. В. Карпов, Е. А. Климов, В. Д. Шадриков и др.) осуществляются на основе системного подхода [14; 34]. По их мнению, любая деятельность осуществляется на базе сочетания профессионально важных качеств. Это обозначает, что любая деятельность призывает к некоторому сочетанию профессионально важных качеств и появляется как закономерно организованная система.

Формирование профессионально важных качеств представляет собой довольно многогранный психологический процесс и его сущность, как определяет А. В. Карпов, сводится к функциональному объединению некоторых профессионально важных качеств в режиме взаимодействия [14]. Итак, «в процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности» [14, 41].

Главенствующей линией формирования совокупности профессионально важных качеств является значительное увеличение уровня интегрированности отдельных качеств. При этом отметим, что на различных этапах усвоения деятельности подсистемы профессионально-важных качеств, которые лежат в основе ее реализации, могут значительно отличаться между собой. Таким образом, в ходе усвоения профессиональной деятельности имеет место переустройство подсистем профессионально-важных качеств.

В педагогической теории общепризнанно выделяют две основные категории профессионально важных качеств:

- первая категория – профессионально важные качества, которые отличаются наибольшей непосредственной взаимосвязью с параметрами деятельности (ведущие профессионально важные качества);

- вторая категория – профессионально важные качества, имеющие максимальное количество внутрисистемных взаимосвязей с другими качествами, т.е. отличаются предельным структурным весом и занимают основное место во всей совокупности качеств (базовые профессионально важные качества) [14]. Согласимся с этой позицией и учтем ее в обосновании показателей компонентов персональной компетентности.

Собственно базовые профессионально важные качества, по исследованиям А. В. Карпова, служат началом формирования профессионально важных качеств в целом: они объединяют, структурируют и организуют все другие качества субъекта, которые необходимы для оснащения деятельности и ее основополагающих действий, функций [14]. Итак, профессионально важные качества прибывают основополагающими для любой деятельности. В тоже время, одно и то же профессионально важное качество в различных ситуациях может быть как ведущее или как базовое, или как то и другое сразу.

В психологических исследованиях установлено, что для производительной, качественной и надежной деятельности необходимы разные персональные качества субъекта, поэтому выделяют профессионально важные качества и профессионально важные качества производительности. Объяснение этому факту дано в исследованиях А. В. Карпова. В них отмечено, что профессионально важные качества и профессионально важные качества производительности часто не совмещаются и вступают в противодействие друг с другом. Последний случай предполагает, что одно и то же профессионально важное качество является ведущим в плане соблюдения качества деятельности и нежелательным в плане роста производительности. Также учеными-исследователями установлена зависимость между степенью развития профессионально-важных качеств и эффективностью деятельности; между степенью развития некоторых профессионально-важных качеств и смягчению других профессионально-важных качеств.

В соответствии с исследованиями А. В. Карпова, профессионально важные качества разделяются на четыре основополагающие группы, которые создадут в своем сочетании структуру профессиональной пригодности [14]:

- абсолютные профессионально важные качества – качества, которые необходимы для выполнения деятельности на минимальном или нормативном, среднем уровне;

- относительные профессионально важные качества, обуславливающие вероятность достижения субъектом высоких

количественных и качественных показателей деятельности (качества мастерства);

- мотивационная готовность к исполнению той или иной деятельности. Обосновано, что высокая мотивация может значительно возместить недостаточный уровень развития многих иных профессионально важных качества;

- анти-профессионально важные качества: свойства, которые не соотносятся с тем или иным видом профессиональной деятельности.

Результаты этих исследований мы учтем при обосновании сущности, содержания и структуры персональной компетентности для сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России: профессионально важные качества, обеспечивающие реализацию каждого очередного этапа профессиональной деятельности (формирование мотивов и цели, планирование деятельности, переработка поступающей информации, принятие решений, проверка результатов, коррекция действий), определяют уровень профессионализма.

Е. А. Климов понимает профессионально-важные качества как отдельные динамические особенности индивида, отдельные психические и психомоторные свойства, а также физические качества, отвечающие требованиям какой-либо определенной профессии и содействующие эффективному постижению этой профессии [14].

По мнению другого российского ученого В. Д. Шадрикова, профессионально важные качества – это любые качества личности, которые включены в процесс деятельности и обеспечивают эффективность ее выполнения по параметрам продуктивности, качества и надежности труда [34]. Также, профессионально-важные качества выступают внутренними условиями, через которые изменяются внешние влияния и запросы деятельности. Эти условия являются стержневым моментом в формировании психологического порядка деятельности [34]. Профессионально важными качествами являются не только психические, но и внепсихические свойства субъекта (конституциональные, соматические, нейродинамические и т.д.).

Согласно исследованиям В. Д. Шадрикова, профессионально важными качествами могут быть свойства нервной системы, специфики психических процессов, индивидуальные специфики, характеристики направленности, знания и убеждения, а также остальные качества индивида. Точка зрения В. Д. Шадрикова подразумевает, что ядром профессионально важных качеств являются способности и характерологические особенности обучаемых [34].

Можно отметить, что при одной точке зрения, профессионально-важные качества являются отправной точкой профессиональной деятельности, а с другой точки зрения – они сами совершенствуются, модернизируются в процессе деятельности, являясь ее новообразованиями. Профессионально-

важные качества сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России изучены С.И. Злобиным, что будет учтено в нашем исследовании [12].

Для отдельных разновидностей деятельности актуальным является выделение профессионально важных качеств, которые необходимы специалистам в стандартных условиях деятельности и в усложненных или экстремальных ситуациях. Выделение последних объясняется тем, что экстремальные ситуации нередко соотносятся с повышенной угрозой, опасностью и требуют от личности других качеств и свойств, нежели те, которые необходимы в стандартных условиях. Для экстремальных ситуаций не только типичны другие профессионально-важные качества, но и другие системы профессионально важных качеств в целом. Для сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, которые часто действуют в экстремальных ситуациях, соотношение профессионально важных качеств меняется.

В современной науке подробную характеристику профессионально важных качеств для определенной профессии можно найти только в специальных прикладных исследованиях. Современные психogramмы только анонсируют профессионально-важные качества для определенного вида деятельности или указывают необходимые профессионально важные качества и качества, которых быть не должно. Очень редко в психogramмах указывают характер внутрисистемных взаимосвязей профессионально важных качеств и весовое значение профессионально важных качеств. Итак, структура профессионально важных качеств выступает как сложное, внутренне дифференцированное системное образование, которое предопределяет эффективность усвоения и выполнения трудовой деятельности.

Кроме того, профессионально важные качества содержат в себе индивидуальные, психические и личностные качества субъекта, которые нужны ему для реализации той или иной плодотворной деятельности. Например, физическая сила и выносливость является примером интенсивно проявленных профессионально важных качеств для множества направлений деятельности, в том числе для сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России.

В любых видах деятельности, как единодушно отмечают российские и зарубежные исследователи, различают персональные качества, которые отвечают непосредственно за ее исполнение и результат, которые нужны для познания и приема профессионально значимых знаний. Именно поэтому, множественность задач, которые стоят перед сотрудниками Федеральной службы исполнения наказаний России способствуют у них развитию полифункциональности и повышению персональной компетентности, что позволяет им осуществлять специфические функции. Следовательно, исключительная особенность профессиональной деятельности сотрудников

Федеральной службы исполнения наказаний России диктует высокие требования к их профессиональной подготовке.

