

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.03

**И. Г. ПЧЕЛИНЦЕВА
Н. Г. МИЛОВАНОВА**

Тюменский государственный
нефтегазовый университет
Тюменский областной
государственный институт
развития регионального образования

МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

В статье представлена модель построения толерантной среды как одного из способов воспитания толерантной личности студентов вуза. Представлена характеристика толерантной среды, ее пространственно-семантическая организация и особенности взаимодействия и взаимовлияния среды и студента.

Ключевые слова: толерантность, толерантная среда, пространственно-семантическая организация, диалог культур, поликультурное образование.

Процесс становления толерантного общества в посттоталитарных странах и во всем мире во многом связан с влиянием на этот процесс системы образования.

Однако до сих пор гражданское образование учащихся связывается преимущественно с разработкой новых программ, курсов и учебников, поэтому средства как государства, так и различных фондов направляются в основном на подобные акции.

Вместе с тем возможна поддержка работы образовательных учреждений по созданию такой их организации, такого стиля взаимоотношений, кото-

рые представляют модель построения толерантной среды. Проектируя модель построения толерантной среды, мы опираемся на идеи И. Г. Фомичевой [1], разработавшей в философско-методологическом плане антропоцентрическую модель педагогической деятельности, в основе которой лежит создание условий для развития и самораскрытия уникальности и неповторимости личностного потенциала человека. Если бы по такой модели было устроено каждое образовательное учреждение, то участники образовательного процесса получали бы не только знания о демократии, но, прежде всего, опыт жизни

в открытом обществе, где свобода каждого развивать свою индивидуальность ограничивалась бы свободой других развивать свои способности.

В самых авторитетных курсах, посвященных исследованию толерантности и среды, проблематика их пространственной организации практически отсутствует.

Педагогическая энциклопедия трактует понятие среды как совокупность социальных, культурных, экономических и природных условий жизни людей. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается совокупность условий и факторов, в качестве которых может выступать один человек для другого, поскольку является элементом окружающей среды и оказывает на другого влияние своими отношениями и действиями, то, как следствие этого влияния, возникает социальное поведение. Субъект вступает во взаимодействие со средой, когда он осваивает природную и культурную составляющие среды, функционирует в ней как носитель ее ценностей, создает среду, будучи активным субъектом природы и культуры. Наиболее важную роль в формировании подрастающего поколения играют социальные факторы, воздействие которых в отдельных случаях оказывается более сильным, чем целенаправленное воспитание.

Человек способен целенаправленно выстраивать свои контакты не только с собой, но и с окружением. Как активный субъект, он осуществляет деятельность ради достижения своих целей. Разумный компромисс с окружением видится в том, чтобы взаимодействие человека с окружением выстраивалось на основе их сосуществования. Тогда жизнедеятельность человека можно представить как единство всех сторон его жизни, осуществляемое путем интеграции внутренних потенциалов с внешними [2].

Построение толерантной среды основывается на идеях гуманистического направления в теориях личности, рассматривающих ее развитие как реализацию потребностей человека в самоактуализации, осознающих значимость благоприятных взаимоотношений субъектов образовательного процесса и через создание условий для свободы, эмоционального благополучия, позитивной мотивации и творчества. Изменяя поведение человека и его индивидуальность, но оставляя без изменения среду, мы получаем временные успехи, что не решает проблемы воспитания толерантной личности в корне, поэтому следует рассматривать взаимодействие человека с окружающей его средой. Об этом пишет П. Ф. Лесгафт: «...развитие индивидуальных и социальных свойств, ...умственное, нравственное, эстетическое... проявляется не наследственностью, а влиянием окружающей среды: условиями жизни, работы, обычаями, обрядами, привычками, различиями в звуках языка, на котором мы привыкли передавать все наши мысли и ощущения, педагогическими целенаправленными упражнениями — воспитанием» [3]. Средовое пространство вуза воздействует на объективные обстоятельства жизнедеятельности студентов и на субъективную основу их личности. В этой среде формируется и отрабатывается социальный опыт, студенты учатся воспринимать сложные жизненные явления, сглаживаются проявления социальной и материальной стратификации, формируется гуманистическая направленность. Студент осваивает систему ценностей, норм стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных

норм поведения. В этом пространстве он не только адаптируется к жизни, к социальной среде, но является творцом своей жизни, преобразует себя, само реализуется.

В толерантной среде мы выделяем «я-пространство» (пространство личностных переживаний, проблем и способов их решения); событийное пространство; пространство взаимоотношений и взаимодействия с другими. Понимание толерантной среды как комплекса возможностей развития личности студента по заданному образцу, выделение и анализ компонентного состава среды показывает теоретически обоснованную возможность типологизации образовательной среды.

Понятие толерантная среда отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в толерантной среде, взаимовлияние, взаимодействие с субъектом.

Важность взаимоотношений личности и среды в формировании образа «Я» — человека подчеркивается социальными психологами. В рамках данной науки образ среды рассматривается как важный компонент социального сознания, как компонент картины мира, в который наряду с образом среды включается образ «Я», образ группы, образ времени.

Среда органично включена в жизнедеятельность человека и служит важным фактором регуляции его поведения. С любым компонентом среды человек связан через процессы приспособления к ней и вместе с тем процессы ее преобразования.

Данные процессы опосредуются с помощью диалога с пространственной средой. Он основывается на персонификации этой среды в сознании студента, распознавании среды по критерию «свое» — «чужое». Эти характеристики закрепляются за средовыми объектами, делая их знаками содержания человеческих взаимоотношений. «Своя» пространственная среда (среда, которую студенты уже освоили, среда, принципиально доступная для их освоения) «разрешает» поведение и переживания, недозванные в «чужой» среде. В «своей» среде студент чувствует себя в безопасности, в ней возможны искренние и доверительные отношения.

Несколько иная трактовка механизма идентификации с местом представлена в концепции К. Г. Юнга [4], который рассматривает пространство человека, его дом как собственный символ. В соответствии с этим подходом предметы, которые окружают человека, играют важную роль в презентации его «Я», что позволяет понять всю значимость отношений человека и окружающего его предметного мира. Физические объекты, как показали эмпирические исследования, могут символизировать широкий спектр значений: от инструмента для самовыражения, самоописания через механизм идентификации до символов, выражающих определенные духовные и культурно-исторические ценности.

По мнению некоторых исследователей (М. А. Марутаев [5], Ю. А. Урманцев [6] и др.), оптимальное взаимодействие человека и пространственной среды связано с возникновением гармонического резонанса в открытой системе «человек — среда». Согласно этой точке зрения, все природные элементы участвуют в обмене энергией и информацией, а человек является «суперинформационным существом», поскольку обладает возможностью воспринимать, продуцировать и ретранслировать информацию. Природа как открытая система взаимодействует с человеком посредством

информационно-энергетического обмена, поддерживая его существование и стимулируя активность человеческого организма. С развитием цивилизации человек отдаляется от естественной природно-пространственной среды, все большую часть своего времени проводя в условиях искусственной среды. В связи с этим архитектурное сооружение помимо своей утилитарной функции должно играть роль специфического ретрансляторного устройства, своего рода «кристалла-резонатора», задача которого — восстановление энергетического потенциала индивида посредством резонансного подключения к природным информационным источникам. По мнению исследователей, взаимодействия резонансного характера имеют определенные закономерности. Так, на уровне человеческого организма функционируют психофизические биоритмы, соотношения интервалов которых может совпадать с аналогичными характеристиками диатонической шкалы звукоряда. Звуковая палитра этой гаммы оказывает положительное воздействие на эмоции человека, его настроение. В процессе исторического развития человечество отобрало звуковые тона, которые соответствуют внутренней ритмической организации человека. Такие конструкции звукоряда, как и выдающиеся памятники мировой архитектуры, подчинены пропорции «золотого сечения». К попыткам создания природосообразной архитектуры, обеспечивающей информационное взаимодействие человека с пространственной средой, относится возведение в швейцарском городе Дорнахе Гетеанума театра мистерий по проекту Р. Штайнера [7]. Принцип природосообразности, лежащий в основе его педагогической концепции, находит отражение в предметно-семантической организации толерантной среды, нацеленной на развитие отдельных аспектов мировоспитания детей.

Осмысление влияния пространственной среды на поведение человека развивалось в русле работ, посвященных экологической психологии, где концепции основывались на теоретических положениях бихевиоризма. Наиболее известной является концепция «места поведения» Р. Баркера [8]. Он объединял характеристики конкретных паттернов поведения, которые имеют место в определенном пространстве. Так, например, Р. Баркер [8] изучал и сравнивал поведение детей в привычном для них окружении, а также в новой обстановке. Проведенные исследования показали, что разные дети ведут себя почти идентично в одной и той же среде, в то время как один и тот же ребенок может вести себя очень по-разному, оказываясь в новых для него условиях. Подобные факты послужили основанием для вывода о возможности прогнозирования поведения ребенка путем организации определенного типа пространственной среды и использования этого в педагогической практике. По мнению Р. Баркера [8], полное описание существующих мест поведения дает возможность создавать новые типы сред с заданными свойствами и определенным типом деятельности.

Толерантная среда предполагает взаимодействие, при котором осуществляется взаимообогащение культур, социального опыта студентов на основе включения их в социокультурный контекст жизнедеятельности других людей.

В условиях толерантной среды происходит становление мировосприятия человека, открытого к диалогу культур, к целостному видению окружающего мира, признающего уникальность и равноценность

культур каждого и проявляющего искреннюю заинтересованность в других людях. Для этого участники образовательного процесса поддерживают взаимодействие между культурами; опровергают этноцентрические и основанные на социальных предрассудках критерии оценки и полностью отказываются от них; признают значимость различных культур, способствуя деликатному отношению к культуре мигрантов и не допуская доминирования, пусть и неявного, какой-либо одной культуры; осуществляют поликультурный подход на всех уровнях образовательного пространства вуза и во всех сферах жизнедеятельности; утверждают взаимную солидарность и взаимное признание в студенческом сообществе; признают значимость разных родных языков в студенческом социуме и умеют ценить многообразие языков; поддерживают развитие критического мышления и плюралистический подход в передаче знаний; поощряют межкультурное взаимодействие между студентами.

Опыт систематизации различных образовательных моделей, накопленный в общей педагогике и философии образования, согласно И. Г. Фомичевой [1], можно структурировать на трех разных направлениях, в основе которых лежат исторический, педагогический и философско-методологический подходы.

Модель толерантной среды вуза мы проектируем на основе выделенных общепедагогических подходов при соблюдении закономерностей и принципов, используя процессуально-содержательные блоки для упорядочения своих действий. Научные подходы, лежащие в основе построения толерантной среды — цивилизационный, социокультурный, деятельностный, системно-синергетический предполагают подготовку будущего специалиста в соответствии с требованиями экологической цивилизации к жизни в гармонии с природой, к жизни в мире, к жизни в этносе, к жизни в профессиональной группе, к жизни в гармонии со своим духовным миром; позволяют проследить диалектику традиционного и инновационного в мире ценностей человека, включают студентов в совместную деятельность по построению толерантной среды.

Вытекающие из подходов закономерности и принципы определяют направленность образовательного процесса на воспитание толерантной личности, характеризуют толерантную среду, ее устойчивость к влияниям и изменениям как изнутри, так и извне, создают возможность для осуществления вариативности образовательного процесса как по содержанию, так и по использованию педагогических технологий. Из этих трех закономерностей вытекают принципы, лежащие в основе построения толерантной среды: поликультурности, полиэтничности, дополненности, аффилиации, единства содержания учебной и других видов деятельности, гармоничного взаимодействия предметно-пространственной организации толерантной среды, средовой обусловленности, универсальности, реализации субъект-субъектного взаимодействия, диалогового обучения.

Они позволяют строить толерантную среду на основе самоидентификации личности, признания прав на сосуществование самобытных культур; на основе ведения критического диалога, потребности человека чувствовать себя защищенным; учета средовых факторов взаимодействия; вооружения обучающихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания,

которое может понадобиться при решении сложных жизненных проблем.

Построение толерантной среды предполагает совершенствование образовательного процесса на основе процессуально-содержательных блоков. Ценностно-целевой блок содержит современные подходы к построению толерантной среды, к созданию условий для самосовершенствования и самореализации студентов и преподавателей вуза; в программно-стратегическом блоке сосредоточена информация по организации педагогического процесса, использование различных методов обучения; в информационно-знаниевом представлен тщательный отбор информации по критериям необходимости и достаточности ее для развития толерантной личности; коммуникативно-организационный блок раскрывает особенности организации взаимодействия субъектов педагогического процесса, имиджевый блок представляет подходы к организации жизненного пространства вуза; в диагностическом блоке представлены диагностические методики для изучения эффективности построения толерантной среды и воспитания толерантной личности.

В модели построения толерантной среды представлены характеристики толерантной среды:

— открытость. Открытая толерантная среда имеет многофункциональный характер: она открыта для различных убеждений, конфессий и национальностей; она открыта для критического диалога, межличностного и группового общения; здесь преобладают тенденции к расширению и укреплению ее взаимодействия с жизнью, всеми социальными и образовательными институтами жизненного пространства;

— поликультурность и полиэтничность. Данные характеристики способствуют самоидентификации личности, ее адаптации в неконфликтном сосуществовании с представителями других культур и этносов;

— интегративность. Именно это свойство, объективно присущее явлениям мира человека, должно стать определяющим в построении образовательного процесса, а следовательно, характеризовать образовательную среду;

— многоаспектность предполагает понимание и изучение явления в разных его ипостасях, с разных точек зрения. Это свойство в какой-то мере оппозиционно свойству интегративности, но вместе с тем дополнительно к нему. Очевиден тот факт, что интеграция может возникнуть лишь на базе многоаспектного рассмотрения явления;

— универсальность получаемого образования. Это свойство обусловлено, во-первых, спецификой университетского образования вообще. Аспект, который рассматривается в связи с трактовкой свойства универсальности в профессиональном образовании, выдвигает на первый план вооружение обучающихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных пока задач. С другой стороны, универсальность образования всегда связывалась с его фундаментальным характером, позволяющим выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности, описанные в классических и новейших научных теориях;

— обширность (максимальный охват), которая необходима для личностного выбора обучающимся содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями.

Это качество характеризует принципиальную избыточность в элементах толерантной образовательной среды. Эта обширность создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям, что, несомненно, придает ему ярко выраженный толерантный характер;

— коммуникативная ориентация. В образовании, где особую роль играет процесс трансляции знаний, средство трансляции — язык — может рассматриваться как объединяющее поле всей образовательной среды. Не случайно сегодня в содержании образования в техническом университете особый акцент делается на языке как средстве передачи мысли и понимания другого человека;

— компаративность является социальным фоном для сравнения и самосравнения человека. Человек становится для другого своего рода «зеркалом», в котором тот видит себя, свои достоинства и недостатки. Компаративный уровень важен с позиции возможности усиления потенциала образовательной среды в плане развития толерантности.

В образовательном пространстве вуза мы выделяем предметно-смысловой, личностно-деятельностный, ценностный, коммуникативный, компаративный, эколого-эргономический, информационный уровни. Представлены характерные признаки толерантной среды: открытость, поликультурность и полиэтничность, инегративность, многоаспектность, универсальность, обширность, коммуникативная ориентация, компаративность. Толерантная среда создается нами для реализации цели, формирования толерантной личности с присущими ей чертами: расположенность к другим, чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, эмпатия и др. Построить толерантную среду возможно на основе следующих научных подходов: цивилизационный, социокультурный, деятельностный, системно-синергетический; закономерностей и принципов, обеспечивающих построение толерантной среды и воспитание толерантной личности. Развитие толерантной личности происходит в образовательном процессе, который основывается на процессуально-содержательных блоках: ценностно-целевой, программно-стратегический, информационно-знаниевый, коммуникативно-организационный, имиджевый и диагностический. Построение толерантной среды реализуется через этапы: мотивационно-информирующий, диагностико-корректирующий, направляющий, определяющий, обобщающий.

Вероятно, именно диалогическое взаимодействие студента и толерантной среды может являться средством гармонизации отношений с другими и с собой. В этом случае индивидуальность студента найдет возможности для своего проявления в условиях толерантной среды вуза, построение которой происходит поэтапно и основывается на следующих основных положениях:

1. Осознание студентом своего природного и социального окружения, их взаимосвязи на примере места расположения вуза и его истории.

2. Воспитание у студентов чувства патриотизма, осознание взаимосвязи страны и мира через яркое и образное представление основных этапов отечественной и мировой истории.

3. Осознание студентом своих образовательных задач, роли и места в образовательной среде исходя из концептуальных идей вуза, представленных

в символикe, посредством доступного отображения смысла образовательной деятельности в вузе.

4. Настрой студентов на позитивное отношение к образовательной деятельности благодаря тематическому художественному оформлению аудиторий, холлов, рекреационных помещений.

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

Студенты вуза не просто воспринимают окружающую среду, но активно участвуют в её создании: готовят газеты и плакаты, рисуют, создают декорации и костюмы к событийным мероприятиям, развивают студенческое самоуправление, и многое другое.

Человек, как открытая система, активно взаимодействует с окружающей пространственной средой — объектами естественной и искусственной природы. Пространственно-семантическая организация толерантной среды может оказывать весьма сильное влияние, причем как положительное, так и отрицательное. Оптимальная пространственно-семантическая организация по сути носит диалогический характер. Средовое пространство возможно сконструировать таким образом, что в системе «человек-среда» возникает взаимодействие, способствующее развитию человека, становлению его мировоззрения. Такое диалогическое пространство может быть организовано педагогами-психологами на основе учета закономерностей взаимодействия открытых систем. В соответствии с современной теорией систем, саморазвивающиеся синергетические системы характеризуются принципиальной открытостью и необратимостью процессов. Взаимодействие с ними человека протекает таким образом, что само человеческое действие не является чем-то внешним, а как бы включается в систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний. Но и сам человек под влиянием воздействий системы изменяется, открывает в себе новые возможности развития. В этом смысле для человека объекты пространственной среды из чего-то внешнего превращаются в составную часть системы, с которой он взаимодействует и в которую он непосредственно включен. Таким образом, процессы взаимодействия человека с открытыми синергетическими системами (средой) носят диалогический характер. Включаясь во взаимодействие с открытыми системами, человек имеет дело не с жесткими предме-

тами и свойствами, а с различными возможностями, предполагающими решение проблемы выбора в процессе деятельности. Следовательно, анализ комплекса возможностей и условий для развития толерантности, обеспечиваемой толерантной средой, может выступать как интегративный критерий качества толерантной среды.

Библиографический список

1. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. — Новосибирск : СО РАН, 2004. — 142 с.
2. Рапопорт, С. С. Среда человека и социальное восприятие / С. С. Рапопорт // Социально-психологические основы средообразования. — Таллин, 1985. — С. 70–78.
3. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений : в 4 т. — М. : Физкультура и спорт, 1953. — Т. 1. — 394 с.
4. Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. — М. : Канон, 2004. — 336 с.
5. Марутаев, М. А. Гармония мироздания / М. А. Марутаев // Сознание и физическая реальность. — М., 1997. — Т. 2. — № 4. — С. 35–52.
6. Урманцев, Ю. А. Симметрия природы и природа симметрии / Ю. А. Урманцев. — М. : Мысль, 1974. — 378 с.
7. Штайнер, Р. Очерк тайноведения. Мистика на заре духовной жизни нового времени. Философия свободы / Штайнер Р. — М. : АСТ, 2000. — 688 с.
8. Barker, Roder Stream of individual behavior in habits, environment and human behavior. Studies in ecological psychology and Eco-behavioral science from the Midwest psychological field of station. — San Francisco : Jossey-Bass. — P. 34–48.

ПЧЕЛИНЦЕВА Ирина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор (Россия), заведующая кафедрой иностранных языков Тюменского государственного нефтегазового университета.

Адрес для переписки: igptmn@gmail.com

МИЛОВАНОВА Наталья Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры педагогики и андрагогики, проректор по научной работе и стратегическому развитию отрасли Тюменского областного государственного института развития регионального образования.

Адрес для переписки: natamil2004@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.10.2014 г.

© И. Г. Пчелинцева, Н. Г. Милованова

Книжная полка

ББК 72/А65

Андреев, Р. П. Методы и средства научных исследований : учеб. электрон. изд. локального распространения : конспект лекций / Р. П. Андреев. — Омск : ОмГТУ, 2014. — 1 0⁰эл. опт. диск (CD-ROM). — ISBN 978-5-8149-1151-3.

Издание содержит общепринятые методы и методики проведения научных исследований. Рассматриваются вопросы метрологии, последовательность выполнения научной работы, правила оформления отчета и заявки на предлагаемое изобретение. Предназначено для студентов специальностей 261202.65 «Технология полиграфического производства», 150407 «Полиграфические машины и автоматизированные комплексы» очной и заочной форм обучения с целью изучения дисциплины «Методы и средства научных исследований».

СВЕДЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ БАКАЛАВРА И ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ НА СОИСКАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СТЕПЕНИ «БАКАЛАВР»

Организация подготовки студентов бакалавриата в связи с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования. Требования к бакалаврским работам уточняются в соответствии с профилями подготовки.

Ключевые слова: бакалавриат, бакалавр — практикующейся специалист, бакалаврская работа, академическая степень «бакалавр», требования к бакалаврской работе.

Известно, в 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию, и российское высшее профессиональное образование стало переходить на двухуровневую систему высшего профессионального образования: *первый уровень — бакалавриат, второй — магистратура*, что позволило вузам расширить возможности в удовлетворении многообразных интеллектуальных, профессиональных и финансовых возможностей личности в получении высшего профессионального образования. При этом ранее привычная для нашей страны траектория высшего профессионального образования «специалитет» сохраняется только по некоторым профессиям, перечень которых ежегодно сокращается [1].

Сейчас, когда вузы перешли на подготовку бакалавров, оправданно возникла *проблема*, заключающаяся в уточнении требований к выпускным квалификационным работам (ВКР) студентов бакалавриата относительно каждого профиля подготовки.

Сначала целесообразно рассмотреть ряд основных понятий, относящихся к *бакалавриату* [2–4].

Бакалавриат — процесс и результат получения высшего профессионального образования первого уровня, который является базовым, не имеющим узкой специализации, и длится 4 года. При успешном окончании данного уровня выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением академической степени «бакалавр».

Следует отметить, что основным содержанием *бакалавриата* является *практико-ориентированное обучение*, направленное на приобретение студентами фундаментальной общенаучной и общепрофессиональной подготовки в широкой области знаний по выбранному профилю, и заключается в подготовке *практикующего специалиста*.

Студентов *бакалавриата*, получающих фундаментальную общенаучную и общепрофессиональ-

ную подготовку в течение 4 лет и не защитивших еще выпускную квалификационную работу, следует считать *бакалаврантами*.

Бакалавранты, как правило, в течение первых трех лет обучаются по единому учебному плану по выбранному направлению и за это время их готовят как специалистов широкого профиля. И только в конце 3-го курса обучения им предоставляется возможность выбрать конкретный профиль подготовки и приступить на 4-м курсе к изучению ее основ, т.е. у *бакалаврантов*, которые еще точно не определились с выбором будущей профессии, есть время выбрать профиль подготовки. Так же при желании они могут параллельно обучаться на двух профилях подготовки.

Бакалавр — выпускник вуза с высшим профессиональным образованием базового уровня, ориентированный на научно-практическое исследование действующих процессов (систем) предприятия по профилю подготовки с целью повышения эффективности их функционирования.