Профессиональная успешность работников Федеральной службы исполнения наказаний России непосредственно зависит, что уже упоминалось выше, от мотивационной составляющей работы, увлеченности и тяготения к правоохранительной деятельности. Формирование постоянных позитивных мотивационных составляющих профессиональной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России можно осуществлять в нескольких направлениях:

1) развитие непосредственных мотивов труда с помощью выявления интересных и творческих аспектов правоохранительной деятельности;

2) формирование интереса к деятельности путем воздействия на мотивы с помощью развития у работников чувства профессионального долга и гордости за принадлежность к правоохранительным органам;

3) презентация сотрудникам перспектив карьерного роста, продвижения по служебной лестнице и повышение профессиональной квалификации как работника органов правопорядка;

4) результативная организация труда и организация в трудовом коллективе подходящего морального, социально-психологического климата [12].

Выполнение сотрудниками Федеральной службы исполнения наказаний России своих должностных обязанностей (с опорой на профессиограмму) требует у них присутствия перечисленных ниже психологических качеств и умений:

– способность решать профессиональные задачи в условиях собственного риска и опасности для жизни;

– повышенная ответственность за свои действия (отсутствие права на ошибку);

– способность к межличностному взаимодействию с асоциальными и криминальными персонами;

– высокая степень психической и физиологической выносливости, которая связана с отсутствием фиксированного рабочего времени;

– способность переносить продолжительное психоэмоциональное напряжение, тревожность, страх, неопределенность, невозможность делиться личными сомнениями с близкими людьми и т.п.;

– устойчивая интеллектуальная активность (анализ информации, принятие решений в условиях нехватки времени и достоверной информации);

– способность проигрывать разнообразные роли, умение выдавать себя за других людей;

– речевая находчивость, умение стремительно и правдиво объяснить напряженную ситуацию другому, утаивая при этом подлинные намерения.

Существенное преобладание у сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России таких качеств, как агрессивность, аутоагрессия, импульсивность, депрессивные и психосоматические формы реагирования в трудных ситуациях, социальная отчужденность, преобладание тормозных процессов над процессами возбуждения в нервной системе, могут в совокупности проявиться как «синдром профессиональной непригодности» к профессиональной деятельности. Последствия профессиональной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России зависят от таких характеристик как нормативность, организованность, подготовленность, освоенность и эффективность. Опишем более подробно перечисленные выше характеристики по недавно проведенным исследованиям (А. А. Вотинов, С.И. Злобин, П.С. Осипов, А.Н. Сапожников, А.В. Сорокин и др.) [6; 12; 20; 25; 29] и нашему многолетнему эмпирическому опыту.

Нормативность деятельности подразумевает уровень соответствия сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России нормам, постулатам профессиональной этики, установки на использование только законных методов в борьбе с противоправными действиями.

Организованность формирует настоящую основу для эффективной работы сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, которая состоит в установлении надлежащих способов организации и реализации профессиональных задач правоохранительных органов, умений регуляции и самоорганизации – целеполагание, планирование, самоконтроль – проектировочные и рефлексивные умения.

Подготовленность (юридическая, специальная, профессионально-психологическая, социально-профессиональная) определяется наличием у сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России определенных знаний, умений и навыков. Эти виды подготовленности выступают как предпосылка успешной работы. Освоенность ею на высоком уровне предполагает профессиональную степень выполнения сотрудниками Федеральной службы исполнения наказаний России соответствующей деятельности.

Кроме того, эффективность деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России представлена следующими характеристиками: продуктивность, которая выражается в количественных и качественных последствиях деятельности; скорость, характеризующаяся быстротой, четкостью и организованностью действий; темп деятельности, который определяет соотношение подъемов и спадов в деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России в течение регистрируемого временного периода; полноту, определяемую объемом реализованных действий, которые необходимы для эффективного выполнения деятельности; стабильность, которая отражает успешность выполнения

деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России в течение длительного периода времени и сохранение постоянной эффективности деятельности.

Не менее важными характеристиками сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России являются наличие знаний коммуникативных правил общения с контингентом, субкультуры осужденных, основ самоорганизации поведения и профессионально-личностного развития личности, осознание мотивов и социальных установок, значимости, смысла профессиональной деятельности и готовность к экстремальным ситуациям, отношение к служебной деятельности как профессиональной ценности, профессионально значимые личностные качества, такие как быстрота мышления, прогностичность, профессиональная честь, потребность в соблюдении законности и правопорядка, самообладание, уверенность в своих силах, настойчивость, ответственность за свои поступки.

Итак, современная рыночная экономика требует от работников не конкретные знания, а важные компетенции и индивидуальные качества. Стандарты профессионального образования нового поколения и мировые требования к работе с осужденными формулируются на языке компетенций, однако применение компетентного подхода в образовательном процессе требует решения многих исследовательских задач. Изучение научных представлений в психолого-педагогических источниках определил, что общепринятого мнения в теории и методике профессионального образования в данном отношении не существует.

В границах нашей работы мы провели разбор существующих в научных источниках работ в плане изучения структуры, содержания и иерархии дефиниций, имеющих в этом проблемном поле. Описания содержания этих понятий имеют разнообразный характер и различаются по объему, составу, структуре. Проявление компетентности очень часто выражается при помощи таких понятий как «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество» и «количество». Дефиниции компетентность и компетенция могут трактоваться как:

- совокупность (система) знаний в действии;
- индивидуальная особенность, свойство и качество личности;
- как категория проявления готовности к деятельности;
- способность, необходимая для решения задач и для получения необходимых результатов работы;
- интегрированная совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную деятельность, способность индивида осуществить в практической деятельности свою компетентность и мотивы;
- деятельностные знания, учения, навыки, опыт, а также мотивационный и эмоционально-волевой диапазон индивида;

– проявленная в практической деятельности готовность личности осуществить свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для эффективной творческой деятельности в профессионально-общественной сфере, понимая её социальную важность и персональную ответственность, необходимость постоянного самосовершенствования и др. [4; 8; 9; 15; 18; 22 29; 33].

Итак, ретроспективный анализ научного поля объекта исследования и наш многолетний эмпирический опыт, позволил сформулировать сущность персональной компетентности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, которая понимается как часть профессиональной компетентности, позволяющая проектировать и осуществлять профессионально-личностное саморазвитие, исходя из возможностей и качеств личности, характеризуется личностно-ориентированными способностями к повышению квалификации, готовностью к реализации себя в профессиональном труде, высокой личностной мобильностью по решению возникающих профессиональных ситуаций, стратегическим выстраиванием своего профессионально-личностного роста в процессе профессиональной деятельности.

Исходя из сущности обоснована структура персональной компетентности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России и раскрыто содержание ее компонентов:

– когнитивный компонент характеризует знания об основах профессионально-личностного саморазвития и самоорганизации, нормативно-правовой базы, субкультуры осужденных;

– мотивационный компонент определяет осознание мотивов к профессионально-личностному саморазвитию, персональной значимости в успешности профессиональной деятельности;

– рефлексивно-деятельностный компонент предполагает умения регуляции и самоорганизации – целеполагание, планирование, самоконтроль – проектировочные и рефлексивные умения;

– личностный компонент подразумевает готовность к профессионально-личностному саморазвитию и самоорганизации, профессионально значимые личностные качества: быстрота мышления, прогностичность, самообладание, уверенность в своих силах, настойчивость, ответственность за свои поступки.

Итак, процесс формирования персональной компетентности сотрудников ФСИН России осуществлялся с целью развития ее структуры: когнитивного, мотивационного, рефлексивно-деятельностного и личностного компонентов. С этой целью была разработана программа персонализирующего образования сотрудника ФСИН России. Особое внимание мы уделяли осмыслению слушателями важности формирования представлений у сотрудников ФСИН России об основах самоорганизации

личности, о профессионально-личностном развитии и саморазвитии и формированию мотивов, побуждающих к развитию индивидуально-ориентированных способностей к профессиональной деятельности. В программе мы учли, чтобы все компоненты (когнитивный, мотивационный, рефлексивно-деятельностный, личностный) персональной компетентности формировались в равном соотношении, т.к. они являются основой для формирования высокого уровня персональной компетентности сотрудников ФСИН России.