Академическая степень «бакалавр» присваивается выпускнику *бакалавриата* на основе успешной защиты ВКР в ГАК. Она свидетельствует о наличии фундаментальной подготовки по соответствующему направлению и приобретении основ научных исследований, ориентированных на разработку рациональных предложений (например, технических, организационных и т.п.) по избранному профилю подготовки, и дает право приступить к трудовой деятельности или продолжить обучение в *магистратуре*.

Практика показывает, что в России имеют право на открытие бакалавриата те вузы, которые располагают *высококвалифицированными кадрами и современной лабораторно-исследовательской базой* [3].

В настоящее время ОмГТУ осуществляет подготовку бакалавров как за счет средств федерального



Рис. 1. Контингент бакалавриата ОмГТУ и результаты их подготовки

бюджета, так и на коммерческой основе. Ежегодно выделяется значительное количество бюджетных мест на их подготовку, например: в 2012 г. 698 мест, в 2013 г. 927 мест и в 2014 г. 849 мест. При этом в настоящее время общее количество аккредитованных программ бакалаврской подготовки в ОмГТУ составляет 23 и с каждым годом их количество увеличивается, а контингент бакалавриата — это выпускники средних образовательных школ, колледжей, а также сотрудники предприятий, имеющие среднее профессиональное образование (рис. 1).

Следует отметить, что подготовка бакалавров в ОмГТУ осуществляется по тем профилям подготовки, которые в настоящее время представляют особую ценность для области и страны в целом.

Согласно положениям ФГОС ВПО, например, по направлению 280700.62 «Техносферная безопасность» и профилю подготовки «Защита в чрезвычайных ситуациях», **бакалавранты**, выполнившие все требования учебного плана, допускаются к итоговой государственной аттестации, которая представляет собой публичную защиту ВКР. При этом ВКР, выполненную по программе подготовки бакалавров, принято называть **бакалаврской работой** (БР) [5, 6].

БР, как правило, разрабатывается в интересах предприятия (организации) и представляет собой исследование одного из действующих процессов (систем), ориентированного на **разработку рационального предложения** с целью повышения эффективности его функционирования, и оформляется в виде рукописи. Следовательно, БР можно классифицировать как **научно-практическое исследование**, т.к. оно ориентировано на повышение эффективности функционирования исследуемого процесса (системы).

Однако у **бакалаврантов**, приступающих к работе над БР, возникают вопросы, связанные с выполнением требований, предъявляемых к ней, и содержанием результатов, выдвигаемых для ее публичной защиты.

Ответы на данные вопросы можно получить, если рассмотреть в чем заключается профессионализм бакалавра и проанализировать содержание требований, предъявляемые к ВКР.

Практика показывает, что **бакалавры**, как практикующиеся специалисты, осуществляют **разработку рациональных предложений** с целью повышения эффективности функционирования действующих процессов (систем) предприятия, что не отменяет применение ими соответствующего научно-методического аппарата. Ведь на основе анализа единичного случая невозможно разрабатывать рациональные предложения. Следовательно, про-

фессионализм бакалавра определяется его готовностью выполнять научно-практическое исследование состояния действующих процессов (систем) на фактическом материале для получения научных результатов, ориентированных на разработку рациональных предложений с целью повышения эффективности их функционирования.

Вполне ясно, что доказательством достигнутого профессионализма является публичная защита **бакалаврантом** БР.

На наш взгляд, справедлива точка зрения тех преподавателей, которые считают, что БР представляет собой самостоятельное и логически завершенное **научно-практическое исследование**, ориентированное на разработку рационального предложения того вида профиля подготовки, к которой готовится выпускник, подготовленное для публичной защиты с целью присуждения автору академической степени «бакалавр». В связи с этим БР должна отвечать основным требованиям, предъявляемые к ВКР.

Считается, что основными требованиями к ВКР являются [7]:

- единоличное написание и на актуальную тему;
- авторская самостоятельность;
- внутреннее единство;
- наличие совокупности научных результатов и новизны разработки технических, организационных предложений и т.п.;
- полнота изложения;
- грамотное изложение и правильное оформление;
- апробирование основных научных результатов.

Следует отметить, что, хотя БР и относится к ВКР, уровень предъявляемых к ней требований ниже, чем к дипломным проектам (работам) (ДП, ДР) и тем более к магистерским диссертациям (МД).

Снижение требований к БР обуславливается следующим [3, 6].

Во-первых, существенным ограничением времени на практику, разработку и защиту БР (табл. 1).

Во-вторых, БР представляет собой завершенное научно-практическое исследование, содержащее разработку рационального предложения, направленного на повышение эффективности функционирования действующего процесса (системы) предприятия. Следовательно, в качестве объекта исследования выступает действующий процесс (система) предприятия, а предметом исследования — режим функционирования действующего процесса (системы) (рис. 2).

Из приведенных сведений (см. табл. 1, рис. 2) можно выделить существенный признак БР, который

Сроки, отводимые на практику, разработку и защиту ВКР

Наименование показателя	Вид ВКР		
	БР	ДП (ДР)	МД
1. Время, отводимое на практику	10 недель	18 недель	25 недель
2. Время, отводимое на разработку и защиту ВКР	5 недель	16 недель	20 недель
3. Объем основной части ВКР	50...60 страниц	70...100 страниц	90...120 страниц
4. Объем иллюстрационного материала ВКР	не менее 5 листов	от 6 до 8 листов	не менее 10 слайдов

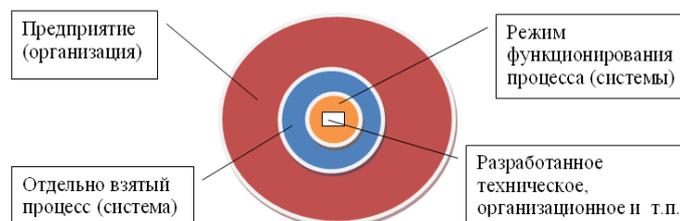


Рис. 2. Основания для уточнения (корректировки) требований к БР

отражает содержание ее результата и отличает от других ВКР, например, от МД.

Следует отметить, что **время**, выделяемое магистранту на практику и разработку МД, достаточно для изложения научно обоснованной разработки, обеспечивающей **решение важной прикладной задачи** в интересах производственного объединения (ведомства, управления) по профилю специализации. То **время**, выделяемое бакалавранту на практику и разработку БР, соответствует времени достаточного только (и не более) на **разработку рационального предложения** (технического, организационного и т.п.) в интересах конкретного предприятия по профилю подготовки (см. рис. 2).

Следует заметить, что разработка рационального предложения выполняется на основании анализа различных вариантов и сравнительной оценки разрабатываемого и существующих и, следовательно, соответствует по содержанию первой стадии решения прикладной задачи [см. например, 8].

Рассмотрим кратко содержание основных требований, предъявляемых к БР в целом (независимо от профиля подготовки) [3, 6].

1. БР выполнена единолично и на актуальную тему.

БР выполняется **самостоятельно (единолично)** под научным руководством преподавателя, как правило, по заданию от предприятия (организации) и соответствует образовательной программе подготовки бакалавров.

Актуальность темы доказывается тем, что на основе анализа фактического материала выявлена **проблема**, в разработке которой непосредственно заинтересовано предприятие (организация).

2. БР имеет авторскую самостоятельность.

Авторская самостоятельность проявляется в анализе фактического материала о состоянии отдельно взятого важного процесса (системы) предприятия с целью получения научных результатов, направленных на повышение эффективности его функционирования, что свидетельствует о личном вкладе автора в практику путем разработки рациональных предложений (т.е. решения важных прикладных задач) по профилю подготовки.

3. БР имеет внутреннее единство.

Внутреннее единство БР реализуется в структуре исследования и оформляется в виде содержания. Оно достигается обоснованным выбором темы, грамотностью формулировки проблемы, цели и задач исследования, обоснованностью выбора объекта и предмета исследования, логичностью и упорядоченностью структуры, расположением материалов в разделах. В этом случае каждый последующий структурный элемент пояснительной записки органически вытекает из предыдущего, а предыдущий элемент создает основу следующего.

4. БР должна содержать научные результаты и обладать новизной разработки рационального предложения (технического, организационного и т.п.) по профилю подготовки.

Нацеленность автора на использование соответствующего научно-методического аппарата является главным достоинством БР.

Такая БР приобретает ценность за счет наличия научных результатов.

Известно, что **научные результаты** — результаты, полученные на основе применения того или иного научно-методического аппарата. Они могут разделяться на **теоретические и практические** [9].

Теоретические результаты находят свое выражение в виде научных идей и выводов, имеющих четкую формулировку и обоснование. Они имеют **научную значимость**, так как могут быть использованы при дальнейшей разработке выявленной проблемы (например, в ходе разработки магистерской диссертации).

Практические результаты находят свое выражение в виде формулировок рекомендаций (выводов), имеющих строгую аргументацию. Они имеют **практическую значимость**, так как на их основе разрабатываются рациональные технические, организационные и т.п. предложения, направленные на повышающие эффективность функционирования действующих процессов (систем).

Рациональные предложения должны обладать **новизной разработки**.

Известно, что **новизна решения прикладной задачи** может быть достигнута [9]:

1. **Новым способом решения прикладной задачи**, который осуществляется путем дополнения используемого научно-методического аппарата новым элементом, приводящим к получению новых результатов в решении прикладной задачи.

2. **Новым результатом решения прикладной задачи**, который осуществляется путем использования новых данных, приводящих к изменению ранее известных результатов решения прикладной задачи.

Применительно к БР следует говорить не о новом способе или новом результате, а о наличии **элемента новизны** в разработанном рациональном предложении, обеспечивающем повышение эффективности функционирования действующего процесса (системы) предприятия (организации).

Элементом новизны рационального предложения может стать:

— анализ известных предложений по профилю подготовки и обоснованный выбор оптимального с целью повышения эффективности функционирования действующего процесса (системы);

— использование обновленных данных, приводящих к изменению состояния разрабатываемого предложения относительно существующего с целью повышения эффективности функционирования действующего процесса (системы).

Важным дополнением, подтверждающим научную или практическую значимость научных результатов, может быть справка об их использовании в деятельности предприятия (организации).

5. **БР отвечает полноте изложения.**

Полнота (качество и объем) изложения материалов в БР заключается в ясном и конкретном описании (в соответствии с заданием) процесса и результатов исследования, а также разработанных предложений по повышению эффективности функционирования важных процессов (систем) предприятия. При этом объем пояснительной записки БР вместе с приложением должен составлять от 50 до 60 страниц машинописного текста; объем графического материала в электронном варианте (в виде презентации) — от 5 до 8 слайдов с распечаткой раздаточного материала на листах формата А4 (или А3), а в случае представления графического материала на листах форматом А1, как правило, не менее 5 листов.

6. **БР соответствует грамотному изложению и правильному оформлению.**

По своему уровню изложения БР должна соответствовать требованиям, предъявляемым к научным публикациям в реферируемых научных изданиях.

Оформление БР должно соответствовать требованиям, предъявляемым к оформлению научно-технических отчетов.

7. **Основные научные результаты БР могут быть апробированы.**

Апробация автором БР основных научных результатов является желательным требованием, но не обязательным, и достигается путем издания

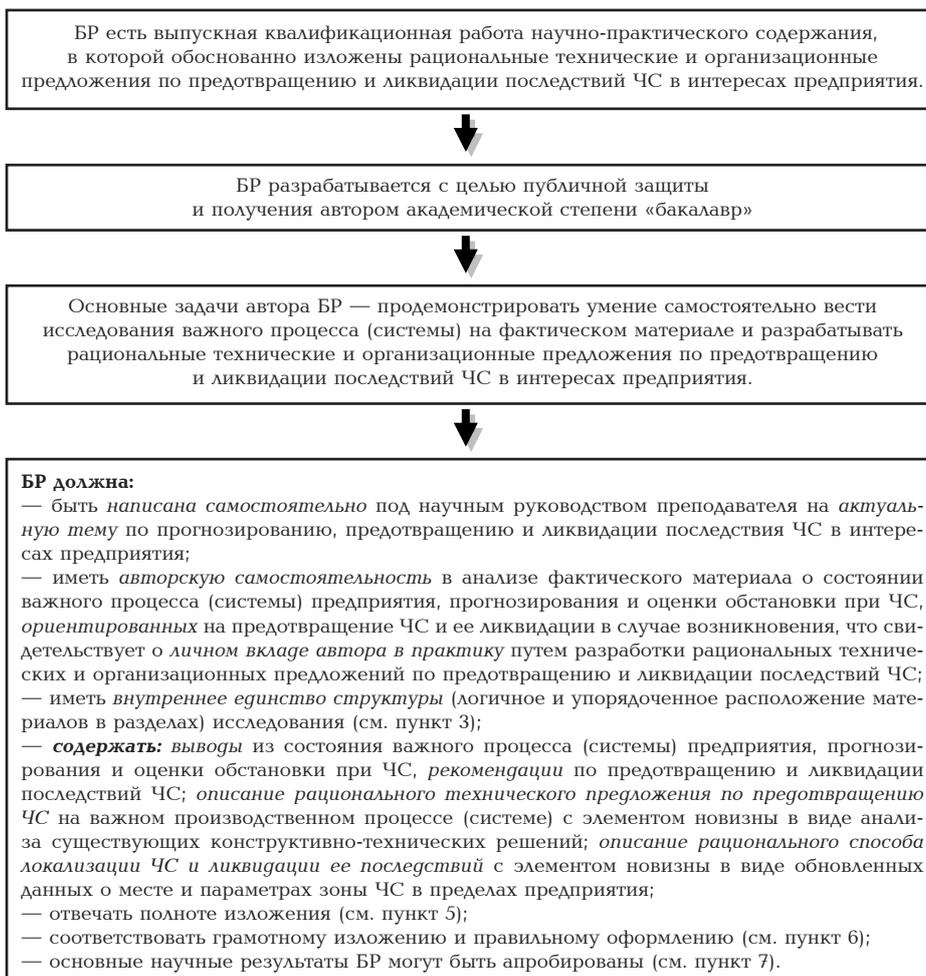


Рис. 3. Основные требования к бакалаврской работе по профилю подготовки «Защита в чрезвычайных ситуациях»

статей, выступления на научных семинарах кафедры и научно-технических конференциях вуза.

Таким образом, на основе выше изложенного, представляется возможным уточнить требования к БР по профилю подготовки «Защита в чрезвычайных ситуациях», что обеспечивает формирование у бакалаврантов понимания их содержания и четкой логической последовательности их выполнения (рис. 3) [5].

Таким образом, хотя БР и относится к ВКР, все-таки уровень, предъявляемых к ней требований несколько ниже, чем к дипломным проектам (работам) и тем более к магистерским диссертациям. Снижение требований к БР обуславливается существенным ограничением времени на ее разработку, а также тем, что в качестве объекта исследования выступает действующий процесс (система) предприятия, а предметом исследования — режим их функционирования; основным результатом исследования является разработка рационального предложения с целью повышения эффективности функционирования действующего процесса (системы) предприятия.

В связи с этим БР разрабатывается в интересах предприятия (организации) и представляет собой самостоятельное и логически завершенное **научно-практическое исследование** состояния действующего процесса (системы), ориентированное на получение научных результатов для разработки рационального предложения с целью повышения эффективности его функционирования и подготовленное для публичной защиты с целью присуждения автору академической степени «бакалавр». Следует отметить, что разработка рационального предложения выполняется на основе анализа известных вариантов и сравнительной оценки разрабатываемого относительно действующего и, следовательно, соответствует по содержанию первой стадии решения прикладной задачи.

Библиографический список

1. Гребнев, Л. С. Российское высшее образование и Болонский процесс: возможности, особенности, ограничения / Л. С. Гребнев // Проблемы высшего технического образования. Качество образования: международный опыт и российские традиции : межвуз. сб. науч. тр. — Новосибирск : НГТУ, 2004. — С. 5–14.
2. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. — 2012. — 31 декабря.

3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность» (квалификация (степень) «бакалавр») : приказ министра образования и науки РФ от 14 декабря 2009 г. № 723. — М. : Минобрнауки России, 2009. — 30 с.

4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : ОНИКС, Мир и Образование, 2007. — 736 с

5. Основная образовательная программа высшего профессионального образования направления подготовки магистров 280700.62 — «Техносферная безопасность» и профиля подготовки «Защита в чрезвычайных ситуациях». — Омск : ОмГТУ, 2010. — 29 с.

6. ПП ОмГТУ 71.12-2008. Планирование процесса жизненного цикла продукции. Положение о выпускной квалификационной работе (бакалавра, дипломированного специалиста, магистра) [утверждено и введено в действие приказом от 15.05.2008 № 62]. — Омск : ОмГТУ, 2008. — 27 с.

7. Бокарев, А. И. Последовательность разработки и порядок защиты магистерских диссертаций (направление 280700.68 «Техносферная безопасность») : учеб. пособие / А. И. Бокарев, А. Б. Корчагин, В. Н. Матвеев, И. С. Ткачева. — Омск : ОмГТУ, 2012. — 84 с.

8. ГОСТ 2.103-68. Единая система конструкторской документации. Стадии разработки. — М. : Государственный комитет СССР по стандартам, 1988. С. 53–56.

9. Крутов, В. И. Основы научного исследования / В. И. Крутов. — М. : Высшая школа, 1989. — 399 с.

БОКАРЕВ Александр Иванович, кандидат технических наук, доцент (России), профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности».

КОРЧАГИН Анатолий Борисович, кандидат технических наук, доцент (России), доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности».

МАТВЕЕВ Владимир Николаевич, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности».

РАССОЛОВА Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Безопасность жизнедеятельности».

Адрес для переписки: omankor@mail.ru.

Статья поступила в редакцию 05.06.2014 г.

© А. И. Бокарев, А. Б. Корчагин, В. Н. Матвеев, С. В. Рассолова

Книжная полка

Дружилов, С. А. Основы практической психологии и педагогики для бакалавров : учеб. пособие для студентов технических вузов / С. А. Дружилов. — 1-е изд. — М. : Флинта, Наука, 2013. — 240 с. — ISBN 978-5-9765-1419-5.

Пособие ориентировано на изучение психологических механизмов взаимодействия людей, на практическое применение психологических и педагогических знаний в профессиональной деятельности и межличностных коммуникациях.

Для студентов технических вузов, обучающихся по направлению «бакалавриат», изучающих дисциплину «Психология и педагогика», входящую в ФГОС третьего поколения.

Учебное пособие может быть использовано студентами вузов не психологического профиля, изучающими дисциплины психолого-педагогического цикла, преподавателями вузов и колледжей.

Тарский филиал Омского
государственного аграрного
университета
им. П. А. Столыпина

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается анализ отношения практикующих педагогов к происходящим социальным изменениям, обуславливающим изменения социального взаимодействия в педагогической деятельности, по результатам опроса. Изучается специфика персональной сопротивляемости педагогов в условиях социальных изменений.

Ключевые слова: социальные изменения, педагогическая деятельность, социальное взаимодействие, персональная сопротивляемость.

Социальное взаимодействие, как система человеческих отношений, пронизывает все уровни бытия, является основополагающей человеческого общества и более других социальных образований и институтов подвержена влиянию изменений существующей реальности. Все уровни социальных изменений от глобализации, модернизации до технологических инноваций вызывают необратимые изменения в общественной структуре, ломают общественные стереотипы социальных взаимодействий, порождают, наряду с напряженностью, новые форматы и сценарии социальных взаимодействий. Происходящие глобализационные процессы имеют социальный характер, так как проявляются в «разнообразных процессах и феноменах, меняющих среду обитания человека, общественное сознание и привычные формы социальной организации» [1]. Невозможно переоценить влияние социальных изменений на все сферы человеческой жизнедеятельности, но именно образовательное пространство наиболее подвержено изменениям, поскольку социальный институт образования формирует модель социального взаимодействия у подрастающего поколения, обеспечивая в условиях глобализации мира социальную и этнокультурную идентификацию развивающейся личности и гармонизацию всех социальных отношений между людьми. Именно педагог, по мнению И. А. Колесниковой, в открытом образовательном пространстве выступает проводником в меняющейся реальности, что требует от него проектирования и освоения новых форм социального взаимодействия [2]. Современные качественные изменения собственно педагогической деятельности привели к тому, что учитель перестал быть только носителем и транслятором общественно-культурного опыта и знаний, обретя статус субъекта социального взаимодействия в образовательном процессе.

Между тем стоит также отметить некоторую очевидную консервативность самой системы образования, ее слабую восприимчивость к мировым тенденциям, затрудняющую динамику даже положительных изменений, чем обусловлены некоторые противоречия между реальной педагогической практикой и меняющейся системой социального

взаимодействия. Как отмечается в современных документах по экспертной оценке социально-экономических проблем, «система образования не успевает обновляться, чтобы отвечать на технологические, культурные и социальные изменения, на новые потребности семьи и детей» [3, с. 268].

Безусловно, все социальные изменения так или иначе сказываются на характере социальных взаимодействий в педагогической деятельности, будь то информатизация, открытие коммуникативно-информационных потоков, стремительное развитие технологических процессов, смена социально-политических и социально-экономических ориентиров и ценностей. В то же время многие социальные изменения, естественные для развития общества в целом, для системы социального взаимодействия в образовательном пространстве оказываются негативными факторами. К таким изменениям, например, следует отнести социальную стратификацию, которая вызывает дифференциацию системы образования, ее следствием являются нарушение доступности, нарушение социальной идентификации как фактора социальной адаптации и социализации подрастающего поколения. При том что основная задача образования по-прежнему связана с развитием адаптационных качеств личности, в том числе и в условиях глобализации общественной жизни, многообразия информационных потоков, интеграции науки и культуры.

Таким образом, процессы социальных изменений, инициируемые как общемировыми тенденциями, так и внутригосударственными, вызывают необходимость изменений педагогической деятельности, особенно в части социального взаимодействия, с одной стороны. С другой — уже не первое десятилетие осуществляется реализация различных государственных программ и проектов реформирования и модернизации системы отечественного образования, что инициирует значительные изменения в собственно образовательной сфере. Между тем педагогическая реальность нередко оказывается неготовой к условиям и последствиям происходящих социальных изменений. Дифференциация образования и сомнительная его открытость и доступность уже не являются

новыми и актуальными проблемами социального взаимодействия в педагогической деятельности. Сегодня все чаще в научно-педагогической литературе встречаются работы по таким проблемам, как маргинализация социальных групп, вопросы образования элиты, вопросы стратификации социального общества, смена социальных норм и ценностей и вопросы социализации подрастающего поколения в этом ключе. Безусловно, нами перечислены не все следствия социальных изменений, вызывающие изменения в характере социального взаимодействия в педагогической деятельности. В социологических и социально-психологических теориях подчеркивается, что независимо от характера и направления социальных изменений, в обществе под воздействием изменений нарастает напряженность на фоне противоречия между новой и старой социальной системой, меняется привычная система социальных взаимодействий, что объясняет высокую актуальность данной проблемы. Вместе с тем, согласно теории изменений, очевидно, что любые изменения системы вызывают сопротивления как системы в целом, так и ее составляющих. В частности, система образования сопротивляется изменениям в силу специфической консервативности, а также согласно теории изменений в силу организационной и персональной сопротивляемости. Вопросы исследования теории сопротивления изменениям особенно актуальны в настоящее время, характеризующееся значительным разнообразием изменений. Как отмечала в своем исследовании Е. В. Пискунова, «Изучение изменений профессионально-педагогической деятельности особенно актуально в современных условиях развития отечественного образования, поскольку именно учитель является основным субъектом модернизации образования и без его активного, вдумчивого участия прогрессивные изменения невозможны» [4, с. 3].

Происходящие процессы социальных изменений можно анализировать на двух уровнях: теоретическом и эмпирическом. На теоретическом уровне объясняется сущность процессов образования и распада социальных систем, организаций, социальных институтов, общностей. В рамках теории изучаются структуры и ситуации, связанные с социальными ценностями индивидов, социальными отношениями, социальными взаимодействиями (солидарность, конфликты, войны) и т.д. Материалом для теоретического осмысления социальных процессов служит эмпирический опыт социальных практик. Вопрос о сопротивлении социальным изменениям является вопросом эмпирического уровня. В первом приближении сопротивление изменениям со стороны работников (персональная сопротивляемость) является абсолютно естественной человеческой реакцией на любые изменения, даже позитивные, но представляет важнейшую проблему для тех, кто заинтересован во внедрении изменений. Социологи указывают, что сопротивление изменениям занимает первое-второе место в списке главных препятствий к успешности проекта. Следовательно, любое сопротивление возникает в определенном контексте, а контекст этот имеет персональные и организационные аспекты. Согласно теории изменений в части персонального аспекта сопротивляемости, можно выделить следующие три группы причин: информационные (плохая осведомленность об изменениях, их смысле и важности, а также процедуре, по которой они должны происходить); личностно-психологические (личный инте-

рес, страх перед неизвестным, удовлетворенность текущим положением дел, неочевидность личной выгоды и преимуществ, которые принесут за собой изменения, неожиданность, боязнь утратить контроль над происходящим и авторитет) и организационные (низкий уровень безопасности работы, недостаточная организационная и финансовая поддержка, недостаток времени, чрезмерная неопределенность будущего, увеличение объема работы, выключенность из процесса принятия решений).

Личный интерес, как правило, является основной сдерживающей силой любых изменений. В его основе лежит стремление человека ставить свои интересы выше интересов других, в том числе интересов организации (системы). Результаты данного вида сопротивлений могут носить скрытый или выраженный характер несогласия, вплоть до организации группы протеста или забастовок. Данный вид сопротивления связан также с различной (субъективной) оценкой ситуации, в основе которой лежат разное восприятие, различный менталитет, различная аргументация. Кроме того, такой вид сопротивлений изменениям обусловлен наличием в любой социальной системе лиц, обладающих низкой степенью терпимости к любым переменам. Нередко это люди пенсионного возраста (что особенно актуально для системы образования), лица с низким уровнем образования и культуры.

Второй вид сопротивлений связан с неправильным пониманием необходимости изменений, обусловлен недостатком или сокрытием информации. Нередко такая форма сопротивлений связана с неспособностью людей объективно оценивать и всесторонне анализировать ситуацию. Сюда же можно отнести фактор недоверия (к источникам информации, к официальным лицам).

Третий вид сопротивлений изменениям связан с недостаточным организационным сопровождением реализации изменений.

Остановимся на анализе отношений педагогов к реальностям социальных изменений в настоящее время. В нашем опросе приняла участие 1180 учителей общеобразовательных школ г. Омска и Омской области. Предметом исследования являлись вопросы отношения педагогов к социальным изменениям настоящего времени, характеру влияния последних на педагогическую деятельность и на характер социального взаимодействия.

В качестве изменений окружающего мира, которые наиболее «поражают и возмущают», учителя назвали рост социального неравенства (44%). Именно следствием социальных изменений учителя называют такие пугающие факты, как то: утрачивание нравственных ценностей, рост суицидов, в том числе среди детей, межнациональные конфликты, рост преступности и правонарушений среди подростков, деградация села, неопределенность будущего (пенсионные реформы). В педагогической среде к следствиям социальных изменений учителя относят снижение образовательного ценза, рост агрессивности и жестокости среди детей, низкую воспитанность родителей и детей, равнодушие. Только 11 % опрошенных педагогов не отмечают влияния социальных изменений на свою педагогическую деятельность. На вопрос, испытываете ли Вы раздражение, сопротивление в ответ на происходящие социальные изменения, почти треть (28 %) учителей ответили, что не испытывают. Однако 17 % ответили, что очень болезненно реагируют на необходимость перемен. Среди ответов можно встретить следующие:

«Плохо отношусь к любого рода изменениям», «Любые перемены даются очень тяжело», «Перманентные изменения выбивают из жизненной нормы». Анализ ответов учителей о причинах персональной сопротивляемости изменениям позволяет выделить три группы: информационные — 5 %; личностно-психологические — 15 %; организационные — 80 %, что созвучно классификации персональной сопротивляемости в теории изменений. Однако в профессионально-социальной группе педагогов наблюдается явная неравномерность распределения причин. Так, личный интерес, как проявление эгоизма, эгоцентризма, не характерен для педагогов. Причины сопротивления изменениям, связанные с нарушением личных интересов, выделяют всего 15 % учителей от числа опрошенных. Также информационные причины не являются доминирующими в персональной сопротивляемости социальным изменениям среди педагогов. Только 5 % респондентов высказали сомнения относительно поступающей к ним информации. Среди организационных причин личной сопротивляемости социальным изменениям педагоги называли недостаток времени для осмысления и реализации необходимых изменений (72 %); связанное с изменениями увеличение объема работы (55 %); недостаточную организационную, методическую и финансовую поддержку реализации изменений (28 %), а также страхи (неопределенность, нестабильность) перед будущим (22 %). Важным, на наш взгляд, является констатация большинством опрошенных учителей выраженной динамики роста эмоционального выгорания, эмоциональной напряженности, тревожности, которые детерминированы социальной нестабильностью, неопределенностью.

Таким образом, результаты проведенного опроса учителей, позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, результаты в целом подтверждают теоретическую позицию о существовании трех групп персональной сопротивляемости — информационных, личностно-психологических, организационных. Во-вторых, доминирующей группой причин персональной сопротивляемости в профессионально-педагогической среде является группа организационных причин. В-третьих, социальные изменения и необходимость персональных изменений вызывают у профессионально-педагогической социальной группы эмоциональную напряженность учителей, тревожность, эмоциональное выгорание. Следовательно, снижение профессиональных рисков в педагогической деятельности, провоцируемых социальными изменениями действительности, должно быть связано с некоторыми вопросами управления изменениями в организации, которые достаточно успешны в других сферах профессиональной деятельности. Так, в экономической, технологической и других сферах вопросы риска профессиональной деятельности рассматриваются на методологическом, теоретическом и практическом уровнях, что находит отражение в научных и популярных публикациях.

В нашем исследовании подавляющее большинство учителей (78 %) высказали желание, подчеркнули потребность и необходимость в специально организованной помощи в преодолении персональной сопротивляемости, осознавая, что социальные изменения являются закономерным процессом общественного развития. В качестве ожидаемой помощи учителя называли методическую, консультативную, психологическую помощь в форме проведения семинаров по общению, тренингов по общению и социальному взаимодействию, изучение новых форм взаимодействия с родителями, с разными категориями детей, с социальными партнерами.

Таким образом, актуальность проблемы подготовки педагогов к изменениям современной действительности, охватившей все сферы профессиональной и повседневной жизни, очевидна. Потребность педагогов в дополнительной методической, методической, педагогической, психологической помощи подтверждается результатами опроса значительного числа респондентов. Задачи разработки концепции подготовки педагогов к социальным изменениям стоят перед системой дополнительного профессионального образования. Концепция подготовки педагогических кадров к социальным изменениям, к профессиональной педагогической деятельности в новых условиях должна отвечать не только потребностям времени, но и обеспечивать сохранение профессионального статуса, здоровья и оптимизма практикующим педагогам.

Библиографический список

1. Неклесса, А. Внешняя политика нового мира [Текст] / А. Неклесса // Pro et Contra. — 2002. — № 4. — С. 9.
2. Колесникова, И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски [Текст] / И. А. Колесникова // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 12–23.
3. Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика [Текст] // Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html> (дата обращения: 23.06.2014).
4. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменений функций профессионально-педагогической деятельности учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Пискунова. — СПб., 2005. — 44 с.

КАНДАУРОВА Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин.

Адрес для переписки: kandaurova@list.ru

Статья поступила в редакцию 02.07.2014 г.

© А. В. Кандаурова

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ УКРУПНЕННОЙ ГРУППЫ 38.00.00 ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АНО ВПО «ОМСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»)

В статье рассматривается актуальный вопрос реализации стратегии образования для устойчивого развития на региональном уровне. Приведен анализ учебных планов экономических направлений подготовки с позиции концепции образования для устойчивого развития, которая представляет собой интеграцию нескольких блоков, отражающих социальные, экономические и экологические аспекты устойчивого развития. Отражен своевременный вопрос содержания учебных планов при подготовке кадров для инновационной социально-ориентированной экономики региона в свете концепции устойчивого развития цивилизации.

Ключевые слова: направления подготовки бакалавров; учебные планы; концепция устойчивого развития цивилизации; образование для устойчивого развития.

В рамках концепции устойчивого развития цивилизации предполагается, что три основные сферы жизнедеятельности: экономическая, природная и социальная должны функционировать с позиций коэволюции и взаимодействия.

Наиболее приемлемым сценарием такого взаимодействия является экологизация сознания, принятие ответственности за свои действия как в профессиональной, так и в повседневной деятельности.

В работе Д. С. Ермакова рассматривается необходимость практической реализации идей устойчивого развития и отмечается, что «Риторические дискуссии должны уступить место эмпирическим исследованиям и практическим проектам» [1].

В основных документах концепции экономического развития придается большое значение и отмечается, что оно тесно связано с экологическим аспектом, с вопросами сохранения биосферы. Так, в Стокгольмской конференции говорится, что:

— ...в планировании экономического развития важное место должно уделяться сохранению природы, включая живую природу [2].

Авторы статьи «Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики» акцентируют внимание на том, что «Именно образование как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов» [3, с. 19]

В Омском экономическом институте ведется обучение бакалавров по следующим направлени-

ям подготовки — «Экономика», «Менеджмент», «Управление персоналом».

В основной образовательной программе ВПО направления подготовки 38.03.01 «Экономика» отмечается, что объектами профессиональной деятельности бакалавров являются: «Поведение хозяйствующих субъектов, их затраты и результаты, функционирующие рынки, финансовые и информационные потоки, производственные процессы». Это показывает, что понимание основных аспектов концепции устойчивого развития является приоритетным аспектом в профессиональной деятельности выпускника.

Социальная составляющая отражена в основном в дисциплинах «Гуманитарное, социального и экономического цикла». Так, в первом семестре предусмотрено изучение иностранного языка, дающего возможность студенту иметь мобильность в быстро изменяющемся мире и возможность к широкому кругу коммуникаций.

Второй семестр наиболее полно раскрывает социально-гуманитарные аспекты через такие дисциплины, как история и политология. Дополняет социальный аспект в 3 и 4 семестрах философия, социология, право.

В рамках изучения философии у студента должен быть сформирован категориальный аппарат научных и социально-политических проблем современного этапа развития социума. Дисциплина «Социология» учит видеть пути решения социальных проблем современного общества, выражать свою гражданскую позицию. В рамках изучения дисциплины «Право» студент должен овладеть

навыками работы с правовыми документами, грамотно использовать в своей профессиональной деятельности различные нормативные акты (в социальной, экономической или экологической сфере). Кроме того, содержание дисциплины всесторонне раскрывает понятие о правах человека (равноправие полов и возрастных групп, расовое и культурное разнообразие и др.). Для оценки использования имеющихся ресурсов на мировом рынке и в регионе студенты изучают методы социальной статистики на дисциплине профессионального цикла «Статистика» в 4 семестре. Параллельно с освоением «Статистики» студенты изучают дисциплину «Менеджмент», целью которой является формирование компетенций, позволяющих студентам принимать эффективные управленческие решения соответствующие основной парадигме развития общества.

Экономические аспекты представлены в профессиональном блоке. Так, дисциплины «Макроэкономика» и «Микроэкономика» рассматривают особенности социально-экономического развития общества. При изучении дисциплины «Микроэкономика» в 1 и 2 семестре студенты должны владеть навыками анализа последствий воздействия частного сектора в различных сферах на уровне государства, понимать принципы функционирования рыночной экономики на уровне потребителей. В процессе изучения дисциплины «Макроэкономика» в 3 и 4 семестре студенты должны обладать способностью раскрывать причинно-следственные связи в экономике на макроуровне и уметь находить наиболее рациональные и приемлемые решения в соответствии с мировыми тенденциями. Эти вопросы более углубленно раскрыты в дисциплине 7 семестра «Макроэкономическое планирование и прогнозирование». Процессы, происходящие в мировой экономике, такие как проблемы капитала; миграция рабочей силы; интеграция и глобализация и т.д. рассматриваются на дисциплине «Мировая экономика и международные экономические отношения» в 4 семестре. В процессе изучения данной дисциплины студент должен иметь представления о современной системе международных экономических отношений. Анализировать финансовые процессы в мировой и региональной экономике студенты учатся при освоении дисциплины «Финансы» в 4 семестре.

Параллельно с теоретическими знаниями обучающийся должен приобрести практические навыки решения проблем, связанных с оценкой предприятия на рынке, уметь разработать товарную, ценовую и коммуникационную политику предприятия, проанализировать возможность ее реализации в соответствии с общемировыми тенденциями. Эти навыки приобретаются при изучении дисциплины 5 семестра «Маркетинг» и конкретизируются (на примере отдельных предприятий) в рамках дисциплины «Комплексный экономический анализ» в 7 семестре. Что касается экологической составляющей, то можно отметить недостаток часов на освещение этих вопросов в учебном плане (табл. 1).

Основная образовательная программа направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» определяет объектами профессиональной деятельности бакалавра: «Процессы управления организациями различных организационно-правовых форм, а также процессы государственного и муниципального управления». Для обеспечения процесса экономического развития страны и региона выпускники должны четко осознавать базовые аспекты концепции устойчивого развития как основу управления предприятием.

Гуманитарная составляющая концепции представлена дисциплинами цикла «Общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин». Дисциплина «Иностранный язык» позволяет студентам овладеть навыками межличностного и профессионального общения на иностранном языке, что расширяет возможности коммуникации в дальнейшей профессиональной деятельности. Также в первом семестре изучается дисциплина «Философия», которая позволяет в процессе изучения усвоить идеи единства мирового историко-культурного процесса и осознать многообразие его форм. Параллельно с философией учебным планом предусмотрено изучение таких дисциплин, как «Культурология», «Правоведение» и «Политология и социология», где рассматриваются вопросы демократии, международного права и значение ООН для достижения устойчивого развития. Изучение таких дисциплин поможет студентам в дальнейшем при анализе современных государственно-правовых процессов, способствуют формированию правовой культуры и пониманию законов развития гражданского общества.

Таблица 1

Отражение различных аспектов концепции устойчивого развития цивилизации в дисциплинах учебного плана направления подготовки 38.03.01 «Экономика»

Социальная составляющая	Экономическая составляющая	Экологическая составляющая
Иностранный язык	Микроэкономика	БЖД
История	Макроэкономика	
Политология	Финансы	
Философия	Мировая экономика и международные экономические отношения	
Социология	Маркетинг	
Право	Макроэконом. планирование и прогнозирование	
Статистика	Комплексный экономический анализ	
Менеджмент		

Отражение различных аспектов концепции устойчивого развития цивилизации в дисциплинах учебного плана направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент»

Социальная составляющая	Экономическая составляющая	Экологическая составляющая
Иностранный язык	Экономическая теория	БЖД
Философия	Теория менеджмента	
Культурология	Учет и анализ	
Политология и социология	Стратегический менеджмент	
Правоведение	Экономический анализ хозяйственной деятельности	
Психология успеха		
Статистика		
Управление человеческими ресурсами		

Дисциплину второго семестра «Психология успеха» можно частично рассматривать как дисциплину, раскрывающую гуманитарные аспекты, так как она рассматривает вопросы психологического климата в коллективе, межгрупповое взаимодействие и организационную культуру. Профессиональные навыки и умения в области управления человеческими ресурсами формируются на дисциплине «Управление человеческими ресурсами» в 5 семестре.

Дисциплина «Статистика», которая изучается в 3 и 4 семестрах, позволяет студентам овладеть методами решения организационно-управленческих задач, а также использовать статистические методы для принятия эффективных управленческих решений, позволяющих прогнозировать последствия для окружающей среды и социума.

Экономическая составляющая представлена дисциплинами нескольких циклов. Параллельно гуманитарным аспектам концепции устойчивого развития в первом семестре изучается дисциплина «Экономическая теория», где рассматриваются общемировые модели потребления и производства. Студенты овладевают умением применять стандартные экономические модели к анализу реальной хозяйственной деятельности. Дисциплина «Теория менеджмента» позволяет студентам овладеть методами реализации основных управленческих функций и методами управления производственно-хозяйственными организациями.

Более детально анализировать финансовую отчетность и принимать обоснованные инвестиционные, кредитные и финансовые решения студенты учатся при освоении дисциплины «Учет и анализ». Данная дисциплина изучается параллельно с «Теорией менеджмента» в 3 семестре.

Специалисты в области менеджмента должны уметь анализировать информацию о факторах внешней и внутренней среды организации для принятия управленческих решений, проводить экономический анализ в организации и основных ее структурных подразделениях, анализировать финансовое состояние организации и тенденции его развития. Студенты учатся проводить экспертизу стратегических проектов и программ, оценивать их экономическую и социальную эффективность с позиций концепции устойчивого развития. Формирование этих навыков происходит в рамках из-

учения дисциплин 4 семестра: «Стратегический менеджмент» и «Экономический анализ хозяйственной деятельности». Дисциплина «Маркетинг» позволяет научиться осознавать корпоративную социальную ответственность за производственно-коммерческую деятельность хозяйствующего субъекта.

Так же как и при обучении бакалавров по направлению подготовки «Экономика», в анализируемом учебном плане прослеживается недостаток дисциплин, раскрывающих экологические аспекты концепции устойчивого развития цивилизации (табл. 2).

ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом» отмечает, что «область профессиональной деятельности бакалавра включает разработку философии, кадровой политики и стратегии управления персоналом; кадровое планирование и маркетинг персонала;...социализацию, профориентацию, адаптацию и аттестацию персонала...».

В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года отмечается, что конкурентоспособность современной инновационной экономики во многом зависит от качества профессиональных кадров. Развитие человеческого потенциала России является механизмом, позволяющих реализовать одно из направлений перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития: «выстраивание стабильных связей с мировыми экономическими центрами с целью обеспечения устойчивого развития российской экономики в долгосрочной перспективе при растущих глобальных рисках».

Все это определяет приоритетность включения вопросов концепции устойчивого развития в рабочие программы дисциплин направления подготовки «Управление персоналом». Анализ учебного плана позволяет отметить, что социальная составляющая рассматривается в рамках дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла.

Как и у других направлений подготовки в первом и втором семестре предусмотрено изучение иностранного языка как основы мобильности и коммуникации в условиях глобализации. В рамках изучения истории приобретаются знания об этапах социально-экономического развития и современных тенденциях развития общества. Рассматривается

Отражение различных аспектов концепции устойчивого развития цивилизации в дисциплинах учебного плана направления подготовки 38.03.03 «Управление персоналом»

Социальная составляющая	Экономическая составляющая	Экологическая составляющая
Иностранный язык	Экономическая теория	Концепции современного естествознания
История	Основы теории управления	БЖД
Политология	Управленческий учет и учет персонала	
Правоведение	Маркетинг персонала	
Социология	Основы финансового менеджмента	
Культурология	Рынок труда	
Статистика	Экономика и социология труда	
	Инновационный менеджмент в управлении персоналом	

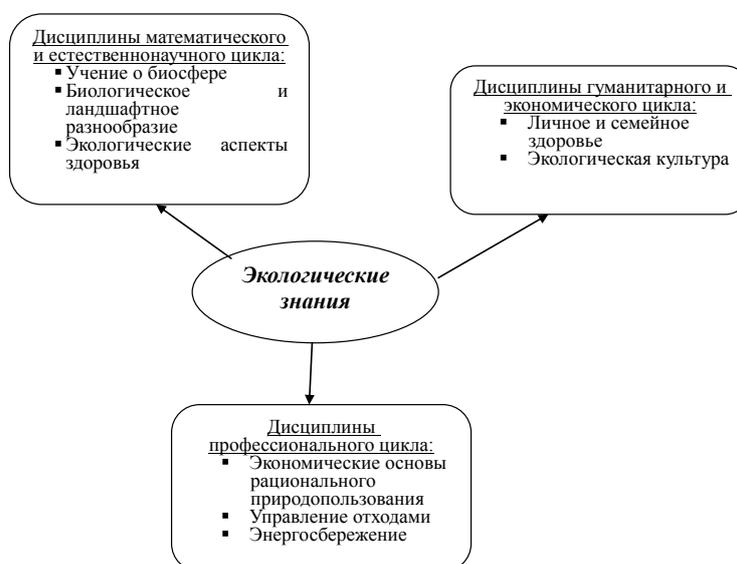


Рис. 1. Взаимосвязь экологической составляющей концепции устойчивого развития цивилизации с дисциплинами учебных планов укрупненной группы 38.00.00 экономика и управление

исторический опыт разрешения конфликтов, сотрудничества между цивилизациями и народами мира. При изучении философии студенты формируют представления о глобализации, гражданстве, демократии. Более детально вопросы демократии, международного права, прав человека и значения ООН для достижения устойчивого развития происходит в ходе изучения таких дисциплин, как «Политология», «Правоведение», «Социология», «Культурология». В цикле математических и естественнонаучных дисциплин изучается «Статистика», которая позволяет студентам овладеть навыками использования методов статистики для прогноза последствий принятых управленческих решений для окружающей среды и социума.

Экономическая составляющая начинает изучаться с дисциплины «Экономическая теория», в которой рассматриваются общемировые модели потребления и производства. Студенты учатся анализировать процессы и явления, происходящие в обществе. Методы эффективного управления на всех уровнях с целью преодоления мирового кризиса изучаются на дисциплине «Основы теории управления». Оценивать риски, социальную и эко-

номическую эффективность принимаемых решений в управлении персоналом студенты обучаются при изучении дисциплины «Управленческий учет и учет персонала».

Дисциплина «Маркетинг персонала» помогает студентам анализировать состояние и перспективы развития рынка труда, разрабатывать мероприятия по привлечению и отбору сотрудников с учетом требований мировых тенденций.

Вопросы интеграции рынков, движения капиталов и возможности расширения инвестиционных потоков по всему миру, оценку финансово-хозяйственной деятельности предприятия студенты рассматривают в рамках дисциплин «Основы финансового менеджмента» и «Рынок труда». Социальная ответственность корпораций на местном и глобальном уровнях, экономическая сущность организации труда изучается в рамках дисциплины «Экономика и социология труда». При изучении дисциплины «Инновационный менеджмент в управлении персоналом» рассматриваются современные условия экономической деятельности, теория инноватики, экономическая и социальная эффективность нововведений в управлении персоналом (табл. 3).

При анализе учебных планов экономических направлений подготовки с позиции концепции устойчивого развития можно отметить недостаточное количество часов, отведенных экологической подготовке. В математическом и естественнонаучном цикле нет дисциплин, раскрывающих экологическую составляющую концепции устойчивого развития. Все это можно считать большим упущением, так как последующие дисциплины профессионального цикла должны базироваться на этих знаниях (рис. 1).

В концепции долгосрочного развития России до 2020 года отмечено, что «...усиление влияния экологических факторов, рост дефицита пресной воды и изменение климата, что создает дополнительные возможности для России, имеющей огромные запасы пресной воды и экологически благополучные территории». Это накладывает дополнительную ответственность на обучающихся по экономическим направлениям подготовки, так как осуществлять переход к социально ориентированной инновационной экономике невозможен без понимания сути законов биосферы как основы всей мировой экономики. Устойчивое развитие возможно только при условии соблюдения баланса потребления и возможности биосферы к самовосстановлению.