Для достижения целей и задач, о которых говорилось выше, преподаватели курсов повышения квалификации использовали определенные технологии обучения – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящих своей задачей оптимизацию формы образования. Обучение сотрудников ФСИН России строилось исключительно на новых образовательных технологиях, которые базируются на результатах исследования закономерностей развития проблемного обучения.

Например, кроме классических форм учебных занятий, огромное внимание уделялось имитационным занятиям. Имитационные занятия (деловые и ролевые игры, тренинги, мозговые штурмы и т.д.) позволяют представить в виде ролей некоторые правовые формы деятельности сотрудников ФСИН России. Для этого разрабатывается учебный модуль, в котором оговариваются фабула дела, цель и задача проводимой игры, регламент игры, распределяются роли. При данной форме занятий сотрудники ФСИН России имели дело со сценариями, которые наиболее полно воспроизводят ситуации, складывающиеся у них на работе.

Особое внимание мы уделяли тому, какие занятия должны проводиться и каким образом. Учебные занятия проводились в формах проблемно-информационных лекций, тренингов, ролевых и деловых игр, игр-тренажеров, командных тренингов делового взаимодействия, где чрезвычайно высок коэффициент активности слушателей. Это не просто формы и методы активного обучения, это – интерактивные занятия, в которых слушатель, взаимодействуя с другими участниками образовательной деятельности, добывает себе и сообщает другим новые знания, умения и навыки. В таких формах происходило вовлечение сотрудников ФСИН России сначала в имитированную профессиональную ситуацию, где требуется выбрать подлежащие применению навыки и попробовать в учебной ситуации их применить, чтобы затем в самостоятельной практике уверенно использовать и обогатить свой собственный опыт.

Отметим одну из особенностей организации этой работы: процесс обучения в процессе последиplomного образования начал давать результаты

тогда, когда была преодолена инфальтивность и предубеждения сотрудников в управлении процессом формирования персональной компетентности.

Большая роль в реализации программы персонализирующего образования уделялось развитию коммуникативной компетентности слушателей. Этому направлению отводилась целенаправленная профессионально-методическая деятельность преподавателя. Как считают В.И. Тесленко и С.В. Латынцев [30], процесс формирования и развития коммуникативной компетентности позволяет определить существенные этапы работы преподавателя и требует от него определенных профессиональных качеств, позволяющих осуществлять профессионально-методическую деятельность по реализации современных образовательных технологий, обеспечивающих его успешность. Данными авторами создана специальная методика, содержание которой определяется целями последипломного образования и направлено на внедрение в учебный процесс форм и методов обучения, позволяющих формировать систему компетенций для осуществления эффективной коммуникативной деятельности. Развитие коммуникативной компетентности осуществляется в специально организованной коммуникативной деятельности в пять этапов: адаптация, общение в парах, адаптивное групповое общение в учебной деятельности, адаптивное коллективной общение в учебной деятельности, интегративное общение во внеучебной деятельности. На этапе адаптации осуществляет субъект-объектную коммуникацию с информационными источниками и информационными средствами. На этом этапе происходит развитие базовых коммуникативных умений, на основании которых строится субъект-субъектная коммуникация. На этапе общения в парах слушатели приобретают умения разрешать простые коммуникативные ситуации при работе в малой группе. Следующий этап развития коммуникативной компетентности включает в себя групповую работу по разрешению коммуникативных ситуаций, являющихся составными частями общей проблемы, поставленной преподавателем на системе занятий. На этапе адаптивного коллективного общения в учебной деятельности происходит взаимодействие не только со своей группой, но и с членами остальных групп, занятых разрешением других коммуникативных ситуаций в рамках общей цели. При дальнейшем развитии коммуникативных умений слушатель может самостоятельно ставить цели своей коммуникативной деятельности и строить субъект-субъектную коммуникацию не только с членами своего коллектива, но и с членами других коллективов в ходе внеучебной деятельности (при участии в конференциях, проектах и т. д.).

Завершим научные изыскания обоснованием методологических подходов (системный, компетентностный, акмеологический) к программе персонализирующего образования сотрудников ФСИН России.

В ходе научного обоснования методологических подходов мы исходили из предположения о том, что проектируемая нами программа персонализирующего образования сотрудников ФСИН России определяет целостный, открытый, динамичный процесс и позволяет сделать его целенаправленным в системе последиplomного образования. В соответствии с этим предположением и требованиями к уровню профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России необходимо организовать этот процесс систематично. Системный подход в этом случае будет приоритетным.

Системный подход способствует раскрытию структуры персональной компетентности сотрудников ФСИН России и организацию системы формирования персональной компетентности сотрудников ФСИН России в процессе последиplomного образования.

Компетентностный подход ориентирует сотрудников ФСИН России учитывать факторы (самоорганизации, саморегуляции, самоуправления), которые оптимизируют профессиональную деятельность, самостоятельную работу и обеспечивают развитие персональной компетентности сотрудников ФСИН России в профессиональной деятельности.

Мировые направления в развитии последиplomного образования обуславливают серьезную смену принципов в способе организации процесса образования. Внедрение режима многоуровневого образования, организация единого образовательного пространства, перевод системы образования на ФГОС ВО, исполнение компетентностной концепции, реализация принципа образования через всю жизнь, - определяют важность совершенно новой парадигмы к способу организации процесса обучения. Педагог теперь должен осуществлять не только функцию переводчика научного знания, но и находить наилучшие стратегии преподавания, используя современные технологии в образовании.

Акмеологический подход направлен на определение качества наполнения процесса обучения и организации процесса образования. Осуществление перечисленных выше направлений осуществляется в совокупности с процессом становления сотрудников ФСИН России как субъектов профессиональной деятельности, что выводит этот процесс на понимание важности перехода в порядок самообразования и профессионально-личностного саморазвития.

Таким образом, выявленные методологические подходы к программе персонализирующего образования сотрудников реализуются в рамках последиplomного образования, которые адекватны структурным компонентам персональной компетентности сотрудников ФСИН России.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2008. – 189 с.
2. Базаров, Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 2. – С. 51-56.
3. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
4. Барабанщиков, А.В. Принципы системности в современной психологии // Психология. – 2004. – № 3. – С. 3-17.
5. Бондаренко, С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
6. Вотинков, А. А. Подготовка сотрудников ФСИН России к профессиональной деятельности средствами метода педагогического моделирования // Казанская наука. – 2016. – № 4. – С. 110-112.
7. Давыдов, В.П., Кондратьева, О.В. Личностно-ориентированный подход к педагогической подготовке преподавателя военных образовательных организаций // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4 (64). – С. 181-190.
8. Теоретические основы формирования готовности курсантов образовательных организаций ФСИН России к обеспечению режима в исправительных учреждениях // Вестник Кузбасского института. – 2016. – №1. – С. 166-172.
9. Дебольский, М.Г., Чернышкова, М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 10-78.
10. Жирякова, Е.А. Готовность курсантов ведомственного вуза ФСИН к работе с осужденными (теоретический аспект) // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 188-193.
11. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
12. Злобин, С.И. Кадровый резерв как необходимое условие совершенствования кадровой работы уголовно-исполнительной системы // Вестник Пермского института ФСИН России. – 2014. – № 1. – С. 67-70.

13. Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
14. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
15. Ларионов, С.А. Педагогическая концепция развития образовательного процесса в гуманитарных вузах российской Федерации: автореф. ... дисс. докт. пед. наук. – М., 2012. – 38 с.
16. Литвак, Р.А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 165-167.
17. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: автореф. ... дисс. докт. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 38 с.
18. Никитина, Т.В., Никитин, П.И. Учет специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы при разработке модели подготовки выпускника юридического профиля в Пермском институте ФСИН России // ППД. – 2016. - № 3. – С.90-96.
19. Овчинников, О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
20. Осипов, П.С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития профессиональной компетентности специалистов-кинологов: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 186 с.
21. Пак, Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. – Оренбург: Изд-во Оренбургского института экономики и культуры, 2013. – 312 с.
22. Папкин, А.И. Вопросы психологии коллектива сотрудников органов внутренних дел. – М., 1981. – 139 с.
23. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 98 с.
24. Рындак, В.Г. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В.Г. Рындак / Под общ. ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
25. Сапожников, А.Н. Формирование педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 19 с.
26. Сальцева, С.В. Проектирование и моделирование повышения профессиональной компетентности социального работника в системе

социального обслуживания населения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 61-66.

27. Сергеев, Н.К., Борытко, Н.М. Воспитание гражданской позиции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – №3(98). – С. 16-22.

28. Ситаров, В. А. Образование // Новая Российская энциклопедия в 12 томах. Том XII (1). –М., Изд-во «Энциклопедия», 2013. –С. 213-214.

29. Сорокин, А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. ... дисс. канд.пед.наук. – Шуя, 2012. – 21 с.

30. Тесленко, В.И., Латынцев, С.В., Прокопьева, Н.В. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики // Высшее образование в России. – 2014. - № 4. – с. 63-68.

31. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.

32. Феденко, Н.Ф. Актуальные проблемы военной социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С. 270-280

33. Хальзов, В.С., Женатова, Т.Л. О духовно-нравственном воспитании личности учащихся в условиях военно-учебного заведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 3. – С. 208-214.

34. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

35. Шевченко, И.В., Бялт, Б.С. Актуальные проблемы понимания правового статуса личности в государстве // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №4. – С. 128-130.

ПРАВО

С.А. Трушков

«Судебная война» между европейским и российским правосудием

S.A. Trushkov

«Judicial war» between European and Russian justice

В статье рассматривается практика Конституционного суда РФ за период 2016-2017 гг. по применению правомочия о возможности исполнения в России решений межгосударственного органа по защите прав и свобод человека. На основе системного анализа автор приходит к выводу об обострении и углублении конфликта российского и европейского правосудия.

Ключевые слова: Конституционный суд РФ, Европейский суд по правам человека, избирательное право, ОАО «Нефтяная компания «ЮКОС».

The article deals with the practice of the Constitutional Court of the Russian Federation for the period 2016-2017. on the application of the right to the possibility of execution in Russia of the decisions of the intergovernmental body for the protection of human rights and freedoms. On the basis of system analysis, the author comes to the conclusion that the conflict between the Russian and European justice has worsened and deepened.

Key words: Constitutional Court of the Russian Federation, European Court of Human Rights, electoral law, ОАО «Oil Company» YUKOS».

Тенденцией последних лет является вынесение Европейским судом по правам человека весьма неоднозначных по своей юридической природе решений по отношению к России. Можно говорить о своеобразной «судебной войне» между европейским и российским правосудием.

В 2016 – начале 2017 гг. Конституционный суд РФ дважды принимал постановления о невозможности исполнения решений Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ). Первый случай связан с вопросом об избирательных правах заключенных (дело «Анчугов и Гладков против России»), второй – с выплатой компенсации бывшим акционерам нефтяной компании ЮКОС (дело ОАО «Нефтяная компания «ЮКОС» против России»).

Напомним, что подобные полномочия Конституционный суд РФ получил 14 декабря 2015 г. после принятия поправок в ФКЗ «О Конституционном суде РФ». Отныне Конституционный суд может принимать подобные решения с точки зрения принципов верховенства и высшей юридической силы Конституции РФ в случаях, если он придет к выводу о несоответствии того или иного решения международного суда Конституции РФ [3].

Следует уточнить, что Конституционный суд не вправе рассматривать решения ЕСПЧ на предмет их соответствия Конституции РФ по собственной инициативе. Только официальный запрос Министерства юстиции РФ становится поводом для рассмотрения подобных дел.

В чем же причина несогласия российских властей с указанными выше решениями ЕСПЧ? Рассмотрим суть дела «Анчугов и Гладков против России».

В 1998 г. С.Б. Анчугов и В.М. Гладков были осуждены за убийство на 15 лет лишения свободы. В 2004 и 2005 гг. они независимо друг от друга подали жалобы в ЕСПЧ. Заявители жаловались на то, что они как содержащиеся под стражей осужденные были лишены возможности участвовать в выборах. 11 июня 2013 г. ЕСПЧ объединил жалобы Анчугова и Гладкова в одно производство.

Разбирая данное дело, ЕСПЧ пришел к выводу, что Россия нарушает требования статьи 3 Протокола № 1 к европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Данная статья гласит: «Высокие Договаривающиеся Стороны обязуются проводить с разумной периодичностью свободные выборы путем тайного голосования в таких условиях, которые обеспечивали бы свободное волеизъявление народа при выборе органов законодательной власти» [2].

Толкуя указанную норму статьи 3 Протокола № 1 к Конвенции, ЕСПЧ указал, что осужденные в целом продолжают пользоваться всеми основными правами и свободами, гарантированными Конвенцией, за исключением права на свободу. Соответственно, даже находясь в заключении по приговору суда, человек не должен утрачивать избирательного права.

Любопытно, что ЕСПЧ в своем постановлении по делу Анчугова и Гладкова приводит справочную информацию о позициях стран – членов Совета Европы по вопросу о предоставлении осужденным избирательных прав. Девятнадцать из 43 государств-участников Конвенции предоставляют заключенным право голоса без каких-либо ограничений: это Албания, Азербайджан, Хорватия, Кипр, Чехия, Дания, Финляндия, Ирландия, Латвия, Литва, Македония, Молдова, Черногория, Сербия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария и Украина.

Семь государств-участников (Армения, Болгария, Эстония, Грузия, Венгрия, Россия и Соединенное Королевство) автоматически лишают

осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, права на участие в голосовании.

Остальные 17 государств-участников (Австрия, Бельгия, Босния и Герцеговина, Франция, Германия, Греция, Италия, Люксембург, Мальта, Монако, Нидерланды, Польша, Португалия, Румыния, Сан-Марино, Словакия и Турция) приняли промежуточный подход: лишение избирательных прав заключенных зависит от вида преступления и/или длительности срока лишения свободы [4].

Рассмотрев дело Анчугова и Гладкова, ЕСПЧ пришел к выводу, что установленное статьей 32 (часть 3) Конституции Российской Федерации ограничение избирательных прав граждан, содержащихся в местах лишения свободы по приговору суда, нарушает гарантированное статьей 3 Протокола № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод субъективное право на участие в выборах.

По мнению ЕСПЧ, лишение избирательных прав в целом относится к слишком широкому кругу наказаний и правонарушений, включая не только наиболее опасные виды преступлений, но и преступления небольшой тяжести. ЕСПЧ настаивает на том, государства должны избегать общего, автоматического и неизбирательного ограничения избирательных прав осужденных.

ЕСПЧ не останавливает и тот факт, что запрет на участие осужденных в голосовании закреплен в российской Конституции. В Постановлении ЕСПЧ от 04.07.2013 утверждается, что конституционное закрепление норм не исключает их из сферы конвенционного контроля.