Элементы экологической составляющей прослеживаются в дисциплине профессионального цикла «Безопасность жизнедеятельности», которая относится к федеральному компоненту всех направлений подготовки и изучается в 8 семестре. В примерной программе дисциплины, разработанной МГТУ им. Н. Э. Баумана и рекомендованной Министерством образования и науки РФ для всех направлений высшего профессионального образования, отмечено, что основными обобщенными задачами курса являются «приобретение понимания проблем устойчивого развития, обеспечение безопасности жизнедеятельности и снижение рисков, связанных с деятельностью человека; овладение приемами рационализации жизнедеятельности, ориентированными на снижение антропогенного воздействия на природную среду и обеспечение безопасности личности и общества».

Учебным планом направления подготовки «Управление персоналом» в цикле математических и естественнонаучных дисциплин предусмотрено изучение дисциплины «Концепции современного естествознания». Целью изучения данной дисциплины является ознакомление студентов с естествознанием как основой научного мировоззрения, создание основ целостного восприятия окружающего мира как единства неживой и живой природы. Это, несомненно, позволяет выделить данное направление подготовки среди других.

В целом включение в учебные планы экономических направлений подготовки дисциплины «БЖД» и «КСЕ» для направления подготовки «Управление

персоналом» недостаточно, так как не освещен целый ряд вопросов экологической составляющей КУР (в соответствии с индикаторами концепции устойчивого развития):

- биологическое и ландшафтное разнообразие;
- личное и семейное здоровье;
- экологические аспекты здоровья (качество продуктов питания, питьевой воды, загрязнение среды);
- управление отходами;
- экономические основы рационального использования ресурсов, в том числе природных (включая водные, земельные, минеральные, ископаемые и т.п.).

Таким образом, учебный процесс в экономическом вузе только тогда будет соответствовать целям образования для устойчивого развития, когда будет усилен экологический блок. Обучая студентов, которые в своей профессиональной деятельности будут принимать решения, от которых зависит устойчивость региона и страны в целом должны воспринимать знания экономического и социального блока через призму осознания возможностей биосферы. Должны ощущать себя частью природы и понимать возложенную на них ответственность. Образование представляется трамплином для перехода к устойчивому развитию, формируя у обучающихся необходимые компетенции для реализации полученных знаний. В связи с этим необходимо включать дисциплины экологической направленности в учебные планы укрупненной группы 38.00.00 «Экономика и управление».

Библиографический список

1. Ермаков, Д. С. Экологическая психология в контексте устойчивого развития / Д. С. Ермаков ; под ред. В. И. Панова // Экопсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития : монограф. сб. — М. : УРАО Психологический институт ; СПб. : Нестор-История, 2011. — С. 25–35.
2. Декларация конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды (1972). — URL: <http://www.un.org/russian/conferen/humanenv/declarathenv.html> (дата обращения: 13.09.2014).
3. Волков, А. Е. Российское образование-2020 — модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков [и др.] // Российское образование: тенденции и вызовы : сб. стат. и аналит. докл. — М. : Дело АНХ, 2009. — С. 19–47.

МЕЛЬНИКОВА Оксана Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой экологии и естественнонаучных дисциплин. Адрес для переписки: meloksana@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.05.2014 г.

© О. Ю. Мельникова

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ

В статье рассматривается опыт организации повышения квалификации специалистов в области энергосбережения и повышения энергоэффективности Сибирского федерального округа, обосновывается необходимость комбинированного обучения специалистов с применением дистанционных технологий. Описываются дистанционные образовательные технологии и особенности организации обучения в Сибирском федеральном округе. Анализируются особенности организации программ повышения квалификации специалистов в области энергосбережения и повышения энергоэффективности и их учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционные технологии, комбинированное обучение, энергоэффективность, энергосбережение.

Работы выполняются в рамках государственного контракта на оказание образовательных услуг по повышению квалификации ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Сибирском федеральном округе (№13/0412.0923400.244/15/284 от 25.12.2013 г.)

Проблемы энергосбережения и повышения энергоэффективности являются одними из наиболее актуальных как в мировой, так и в российской энергетике. Стремительный технический прогресс, произошедший за последние десятилетия, имеет не только положительную, но и отрицательную сторону — производственные выбросы в окружающую среду, сказывающиеся на здоровье людей, дефицит материалов, борьба за получение ограниченных ресурсов и т.п. Для решения данных проблем правительства развитых и развивающихся стран прибегают к различным мерам, обеспечивающим на предприятиях и в жилых домах энергетическую эффективность и энергосбережение.

В России основные принципы политики энергосбережения были сформированы в 1996 г. и получили дальнейшее развитие с принятием законодательных актов в последующие годы. В 2009 г. вступил в силу Федеральный закон «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [1], в связи с чемкратно возросла потребность в квалифицированных специалистах в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности. Для решения данной проблемы в декабре 2010 года была принята Государственная программа «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года» [2], согласно

которой в период с 2011 по 2020 годы повышение квалификации должны пройти не менее 450 тысяч специалистов федеральных и региональных органов исполнительной власти, организаций с участием государства и муниципальных образований и других организаций и учреждений.

В 2011 – 2013 гг. Министерством энергетики Российской Федерации были реализованы образовательные мероприятия по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности в организациях и учреждениях бюджетной сферы во всех субъектах Российской Федерации, участие в которых приняли более 30 тысяч специалистов.

Победителем проведенного Министерством энергетики Российской Федерации в 2013 году открытого конкурса на оказание образовательных услуг по повышению квалификации ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Сибирском федеральном округе (СФО), стал Национальный исследовательский Томский государственный университет, который имеет многолетний успешный опыт реализации сетевых образовательных программ и развития многоуровневой системы повышения квалификации и переподготовки кадров, позволяющей осуществлять подготовку разных категорий слушателей по образовательным программам, составленным

с учетом модульного принципа и накопительной системы обучения. Модульность программ позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории, направленные на компетентностное развитие слушателей. Накопительная система дает возможность моделировать программы повышения квалификации из различных вариативных блоков и, накапливая материал, переходить на более высокий уровень освоения программ.

Развитие содержания и технологий непрерывного дополнительного образования предполагает совершенствование технологического обеспечения программ, которое предусматривает развитие сетевой модели обучения, осуществляемой с использованием информационно-коммуникационных технологий, использование технологий спутникового Интернет-доступа для расширения спектра образовательных услуг, применение в процессе обучения инновационных и исследовательских педагогических методов. Подготовка различных категорий слушателей осуществляется с использованием как традиционных, так и современных дистанционных образовательных технологий на основе возможностей Томского межрегионального центра спутникового доступа и созданной Томским государственным университетом телекоммуникационной инфраструктуры.

Важным условием развития дополнительного образования на основе дистанционных образовательных технологий (ДОТ) является формирование электронной образовательной среды, объединяющей автоматизированные системы управления дистанционным обучением, проведения онлайн-тестирования, конструирования электронных образовательных ресурсов, организации мониторинга учебного процесса; электронные образовательные ресурсы для дистанционного обучения, включая лабораторные установки с удаленным доступом и др. Интеграция образовательных ресурсов на учебно-методическом и технологическом уровнях создает условия для распространения образовательных ресурсов и инновационных методик, реализации совместных образовательных программ, создания единой системы доступа к образовательным ресурсам и программам образовательного учреждения и региона в целом.

Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ) уже более 10 лет реализует программы дополнительного профессионального образования на базе учебных центров (вузов-партнеров, школ, ресурсных центров, филиалов), оснащенных необходимым оборудованием, позволяющим осуществлять IP-вещание с применением спутниковых средств связи, видеоконференцсвязь, обеспечивать on-line доступ к образовательным ресурсам, on-line и off-line технологии педагогического общения.

Основу дистанционных занятий по программам дополнительного образования составляют сетевые учебно-методические комплексы, видеолекции преподавателей и различные формы активной работы со слушателями, реализуемые с помощью видеоконференцсвязи, вебинаров, Skype и чат-технологии, — лекционные, практические и семинарские занятия, консультации, проектные работы. Часть практических занятий, прежде всего, требующих современной лабораторно-технической и технологической базы, осуществляется на основе традиционной аудиторной работы с привлечением обученных в ТГУ тьюторов или непосредственно в университете.

При дистанционном обучении слушателям обеспечивается доступ к учебно-методическому комплексу, включающему: учебный план образовательной программы, тематический учебно-производственный план обучающегося, программу учебного предмета (дисциплины, курса), учебное пособие, практикум или практическое пособие, задания, тестовые материалы для контроля качества усвоения материала, методические рекомендации для обучающегося по изучению каждого предмета, организации самоконтроля, текущего контроля.

Для поддержки электронной образовательной среды специалистами Института дистанционного образования (ИДО) ТГУ в течение нескольких лет были разработаны программные средства, объединяющие современные информационно-коммуникационные технологии и электронные образовательные ресурсы и обеспечивающие как реализацию отдельных дисциплин, так и планирование и организацию дистанционного учебного процесса в целом.

Все элементы электронной образовательной среды являются веб-ориентированными приложениями: для работы с ними пользователю необходимо только веб-браузер (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera или любой другой).

Каждый компонент электронной среды представляет собой узкоспециализированный инструмент и может работать автономно. В то же время это части одной системы, а комплексное их использование позволяет решать широкий спектр задач.

Для организации и сопровождения дистанционного учебного процесса в ТГУ используются две платформы: система дистанционного обучения «Электронный университет» (<http://edu.tsu.ru>), внедренная в учебный процесс дополнительного образования с 2003 г., а также СДО «Электронный университет — Moodle» (<http://moodle.tsu.ru>), внедренная в учебный процесс с сентября 2013 г. Системы имеют возможность поддержки всех форм обучения — очной, очно-заочной и заочной с применением дистанционных образовательных технологий.

При очном обучении СДО могут использоваться:

- для доступа к информационным ресурсам, обучающим программам и тестирующим системам с рабочих мест в учебных компьютерных классах;
- для контроля знаний слушателей и оценки эффективности обучения;
- для проведения промежуточного и выходного тестирования с целью проведения мониторинга качества образовательных услуг.

При очно-заочном и заочном обучении с применением дистанционных технологий к перечисленным выше вариантам использования СДО «Электронный университет» добавляются:

- доступ к учебно-методическим ресурсам с рабочих мест слушателей;
- возможность обмена сообщениями по электронной почте между преподавателем и слушателями;
- возможность проведения консультаций в режиме чат и на форуме.

Среди основных задач, решаемых системами дистанционного обучения:

- реализация образовательных программ с использованием технологий дистанционного обучения;
- организационно-методическое сопровождение учебного процесса;
- электронный документооборот;
- организация педагогических коммуникаций;
- размещение электронных образовательных ресурсов;

— проведение мониторинга качества образовательных программ и ресурсов.

Возможности СДО позволяют обучающимся самостоятельно выбирать индивидуальную траекторию обучения, сформировав учебную программу из предложенных модулей. Каждый обучающийся имеет возможность формирования собственного портфолио, наполнение которого происходит в процессе обучения. Работа в системе дает возможность осуществлять на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с различными источниками информации, групповую работу, оперативное и систематическое взаимодействие с педагогами, а также обеспечивает различные формы коммуникаций.

На развитие качества программ дополнительно профессионального образования и их дидактического обеспечения направлена и разработанная в рамках инновационной образовательной программы ТГУ система мониторинга дополнительных образовательных программ, интегрированная в СДО «Электронный университет». Система предполагает целенаправленное, специально организованное, непрерывное наблюдение за изменением основных критериев качества образовательных программ с целью своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции содержательной части программ и образовательного процесса на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Пользователи автоматизированной информационной системы мониторинга подразделяются на три категории:

— респонденты, участвующие в опросе (обучающиеся по образовательным программам всех уровней);

— эксперты, выполняющие аналитическую обработку данных мониторинга и разрабатывающие аналитические отчеты;

— лица, интересующиеся данными мониторинга качества образовательных программ.

Первые две категории пользователей работают в автоматизированной системе мониторинга только после авторизации (доступ осуществляется через СДО «Электронный университет»). Последняя категория пользователей имеет возможность ознакомиться с результатами мониторинговых исследований на сайте Института дистанционного образования ТГУ без авторизации.

Удобство информационной автоматизированной системы мониторинга заключается в том, что она позволяет проводить оценку качества программ повышения квалификации, интерпретировать результаты анкетирования, автоматизировать обработку данных, отслеживать динамику качества образования в программе, анализировать данные о востребованности программы, об отношении к ней со стороны потребителей и т.д.

Для создания электронных образовательных ресурсов и их отдельных элементов (демонстрационных материалов, интерактивных объектов, инструментов обратной связи и коммуникации, платформ для создания сетевых сообществ) используются облачные сервисы Интернет, а также конструктор ресурсов, используемый в СДО «Электронный университет». Интерфейс конструктора интуитивно понятен, электронный формат позволяет легко создавать сетевые версии учебных курсов, не требуя специальных навыков работы с профессиональным программным обеспечением. Конструктор предо-

ставляет возможность хранить и редактировать ресурсы прямо на веб-сервере, обеспечивая доступ к ним через браузер. Кроме того, сетевой ресурс можно экспортировать в локальную версию, а также работать с ним в удаленном режиме. Слушатели получают возможность удаленного доступа к материалам курса, при этом его можно ограничить с помощью пароля, который задается самим преподавателем. В настоящее время с помощью конструктора создано более 800 электронных образовательных ресурсов [3].

Телекоммуникации в виртуальной среде обучения ТГУ реализуются посредством системы проведения вебинаров на базе Adobe Connect Pro и видеоконференцсвязи.

Видеоконференцсвязь (ВКС) — телекоммуникационная технология интерактивного взаимодействия двух и более удаленных абонентов, при которой между ними возможен обмен аудио- и видеoinформацией в реальном времени с помощью спутниковых технологий. Это современный инструмент для полноценного общения, позволяющий также вести совместную работу над документами, т.е. показ презентаций, рабочего стола, работу с документами при помощи электронной (интерактивной) доски и др. Однако организация полноценных видеоконференций требует большого ресурса и профессионального кадрового сопровождения.

Гораздо эффективнее использовать в дистанционном обучении систему проведения вебинаров — например, Adobe Connect Pro, которая максимально приближает дистанционное обучение к обучению очному, «живому». Данная технология позволяет имитировать реальное присутствие «удаленного» слушателя в учебном классе, обеспечивая возможность:

— совместной работы с доской, электронными документами;

— «живого» видео и звука;

— обмена файлами;

— видеозаписи занятий;

— коллективного обсуждения;

— проведения опросов и голосования.

Вебинары значительно расширяют методический арсенал преподавателя и позволяют использовать такие современные образовательные технологии, как дебаты, мозговой штурм, деловая игра, мастер-класс и др.

Элементы электронной образовательной среды ТГУ просты в применении, имеют возможность удаленного доступа и методическую поддержку. Они являются автономными сервисами, которые могут работать как независимо друг от друга и решать узкоспециализированные задачи, так и интегрировано в целях осуществления комплексной поддержки электронного обучения.

Для организации электронного обучения, помимо специализированных программных продуктов, все чаще используются новые средства и технологии, связанные с развитием веб 2.0: электронное портфолио, аудио- и видеоподкаст, виртуальные среды, например, Second Life, технология «веб-квест», m-learning и другие.

Одним из популярных сервисов, позволяющих осуществлять электронное обучение на качественно новом уровне, являются социальные сети. Сегодня они рассматриваются как потенциальный и эффективный инструмент образования сетевых сообществ, создания и распространения нового знания. Понятие идеологии и интерфейса социальных сетей большей части интернет-аудитории позволяет

экономить время, минуя этап адаптации обучающихся к новому коммуникативному пространству, в котором высокий уровень взаимодействия преподавателя и обучающегося обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки аудиторных занятий, а также помогает организовать личностно-ориентированное обучение.

Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов и интерактивных приложений, а применение технологий форумов и вики позволяет всем участникам виртуальных учебных групп самостоятельно и совместно создавать сетевой учебный контент, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность [4].

Реализация дистанционных программ повышения квалификации требует выполнения ряда требований, связанных с техническим, технологическим, кадровым и учебно-методическим обеспечением. В Томской области, как и в ряде других регионов Сибирского федерального округа, эта проблема успешно решается благодаря развитию региональной единой образовательной информационной системы (ЕОИС), базирующейся на инфраструктуре ресурсных центров, оснащенных современным компьютерным оборудованием, имеющих доступ к сети Интернет, подготовленный персонал для сопровождения дистанционных программ.

Описанные выше технологии позволяют организовать учебный процесс по дополнительным профессиональным программам не только при дистанционном, но и при традиционном очном с применением дистанционных технологий, а также при комбинированном (смешанном) обучении, которое становится необходимым в условиях географической разобщенности и высокой занятости слушателей, характерных для выполнения проекта по повышению квалификации специалистов, ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности в учреждениях бюджетной сферы Сибирского федерального округа. К реализации проекта Томским государственным университетом привлечены вузы-партнеры и другие образовательные учреждения из всех 12 регионов СФО, а также из г. Москвы, на базе которых созданы образовательные площадки в рамках проекта:

- Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова;
- Забайкальский государственный университет;
- Байкальский государственный университет экономики и права;
- Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева;
- Кемеровский региональный институт повышения квалификации;
- Сибирский федеральный университет;
- Красноярский центр научно-технической информации — Филиал ФГБУ «РЭА»;
- Сибирский государственный университет путей сообщения;
- Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского;
- Горно-Алтайский государственный университет;
- Хакасский технический институт — филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»;
- Центр комплексной энергоэффективности и энергосбережения Министерства образования и науки РФ;

— Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС».

Повышение квалификации в рамках проекта проводится по двум направлениям, каждое из которых обеспечено совместной сетевой образовательной программой:

1. Актуальные и проблемные вопросы государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности.

2. Практические вопросы реализации государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности.

Первое направление ориентировано на руководителей, ответственных за разработку и реализацию государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности на всех уровнях государственного и муниципального управления, и направлено на формирование у слушателей целостного и системного понимания задач, целей государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности на текущем этапе и актуальных ее инициатив.

В рамках второго направления для специалистов бюджетной сферы СФО реализуется программа, призванная оказать им содействие в приобретении практических навыков в решении конкретных задач, соответствующих основным направлениям государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности. Образовательная программа включает большой практический блок, организованный с учетом специфики каждого субъекта СФО, а также бюджетных организаций по направлениям деятельности.

Дополнительное образование в современных условиях должно базироваться на инновационном подходе не только к педагогической деятельности, к формам и технологиям организации учебного процесса, но и к содержанию дополнительных образовательных программ, а также к формам их представления. Для эффективной организации повышения квалификации и переподготовки кадров необходимо наличие разработанных учебно-методических комплексов (УМК) по программам. УМК являются интерактивными изданиями, позволяющими комплексно подойти к решению основных дидактических задач, организовать изучение теоретического материала, выполнение практических заданий, контролирующих мероприятий, оказание консультационной и методической поддержки.

В рамках проекта, выполняемого Томским государственным университетом, разработаны УМК-1 «Актуальные и проблемные вопросы государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности» и УМК-2 «Практические вопросы реализации государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности», представляющие наиболее актуальные аспекты организации управления в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности, реализации проектов в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности в субъектах Российской Федерации, муниципальных образованиях и организациях, сведения об актуальных инициативах государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности, а также проблемных и дискуссионных вопросах. В течение года учебно-методические комплексы регулярно дорабатываются

и обновляются по результатам проведения мониторинговых исследований.

Обучение специалистов по программам повышения квалификации в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности основано на следующих принципах:

- системный подход, в основу которого положен принцип единства законодательной и учебно-методической базы и, как следствие, единство подходов к обучению слушателей;

- использование опыта, наработанного в регионах, с учетом специфики деятельности тех бюджетных учреждений, где работают слушатели;

- организация посещения объектов, на которых успешно реализованы программы энергосбережения и повышения энергетической эффективности;

- привлечение к обучению лучших российских и зарубежных экспертов в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности, а также представителей профильных федеральных органов исполнительной власти;

- разработка в процессе обучения вместе со слушателями конкретных проектов по направлениям деятельности бюджетных учреждений связанных с решением задач энергосбережения и повышения энергоэффективности.

Набор и формирование учебных групп осуществлялись в тесном взаимодействии с Администрациями регионов и при активной поддержке Министерства энергетики РФ. Учитывая масштаб Сибирского федерального округа, территориальную распределенность и удаленность слушателей, для реализации дополнительных образовательных программ в рамках проекта используется комбинированное обучение, когда проведение очных занятий на базе согласованных образовательных площадок дополняется самостоятельной работой слушателей с учебными материалами в автоматизированной системе дистанционного обучения Teachbase, консультационной и методической поддержкой преподавателей и экспертов-практиков, осуществляющейся на основе современных информационно-коммуникационных технологий (видеоконференции, вебинары, форумы, электронная почта). Важной составляющей учебного процесса является посещение слушателями круглых столов, семинаров, форумов, выставок, а также объектов и учреждений, наиболее интересных с точки зрения положительного опыта повышения энергоэффективности и энергосбережения, что обеспечивает практическую направленность образовательной программы. По результатам обучения слушатели разрабатывают прикладные проекты в области энергосбережения и повышения энергоэффективности для своих организаций и предложения по корректировке региональных программ энергосбережения.

В процессе обучения многие слушатели, впервые проходившие повышение квалификации с применением дистанционных образовательных технологий, столкнулись с проблемой адаптации в системе дистанционного обучения и отсутствием навыков работы с удаленными образовательными ресурсами. Повседневная занятость слушателей, а также в некоторых случаях отсутствие самоорганизации приводят к тому, что иногда не выдерживаются групповые сроки выполнения контрольных заданий. В результате групповые занятия дополняются индивидуальными консультациями и выстраиванием индивидуальных траекторий обучения

с учетом специфики региона, предприятия, персональной информационной среды слушателя. Этот опыт лишь подтверждает тезис о том, что в повышении квалификации целесообразно использовать индивидуальное обучение, позволяющее формировать гибкое расписание и учитывать личностные и профессиональные особенности обучающихся.

Учитывая выше сказанное, для организации и проведения образовательных мероприятий в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности в Томском государственном университете используется большой спектр информационно-коммуникационных технологий, которые способствуют построению индивидуальных образовательных траекторий и максимальной индивидуализации и персонализации учебного процесса. Использование современных педагогических и информационных технологий дает возможность осуществить на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с различными источниками информации, групповую работу, оперативное и систематическое взаимодействие с преподавателями, что обеспечивает максимальный эффект при реализации образовательных программ и способствует приобретению специалистами бюджетной сферы практических навыков в решении конкретных задач, соответствующих основным направлениям государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 23 ноября 2009 г. — Режим доступа : <http://www.rg.ru/2009/11/27/energo-dok.html> (дата обращения: 28.08.2014).
2. Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года : гос. программа РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://rg.ru/2011/01/25/energoberejenie-site-dok.html> (дата обращения: 28.08.2014).
3. Заседатель, В. С. Конструктор электронных образовательных ресурсов как инструмент развития информационной системы вуза / В. С. Заседатель, А. А. Степаненко, А. Н. Терентьев // Электронные ресурсы в непрерывном образовании : материалы Междунар. науч.-метод. симп., сентябрь 2011 г. ; Анапа. — Ростов н/Д. : Педагогический институт ЮФУ Ростовское (Южное) отделение АИО, 2011. — С. 253–256.
4. Фещенко, А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Открытое дистанционное образование. — 2011. — № 3 (43). — С. 44–49. — (Интернет-порталы и их роль в образовании).

МОЖАЕВА Галина Васильевна, кандидат исторических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой гуманитарных проблем информатики философского факультета Томского государственного университета, директор Института дистанционного образования Томского государственного университета. Адрес для переписки: mozhaeva@ido.tsu.ru
РЫЛЬЦЕВА Елена Викторовна, директор Регионального центра дистанционного обучения Томского государственного университета. Адрес для переписки: ryltseva@ido.tsu.ru

Статья поступила в редакцию 15.10.2014 г.

© Г. В. Можаяева, Е. В. Рыльцева

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИНТЕЗА ЗНАНИЙ

Методологические основы синтеза знаний содержатся в категориальном синтезе теоретических знаний, образующих фундаментальное ядро теории, и системном подходе в разработке универсальных методов технических и педагогических систем под влиянием синтетической концепции.

Ключевые слова: категориальный синтез теоретических знаний, системный анализ в инженерии и педагогике, синергетическая концепция.

Проблема синтеза знаний становится особенно актуальной в 21 веке, когда происходит широкомасштабное объединение и взаимное проникновение наук и технологий. Ярким примером конвергенции наук и технологий служит создание федеральных университетов, деятельность которых направлена на создание принципиально новых технологий на базе синтеза нано-, био-, инфо-, когно-, социогуманитарных (НБИКС) технологий.

Ранее, исследуя научно-методическую проблему синтеза математических дисциплин, мы подробно разбирали логическую, онтологическую (проектно-практическую), информационную и кибернетическую составляющую синтеза математических знаний [1]. Цель данной работы — описание методологических основ синтеза знаний в трёх аспектах:

- категориальный синтез теоретического знания;
- системный подход в науке и технике;
- синергетический подход в образовании.

Категориальный синтез в теории представлен трудами философов И. Канта (идея диалектического синтеза в теории познания) и Г. Гегеля (диалектика философии духа, диалектическая логика и диалектика природы) [2, 3].

Идеи И. Канта и Г. Гегеля продолжены в исследованиях отечественных философов по категориальному синтезу теоретического знания [4–6].

Три вида категориального синтеза (структура эмпирического знания, сущность как основание отдельных отношений предмета (идея) и связь эмпирии с идеей) нашли своё воплощение в следующих категориях:

1) структура эмпирического знания выражается категориями «явление», «единичное», «общее», «разность и сходство», «качество», «количество», «мера», «пространство», «время»...;

2) сущность как основания отдельных отношений предмета (содержание, выраженное идеей — абстрактным знанием) выражается категориями «сущность», «связь», «взаимосвязь», «взаимодействие», «противоположность», «единство», «противоречие», «развитие»...;

3) синтез эмпирии с идеей выражается категориями «сущность — явления», «существование», «предмет», «действительность», «действительность — возможность», «необходимость — случайность»...

Как подчеркивает В. Л. Храмова, конкретно-научный анализ отдельных теорий требует вычленения категориального «ядра», свойственного данной теории, построения логической схемы (модели) теории, где «наряду со связями координации содер-

жатся субординативные связи» (принцип субординации) [6].

Само понятие синтеза И. Кант разъяснял как присоединение различных представлений друг к другу и понимание их многообразия в едином акте познания. Синтез — это первое, на что мы должны обратить внимание, если хотим судить о происхождении наших знаний [2, Т. 3, с. 173].

По И. Канту, «все категории основываются на логических функциях в суждениях, а в них уже мыслится связь, стало быть, единство данных понятий. Следовательно, категория уже предполагает связь». И. Кант поделил 12 категорий на математические (количество — единство (мера); множество (величина), цельность (все); качество — реальность, отрицание, ограничение) и динамические (отношение — принадлежность, причинность, общение; модальность — возможность, существование, необходимость).

Конкретно-научный анализ синтеза знаний на базе категорий принёс свои плоды, достаточно отметить упомянутые выше труды А. Т. Артюха, Н. К. Вахтомина и В. Л. Храмовой. В частности, В. Л. Храмова осуществляет категориальный синтез теории относительности и квантовой механики, используя принцип наблюдаемости, фундаментальные физические идеи (релятивизм, корпускулярно-волновой дуализм) и выявляя эксплицирующую, объективирующую и формообразующую (в синтетическом смысле) функции структурированных групп категорий [6]. Несколько раньше категориальный синтез в естествознании осуществил В. М. Федоров в монографии «Синтетические тенденции в современном естествознании» [7].

Категориальный синтез философских определений предмета математика, выполненный нами, позволил предложить новое определение предмета математики: математика — это наука о количестве (величинах) и качестве (формах), а также об отношениях объектов, сосуществующих и движущихся в пространстве и времени, и действиях над ними и их моделями» [1, с. 10].

Категориальный синтез является фундаментом синтеза знаний в любой области знаний, однако одного его недостаточно: развитие знаний происходит в единстве бытия и мышления, в единстве естественной, общественной и духовной сфер деятельности человека.

Большой вклад в решение проблемы синтеза знаний внесла теория систем и, в частности, синергетика.

Системный подход в науке (общая теория систем, системный анализ, системная инженерия) выявил атрибуты понятия «система»:

- целостность;
- наличие различных типов связей (пространственных, временных, генетических, функциональных);
- наличие структуры и её уровней;
- наличие управления и целесообразный характер системы;
- самоорганизация, функционирование, «развитие системы» [8].

Синтез системы включает в себя:

- разработку модели;
- структурный и параметрический анализ;
- методы проектирования системы;
- методы оценивания альтернатив.

Приведем важные примеры решения отдельных задач синтеза технологических систем:

- 1) синтез оптимальных следящих систем [9];
- 2) синтез и анализ критериев качества данных точечных измерений дальности с использованием геометрической модели объекта [10];
- 3) организационные рутины предприятия: к синтезу эволюционных и системно — интеграционных подходов [11].

Из этих примеров синтеза видно, что синтез может быть выполнен:

- а) по элементам системы;
- б) по связям между элементами системы;
- в) по управлению системой;
- г) по интеграции нескольких методов развития систем.

Новый этап синтеза связан с развитием синергетики. Идея гуманизации образования привела ученых к мысли о необходимости перехода от кибернетического подхода в образовании, где учащийся является объектом управления со стороны педагогического персонала или администрации, к синергетическому подходу, когда обучаемый становится движущей силой управления учебно-воспитательным процессом.

Идея активности субъекта И. Канта нашла своё новое воплощение в активности субъекта в синергетике. Но если у И. Канта упорядочение данных опыта осуществляется с помощью форм чистого разума, категорий рассудка и идей чистого разума в рамках концепции трансцендентального идеализма, то в концепции синергетики трансцендентальность возводится в куб, формальная логика и теория множеств уступают место многозначной логике и нечёткой логике и теории нечётких множеств. «Формы мыслей без объективной реальности» Канта сменяются «моделями хаотически катастрофической и зачастую непредсказуемой действительности» в синергетике. Возникает задача смены формализмов мышления: синтез знаний поднимается на новый уровень. Новый уровень синтеза знаний опирается на современные методы математики и информатики: аппарат сетей Петри — Маркова, комбинаторику и теорию множеств, дискретную математику, теорию алгоритмов и теорию автоматов, диаграммно-сетевой метод интерактивных систем, CASE — метод логического проектирования на основе объектных нотаций. Самым важным признаком, характеризующим новый уровень синтеза знаний, является появление научных трудов, посвященных одновременно синтезу как технических (информационных), так и педагогических систем (М. А. Ищенко, А. Л. Косоруков, В. В. Плещёв) [12—14].

Синергетический подход в образовании (Н. М. Таланчук, 1993; И. П. Смирнов, 2005) имеет своими корнями синергетику (теория диссипативных систем — И. Пригожин, И. Стингерс; теория детерминированного хаоса — Г. Хакен; теория катастроф — Р. Том), то есть науку, опираясь на которую обучаемый может самостоятельно или под руководством опытного наставника найти образовательную траекторию в условиях диссипатии, открытости, неравновесности и нелинейности современных образовательных систем.

При синергетическом подходе в образовании на первое место выходят теории рисков, надёжности, устойчивости, стабильности и качества, а сама синергетика (содействие) выступает в качестве методологии интеграции знаний. В результате исследования смежных областей образовательных систем возникают гибридные языки и понятия, позволяющие оценивать и сравнивать возможные сценарии развития образовательных систем, сделать прогноз направления развития системы образования [15].

Подводя итог данной статьи, можно констатировать:

1) теория категорий Аристотеля, И. Канта, Г. Гегеля и работы отечественных учённых Б. М. Кедрова, А. Ф. Лосева, А. Т. Артюха, Н. К. Вахтомина, В. Л. Храмовой, В. И. Разумова, В. П. Сизикова [16] и др. позволяют выполнить категориальный синтез теоретических (научных) знаний;

2) теория систем (и, в частности, синергетика) успешно используется как при синтезе технических систем, так и в синтезе образовательных систем;

3) проблема синтеза знаний связана с переходом на новые формы обучения (многоуровневое, дополнительное, непрерывное, дистанционное образование и т.д.) и без решения этой проблемы невозможно дальнейшее развитие науки и образования в России.

Библиографический список

1. Сечкин, Г. И. Синтез математических дисциплин как научно-методическая проблема : моногр. / Г. И. Сечкин. — Омск : ОмГПУ, 2005. — 75 с.
2. Кант, И. Сочинение. В 6 т. / И. Кант — М. : Мысль, 1963—1966.
3. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. В 14 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М. ; Л. : Государственное издательство, Партийное издательство, Соцэжгиз, Государственное издательство политической литературы, Издательство социально-экономической литературы, 1929—1959.
4. Артюх, А. Т. Категориальный синтез теории / А. Т. Артюх. — Киев : Наукова думка, 1967. — 154 с.
5. Вахтомин, Н. К. Генезис научного знания / Н. К. Вахтомин. — М. : Наука, 1973. — 286 с.
6. Храмова, В. Л. Категориальный синтез теоретического знания / В. Л. Храмова. — Киев : Наукова думка, 1984. — 295 с.
7. Фёдоров, В. М. Синтетические тенденции в современном естествознании / В. М. Фёдоров. — М. : МГУ, 1979. — 116 с.
8. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
9. Братусь, А. Д. Синтез оптимальных следящих систем / А. Д. Братусь // Приборы и системы. Управление, контроль, диагностика. — 2005. — № 3. — С. 11—15.
10. Венедиктов, А. З. Синтез и анализ критериев качества данных точечных измерений дальности с использованием геометрической модели объекта / А. З. Венедиктов // Информационные технологии. — 2006. — № 4. — С. 73—79.
11. Попов, Е. Организационные рутины предприятия: к синтезу эволюционных и системно-интеграционных подходов /

Е. Попов // Проблемы теории и практики управления. — 2004. — № 6. — С. 55–62.

12. Ищенко, М. А. Постановка и решение задачи синтеза структуры оптимальных модульных автоматизированных информационных систем по критерию максимума информационной производительности / М. А. Ищенко // Приборы и Системы. Управление. Контроль. Диагностика. — 2009. — № 5. — С. 23–26.

13. Косоруков, А. Л. Логическое моделирование динамических систем / А. Л. Косоруков, Е. Р. Пантелеев // Известия вузов. Энергетика. — 1991. — Февраль. — С. 67

14. Плещёв, В. В. Автоматизированное вариантно-ориентированное проектирование адаптивных методических систем формирования компетентности специалистов / В. В. Плещёв // Информатика и образование. — 2005. — № 5. — С. 75–77.

15. Евгеньев, Г. Б. Синергетическая методология интеграции знаний / Г. Б. Евгеньев // Информационные технологии. — 2011. — № 1. — С. 15–23.

16. Разумов, В. И. Категориальный аппарат междисциплинарного синтеза / В. И. Разумов, В. П. Сизиков // Вестник Омского университета. — 2003. — № 2. — С. 37–40.

СЕЧКИН Геннадий Иванович, кандидат физико-математических наук, доцент (Россия), доцент кафедры «Прикладная математика и фундаментальная информатика».

Адрес для переписки: bardina_55@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.05.2014 г.

© Г. И. Сечкин

УДК 377:355

А. Г. ПЕРЕВЕРЗЕВ

Омский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье уточнено определение личности военнослужащего безопасного типа поведения, раскрываются основные детерминанты безопасного поведения военнослужащего. Выделены принципы организации образовательных процессов в среднем профессиональном военном образовании, ориентированных на развитие личности военнослужащего безопасного типа поведения.

Ключевые слова: военнослужащий, безопасный тип поведения, среднее профессиональное военное образование, развитие личности.

Военно-профессиональная деятельность может быть отнесена к числу наиболее требовательных к своему субъекту, при этом большая часть требований традиционно адресована к личности военнослужащего, к его внутреннему миру. Личностный облик военного профессионала формируется в процессе всей профессиональной карьеры, от момента выбора профессии и до окончания военной службы, однако решающая роль в этом процессе принадлежит профессиональному военному образованию.

Профессиональное военное образование в результате реформы приобрело новую, многоступенчатую структуру, в которой могут соблюдаться преемственность в целях, стандартах и содержании. Сегодня самую существенную роль в выполнении кадрового заказа Вооруженных сил играет звено среднего профессионального военного образования. Одновременно с этим среднее профессиональное военное образование характеризуется как наименее разработанное с точки зрения образовательных и воспитательных задач.

Степень среднего профессионального военного образования объединяет пять уровней подготовки и повышения квалификации младших специалистов:

— подготовку по наиболее сложным воинским учетным специальностям, предусматривающим

эксплуатацию высокотехнологичного вооружения и техники;

— подготовку сержантов на должности командира отделения, танка, расчета, группы и т.д.;

— подготовку сержантов на должности командира взвода, заместителя командира взвода и им равные;

— подготовку мастер-сержантов бригадного и полкового уровня;

— подготовку главных сержантов армейского звена [1].

Среднее профессиональное военное образование, как пишет В. А. Митрахович, обеспечивает «...целостное развитие личности военнослужащего-контрактника, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, ведущего ее высокоэффективно, творчески в любых условиях и ситуациях» [2, с. 12]. Развитие профессионала на ступени среднего профессионального военного образования обеспечивает его осознанное, внутренне мотивированное поведение в ходе выполнения профессиональных задач, характер которого связан не с контролем и санкциями, а с профессионально важными качествами личности, ее установками, нормами и правилами. Ориентируясь на данное положение, можно утверждать, что в среднем

профессиональном военном образовании могут быть заданы ключевые детерминанты безопасного поведения военнослужащего, сформирована личность военнослужащего безопасного типа поведения.

Личность военнослужащего безопасного типа поведения представляет собой человека, который в результате своего развития, воинского обучения и воспитания приобрел внутренне детерминированную способность избегать угроз безопасности или противостоять им, защищать от них окружающих, а также не создавать опасностей для себя и окружающих в процессе военно-профессиональной деятельности. Ключевое значение в формировании у военнослужащего безопасного типа поведения играют внутренние детерминанты его активности по отношению к военно-профессиональной среде.

Рассматривая тип поведения военнослужащего как его индивидуальную характеристику, а также как результат воинского обучения и воспитания, среди детерминант безопасного поведения можно выделить следующие группы:

— когнитивную (ряд приобретенных им в процессе общего и профессионального военного образования знаний и представлений о совокупности опасных и вредных факторов военно-профессиональной среды, их влияния на организм и психику военнослужащих, последствия, а также способы избежать воздействия или преодолеть его);

— деятельностную (результаты рефлексии, осмысления и оценки военнослужащим собственной военно-профессиональной деятельности с точки зрения собственной безопасности и безопасности окружающих);

— эмоционально-волевую (группа качеств личности, определяющих способность военнослужащего удерживать свое поведение в безопасных рамках, преодолевая кратковременные чувства, эмоции, реакции и другие факторы);

— ценностно-мотивационную (группа мировоззренческих характеристик личности, обеспечивающих активность военнослужащего, а также выступающих внутренними фильтрами его поведения).

Вопросам формирования личности безопасного типа поведения в системе профессионального образования посвящены исследования Ю. Б. Казиминова, В. Ф. Лутаенко, А. Д. Щипачевой и др. [3]. Авторами выделены различные аспекты проблемы, в частности:

— мировоззренческий, связанный с признанием невозможности абсолютной безопасности и приемлемого риска для данного вида профессионального труда;

— образовательный, связанный с формированием на уровне поведенческих установок единства теоретических основ и практических навыков безопасного поведения;

— технологический, заключающийся в необходимости развивать в практической профессиональной деятельности сумму умений и навыков безопасного поведения при решении профессиональных задач и др.

В среднем профессиональном образовании, в силу значимости данной ступени в профессиональной подготовке специалиста, может решаться задача формирования личности безопасного типа поведения как процесса актуализации и закрепления внутренних детерминант безопасного поведения будущего специалиста в ходе специально организованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, профессиональной деятельности будущего специалиста,

его самообразования и самостоятельного профессионального развития. Обеспечивая формирование личности специалиста безопасного типа поведения в среднем профессиональном образовании, следует учитывать его роль непосредственного организатора производства, руководителя первичных коллективов, опираться на ценности безопасности и здоровья.

Организация процесса формирования личности военнослужащего безопасного типа поведения, как мы считаем, может быть эффективной в том случае, если она разрабатывается специально для системы среднего профессионального военного образования и опирается на тенденции развития среднего профессионального образования России.

Педагогическое взаимодействие, способствующее формированию личности военнослужащего безопасного типа поведения, представляет собой вид внутрисистемной связи, возникающий в образовательном процессе, целенаправленно и мотивированно поддерживаемый офицерами, преподавателями, сержантами, солдатами и другими субъектами в процессе совместной деятельности по реализации содержания среднего профессионального военного образования. Сам образовательный процесс может быть рассмотрен как полиморфное и многоплановое взаимодействие его субъектов, в ходе которого происходит взаимное обогащение смыслом совместной деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями. Взаимодействие обеспечивает взаимное влияние и изменение субъектов образовательного процесса, их деятельностный и личностный обмен и в результате влияет на развитие личности будущего профессионала.

Специфика педагогического взаимодействия в среднем профессиональном военном образовании обусловлена:

— формализацией взаимоотношений, установленных Уставами, приказами и должностными инструкциями;

— единством контактных, информационных и координационных обменов, их динамичностью и насыщенностью;

— наличием стабильных алгоритмов взаимодействия и др.

Особо выделим тот факт, что взаимодействие субъектов в профессиональном военном образовании носит корпоративный характер, оно основано на профессиональной идентификации субъектов и регулируется как формальными, так и неформальными нормами и правилами. Кроме того, следует учитывать, что эффективность взаимодействия напрямую зависит от личности преподавателя, его авторитета, профессионального опыта.

Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в среднем профессиональном военном образовании, способствующее формированию личности военнослужащего безопасного типа поведения, строится на следующих принципах:

— принцип сотрудничества, означающий равную заинтересованность субъектов в формировании безопасного типа поведения у обучаемых, при котором взаимодействие выступает как совместная деятельность;

— принцип сочетания функционально-ролевого и личностного характера взаимодействия, при котором субъекты не только реализуют предписанные им роли в образовательном процессе, но и обмениваются личностными смыслами безопасного поведения, отношениями к нему, личным

опытом военно-профессиональной деятельности в условиях воздействия опасных и вредных факторов;

— принцип интерактивности, при котором обучаемый ведет активный и мотивированный поиск смыслов и оснований безопасного поведения;

— принцип использования профессионального контекста, позволяющего связать безопасный тип поведения с эффективностью выполнения задач военно-профессиональной деятельности.

Формирование личности военнослужащего безопасного типа поведения в среднем профессиональном военном образовании, как мы считаем, во многом обеспечивается соответствующим образом организованной военно-профессиональной деятельностью.

Во-первых, согласно личностно-деятельностному подходу к организации педагогических процессов, качества личности развиваются и одновременно проявляются только в деятельности.

Во-вторых, военнослужащие, обучающиеся в системе среднего профессионального военного образования, находятся на контрактной службе. Они выполняют полноценную профессиональную роль, являются субъектами военно-профессиональной деятельности, которая для них не ограничивается только учебой.

В-третьих, среднее профессиональное военное образование менее теоретизировано, чем высшее, оно предусматривает практико-ориентированное обучение, при этом ряд детерминант безопасного поведения военнослужащих связан с опытом военно-профессиональной деятельности.

В-четвертых, в возникающих или специально смоделированных профессиональных ситуациях формируется опыт личного безопасного поведения, а также опыт организации относительно безопасно выполнения боевых задач.

Военно-профессиональная деятельность, влияющая на формирование личности военнослужащего безопасного типа поведения, таким образом, может быть представлена как целенаправленная активность военнослужащего при решении повседневных или специально смоделированных профессиональных и учебно-профессиональных задач, обуславливающая формирование и проявление личностных качеств, определяющих его безопасное поведение.

Военно-профессиональная деятельность, содействующая формированию личности военнослужащего безопасного типа поведения в среднем профессиональном военном образовании, строится:

— на принципе сознательности, когда ситуации военно-профессиональной деятельности адекватно осознаются военнослужащими с точки зрения их опасности для жизни и здоровья;

— на принципе адекватности, обеспечивающем совпадение учебно-профессиональных задач с реальными профессиональными задачами, которые предстоит решать выпускнику;

— на принципе реальности, предусматривающем моделирование в среднем профессиональном военном образовании опасных и вредных факторов с постепенным усложнением и максимально возможным увеличением степени опасности;

— на принципе единства теоретического и практического обучения, при котором в военно-профессиональной деятельности находят применение теоретические знания в области безопасности военной службы и безопасного поведения;

— на принципе обязательной рефлексии, определяющей необходимость обязательного анализа,

оценки и фиксирования ситуаций военно-профессиональной деятельности, с точки зрения их опасности, адекватности реакций, выбора способа поведения и действий военнослужащих.

Ряд детерминант безопасного поведения военнослужащих может быть актуализирован за счет самообразования. Это объясняется тем, что перед средним профессиональным военным образованием стоит задача формирования у военных специалистов стратегии образования в течение всей профессиональной жизни. Самообразование и самостоятельное профессиональное развитие в интересах формирования личности военнослужащего безопасного типа поведения можно определить как часть целеустремленной, самостоятельной работы военнослужащего по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию качеств личности, определяющих поведение по безопасному типу, осуществляемую в том случае, когда военнослужащий осознал ее необходимость для эффективного выполнения обязанностей военной службы.

В качестве принципов организации такой работы можно определить:

— принцип технологичности, предусматривающий оснащение обучаемых в системе среднего профессионального военного образования технологиями самообразования и самостоятельного профессионального развития;

— принцип доступности, определяющий необходимость создания доступа к объему информации, соответствующему запросам военнослужащего;

— принцип объективности, связывающий самообразование и самостоятельное профессиональное развитие с полным представлением военнослужащего о своих недостатках, не обеспечивающих безопасность при выполнении задач военно-профессиональной деятельности.

Реализация перечисленных принципов в среднем профессиональном военном образовании обеспечит активизацию и закрепление внутренних детерминант безопасного поведения военнослужащих.

Библиографический список

1. Подготовка военнослужащих по контракту [Электронный ресурс] / Министерство обороны Российской Федерации. — Режим доступа: <http://recrut.mil.ru/career/soldiering/qualification/soldier.htm> (дата обращения: 12.05.2014).

2. Митрахович, В. А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Митрахович Вячеслав Александрович. — Волгоград, 2012. — 48 с.

3. Казимиров, Ю. Б. Концептуальные основы формирования личности «безопасного типа» в непрерывном образовании / Ю. Б. Казимиров, А. Д. Шипачева, В. Ф. Лутаенко // Успехи современного естествознания. — 2005. — № 2. — С. 9–12.