19 апреля 2016 г., рассмотрев запрос Министерства юстиции РФ о возможности исполнения постановления ЕСПЧ по делу «Анчуглов и Гладков против России», Конституционный суд РФ признал невозможным исполнение указанного постановления ЕСПЧ в части общих мер, предполагающих внесение в российскую правовую систему изменений, которые позволяли бы ограничивать в избирательных правах не всех осужденных, содержащихся в местах лишения свободы. Конституционный суд указал на то, что предписание статьи 32 (часть 3) Конституции РФ носит императивный характер и распространяется на всех таких осужденных.

Кроме того, Конституционный суд РФ констатирует, что вывод о нарушении Российской Федерацией статьи 3 Протокола № 1 к Конвенции, к которому пришел Европейский Суд по правам человека, основан на истолковании ее положений, расходящемся с их смыслом, из которого исходили Совет Европы и Россия как сторона данного международного договора при его подписании и ратификации. По сути, Конституционный суд считает, что ЕСПЧ преступил «тонкую грань, которая отделяет толкование норм права от их пополнения» [7].

Вместе с тем, Конституционный суд РФ признал возможным и реализуемым в российском законодательстве и судебной практике исполнение постановления ЕСПЧ в части мер общего характера, направленных на обеспечение справедливости, соразмерности и дифференцированности применения ограничений избирательных прав осужденных.

В этой связи Конституционный суд отметил, что федеральный законодатель вправе оптимизировать систему уголовных наказаний, в том числе посредством перевода отдельных режимов отбывания лишения свободы в альтернативные виды наказаний, хотя и связанные с принудительным ограничением свободы, но не влекущие ограничения избирательных прав [7].

Структуры Совета Европы оперативно отреагировали на решение Конституционного суда РФ. В 2016 г. Европейская комиссия за демократию через право (Венецианская комиссия Совета Европы) обнародовала предварительное экспертное заключение, в котором указала, что ситуация, когда Конституционный суд может ставить под сомнение окончательные и юридически обязательные постановления ЕСПЧ, «неприемлема». В заключении также отмечалось, что европейская Конвенция по правам человека «предполагает оценку действий государства на всех уровнях, включая конституционный». Таким образом, вынесенное ЕСПЧ постановление против государства должно быть им исполнено, даже если оно не согласуется с национальной конституцией [11].

Итак, спор об исполнении решений ЕСПЧ фактически выходит на политический уровень и касается вопроса о пределах суверенитета государства в правовой сфере.

Второе громкое дело, рассмотренное Конституционным судом в 2016 – начале 2017 г. – это дело ЮКОСа. ЕСПЧ, как известно, обязал Россию выплатить бывшим акционерам ЮКОСа компенсацию в сумме 1,86 млрд. евро. Однако Конституционный суд РФ в своем Постановлении от 19 января 2017 г. признал это решение ЕСПЧ не соответствующим Конституции РФ, ее статье 57 во взаимосвязи со статьями 15 (части 1, 2 и 4), 17 (часть 3), 19 (части 1 и 2), 55 (части 2 и 3) и 79 [8].

Рассмотрим аргументы сторон. Согласно решению ЕСПЧ, в деле ЮКОСа Россия нарушила статью 1 Протокола № 1 к европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Это нарушение выразилось в ретроактивном применении российскими судами в отношении ЮКОСа статьи 113 Налогового кодекса РФ о трехлетнем сроке давности привлечения к ответственности за совершение налоговых правонарушений, что повлекло взыскание с нее штрафов за 2000 и 2001 годы и сумм исполнительского сбора по этим штрафам.

Статья 1 Протокола № 1 к европейской Конвенции называется «защита собственности». Согласно этой статье, «никто не может быть лишен своего

имущества иначе как в интересах общества и на условиях, предусмотренных законом и общими принципами международного права» [2].

Арбитражный суд города Москвы 28.05.2004, Федеральный арбитражный суд Московского округа 17.09.2004 и Высший арбитражный суд РФ 04.10.2005 г. последовательно признали необоснованными возражения представителей ЮКОСа о наличии обстоятельства, исключающего привлечение этой компании к налоговой ответственности. А именно юристы ЮКОСа доказывали, что в 2004 г. арбитражные суды не имели права привлекать их организацию к ответственности за налоговые правонарушения, совершенные в 2000 г., т.к. истек трехлетний срок давности, установленный Налоговым кодексом РФ.

Российские суды утверждали, что нормы налогового законодательства, предоставляющие права либо гарантии добросовестным налогоплательщикам, не могут распространяться на недобросовестных. Федеральный арбитражный суд Московского округа обратился по этому поводу с запросом в Конституционный суд РФ.

Конституционный суд в своем Постановлении от 14.07.2005 г. пришел к заключению, что «суд – в случае воспрепятствования налогоплательщиком осуществлению налогового контроля и проведению налоговой проверки - может признавать уважительными причины пропуска налоговым органом срока давности привлечения налогоплательщика к налоговой ответственности и взыскивать с него налоговые санкции» [6].

Однако в 2014 г. на сторону акционеров ЮКОСа встал ЕСПЧ, провозгласив, что «штрафы в связи с начислением налогов за 2000 г. и некоторые штрафы в связи с начислением налогов за 2001 г. были незаконными» [5]. По мнению российского представителя в ЕСПЧ А.Ю. Бушева, «исследуя норму статьи 113 НК РФ, суд прибег к ее буквальному толкованию» [9].

Кстати, определяя сумму компенсации для акционеров ЮКОСа, ЕСПЧ исходил из реально выплаченных данной компанией штрафов в срок до 12 ноября 2007 г., которые составили «1 078 246 919 евро по действовавшему курсу обмена». Принимая во внимание 12,62% инфляции евро с 2007 до 2014 г., ЕСПЧ оценил сумму материального ущерба ЮКОСа в размере 1 299 324 198 евро. К этой сумме ЕСПЧ прибавил 566 780 436 евро в качестве ущерба за взыскание сумм исполнительского сбора, составившего семь процентов от общей суммы ее задолженности по уплате налогов, пеней и штрафов [5].

Конституционный суд РФ в своем Постановлении от 19 января 2017 г. провозгласил, что «налогоплательщик, который не представил необходимые документы своевременно и противодействовал проведению налоговой проверки и к которому при этом норма о сроке давности привлечения к налоговой ответственности была бы применена лишь по ее буквальному смыслу, получил бы неправомерное преимущество перед тем

налогоплательщиком, который совершил такие же деяния, однако не препятствовал проведению налоговой проверки и был с соблюдением срока давности привлечен к налоговой ответственности; в результате при привлечении к юридической ответственности были бы – в противоречии со статьей 57 Конституции Российской Федерации во взаимосвязи с ее статьями 6 (часть 2), 17 (часть 3), 19 (части 1 и 2) и 55 (часть 3) – нарушены принципы равенства и справедливости, соразмерности и неотвратимости ответственности» [8].

Исходя из вышеуказанного, Конституционный суд пришел к выводу о невозможности исполнения постановления ЕСПЧ от 31 июля 2014 г. по делу «ОАО «Нефтяная компания «ЮКОС» против России». При этом с особым мнением выступил судья Конституционного суда В.Г. Ярославцев, не согласившийся со своими коллегами. Он заявил, что предоставив суду возможность восстанавливать срок давности привлечения к ответственности, Конституционный Суд РФ вышел за пределы своей компетенции и осуществил функцию законодателя.