ПЕРЕВЕРЗЕВ Александр Геннадьевич, соискатель по кафедре социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета; капитан 3-го ранга; преподаватель кафедры технического обеспечения (и тактики) Омского автобронетанкового инженерного института — филиала Военной академии материально-технического обеспечения.

Адрес для переписки: otiipereverzev@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.06.2014 г.

© А. Г. Переверзев

МЕЖМУНИЦИПАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается межмуниципальное взаимодействие методических служб как фактор повышения профессиональной мобильности педагогических работников. Раскрыты условия развития социального капитала образовательной организации. Приведен опыт работы по развитию социального капитала образовательных организаций.

Ключевые слова: межмуниципальное взаимодействие, социальный капитал, профессиональная мобильность.

В последние годы «социальный капитал» в его различных формах и контекстах становится одной из наиболее характерных форм капитала, рассматриваемой в работах ученых и исследователей в сфере образования. В Тюменской области тема развития социального капитала является актуальной для образовательных организаций. В статье рассматривается влияние межмуниципального взаимодействия педагогических работников на развитие социального капитала и эффективность работы методических служб области.

Социальный капитал представляет собой связи между людьми, которые зависят от нормы поведения и доверия, «пусковой механизм» для распространения знаний. Американский социолог А. Портер отмечает, что социальный капитал относится к структуре человеческих отношений и не может быть чьей-то собственностью. Он представляет общественное благо для пользования всех людей [1].

А. И. Кухарев под социальным капиталом понимает способность общества или сообществ к самоорганизации и совместным действиям. Автор отмечает, что такая необходимость возникает в тех случаях, когда стоящие перед обществом задачи не могут быть решены простой суммой индивидуальных действий индивидов, не координирующих свои действия друг с другом. Чтобы добиться успеха, они должны, так или иначе, действовать сообща. Именно эту способность действовать сообща, причём самостоятельно и по собственной воле, без принуждения извне, называют социальным капиталом [2].

Различают две формы существования социального капитала: структурный, который включает сети и институты, правила, которые диктуют существование, и когнитивный, который представляет собой доверие, отношения и ценности [3]. В нашем случае мы рассматриваем вторую форму социального капитала — когнитивную. Если взаимное доверие, сотрудничество или общение находится на высоком уровне, в таком случае — социальный капитал прогрессирует. Когда он развит, то можно добиться значительных успехов. К. М. Ушаков пишет: «Наши организации — не столько люди,

сколько связи между ними. И поскольку связи составляют большую часть системы, логично было бы предположить, что именно они должны пользоваться особым вниманием руководства и быть основным объектом управления» [2].

Введение новых государственных образовательных стандартов предъявляет существенные требования к профессиональной компетентности педагогов. Анализ стандартов показывает, что условия перехода на новые образовательные стандарты вносят коррективы во все компоненты образовательного процесса: цели и задачи, содержание, формы, методы и технологии, результаты. Одним из главных требований нового стандарта является освоение учащимися способов совместной деятельности, а самообразование сегодня является результатом коллективных действий. Как отмечает А. И. Кухарев, ресурс развития образовательных организаций следует искать в развитии потенциала учителя через осуществление культурных изменений, связанных со способностью людей объединяться для достижения общей цели, что в конечном итоге должно привести к накоплению социального капитала и развитию образовательной организации [2].

Социальные сети являются одним из важнейших составляющих социального капитала. Социальные сети способствуют, во-первых, организации социальных коммуникаций между людьми и, во-вторых, — реализации их базовых социальных потребностей. Поэтому для образовательной организации взаимодействие является одним из важных инструментов развития.

Для социального капитала создаются и поддерживаются специальные условия.

Первое условие — установление связей. К коммуникативным потребностям организации, преумножающим ее социальный капитал, относятся потребность в информации, потребность в получении обратной связи и во взаимопонимании и сотрудничестве как внутри самой организации, так и с другими организациями.

Второе условие — укрепление доверия. Доверие начинается с демонстрации такого стабильного

поведения, которое не вызывало бы недоверия, то есть с прозрачной и справедливой политикой организации по отношению к сотрудникам.

Третье условие — развитие сотрудничества. В высокоразвитых организациях, как правило, существуют четкие и стойкие нормы относительно сотрудничества. В формировании готовности к сотрудничеству важнейшую роль играет система целей организации. Если эта система предстает четкой, осмысленной, реалистичной, и притом известна всем сотрудникам, они, как правило, чувствуют созвучность этих целей своим личным и присваивают корпоративную систему целей и ценностей.

Сотрудник организации реализует социальный капитал в рамках собственной социальной сети — системе существующих социальных связей.

Развитие социального капитала становится важным для эффективной организации деятельности методических служб всех уровней: школьные методические службы и объединения, муниципальные методические службы.

Межмуниципальное взаимодействие определяется как любая форма кооперации между методическими службами и объединениями. Оно может быть как неформальным, так и обязывающим.

Межмуниципальное взаимодействие как неформальное рассматривается в том смысле, что не существует письменного соглашения между методическими службами. Оно может иметь форму встреч, где, например, руководители методических служб собираются, чтобы обсудить взаимно интересующие проблемы, или представители методических служб могут общаться по различным каналам связи (телефон, скайп, видеоконференцсвязь, электронная почта). Предметом взаимодействия обычно является взаимное информирование, обмен опытом, организация семинаров. Следует отметить, что, несмотря на широкое использование данного вида сотрудничества, эта тема недостаточно изучена.

Во втором случае межмуниципальное взаимодействие может осуществляться на основе соглашения о сотрудничестве между определенными методическими службами и объединениями. Например, прийти к соглашению о возможности использования специалиста одного из муниципальных районов для кооперации с другими методическими службами (проведение серии мастер-классов; выступление на конференции; презентация опыта работы и др.). Этот вид взаимодействия более обязывающий, чем неформальное соглашение. Но в нем не обязательно включение инвестиций, и каждый из партнеров обычно может выйти из кооперации по своему желанию в любой момент.

Для развития неформальных отношений можно использовать как традиционные, так и новые формы развития социальных связей. К традиционным формам относятся: программы адаптации новых сотрудников, совместное обучение руководителей и рядовых сотрудников, наставничество, кураторство, корпоративные праздники, ярмарки знаний. Указанные формы способствуют расширению и укреплению социальных связей и сетей внутри организации, а также созданию и улучшению отношений взаимопомощи и доверия, выходящих за рамки формальных функциональных и иерархических отношений.

К нетрадиционным способам формирования социального капитала относят: создание тематических сообществ, т.е. групп сотрудников, которых объединяет интерес к какой-либо теме, к разре-

шению какой-либо проблемы, а также желание углублять свои экспертные знания и понимание проблем в конкретной области с помощью постоянного обмена информацией и мнениями друг с другом, в том числе и через Интернет; сохранение и поддержание отношений с бывшими сотрудниками организации, что дает возможность расширить уже существующие социальные сети, укрепить приверженность организации среди ее нынешних и бывших сотрудников, а также формирует микросреду организации, состоящую из лояльных и готовых к партнерству профессионалов.

Благодаря таким социальным сетям в организации поддерживается весь комплекс взаимоотношений, обратная связь, организационная культура и коммуникации. Создание и расширение социальных сетей характеризуется синергетическим эффектом и эффективной обратной связью, а это дает организации возможность успешнее адаптироваться к постоянно меняющимся факторам внешней среды, обеспечивая ее конкурентоспособность.

Цели межмуниципального взаимодействия методических служб могут быть различными: координация работы по внедрению ФГОС, организационно-методическое и научно-методическое сопровождение реализации приоритетных направлений развития системы образования Тюменской области.

Так, например, проводятся единые методические дни на территории одного из районов области для методических служб районов, находящихся в территориальной близости. Составляется сетевой план проведения единых методических дней, определяются ответственные, место и время проведения. Формирование тематики единых методических дней зависит, прежде всего, от ее актуальности и востребованности.

Главной целью единых методических дней является распространение позитивного педагогического опыта, как педагогов, так и образовательных организаций; «включение» педагогов в профессиональные связи, формирование потребности в распространении своего опыта.

Межмуниципальными объектами эффективного педагогического опыта могут быть авторские школы, творческие лаборатории учителей, социально-общественные презентации образовательных организаций.

На межмуниципальном уровне создаются методические объединения учителей-предметников; межшкольные методические центры поддержки использования информационно-коммуникационных технологий: развитие делового и профессионального общения посредством электронной связи, видеоконференцсвязи; развитие форм и методов организации методической работы с использованием дистанционных технологий (интернет-консультации, вебинары, форумы, методические мастерские, конкурсы, медиауроки и др.).

Межмуниципальное взаимодействие позволяет выстраивать профессиональные отношения на основе объединяющих целей, множественности уровней взаимодействия, добровольности связей, взаимной ответственности за деятельность и ее результаты, множественности лидеров, широкой специализации участников; устанавливает целевое сотрудничество методических служб; позволяет интегрировать человеческий и социальный капитал, включая развитие учительской профессии и лидерства. Социальный капитал касается качества

и количества взаимодействий и взаимоотношений между людьми. В межмуниципальном взаимодействии он влияет на доступ учителя к знаниям, на информированность учителей, на их ожидания, чувство долга и доверия, на их преданность делу и готовность работать вместе ради общих целей [4].

В образовательных организациях области была проведена диагностика по изучению внутреннего потенциала педагогического коллектива по следующим направлениям: уровень развития горизонтального и вертикального взаимодействия в педагогических коллективах, уровень профессиональной удовлетворенности, уровень профессиональных связей педагогов, уровень развития командной работы. На основании анализа полученных результатов были определены общие для всех приоритеты в развитии социального капитала: развитие командной работы через активизацию совместной деятельности; преодоление синдрома профессионального выгорания; расширение профессиональных связей; развитие организационной культуры образовательных организаций. Профессионально значимыми мероприятиями для развития социального капитала определены единые методические дни, профессионально-общественные форумы, школы педагогического мастерства, ярмарки и марафоны педагогических идей.

К позитивным результатам межмуниципального взаимодействия, как фактора развития социального капитала, мы можем отнести следующие:

- увеличилось количество педагогов, открывших свои личные сайты;
- создано сетевое сообщество учителей химии;
- наблюдается позитивная динамика в развитии профессиональной мобильности педагогов

(повышение профессионального мастерства, признанное и оцененное социумом);

— наблюдается позитивная динамика в развитии мотивации педагогов к обобщению и распространению своего педагогического опыта.

Библиографический список

1. Portes, A. Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology // Annual Review of Sociology. — 1998. — Vol. 24. — P. 1–24.
2. Кухарев, А. И. Роль социального капитала как условие инновационного развития образовательной организации / А. И. Кухарев // Современная педагогика. — 2014. — № 4 [Электронный ресурс]. — URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2195> (дата обращения: 01.10.2014).
3. Василенко, Н. В. Институциональное обеспечение управленческой деятельности в структуре капитала современной образовательной организации / Н. В. Василенко // Креативная экономика. — № 11 (23). — 2008. — С. 69–77.
4. Кривых, С. В. Методическое сопровождение в сетевом неформальном образовании учителя / С. В. Кривых, Н. Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. — СПб. : Экспресс, 2014. — 516 с.

РЕШЕТНИКОВ Вячеслав Геннадьевич, старший преподаватель кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления.

Адрес для переписки: reshetnikov_14@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.10.2014 г.

© В. Г. Решетников

Книжная полка

ББК 74.58/Г72

Государственная итоговая аттестация выпускников-бакалавров направления 080100.62 «Экономика»: преддипломная практика, государственный экзамен, выпускная квалификационная работа : учеб. электрон. изд. локального распространения : учеб. пособие / В. Ф. Потуданская [и др.]. — Омск : ОмГТУ, 2014. — 1 о=эл. опт. диск (CD-ROM). — ISBN 5-8149-0520-4.

Рассмотрены необходимые вопросы по организации выпуска бакалавров направления 080100.62 — «Экономика»: преддипломная практика, гос. экзамен, выпускная квалификационная работа. Предназначено для студентов направления бакалавриата 080100.62 - «Экономика».

ББК 88/Л29

Лафи, С. Г. Психогенетика : учеб. электрон. изд. локального распространения : конспект лекций / С. Г. Лафи. — Омск : ОмГТУ, 2014. — 1 о=эл. опт. диск (CD-ROM).

Конспект лекций содержит краткое изложение основ лекционного курса «Психогенетика». Главной целью курса является знакомство студентов с основами одной из фундаментальных естественнонаучных дисциплин психологии — генетикой поведения. Основная задача курса — формирование у студентов правильного, научного понимания неразделимого участия наследственных и средовых факторов в формировании человеческой индивидуальности. Курс включает в себя такие вопросы, как история возникновения психогенетики, место психогенетики в системе психологических знаний, элементарные основы общей генетики, биометрическая генетика, генетические основы количественной изменчивости, экспериментальные методы психогенетики, экспериментальные психогенетические исследования. Предназначается для студентов заочной и дистанционной форм обучения по специальности 030301 «Психология труда и организационная психология».

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛИЦ С «АВТОНОМНЫМ» И «ЗАВИСИМЫМ» ТИПОМ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Представлены материалы исследования особенностей смысложизненных ориентаций испытуемых с различным типом субъектной регуляции. В зависимости от типа субъектной регуляции выделены и описаны три группы испытуемых: автономная, смешанная и зависимая. Выявлено, что испытуемые, относящиеся к автономному типу субъектной регуляции, ставят перед собой цели, удовлетворены жизнью и склонны принимать ответственность за реализацию планов. Испытуемые с зависимым типом субъектной регуляции убеждены в том, что их жизнь не поддается сознательному контролю и не удовлетворены своим прошлым и настоящим. Также описана возрастная специфика смысложизненных ориентаций испытуемых в зависимости от типа субъектной регуляции.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, тип субъектной регуляции, автономность, зависимость.

В настоящее время в обществе востребованы инициативные и самостоятельные люди, которые могут адекватно выполнять свои обязанности, ответственно действовать в повседневных и трудных жизненных ситуациях. Умения ставить цели, самостоятельно планировать свое будущее, строить профессиональную и жизненную стратегию связаны с тем, каковы особенности смысложизненных ориентаций человека и с тем, насколько он удовлетворен целями, процессом и уже достигнутыми результатами своей жизни.

С каких бы позиций не изучалась личность: педагогических, философских или психологических, в качестве ключевого качества часто указывается способность личности действовать автономно и результативно. Поэтому при изучении поведения и деятельности необходимо учитывать, склонна личность действовать самостоятельно, либо, прежде всего, ориентируется на помощь социально-психологического окружения.

Существуют различия в методологических позициях авторов при изучении автономности, и подобное разнообразие, как теоретических разработок данного феномена, так и полученных результатов исследований, только подчеркивает его сложность.

Л. Я. Дорфман считает, что жизненный мир предусматривает различные степени свободы человека в принятии решений в зависимости от того, как организован его собственный жизненный мир и какие позиции он занимает в нем [1]. В экзистенциально-гуманистической теории Д. Бьюдженталя источником основных экзистенциальных проблем человека считается выбор между автономией и судьбой [2]. По мнению Г. С. Прыгина, чтобы проанализировать личностные механизмы регуляции

деятельности, необходимо рассматривать личность как субъект деятельности, и в качестве интегративного качества личности он выделяет «автономность» или «эффективную самостоятельность». «Эффективную самостоятельность» определяет как одно из важнейших качеств личности, отражающее высокую степень сформированности системы психической регуляции [3].

При изучении личности, таким образом, важно учитывать особенности организации жизненного мира субъекта, что проявляется в том, насколько он независим и свободен по отношению к внешним требованиям и обстоятельствам. Это означает, что субъект либо приспосабливается к внешним условиям, организуя свое поведение под влиянием внешних воздействий и не проявляя собственной активности, либо функционирует самостоятельно, в полной мере проявляя свои субъектные качества.

Любая деятельность является самостоятельной только тогда, когда совершающий её человек овладевает ею в полном объёме, то есть, становится её носителем. В связи с этим самостоятельность или автономность можно определить как особый момент становления целостной деятельности, как критерий степени овладения этой деятельностью. Автономность — одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Автономность определяется как независимость, свобода от внешних влияний, принуждений,

Процентное соотношение испытуемых с различным типом субъектной регуляции

№ группы	Тип субъектной регуляции	Процент испытуемых от 16 до 20 лет	Процент испытуемых от 21 до 27 лет
1	Зависимый тип	28	26
2	Смешанный тип	39	37
3	Автономный тип	33	38

от посторонней поддержки, помощи, это способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность.

Анализ психологической литературы по данной проблеме позволяет заключить, что проблема автономности и зависимости личности в отечественной психологии тесно связана с понятиями «смысл жизни» и «смыслоразнозначные ориентации». К. А. Абульханова-Славская отмечает, что смысл жизни — это психологический способ переживания жизни в процессе ее осуществления. Это не только будущее, не только жизненная цель, это «психологическая» кривая постоянного осуществления [4].

В работах Д. А. Леонтьева, Г. К. Акопова понятие смысла жизни тоже тесно связывается с понятием смысложизненных ориентаций [5, 6]. Д. А. Леонтьев считает, что они как сложные социально-психологические образования порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и бытия, они релевантны по отношению ко всему жизненному пути личности (включая прошлое, настоящее, будущее), задают вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей и ценностей.

Похожую позицию можно встретить в работах И. Т. Петрова, который считает, что смысловые ориентации образуются подобно оценке: деятельностью «примеиванием» предметов и ценностей к потребностям человека, независимо от того, устанавливается это отношение рефлексивно или нет [7].

Смыслоразнозначные ориентации определяются как целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок удовлетворенность жизнью и способность брать за нее ответственность, влиять на ее ход [8].

Мы предполагаем, что смыслоразнозначные ориентации личности тесно связаны с такой характеристикой как самостоятельность или автономность личности [9, 10]. Поэтому целью исследования являлось выявление различий в смыслоразнозначных ориентациях субъектов в зависимости от их принадлежности к определенному типу субъектной регуляции.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение, что испытуемые с автономным и зависимым типом субъектной регуляции различаются особенностями смыслоразнозначных ориентаций.

В исследовании приняли участие испытуемые двух возрастных групп: 92 испытуемых в возрасте от 16 до 20 лет и 90 испытуемых в возрасте от 21 до 27 лет. Для выявления типа субъектной регуляции и выявления особенностей смыслоразнозначных ориентаций использовались следующие методики: опросник «автономности — зависимости» для юношеского возраста и взрослых Г. С. Прыгина и тест смыслоразнозначных ориентаций Д. А. Леонтьева.

С целью статистической обработки данных применялись: дисперсионный анализ и критерий t-Стьюдента для независимых выборок. Для обработки результатов исследования использовался пакет программ статистической обработки данных SPSS.

Задача нашего исследования на первом этапе состояла в определении типа субъектной регуляции испытуемых двух возрастных групп. В результате выделено три группы, различающиеся типом субъектной регуляции. Процентное соотношение испытуемых, составивших «автономную», «смешанную» и «зависимую» группы испытуемых, представлено в табл. 1.

Группа испытуемых с зависимым типом субъектной регуляции при осуществлении деятельности часто обращается за помощью к другим людям, поскольку они не могут самостоятельно определить правильность выбранного им способа действий или оценить значимость того или иного фактора, влияющего на успешность деятельности. Они не умеют сами критически проанализировать полученные результаты и поэтому им приходится часто обращаться к более компетентным лицам.

Группа «автономных» испытуемых более склонна к самостоятельной деятельности без контроля со стороны. Они настойчивы в достижении поставленных целей, имеют адекватную самооценку, уверены в себе и результатах выполненной работы и склонны к систематическому планированию своей деятельности. Испытуемые с автономным типом субъектной регуляции умеют сосредоточиться на выполнении задания и обладают развитым самоконтролем и рефлексией, способны критически оценивать свой успех или неудачу в деятельности и правильно проанализировать их причины.

Как видно из табл. 1, процент испытуемых с автономным типом субъектной регуляции больше в группе испытуемых в возрасте от 21 до 27 лет.

Далее изучались особенности смыслоразнозначных ориентаций испытуемых с различным типом субъектной регуляции, и с помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлялась возможность его определяющего влияния на различия в смыслоразнозначных ориентациях. Согласно его результатам, тип субъектной регуляции испытуемых возрастной группы от 16 до 20 лет оказывает влияние на следующие характеристики смыслоразнозначных ориентаций: результат жизни ($F=3,52$, при $p<0,05$), locus контроля Я ($F=3,91$, при $p<0,05$), осмысленность жизни ($F=2,8$, при $p<0,05$).

В возрастной группе испытуемых от 21 до 27 лет тип субъектной регуляции влияет на следующие характеристики смыслоразнозначных ориентаций: цели в жизни ($F=6,23$, при $p<0,01$), процесс жизни ($F=3,97$, при $p<0,05$), результат жизни ($F=2,92$, при $p<0,05$), locus контроля Жизнь ($F=11,8$, при $p<0,01$), locus контроля Я ($F=7,14$, при $p<0,01$), осмысленность жизни ($F=7,55$, при $p<0,01$).

Таблица 2

Значимые различия в характеристиках смысложизненных ориентаций испытуемых в возрасте от 16 до 20 лет

Характеристика смысложизненных ориентаций	Тип субъектной регуляции	Средние значения	t	Уровень значимости
Результат жизни	зависимый	24,7	- 2,42	p≤0,01
	смешанный	25,7		
	автономный	28,2		
Локус контроля Я	зависимый	29,9	- 2,56	p≤0,01
	смешанный	31,7		
	автономный	34,7		
Осмысленность жизни	зависимый	102,07	- 2,04	p≤0,05
	смешанный	103,9		
	автономный	112,4		

Таблица 3

Значимые различия в характеристиках смысложизненных ориентаций испытуемых в возрасте от 21 до 27 лет

Характеристика смысложизненных ориентаций	Тип субъектной регуляции	Средние значения	t	Уровень значимости
Цели в жизни	зависимый	29,08	- 4,3	p≤0,01
	смешанный	32,7		
	автономный	36,5		
Процесс жизни	зависимый	27,5	- 2,9	p≤0,05
	смешанный	28,7		
	автономный	32,5		
Результат жизни	зависимый	22,7	- 2,7	p≤0,01
	автономный	27,4		
Локус контроля Я	зависимый	29,3	- 0,6	p≤0,01
	смешанный	30,7		
	автономный	35,5		
Локус контроля Жизнь	зависимый	18,7	- 6,08	p≤0,01
	автономный	24,2		
Осмысленность жизни	зависимый	93,6	- 4,8	p≤0,05
	смешанный	104,1		
	автономный	115,1		

Далее с помощью критерия Стьюдента мы сравнивали значения характеристик смысложизненных ориентаций по группам испытуемых. Значимые результаты мы обобщили и представили в табл. 2, 3.

У испытуемых возрастной группы от 16 до 20 лет, относящихся к «автономному» типу субъектной регуляции, выявлен самый высокий показатель по характеристикам «результат», «локус контроля Я». Это свидетельствует о том, что автономные испытуемые стремятся ставить перед собой цели и добиваться результата, свои неудачи они приписывают в большей степени себе, а не случайностям или сложности ситуации. Испытуемые считают, что для получения хорошего результата необходим систематический труд и настойчивость.

Испытуемые с автономным типом субъектной регуляции проживают более осознанную жизнь, они стремятся сделать рациональный выбор между своими желаниями и возможностями, приносящими им удовлетворение. Следствием этого является оценка своей жизни как интересной и наполненной смыслом.

Поэтому автономные испытуемые более довольны результатами своей жизни, чем остальные группы испытуемых, к тому же они склонны добиваться

больших результатов в учебе и некоторых других областях жизни.

Зависимые испытуемые стремятся скорее полагаться на волю случая и не желают предпринимать какие-либо меры по улучшению своей жизни и выполняют лишь формальные условия для достижения цели.

По параметру «осмысленность жизни» самый высокий показатель выявлен у «автономных» испытуемых, а самый низкий у «смешанных». В целом это связано с тем, что «автономные» испытуемые чаще задумываются о долгосрочных перспективах и строят планы на будущее, что в итоге дает им ощущение осознанности жизни.

Обращает на себя внимание тот факт, что более низкие показатели по сравнению с показателями автономных имеет группа испытуемых со «смешанным» типом субъектной регуляции. Это можно объяснить тем, что их взгляды еще не определились, хотя им присуща некоторая гибкость в принятии решений и склонность к самостоятельному поведению.

При интерпретации результатов испытуемых возрастной группы от 21 до 27 лет можно отметить, что у лиц с автономным типом субъектной регуляции выявлены высокие результаты по всем

характеристика смысложизненных ориентаций: цели, процесс, результат, локус контроля, локус контроля жизнь, осмысленность жизни. Наиболее низкие результаты по характеристикам выявлены у лиц с зависимым типом субъектной регуляции.

Испытуемые с автономным типом субъектной регуляции ставят перед собой цели, которые придают их жизни направленность и очерчивают границы их действий. Они стремятся брать на себя ответственность за реализацию своих планов и воспринимают свою жизнь как очень интересную и эмоционально насыщенную.

Показатель «результат жизни» автономных испытуемых свидетельствует о том, что их прошлое дает им силы и опору для действий в реальности и наполняет смыслом их действия. Высокие показатели по параметрам «Локус контроля я» и «Локус контроля жизнь» у автономных испытуемых отражают их представления о себе как о сильной личности, которая обладает свободой выбора и поэтому может изменять свою жизнь в соответствии со своими желаниями.

Низкие значения показателей испытуемых с зависимым типом субъектной регуляции свидетельствуют о том, что они живут сегодняшним днем, не строя планов, уходящих в далекое будущее и не относясь к своей жизни ответственно. Также они не удовлетворены своей жизнью, не верят в свои силы и убеждены в том, что их собственная жизнь не поддается контролю. Они не чувствуют себя свободными и способными принимать важные решения, потому что, по их мнению, эти решения практически ничего не могут изменить.

Таким образом, в результате исследования наша гипотеза подтвердилась, и были сделаны следующие **выводы**:

1. Выделено три группы испытуемых, различающихся типом субъектной регуляции: автономная, смешанная и зависимая.

2. У лиц от 16 до 20 лет с автономным, смешанным и зависимым типом субъектной регуляции выявлены значимые различия по характеристикам смысложизненных ориентаций: «результат жизни», «локус контроля Я» и «осмысленность жизни».

3. У лиц от 21 до 26 лет с автономным, смешанным и зависимым типом субъектной регуляции определены значимые различия в смысложизненных ориентациях по характеристикам: «цели в жизни», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля Я», «локус контроля Жизнь» и «осмысленность жизни».

Книжная полка

ББК 88/С81

Столяренко, Л. Д. Психология : учеб. для вузов по дисциплине «Психология и педагогика» : учеб. для вузов / Л. Д. Столяренко. – СПб. [и др.] : Питер, 2014. – 591 с. – ISBN 978-5-496-00045-1.

В данном учебнике изложены основные понятия и современные научные сведения о познавательных процессах человека, о развитии сознания, рассмотрены психологические теории и типологии личности, описаны различные социально-психологические феномены. Издание предназначено для студентов вузов, преподавателей и всех, кто работает с людьми, а потому должен уметь учитывать особенности их психологии.

Библиографический список

1. Дорфман, Л. Я. Детерминированность и свобода человека / Л. Я. Дорфман // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 284–314.
2. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. – М. : Класс, 1998. – 336 с.
3. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности / Г. С. Прыгин. – Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
4. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 478 с.
6. Акопов, Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г. В. Акопов. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2002. – 206 с.
7. Петров, И. Т. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Т. Петров // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 26–35.
8. Сайко, Я. В. Исследование взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и самооценкой личности студентов / Я. В. Сайко, Н. И. Гусякова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 10. – С. 208–217.
9. Магазева, Е. А. Смысложизненные ориентации как личностные детерминанты выбора врачебной специализации выпускниками медицинского вуза / Е. А. Магазева // Омский научный вестник. – 2014. – № 2 (126). – С. 126–129.
10. Магазева, Е. А. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности со смысложизненными ориентациями студентов медицинского вуза / Е. А. Магазева, М. К. Чуватаева // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 3 (23). – С. 8.

МАГАЗЕВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.

ЧУВАТАЕВА Майра Куркутбаевна, преподаватель кафедры физики, математики и медицинской информатики.

Адрес для переписки: psychologist1981@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.06.2014 г.

© Е. А. Магазева, М. К. Чуватаева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ, ЕЕ СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ

Статья содержит анализ отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной идентичности.

Дается теоретическое обоснование структуре и компонентам профессиональной идентичности с опорой на представление о ней как структурном образовании, состоящем из компонентов: уровня притязания, самооценки, ценности и ответственности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, притязания, самооценка, ценностные ориентации, ответственность.

В современной литературе по психологии выделяются два основных вида идентичности: личностная (персональная) и социальная. Вопрос о соотношении этих двух понятий, рассматриваемый в работах В. С. Агеева, Н. В. Антоновой, Г. Брейкуэлл, И. Гофман, Н. Л. Ивановой, А. Тэдшфела, является достаточно сложным. С одной стороны, это два различных вида идентичности, с другой — личностная идентичность сопровождается представлениями человека о групповой принадлежности и в этом смысле является необходимым элементом социальной идентичности.

На сегодняшний день в психологии выделяют различные типы социальной идентичности: религиозную, этническую, половую и ряд других. По мнению Ю. П. Поваренкова, «выделение профессиональной идентичности является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия «идентичность», поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов» [1 с. 54].

Психологические исследования профессиональной идентичности, ведущиеся в рамках отечественной психологии, представляют собой неоднородный пласт работ. Можно отметить, что авторы исследований, посвященных изучению профессиональной идентичности, рассматривают различные содержательные компоненты данного феномена.

Анализируя подходы к проблеме идентичности зарубежных авторов, можно полагать, что основания для выделения профессиональной идентичности в качестве самостоятельного психологического понятия вытекают из содержания и логики теоретического и экспериментального исследования идентичности. Данный анализ в своих работах провёл Ю. П. Поварёнков. Подтверждение возможности выделения профессиональной идентичности, как самостоятельного понятия, отражено в работах А. Ватермана. Им выделено четыре сферы жизни, наиболее значимые для формирования идентичности в которую он включил — выбор профессии и профессионального пути [1].

Важно отметить, что при анализе профессиональной идентичности Ю. П. Поварёнков определяет профессиональную идентичность как критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях

принятия человеком: себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности [1].

Э. Ф. Зеер определяет профессиональную идентичность через понятие профессионального «образа Я». Е. А. Климов рассматривает профессиональную идентичность в контексте проблематики профессионального самосознания [2].

Одной из наиболее разработанных концепций профессиональной идентичности является работа Л. Б. Шнайдер [3], в которой раскрыты структуры, генезиса, динамика профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность, по мнению автора, — «это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и её оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определённости» [3 с. 103].

В работах К. А. Альбухановой-Славской [4], раскрывается подход к типологии идентичности на основе таких сложных явлениях как структура жизненного пути (жизненная позиция, жизненная линия, смысл жизни). Данный автор, достаточно подробно описывает типы идентичности в соответствии с особенностями самовыражения личности в профессии: самовыражение происходит через выбор профессии, которая максимально близка к характеристикам личности; выбирается профессия, дающая возможность личности двигаться по ступеням профессионального мастерства; самовыражение в профессии происходит через совершенствование и развитие личностных качеств и способностей; самовыражение человека основано на развитии способностей и самоконтроля, самоанализа, планирования творческой активности.

Профессиональная идентичность, в концепции профессиогенеза Е. П. Ермолаевой, рассматривается как компонент личной идентичности, которая обеспечивает успешное профессиональное развитие человека. По мнению автора, профессиональная

идентичность выступает регулятором, выполняющим стабилизирующую и преобразующую функцию [5].

Е. П. Ермолаева считает, что «профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса» [5].

Н. Л. Иванова в своих работах рассматривает профессиональную идентичность как вид социальной идентичности. По мнению этого автора, профессиональная идентичность «формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии и отличия их как таковых, она связана с общей информационной основой деятельности, а также с целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения». В структуру идентичности раскрываются когнитивный, мотивационный и ценностный компоненты [6].

Проблема становления профессиональной идентичности у студентов раскрывается в работах Т. В. Мищенко, Е. Е. Траудиной, Е. Н. Кирьяновой, О. В. Денисовой, Ю. А. Кумыриной, Ю. П. Поварёноква.

Резюмируя взгляды отечественных психологов на проблему формирования профессиональной идентичности, можно отметить, что профессиональная идентичность выступает системным, динамичным, многоуровневым психологическим явлением, напрямую связанным с профессиональным самоопределением, профессиональным самосознанием, профессиональным пространством и профессиональным развитием.

В своей работе мы выделили структуру и компоненты профессиональной идентичности. Необходимо отметить, что феномен профессиональной идентичности в отечественных исследованиях опирается на принципы системности и структурности психических явлений. В связи с этим важно определить, какими специфическими особенностями характеризуется становление профессиональной идентичности и какие личностные особенности выступают в качестве его детерминант.

Обратимся к взглядам некоторых исследователей относительно того, как происходит становление профессиональной идентичности и какие психические процессы в этом задействуются. Некоторые авторы рассматривают профессиональную идентичность как процесс профессионального развития человека, связанный с профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной направленностью, которая включает в себя удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью.

Другие исследователи полагают, что профессиональная идентичность — это свойство личности, выражающееся во взаимосвязи когнитивных, мотивационных и ценностных личностных характеристик.

Для определения личностных характеристик, влияющих на становление профессиональной идентичности, обратимся к категории «активность» личности, разрабатываемой в настоящее время отечественными психологами в рамках субъектно-деятельностного подхода.

В понимании К. А. Абульхановой-Славской «активность» выступает в качестве многомерной категории, раскрывающей индивидуально-личностный

уровень осуществления деятельности, общения, познания. Как определяет автор, посредством активности человек решает вопрос о согласовании, соизмерении объективных и субъективных факторов деятельности. Мобилизуя активность в необходимых, а не в любых формах, в нужное, а не в любое удобное время, действуя по собственному побуждению, используя свои способности, ставя свои цели. В качестве личностных характеристик, которые подтверждают существование у человека активности, она выделяет: притязания, способности, намерения, направленность, интересы [7].

По мнению В. И. Осёдо, профессиональная идентичность соответствует уровню внутренней активности, то есть проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека и может быть выявлена через сознательно-обеспечивающие профессионально-дифференцирующие признаки. Профессия выступает социально-объективной составляющей профессионального континуума активности личности, профготовность возникает как формальная реальность, а профидентичность — как неформальная, смысловая, субъективная реальность [8, с. 231–232].

На наш взгляд, при изучении профессиональной идентичности, особое внимание стоит уделить притязаниям как личностной характеристики, которые опираются на его представления о внешних и внутренних возможностях субъекта деятельности, притязания на определенный социальный, общественный статус.

На основе притязаний очерчивается определенный контур активности. Также они включают не только предметную, но и ценностную связь личности с действительностью и побуждают к осуществлению деятельности, той, которая отвечает этим притязаниям.

Понятие притязаний ввел в психологию К. Левин, а экспериментальное изучение уровня притязаний осуществлял Ф. Хоппе [9]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, притязания выступают как более обобщенный и глобальный механизм личности, чем ее мотивы, так как мотив является структурным составляющим деятельности, а притязания — это составляющие личностной активности. «Притязания, отличаясь от мотива, включают в себя мотивацию достижения; при этом их соотношение также может быть разносторонним и противоречивым. Притязая на много, человек может не иметь сильной мотивации достижения, и, наоборот, имея мотивацию, он не обладает большими притязаниями [7, с. 120].

В концепции профессионального становления Ю. П. Поварёноква, одним из параметров, которые можно использовать для оценки уровня сформированности профессиональной идентичности выступает отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу, т.е. реальная и прогнозируемая профессиональная самооценка. Данный процесс идентификации, описывается в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности. В основе данного подхода лежит представление о становлении профессиональной идентичности, как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную, с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для её последующего развития.

Традиционно в психологии основателем разработки проблемы самооценки человека считается У. Джеймс. Автор видит в самооценке только удовлетворенность субъекта собой или же, наоборот, неудовлетворенность собой [10].

В более поздних работах самооценка, как правило, рассматривалась в контексте изучения самосознания как один из аспектов последнего наряду с такими понятиями, как «Я-концепция», «самоотношение», «самопрятие», «чувство собственной ценности», «самоуважение», «самоэффективность», «доверие к себе», «осознание себя», «взгляд на себя», «образ себя», «удовлетворенность собой» и т.д.

При изучении профессиональной идентичности, на наш взгляд, необходимо учитывать оценку себя, как Я — реального и стремления к Я — идеальному, как профессионала.

Качественные и количественные особенности принятия человеком: системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности, еще один критерий показателя сформированности профессиональной идентичности [1].

Данный процесс идентификации, описывается в рамках ценностного подхода к развитию идентичности. Становление профессиональной идентичности при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позициях, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности.

На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне сформированности профессиональной идентичности. На основе же принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными происходит корректировка и развитие последних. Этот аспект оценки профессиональной идентичности разработан в меньшей степени.

Ценностные ориентации выражают личностную значимость социальных, культурных, нравственных ценностей, отражая ценностное отношение к действительности. Ценности регулируют направленность, степень усилий субъекта, определяют в значительной степени мотивы и цели организации деятельности. Ценности мотивируют деятельность и поведение, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению отдельных целей соотносится с ценностями, включенными в структуру личности [5].

Определяя личностную характеристику, влияющую на становление профессиональной идентичности, обратимся к ответственности.

Ответственность в психологии изучается в рамках различных теорий и направлений. Д. А. Леонтьев отмечает, что ответственность зрелой личности представляет собой внутреннюю регуляцию, опосредованную ценностными ориентирами [11]. По мнению представителей экзистенциальной психологии, ответственность личности за собственные действия рассматривается как важный стимул разрешения возникающих в процессе жизни проблем [12, 13].

В контексте жизнедеятельности личности ответственность исследовали такие ученые, как Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, морально-нравственный аспект этой проблемы нашел отражение в трудах А. И. Ореховского, социально-психологическое направление исследования ответственности нашло отражение в трудах К. Маздыбаева. По мнению

Л. И. Дементий, ответственность есть жизненное новообразование и способность личности [14].

Анализируя их работы, мы определили ответственность, как качество личности, проявляющее способность к саморегуляции на основе осознания себя, как субъекта выполнения деятельности.

В концепции профессионального развития Ю. П. Поварёноква отмечено, что становление профессиональной идентичности носит ярко выраженный циклический характер, в эмпирическом исследовании, на примере студентов педагогического вуза были выявлены следующие формы идентичности: школьная, академическая, учебно-профессиональная и профессиональная [1].

Подводя итог, следует сказать, что в качестве детерминант становления профессиональной идентичности могут выступать притязания субъекта, которые являются выражением его потребности, и охватывают смысловое пространство, в котором возникают конкретно-ситуативные мотивы. Также самооценка, как показатель реальной и прогнозируемой профессиональной самооценки. Также ценностные ориентации могут выступать в качестве личностных образований, оказывающих непосредственное влияние на становление профессиональной идентичности, как принятия норм и ценностей профессионального сообщества. Ответственность, проявление которой предполагает способность личности реализовать основанную на субъективных критериях деятельность.

На основе проведенного теоретического анализа для эмпирической проверки в качестве возможных личностных особенностей детерминирующей в становления профессиональной идентичности были выбраны: притязания, самооценка, ценности и ответственность личности.

Мы обосновываем это тем, что притязания личности опираются на ее представления о внешних и внутренних возможностях и включают ценностно-мотивационную связь с действительностью. Самооценка позволяет учитывать оценку себя, как Я — реального и стремления к Я — идеальному, как профессионала. Также становление профессиональной идентичности не возможно без принятия норм и ценностей профессионального сообщества. Ответственность предполагает способность личности обеспечивать внутреннюю самостоятельность, оптимальную организацию и готовность осуществлять профессиональную деятельность.

Проведенный нами теоретический анализ позволяет выделить личностные особенности, детерминирующие становление профессиональной идентичности. Это притязания, самооценка, ценности и ответственность школьной, студенческой (академической) и профессиональной идентичности. Критериями успешного процесса становления профессиональной идентичности, на наш взгляд, являются:

1. Положительная самооценка, как показатель восприятия себя, выполнение социальной роли в качестве субъекта профессиональной деятельности.

2. Уровень притязаний, как мотивированная готовность к развитию своей личности как профессионала и вхождение в профессиональное сообщество.

3. Удовлетворенность выполнением профессиональных задач.

4. Положительное отношение к выполнению профессиональной деятельности, удовлетворение потребностей.

5. Ответственность за выполнение норм и правил профессиональной деятельности, требований, предъявляемых профессией к личности профессионала.

6. Принятие норм и ценностей, характерных для профессионального сообщества.

7. Академическая успешность и успеваемость.

8. Положительное отношение к профессиональной деятельности на производственных практиках.

Библиографический список

1. Поварёнков, Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества / Ю. П. Поварёнков // Сборник научных трудов. — Ярославль : ЯГПУ, 2003. — С. 154–163.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2003. — 336 с.

3. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра психол. наук / Л. Б. Шнайдер. — М., 2001. — С. 39.

4. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни ; под ред. Е. В. Шороховой. — М. : Наука, 1987. — 219 с.

5. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 4. — С. 51–59.

6. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 148–156.

7. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

8. Осьодло, В. И. Психология профессионального становления офицера : моногр. / В. И. Осьодло. — Киев : Золотые Ворота, 2012. — 463 с.

9. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. — М. : Смысл, 2001. — 572 с.

10. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. — М., 1991. — 368 с.

11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.

12. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мей ; пер. О. О. Чистякова, А. П. Хомик. — М. : Рефл-бук. — Киев : Ваклер, 1997. — 198 с.

13. Сартр, Ж. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж. Сартр // Сумерки богов. — М. : Политиздат, 1989. — С. 319–344.

14. Дементий, Л. И. Ответственность: типология и личностные основания: моногр. / Л. И. Дементий. — Омск : Омск. гос. ун-т, 2001. — 192 с.

МАЛЮТИНА Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.
Адрес для переписки: malyutina1971@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.06.2014 г.

© Т. В. Малютина

УДК 378.14

Д. А. КЛЕНИН
В. А. САЛЬНИКОВ
Ю. А. ЕШКОВА

Сибирская государственная
автомобильно-дорожная академия,
г. Омск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИНАМИКИ УСПЕВАЕМОСТИ С ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В работе рассматривается взаимосвязь успешности обучения со свойствами личности студенток на всем протяжении процесса обучения. Выявлены более устойчивые связи черт личности, влияющих на успеваемость, а также некоторые единичные. Среди личностных факторов, существенно влияющих на успеваемость, это интеллект (абстрактность-конкретность мышления) (В), нормативность поведения (G) и самоконтроль (Q3).

Ключевые слова: личностные особенности, индивидуально-ориентированный процесс обучения, успеваемость, циклы дисциплин.

Введение. Образование в современном его состоянии всё более становится мощной созидательной силой, воспринимаемой не только как важный фактор технико- и социально-экономического развития страны, но и как ресурс, удовлетворяющий возрастающие материальные и духовные потребности личности, общества и государства. Вероятно, этим объясняется то, что в большинстве развитых

стран мира поворот в развитии педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан в сторону формирования умения самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать полученные знания и применять их для решения новых задач.

Необходимость реформирования отечественного образования и перехода от адаптивно-дисциплинарной модели (унифицированного образования) к личностно-ориентированной (вариативное образование), обосновывается в работах А. Г. Асмолова. Автор даёт следующую его характеристику: «Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентностного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечила ориентацию личности в разного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределённости» [1, с. 600]. По мнению учёного, в развитии вариативного образования важную роль играют авторские школы, которые выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре. Рядом авторов выявлено влияние индивидуальных и личностных особенностей на адаптацию студентов к образовательной деятельности, а также на эффективность учебной деятельности. Так, студенты с низкой академической успеваемостью в сравнении с более успевающими характеризуются низкой самооценкой, конкретностью и ригидностью мышления, беспринципностью, безответственностью, неорганизованностью, ориентацией на следование общепринятым нормам, консервативностью [2]. По данным Э. А. Голубевой [3], успеваемость по гуманитарному и естественнонаучному циклу имели выше лица со слабой нервной системой, высокой лабильностью и преобладанием возбуждения. Немаловажным фактором в плане реализации индивидуальной траектории обучающимися является выявление склонностей и интереса к тому или иному виду деятельности, изучаемым дисциплинам, которые в большей степени соответствуют интересам занимающихся.

Понятно, что не всякое занятие может быть приятательным для личности, а только такое, которое встречает внутренний отклик. Нередко деятельность может нравиться своими результатами, приносимой ею пользой, тем, какое общественное признание она даёт. Но подлинная склонность означает предрасположенность и к самому процессу деятельности, когда работа — не просто средство достижения каких-нибудь целей, но и сама по себе становится потребностью. «В основе возникновения склонностей, писал Б. М. Теплов, лежат потребности», когда привлекательными оказываются не только достигаемые результаты, но и сам процесс деятельности [2].

Л. И. Божович [4] выделяет несколько категорий учебных мотивов, познавательные мотивы, к которым относятся необходимость в интеллектуальной активности, познавательные интересы обучающихся и потребность в овладении новыми знаниями и умениями.

В целом, большинство мотивов находится в сложном взаимодействии друг с другом и имеют различное влияние на учебу, поэтому представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого обучающегося всех компонентов мотивационной структуры. Одновременно формирование познавательных и профессиональных способностей и склонностей связано с личностными и индивидуально-психологическими свойствами субъекта. Но любая заранее выставленная программа обучения закрывает для обучающегося возможность обсуждать и выбирать

другие варианты его образования, что часто вызывает неприятие со стороны обучающихся и их родителей [5].

Индивидуальные свойства обучаемого, в первую очередь влияющие на результаты обучения, подразделяются на общие и специальные способности. На различных этапах развития личности — это так называемая обучаемость индивида, то есть его «способность к усвоению знания, учебного материала, возможность применять индивидуальную систему знаний, способность решать теоретические и практические задачи.

Ранее в исследованиях были получены довольно высокие корреляции уровня общего интеллектуального развития с академической успеваемостью студентов. Вместе с тем лишь немногим более 50 % студентов повышают уровень общего интеллекта от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов. Сильные учащиеся выходят из вуза с тем же, с чем и пришли. Это послужило основанием для вывода о том, что преимущественная ориентация традиционной системы образования направлена на среднего студента. Анализ личностных качеств представителей одной из выборок в целом, осуществленный с применением 16-факторного опросника Р. Кеттелла, при сопоставлении с показателями математических способностей выявил, что такие параметры, как дисциплинированность, добросовестность, соблюдение моральных норм, чувство ответственности, являются характерными чертами для учащихся с более высоким уровнем успеваемости в математической деятельности. Все это позволяет отметить наличие сложных взаимоотношений умственных способностей и индивидуально-психологических особенностей в структуре образовательного процесса. Так, данные, полученные на 1500 учащихся польским ученым Т. Левовицким (цит. по Я. Стреляу, 1982) [6], говорят о наличии связи показателей свойств нервной системы с эффективностью обучения, оказались, главным образом, сила процессов возбуждения и подвижность нервных процессов. Оставление без внимания индивидуально-психологических особенностей студентов приводит к выбору форм и методов обучения, не соответствующих их функциональным возможностям, и как результат, снижению мотивации, отрицательному отношению к обучению, что неминуемо отражается на эффективности образовательного процесса, развития их умственных способностей.