Утверждение В.Г. Ярославцева о нормотворческом характере постановления Конституционного суда в очередной раз подтверждает мысль, настойчиво высказываемую современными исследователями о том, что «вопреки всей «континентальности» отечественного права, прецедентная система в российских судах фактически сложилась» [10].

Однако Конституционный суд не только фактически создал новую норму закона, но и придал ей обратную силу. То есть, по мнению В.Г. Ярославцева, Конституционный суд нарушил норму статьи 57 Конституции РФ, согласно которой «законы, устанавливающие новые налоги или ухудшающие положение налогоплательщиков, обратной силы не имеют» [1].

У нас нет сомнений по поводу того, что действия главного российского суда оправданы с моральной точки зрения. Возвращать мошенникам взысканный с них штраф немисливо. Особенно в период очередного финансового кризиса на фоне сокращения бюджетных расходов на социальную сферу.

В то же время, на наш взгляд, аргументы судьи В.Г. Ярославцева заслуживают внимания. С формально-правовой стороны решение Конституционного суда по делу ЮКОСа не выглядит безупречным. Подтверждается наше предположение, высказанное год назад: закрепив избирательный подход к исполнению решений ЕСПЧ, «российская власть при желании может найти повод для неисполнения неудобных для себя решений ЕСПЧ» [13]. В этой связи оправданы опасения отечественных правоведов о риске политической и правовой изоляции России [12].

Таким образом, за год, последовавший после принятия новой редакции ФКЗ «О Конституционном суде РФ», произошло новое обострение и

углубление конфликта российского и европейского правосудия, который с полным основанием можно назвать правовым тупиком.

Примечания

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) – ст. 57.

2. Конвенция о защите прав человека и основных свобод (заключена в г. Риме 04.11.1950) вместе с Протоколом № 1 (подписан в г. Париже 20.03.1952).

3. Федеральный конституционный закон от 14.12.2015 № 7-ФКЗ «О внесении изменений в Федеральный конституционный закон «О Конституционном Суде Российской Федерации».

4. Постановление ЕСПЧ от 04.07.2013 «Дело Анчугов и Гладков (Anchugov and Gladkov) против Российской Федерации» (жалоба № 11157/04, 15162/05).

5. Постановление ЕСПЧ от 31.07.2014 «Дело ОАО «Нефтяная компания Юкос» (ОАО Neftyanaya Kompaniya «Yukos») против Российской Федерации» (жалоба № 14902/04).

6. Постановление Конституционного Суда РФ от 14.07.2005 № 9-П «По делу о проверке конституционности положений статьи 113 Налогового кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданки Г.А. Поляковой и запросом Федерального арбитражного суда Московского округа».

7. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 19 апреля 2016 г. по делу о разрешении вопроса о возможности исполнения в соответствии с Конституцией Российской Федерации постановления Европейского Суда по правам человека от 4 июля 2013 года по делу «Анчугов и Гладков против России» в связи с запросом Министерства юстиции Российской Федерации.

8. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 19 января 2017 г. по делу о разрешении вопроса о возможности исполнения в соответствии с Конституцией Российской Федерации постановления Европейского Суда по правам человека от 31 июля 2014 года по делу «ОАО «Нефтяная компания «ЮКОС» против России» в связи с запросом Министерства юстиции Российской Федерации.

9. ЕСПЧ согласился, что ЮКОС умышленно уклонялся от налогов / <https://rg.ru/2016/12/13/sudia-bushev-espch-soglasilsia-cto-iukos-umyshlenno-uklonialsia-ot-nalogov.html>

10. Пекшев, А.В. Единство судебной практики в отечественной цивилистике: особенности процессуального законодательства. // Вестник ВятГГУ. – 2015 (11). – Киров, Изд-во ВятГГУ. – С. 126-130.

11. Россия: Конституционный суд пошел по пути избирательного правосудия /www.hrw.org/ru/news/2016/04/19/289061.

12. Скутнев, А.В. Права человека в России как отражение конституционно-правовой традиции // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – № 2 (109). – 2016. – С. 73.

13. Трушков, С.А. К вопросу о выполнении решений международных судов в Российской Федерации. // Общество, наука, инновации. (НПК – 2016): всероссийская ежегодная научно-практическая конференция: сборник статей, 18-29 апреля 2016 г. - Киров: ВятГУ, 2016. – С. 5605.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Б.И. Вахитов

Формирование безопасного поведения юношей
как фактор социализации в современном обществе

B.I. Vakhitov

Formation of safe behavior of young men
as a factor of socialization in modern society

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования безопасного поведения юношей в современном техногенном обществе, дается анализ исследований по безопасному поведению личности. Автор анализирует влияние различных факторов на процесс социализации юношей, их отношение к военной службе. Автор рассматривает методологические подходы, позиции и закономерности организации этого процесса.

Ключевые слова: безопасное поведение, общество, социализация, юношеский возраст.

The article deals with actual issues of formation of safe behavior of young men in modern technogenic society, analyzes of research on safe behavior of the individual are given. The author analyzes the influence of various factors on the process of socialization of young men, their attitude to military service. The author considers methodological approaches, positions and patterns of organization of this process.

Key words: safe behavior, society, socialization, youthful age.

В Законе Российской Федерации, в котором в качестве одного из принципов государственной политики в области образования зафиксирован гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека. В Конвенции о правах ребенка зафиксировано положение о том, что государства-участники, признающие Конвенцию, обеспечивают в максимально возможной степени выживание и

здоровое развитие ребенка. Однако Президент РФ в своих выступлениях неоднократно подчёркивал, что в последнее время очевидна тенденция к увеличению травмирования и гибели населения, при этом большая часть из них – дети и подростки, юноши и девушки. Внимание к этой проблеме объясняется не только увеличением частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасных ситуаций социального характера, но и отсутствием умений адекватного поведения в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Поэтому в деле защиты личности в такого рода ситуациях возрастает роль и ответственность системы образования и различного рода организаций за подготовку обучающихся по вопросам, относящимся к области безопасности жизнедеятельности. Следовательно, выживание и здоровье личности возможны лишь при условии сформированности у нее формирования культуры безопасной жизнедеятельности.

Проведенный нами анализ научной литературы, а также многолетний эмпирический опыт работы с юношами свидетельствуют о том, что для них характерно проявление скептицизма, агрессивности, эгоизма, эмоциональной напряженности, а это отрицательно сказывается на их возможности противостоять различным непредвиденно возникающим ситуациям. В таких условиях проблема формирования культуры безопасного поведения юношей представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики. Соответственно, возникла необходимость создания условий по формированию культуры безопасного поведения юношей.

Формирование культуры безопасного поведения юношей особенно значимо. Именно в этом возрасте проблемы самоопределения, самореализации, самоактуализации, необходимости в творческом выражении и реализации своего потенциала выступают в качестве основных. Анализ практики показал, что образовательные учреждения нуждаются в научно обоснованных рекомендациях в этой области потому, что во внеучебной работе педагоги формированию умений безопасной жизнедеятельности отводят незначительную роль, что, в частности, негативно отражается на их отношении к военной службе.

Итак, формирование культуры личности, которая придерживается здорового образа жизни и знает, как сохранить свое здоровье составляет одну из главных задач современного российского общества. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование социально активной, развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически.

Развитие российского государства, формирование в нашей стране гражданского общества требуют постоянного анализа реализации социальной политики в интересах юношей, которые в дальнейшем должны пройти воинскую службу, через изучение современной социально-педагогической

ситуации. Как известно, до настоящего времени оценки современного состояния российских военнослужащих даются с учетом опыта, накопленного до перестройки, поэтому требуется глубокий всесторонний анализ социально-педагогической ситуации для изменения взаимодействия военнослужащих и кризисного социума.

Постсоветская трансформация России породила ее новое геополитическое положение, во многом изменила содержание внутренней и внешней политики. Данная эволюция напрямую связана с судьбами военнослужащих по призыву. В новых условиях по-новому проявляется социальный интерес личности, способы согласования личных и общественных интересов, общественных и государственных интересов. В этих условиях важно направить развитие личности в нужное русло, потому, что целевая установка целостного педагогического процесса состоит в том, чтобы в каждом растущем человеке развить его творческие потенции, умения самостоятельно мыслить, сформировать готовность к участию в экономической, социальной, культурной и политической жизни, т.е. обеспечить личностно-общественное становление, развить многообразные способности, центральной из которых является способность быть субъектом общественных отношений, способность и готовность активно участвовать в социально необходимой деятельности.

Личность усваивает социальный опыт посредством определенных механизмов. Со времен Г. Тарда по этому поводу практически нет разногласий среди социальных психологов. Механизм социализации включает в себя имитацию (подражание), идентификацию, руководство. Однако этот механизм гораздо богаче и разнообразнее. Социализация личности осуществляется в процессе различных видов общения (массового, группового, межличностного, делового, неформального), влияния средств массовой информации, культуры. Особую роль в структуре механизма социализации выполняет конформизм, характерные свойства которого подробно изучались С. Ашем, К. Осгудом и Ф. Крачфильфом, а из отечественных социальных психологов – И. С. Коном, А. П. Сопиковым, учениками А. В. Петровского и др.

Содержание социализации зависит и от такого важного параметра, как социальные институты, экономические, общественные, в том числе семья, дошкольные организации, школы, неформальные группы, официальные организации и др. Эффективность социализации обуславливается их нравственным, культурным и экономическим состоянием.

При наличии определенных достижений в психологии, методике преподавания основ безопасной жизнедеятельности, педагогической валеологии, дидактике и теории воспитания, раскрывающих отдельные аспекты подготовки человека к трудным и опасным условиям жизнедеятельности, в педагогике проведены лишь единичные исследования по воспитанию культуры безопасности.

В частности, исследование В. Н. Мошкина по воспитанию культуры безопасности школьников, снимает некоторые существующие в науке и практике противоречия. Однако работ посвященных культуре безопасного поведения юношей крайне не достаточно.

В своем исследовании В. Н. Мошкин поставил цель – разработать технологию воспитания культуры безопасности школьников в учебном процессе. Педагогическая технология, предлагаемая В. Н. Мошкиным, включает: концептуальную основу, содержательную часть обучения и процессуальную часть. В содержательную часть входят цели обучения и содержание учебного материала, в процессуальную часть – методы и формы деятельности учителя и школьников, диагностика учебного процесса. Соответственно им поставлены и решены следующие задачи:

1. Определить место культуры безопасности в содержании школьного образования.

2. Выявить сущность, структуру и закономерности воспитания культуры безопасности школьников.

3. Обосновать цели, содержание, средства и педагогические условия воспитания культуры безопасности в учебном процессе.

4. Разработать критерии диагностики и проанализировать особенности культуры безопасности младших школьников, подростков и старшеклассников.

В качестве подсистемы воспитания культуры личной безопасности В. Н. Мошкин выделил следующую группу компонентов воспитания: педагогическая диагностика, планирование воспитания, стимулирование деятельности воспитанников, организация воспитательного процесса, контроль эффективности воспитания, коррекция процесса воспитания.

В то же время названные компоненты являются функциями воспитания, если реализуются на этапах воспитания. Например, диагностика уровня готовности воспитанника к опасным ситуациям в ходе контроля усвоения учебного материала на уроках основ безопасной жизнедеятельности (этап воспитания) одновременно стимулирует воспитанников к самосовершенствованию, позволяет не только выявить пробелы в подготовке воспитанников к профилактике и преодолению опасности, но и частично или полностью ликвидировать эти пробелы, т.е. при этом реализуются стимулирующая и корректирующая функции воспитания.

В структуре воспитания культуры личной безопасности, по мнению В. Н. Мошкина, должны присутствовать следующие компоненты: воспитание, взаимовоспитание, самовоспитание, перевоспитание. Следовательно, мы констатируем, что в этом исследовании не изучались взаимодействие семьи и образовательных учреждений и возможности внеурочной деятельности по формированию культуры безопасного поведения военнослужащих по

призыву. Относительно категории юношей призывного возраста правильнее говорить о культуре безопасного поведения.

В 2006 г. Л. А. Михайлов предложил Концепцию организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете. Им детально рассмотрена концепция подготовки учителя основ безопасной жизнедеятельности, предложено учебно-методическое обеспечение образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности». Автору удалось исследовать специфику преподавания основ безопасности жизнедеятельности на каждой ступени общеобразовательной школы. Особое внимание Л.А. Михайлов уделил безопасности информационной сферы. Как известно, современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, представляющей собой совокупность информации, информационной инфраструктуры, субъектов, осуществляющих сбор, формирование, распространение и использование информации, а также системы регулирования возникающих при этом общественных отношений. Информационная сфера, являясь системообразующим фактором жизни общества, активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих безопасности Российской Федерации. Национальная безопасность нашей страны существенным образом зависит от обеспечения именно информационной безопасности, и в ходе технического прогресса эта зависимость будет возрастать.

Под информационной безопасностью Российской Федерации, Л. А. Михайлов понимает состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства. Вопросы формирования культуры безопасного поведения юношей призывного возраста в этом исследовании не изучались.

Так как в настоящее время имеется тенденция к увеличению количества различных угроз, это обуславливает необходимость формирования у юношей призывного возраста культуры безопасного поведения, готовности к действиям в экстремальных ситуациях. Особенно остро проблема выбора целесообразных действий в таких ситуациях обозначилась, в силу особенностей возраста, в юношеском периоде.

Одной из целей образовательной политики является формирование таких качеств личности как владение каждым молодым человеком навыками активной и пассивной самообороны, развитие таких личностных качеств, которые позволяют самостоятельно или в группе справиться с нештатной ситуацией, овладение знаниями обо всех потенциально опасных объектах и факторах.

Итак, можно констатировать, что в настоящее время существует правовая база воспитания культуры безопасного поведения личности юношей.

Кроме того, имеются объективные предпосылки формирования у юношей готовности к безопасному поведению.

Современный этап развития общества характеризуется кризисными тенденциями с опасностями глобального масштаба. По данным специалистов в области безопасности человека и общества, если человечество не изменит характера своей жизнедеятельности, то необратимые изменения окружающей среды уже при жизни нынешней молодежи приведут к социальной и экологической катастрофе. В соответствии с потребностями общества в подготовке человека к безопасной жизнедеятельности в педагогической теории и практике ведется поиск путей и средств воспитания безопасности. Эта работа будет эффективной при условии взаимодействия семьи, образовательных и государственных организаций.

Сегодня в практике образовательных организаций реализуются государственные и авторские образовательные программы, создаются специализированные подразделения, информацией о безопасности жизни дополняется содержательная часть некоторых естественнонаучных дисциплин. Однако эти программы чаще всего носят односторонний характер, недостаточно учитывая личностные аспекты формирования культуры безопасного поведения конкретного молодого человека. Как показывает анализ деятельности преподавателей основ безопасности жизнедеятельности, 62% из них испытывают трудности в организации работы по формированию готовности молодых людей к действиям в экстремальных ситуациях. Следовательно, существует противоречие между социальным заказом общества на личность, обладающую высоким уровнем культуры безопасной жизнедеятельности, и существующей традиционной системой обучения молодых людей действиям в экстремальных ситуациях.

В процессе жизнедеятельности каждого могут возникать экстремальные ситуации, порождающие значительные трудности и в то же время требующие от человека быстрых, точных и безошибочных действий – готовности к действию в экстремальных ситуациях.

Проблема формирования готовности юношей к эффективным действиям в экстремальных ситуациях – это важная социально-педагогическая проблема, решение которой открывает возможность активизации потребности юношей в подготовке к опасным условиям жизнедеятельности, что в свою очередь позволяет снизить риск их попадания в экстремальные обстоятельства, повысить уровень личной и общественной культуры безопасности. Воздействие опасных ситуаций проявляется у молодых людей неоднозначно и зависит от особенностей функционального состояния, физической подготовленности, психологической устойчивости, практических умений и навыков теоретических знаний о способах действий в условиях экстремальных ситуаций.

Готовность юношей призывного возраста к эффективным действиям в экстремальных ситуациях есть личностное образование совокупности

специальных знаний, прикладных умений и навыков, мотивационных и психологических качеств личности, позволяющих эффективно противодействовать экстремальным условиям, возникающим в процессе жизнедеятельности.

Изучение основных требований к процессу воспитания позволило определить ведущие методологические подходы, лежащие в основе процесса формирования культуры безопасного поведения: деятельностный, системный, личностно-ориентированный. Выявлена сущность данных подходов:

- деятельностный подход обеспечивает формирование культуры безопасного поведения юношей в ситуациях имитационного моделирования на основе учебных дисциплин, обобщения на уровне целостной системы знаний, действий, что способствует пониманию и осознанию поведенческой деятельности и овладению системой способной (знаний, умений и навыков) безопасной жизнедеятельности;

- системный подход обеспечивает целостность построения и взаимосвязь отдельных компонентов содержания учебных дисциплин. Системный подход позволяет решить следующие вопросы: установить логические связи и системные характеристики изучаемых объектов, отдельных разделов программы по дисциплинам; выявить и сделать зримой для юношей объективную необходимость получаемых ими знаний; обеспечить преемственность циклов учебных предметов; обеспечить практическую реализацию научных и практических знаний;

- личностно-ориентированный подход обеспечивает направленность процесса обучения юношей на развитие качеств личности, способной к активной творческой деятельности, осознание себя субъектом социума в социокультурных условиях с сформированной культурой культуры безопасного поведения.

Мы предполагаем, что для формирования культуры безопасного поведения юношей необходимо:

- осознание личной значимости культуры безопасного поведения;
- установка на овладение определенными составляющими культуры безопасного поведения;
- понимание личностью целостности и актуализации знаний;
- раскрытие содержания каждой способности культуры безопасного поведения как определённой совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий;
- организация практической деятельности и упражнения по овладению культурой безопасного поведения;
- контроль за уровнем сформированности культуры безопасного поведения;
- учёт и оценка хода и результатов деятельности.

При определении основных требований к формированию культуры безопасного поведения юношей мы исходим из следующих ведущих позиций:

- понимание культуры безопасного поведения как готовности юношей осознать и выполнить действия, применяя целесообразные и безопасные способы и средства выполнения;

- культура безопасного поведения рассматривается как система действий, отражающая содержание безопасности личности, позволяющая решать широкий спектр задач по сохранению жизни и здоровья;

- культура безопасного поведения определена как совокупность умений, связанных с планированием поведения, принятием решений в различных ситуациях, оценкой и осознанием результатов своего поведения.

Закономерностями процесса воспитания в нашем исследовании является совокупность законов, таких как закон соответствия воспитания и требований общества, закон воспитания в деятельности, закон активности воспитанника, закон зависимости воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Субъектами деятельности выступают преподаватели, родители и молодые люди, представители других организаций и социальных институтов.

Основополагающими общепедагогическими принципами явились:

- содержательно-целевые (принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности; принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; принцип связи воспитания с жизнью и трудом);

- технологические (принцип воспитания в деятельности, принцип воспитания с опорой на активность личности, принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых, принцип воспитания с опорой на положительные качества);

- социопсихологические (принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей, принцип единства требований школы, семьи и общества).

Таким образом, формирование безопасного поведения юношей является важной задачей социальных институтов, выступает фактором социализации юношей в современном обществе и определяет позитивное отношение к себе и окружающему миру.

Литература

1. Михайлов, Л. А. Безопасность жизнедеятельности. – СПб.: Питер, 2012. – 461 с.
2. Мошкин, В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников / Основы безопасности жизни. — 2005. - № 8. – С. 34-44.

3. Мудрик, А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

Сведения об авторах

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

Бельцева Екатерина Адольфовна,

заместитель директора Кировского института (филиала) Московского гуманитарно-экономического университета, кандидат философских наук, доцент,

e-mail: katya1276@rambler.ru

Братухина

Екатерина Вячеславовна,

преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин Московского Гуманитарно-Экономического Университета (МГЭУ) Кировский Институт (филиал)

E-mail: Bratykhina-pravo@mail.ru

Вахитов

Булат Ильгизович,

аспирант кафедры педагогики

Вятского социально-экономического института, г. Киров

e-mail: nauka@vsei.ru

Григорьева Элла Александровна,

директор туристического агентства «Глобус-тур»,

магистрант кафедры философии

Вятского государственного университета,

e-mail: grigorieva76@mail.ru

Захарищева Марина Алексеевна,
доктор педагогических наук, профессор,
Лицей искусств, г. Глазов
e-mail: zahari-ma@rambler.ru

Мезенцева Татьяна Александровна,
учитель английского языка Кировского физико-математического лицея,
магистрант кафедры философии
Вятского государственного университета,
e-mail: mezentseva.tanya@mail.ru

**Маури
Андрей Альбертович,**
доцент кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института, г. Киров.
доктор педагогических наук.
E-mail: nauka@vsei.ru

Трушков Сергей Александрович,
доцент кафедры теории и истории государства и права
Юридического института
Вятского государственного университета, г. Киров,
кандидат исторических наук, доцент
E-mail: usr03056@vyatsu.ru

**Фалеева
Лия Владимировна,**
доцент кафедры государственного и муниципального управления
Вятского государственного университета, г. Киров,
доктор педагогических наук.
E-mail: liaaleks@bk

Хватаева

Наталья Петровна,

кандидат филологических наук, доцент

Глазовского государственного педагогического института

им. В.Г. Короленко

e-mail: zahari-ma@rambler.ru

Хлебникова

Наталья Викторовна,

старший преподаватель кафедры таможенно-правовых дисциплин

Московского гуманитарно-экономического университета,

филиал в г. Кирове.

E-mail: nauka@vsei.ru

Шеремета Татьяна Владимировна,

старший преподаватель кафедры кинологии

Пермского института

Федеральной службы исполнения наказаний», г. Пермь

кандидат педагогических наук

E-mail: tatiana_dudina71@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.

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. 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.

Уважаемые коллеги! Предлагаем вам размещение рекламы и рекламных статей в нашем журнале.

Дополнительную информацию вы можете получить на сервере www.vsei.ru(раздел «Аспирантам» – «Научные публикации»).

Главный редактор – *Н. С. Александрова*
Зам. главного редактора – *Н.И. Злыгостева*
Ответственный редактор – *Е.Л. Иванова*
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:
ЧОУ ВО «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, rus@vsei.ru
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, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Подписано в печать Тираж 500 экз.
Формат 68x84/16. Объем 6,81 усл. печ. л. Заказ № 73 от 15.10.2017 г.

Отпечатано в типографии ИП Зуляр Е. Н.
610040, г. Киров, ул. П. Корчагина, 225, оф.150
Тел./факс: (833-2) 409859