Основная часть. Задача исследования состояла в изучении взаимосвязи успеваемости с чертами личности студенток по циклам дисциплин на протяжении всего периода обучения. В исследовании участвовали студентки 1–4 курсов бакалавриата, технических специальностей, в количестве 110 студенток дневного отделения. Одновременно определялись черты личности по 16-факторному опроснику Р. Кэттелла [7], ситуативная и личностная тревожность по опроснику Спилбергера — Ханина [8], индекс жизненной активности, коммуникативные свойства и удовлетворенность учебным процессом с использованием опросника, разработанного нами. Успеваемость регистрировалась по следующим циклам дисциплин: общегуманитарный и социально-экономический (ОГ), естественнонаучный и математический (ЕН), общепрофессиональный (ОП), дисциплины профессионального модуля (ПМ), производственная практика (ПР), курсовые работы (КР), курсовые проекты (КП).

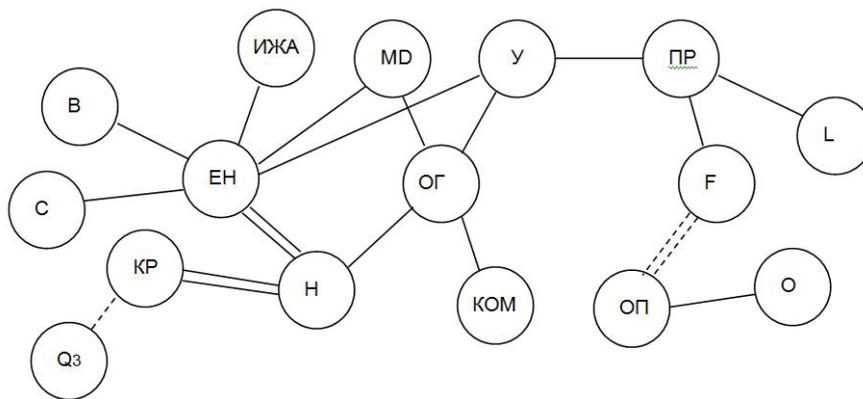


Рис. 1. Структура корреляционных плед взаимосвязи образовательных циклов с личными особенностями у студенток первого курса обучения

ОГ — общегуманитарный и социально-экономический цикл; ЕН — естественнонаучный и математический цикл; ОП — общепрофессиональный цикл; ПМ — профессиональный модуль; ПР — производственная практика; КР — курсовые работы; КП — курсовые проекты; КОМ — коммуникативные свойства; УД — удовлетворенность учебным процессом; ИЖА — индекс жизненной активности; НД — мотивация к избеганию неудач; У — мотивация к успеху; Р — готовность к риску; СТ — ситуативная тревожность; ЛТ — личностная тревожность; буквы соответствуют факторам опросника Р. Кеттела. Линии, связывающие кружки, — достоверность связи; сплошная — положительная связь; пунктирная — отрицательная. Одна линия — $P \leq 0,05$; две любые — $P \leq 0,01$

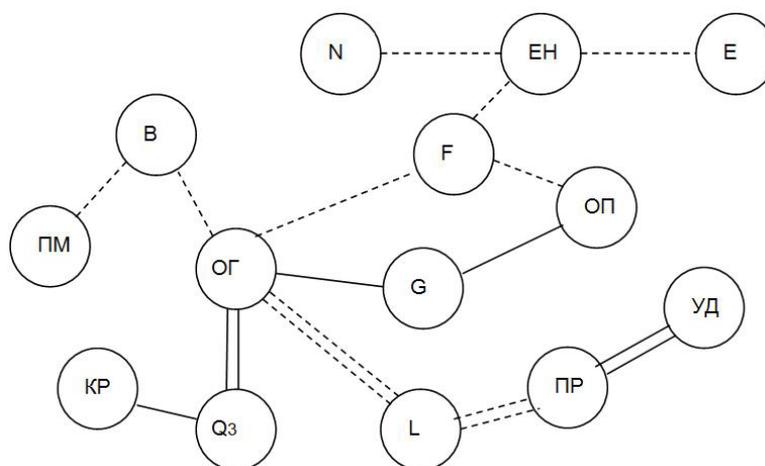


Рис. 2. Структура корреляционных плед взаимосвязи образовательных циклов с личными особенностями у студенток второго курса обучения (обозначения те же, что на рис. 1)

Результаты исследования и их обсуждение.

В плане совершенствования системы образования существенным является изучение особенностей личности обучающихся на всем протяжении обучения в вузе и динамики успеваемости применительно к циклам дисциплин, так как происходят возрастные изменения, меняется и содержательность дисциплин.

Студентки первого курса, более успешно осваивающие дисциплины естественнонаучного цикла, имеют более абстрактное мышление (В), эмоциональную стабильность (С), высокую смелость (Н), отличаются большим индексом жизненной активности и мотивационной направленностью на успех. По дисциплинам общегуманитарного и социально-экономического цикла выше успеваемость у девушек более смелых (Н), имеющих более высокие коммуникативные свойства и мотивацию, направленную на успех. Результаты успеваемости по общепрофессиональным дисциплинам отрицательно коррелируют с меньшей экспрессивностью (F) и положительно с тревожностью (О). Производственная практика лучше реализуется студентками, отличающимися большей экспрессивностью (F)

и доверчивостью (L). Уровень выполнения курсовых работ выше у девушек более смелых (Н) и отличающихся низким самоконтролем. В целом, для студенток первого курса наиболее ведущими чертами личности, содействующими более полному освоению дисциплин курса, являются абстрактное мышление (В), смелость (Н) и мотивация, направленная на успех (рис. 1).

Применительно к девушкам второго курса структура связей в определенной степени изменяется. Наибольшее число корреляционных связей выявлено в отношении дисциплин общегуманитарного и социально-экономического цикла. Более успешно дисциплинами этого цикла овладевают студентки, имеющие такие черты личности, как проявление конкретного мышления (противоположность абстрактному) (В), меньшей экспрессивности (F), высокой нормативности поведения (G), доверчивости (L) и высокого самоконтроля (Q3).

По дисциплинам естественнонаучного и математического цикла успеваемость выше у студенток, отличающихся большей подчиненностью (Е), сдержанностью (противоположность экспрессивности) (F) и прямолинейностью (N). Применительно

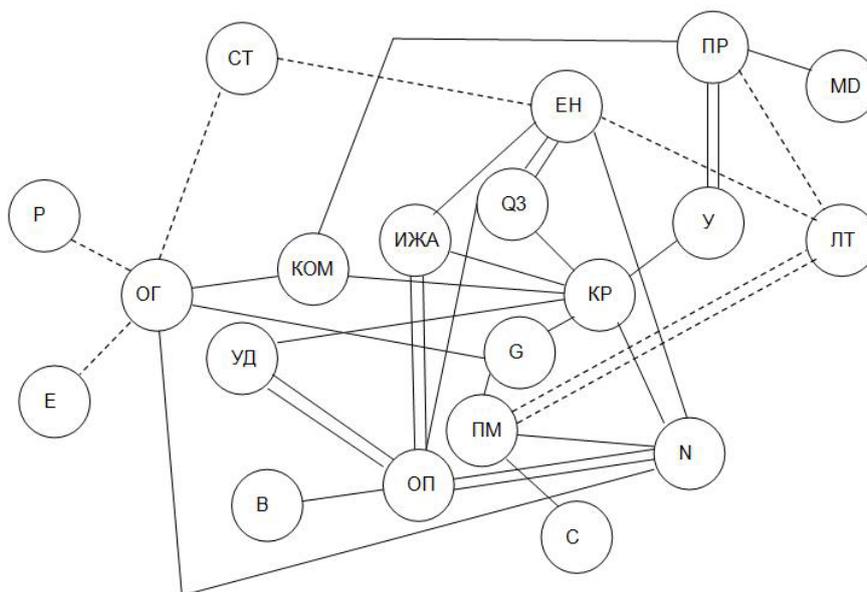


Рис. 3. Структура корреляционных плед взаимосвязи образовательных циклов с личными особенностями у студенток третьего курса обучения (обозначения те же, что на рис. 1)

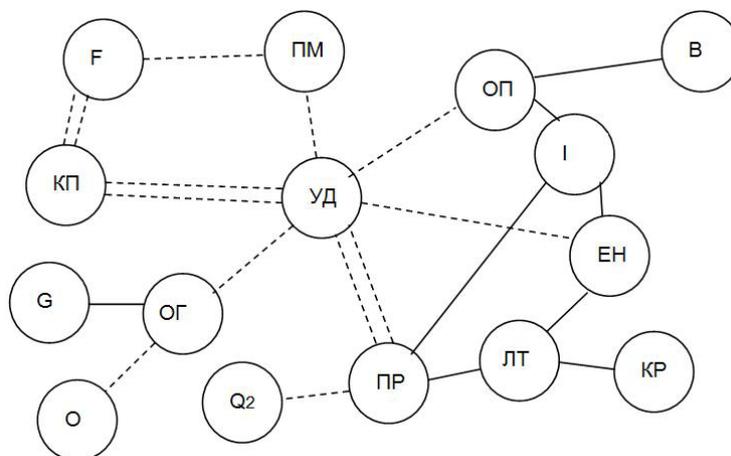


Рис. 4. Структура корреляционных плед взаимосвязи образовательных циклов с личными особенностями у студенток четвертого курса обучения (обозначения те же, что на рис. 1)

к дисциплинам общепрофессионального цикла выявлена положительная корреляция с фактором (G) и отрицательно с фактором (F), т.е. девушки, имеющие такие черты личности, как высокая нормативность поведения (G) и сдержанность (F), имеют более высокую успеваемость. Уровень освоения профессионального модуля выше у лиц, отличающихся большей конкретностью мышления (B). Производственная практика результативнее у девушек, обладающих большей подозрительностью (противоположность доверчивости) (L) и отличающихся большей удовлетворенностью учебным процессом. В результате более эффективно осваивают дисциплины второго курса девушки с некоторой конкретностью мышления (B), сдержанностью (F), высокой нормативностью поведения (G) (рис. 2).

Структура корреляционных плед в отношении третькурсниц более интегрирована. В частности, дисциплины общегуманитарного цикла более успешно осваиваются студентками, отличающимися большей подчиненностью (E), высокой нормативностью поведения (G), большей пронизательностью (противоположность прямолинейности) (N), с мень-

шей ситуативной тревожностью и меньшей готовностью к риску, но с более выраженными коммуникативными свойствами. В отношении дисциплин естественнонаучного цикла выше успеваемость у девушек, обладающих большей пронизательностью (N), высоким самоконтролем (Q3), меньшей ситуативной и личностной тревожностью и имеющих более высокий индекс жизненной активности. Применительно общепрофессионального цикла успеваемость выше у студенток с более развитым абстрактным мышлением (B), большей пронизательностью (N), с высоким самоконтролем (Q3), удовлетворенных учебным процессом и имеющих больший индекс жизненной активности. Профессиональный модуль лучше осваивают девушки с такими чертами личности как пронизательность (N), эмоциональная стабильность (C), высокая нормативность поведения (G) и меньшей личностной тревожностью. Курсовые работы тщательнее готовят студентки, обладающие пронизательностью (N), высоким самоконтролем (Q3), высокой нормативностью поведения (G), удовлетворенностью учебным процессом и мотивацией, направленной на успех.

В целом, дисциплины третьего курса наиболее успешно осваивают студентки, отличающиеся большей проницательностью (N), высокой нормативностью поведения (G), самоконтролем (Q3), меньшей личностной тревожностью, удовлетворенностью учебным процессом и более высоким индексом жизненной активности (рис. 3).

Для студенток четвертого курса наиболее характерны следующие связи. Так, дисциплины естественнонаучного цикла лучше осваивают девушки с такими чертами личности, как большая доверчивость (L), личностная тревожность и менее удовлетворенные учебным процессом. Относительно дисциплин общегуманитарного цикла выявлены отрицательные связи с фактором (O), удовлетворенностью учебным процессом и положительно с фактором (G). По дисциплинам общепрофессионального цикла выше успеваемость у студенток с развитым абстрактным мышлением (B), большей доверчивостью (L) и низкой удовлетворенностью учебным процессом (УД). Профессиональный модуль лучше осваивают, а также лучше выполняют курсовые проекты девушки более сдержанные (F) и в меньшей степени удовлетворенные учебным процессом.

Результативность производственной практики выше у студенток с большей доверчивостью (L), более зависящих от мнения и требований группы (Q2), с высокой личностной тревожностью и меньшей удовлетворенностью учебным процессом. Именно неудовлетворенность учебным процессом явилась для студенток четвертого курса фактором, содействующим более полному освоению дисциплин этого курса, определенное влияние оказали и такие черты личности, как большая доверчивость (L), сдержанность (F) и личностная тревожность (рис. 4).

В целом, можно отметить, что успеваемость по блокам дисциплин связана с чертами личности студенток, однако от курса к курсу структура связей существенно изменяется, это возможно в силу того, что в блоках дисциплин предметы в процессе обучения меняются, в определенной степени имеет место и изменения личностных особенностей студенток. Тем не менее отдельные свойства личности довольно устойчиво связаны с успеваемостью на всем протяжении обучения, хотя и с разными дисциплинами. Чаще это связано с таким свойством личности, как интеллект (абстрактность-конкретность мышления) (B), отражающим такие черты, как оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость, и чем они выше, тем лучше успеваемость студенток. Не менее важным является и фактор (G), отражающий «нормативность поведения», при этом студентки с более высокой успеваемостью характеризуются большей самостоятельностью в принятии решений, проявлением лидерских качеств. В определенной степени высокой успеваемости содействует и фактор (Q3) — уровень самоконтроля, и чем он выше, тем лучше успеваемость студенток, характерной особенностью которых является умение контролировать свои эмоции и поведение. Представленные данные лишний раз подтверждают многообразие личностных свойств, влияющих на успешность в учебной деятельности, но более устойчивые сочетания могут эффективнее влиять на формирование индивидуально-ориентированного учебного процесса [9]. Но для реализации последнего необходимо преобразование программ содержания подготовки студентов в модульную

форму [10]. Существенным моментом при переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса является и то, что основным объектом планирования и организации учебного процесса становится субъект обучения, т.е. студент. Это позволит студенту выбирать модули в соответствии с их склонностями, способностями и индивидуально-психологическими особенностями. В результате каждый студент сможет осваивать учебную программу в индивидуальном темпе, который у разных студентов может оказаться разным в силу его способностей, начальной подготовленности и индивидуально-психологических различий. Однако традиционные формы обучения пока остаются наиболее приоритетными и не могут в полной мере реализовать индивидуально-ориентированный подход к учебному процессу.

Выводы. Полученные данные дают основание отметить, что динамика успеваемости студенток на всем протяжении обучения в вузе в значительной степени связана со свойствами личности. При этом имеют место как временные связи, так и более постоянные.

Знание особенностей взаимосвязи успешности обучения и свойств личности дает основание более эффективно строить индивидуально-ориентированный учебный процесс, а обуславливается это тем, что выбор вида деятельности или образовательных дисциплин в соответствии со склонностями, способностями и индивидуально-психологическими особенностями позволяет повысить интерес занимающихся к образовательному процессу. Так как не всякое занятие может быть притягательным для личности, а только такое, которое соответствует логике его внутреннего развития. Этому содействует и то, что любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для обучающегося возможность обсуждать и выбирать другие варианты образования, соответствующего его интересам и склонностям. Реализация же индивидуально-ориентированного процесса обучения позволит повысить общий уровень интеллекта не только студентов, имеющих его средний и низкий уровень, но и тех, кто пришел в учебное заведение более подготовленным.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. — 768 с.
2. Теплов, Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М.: Наука, 2004. — 444 с.
3. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. — М.: Прометей, 1993. — 512 с.
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна; авт. вступ. ст. Д. И. Фельдштейн. — 2-е изд. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 352 с.
5. Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. — М.: Наука, 2002. — 527 с.
6. Стрелю, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стрелю. — М.: Прогресс, 1982. — 231 с.
7. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. — СПб.: Речь, 2007. — 104 с.
8. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике / А. В. Батаршев. — СПб.: Речь, 2005. — С. 44–49.

9. Менчинская, Н. А. Проблемы воспитания, обучения и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская. – М. : МПСИ, Воронеж : Модэк, 2004. – 512 с.

10. Сазонов, Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования / Б. А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 10–24.

КЛЕНИН Дмитрий Анатольевич, аспирант кафедры «Инженерная педагогика».

Адрес для переписки: the-doctor-7@rambler.ru

САЛЬНИКОВ Виктор Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры «Физическое воспитание».

Адрес для переписки: salnikov_viktor@bk.ru89659800001

ЕШКОВА Юлия Андреевна, аспирантка кафедры «Организация перевозок и управления на транспорте».

Адрес для переписки: Julia_soul88@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.05.2014 г.

© Д. А. Кленин, В. А. Сальников, Ю. А. Ешкова

Книжная полка

ББК 88/С81

Столяренко, Л. Д. Психология личности : учеб. пособие по специальности «Психология» по курсу «Психология личности» / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 574 с. – ISBN 978-5-222-21845-7.

В учебном пособии в соответствии с Гос. образовательным стандартом раскрыты основные теоретические вопросы курса «Психология личности»: проблемы личности, свобода личности как родовая главная характеристика человека, современные психологические теории и подходы к пониманию личности, социальная среда и социализация личности, идентификационные характеристики личности, понятие личности и индивидуальности. По разделам даны соответствующие методики диагностики личности. Пособие содержит основные вопросы, включаемые в билеты для зачетов и экзаменов. Учебное пособие применяется как на практических занятиях, так и при проведении научно-исследовательской работы студентов. Предназначено для студентов, аспирантов и преподавателей вузов, а также будет интересно и для широкого круга читателей, интересующихся вопросами психологии личности.

ББК 88/К90

Кулганов, В. А. Превентология : учеб. пособие для вузов по направлению 050700 «Педагогика» : учеб. пособие / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. [и др.] : Питер, 2014. – 301 с. – ISBN 978-5-496-00515-9.

Учебное пособие написано докторами медицинских и психологических наук. Книга раскрывает основные вопросы теории и практики профилактики девиантного поведения среди подростков и молодежи. Рассмотрены теоретические вопросы формирования, базовые понятия и классификация аддикций, зависимого поведения, факторы риска и факторы защиты от формирования девиантного поведения у подростков, а также основные направления профилактики данного явления. В пособии также затронуты вопросы существующего законодательства РФ в сфере профилактики отклонений в поведении. Пособие написано в соответствии с требованиями Гос. образовательного стандарта третьего поколения и имеет гриф УМО по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование». Пособие предназначено для широкого круга профессионалов и будет полезно специалистам в области практической психологии, социальной работы и педагогики, осуществляющим профилактику девиантного поведения в молодежной среде.

ББК 66.75/О-64

Организация работы с молодежью: введение в специальность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению 040700 «Организация работы с молодежью» / Под ред. Е. П. Агапова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 446 с. – ISBN 978-5-222-21639-2.

Учебное пособие, написанное в соответствии с Федеральным гос. образовательным стандартом высшего профессионального образования, посвящено рассмотрению методологических основ и практики работы с молодежью. Оно представляет собой введение в специальность, которая оказывается все более востребованной в современном российском обществе. Учебное пособие предназначено прежде всего для студентов, обучающихся по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодежью», а также всех тех, кто интересуется молодежной проблематикой.

АСПИРАНТУРА. КОМУ ОНА НУЖНА?

В статье рассматриваются проблемы подготовки кадров высшей квалификации в условиях продолжающихся реформ в образовании. Предлагаются пути повышения эффективности работы аспирантуры.

Ключевые слова: образование, аспирантура, кадры высшей квалификации.

Существующая сегодня в России система аспирантуры не отвечает в полной мере требованиям современной науки.

— Почему Вы считаете, что нынешняя аспирантура не отвечает требованиям современной науки?

— Начнем с того, что в аспирантуру нередко приходят люди, которые изначально не планируют заниматься наукой всерьез. Им надо на что-то жить, и они ищут заработки на стороне, уделяя обучению в аспирантуре крайне мало времени. Это почти заочная аспирантура.

Напомню, кто не забыл, что в советское время аспирант получал 85–100 рублей в месяц и жил на эти деньги. Кто хотел, мог подзаработать на своей же кафедре, в лаборатории, не отрываясь от аспирантских дел. Можно сказать, что государство три года содержало аспиранта. Сегодня аспирант имеет стипендию в размере 2800 рублей, но вряд ли кто-то думает всерьез, что на эти деньги можно прожить. При таком отношении к аспирантскому обучению нельзя ждать качественных диссертаций. Уровень защит низкий, много отчислений. Плагиат процветает на радость Интернету. Читаешь иные диссертации или научные отчеты и диву даешься. Все в них «впервые»... Спросишь: знакомы ли вы с работами вот таких-то, таких-то ученых? Ответы чаще всего отрицательные. Это к вопросу о качестве кандидатских и докторских диссертаций.

Можно, конечно, и нужно такую диссертацию критиковать, но и объяснить можно; чего мы хотим от науки, если расходы в расчете на одного преподавателя высшей школы составляют меньше 5 тысяч долларов в год. На ученого РАН — порядка 60 тысяч долларов в год. В университетах США — в среднем 150 тысяч долларов в год. Что, Россия — бедная страна? Может быть, не она первой побывала в космосе? Может быть, у нас нефть и газ закончились? Да нет. Ресурсы были и есть. Вопрос в том, как их используют?

— Может быть, аспирантуру надо сделать платной и тогда качество диссертаций повысится?

— Не думаю. Скорее, наоборот. Положение еще более усугубится.

На мой взгляд, вся аспирантура должна стать бюджетной, только в этом случае можно повышать

требования к ней. Платная аспирантура качество диссертаций не улучшит, потому как, получив деньги, руководители платных аспирантов заведомо берут на себя обязательства «вывести их на защиту любым способом». Кому нужна такая аспирантура?

Мы, на кафедре микробиологии и вирусологии, пытаемся своим аспирантам создать возможность для дополнительного заработка, но сделать это очень нелегко. Нужны свободные рабочие места, а к ним фонд заработной платы. Где он, и будет ли когда-нибудь?

— Но в других-то университетах эти вопросы как-то решаются?

— «Я вам не скажу за всю Одессу, вся Одесса очень велика». К примеру, в ГУ «Высшая школа экономики» (ректор Ярослав Кузьминов) организована аспирантура полного рабочего дня. Аспирантам платят 20–25 тысяч рублей в месяц, они не занимаются подработками на стороне, продумана возможность использования их в своем университете как научных работников и преподавателей в рамках своей научной темы. Это абсолютно верный подход: люди получают деньги, живут на них и предметно занимаются наукой.

— Кто должен финансировать такую аспирантуру?

— Вопрос риторический. Несомненно, государство. Ну, а пока бюджетное финансирование остается скудным, надо пытаться сделать это за счет своих внебюджетных средств. Конечно, такое решение будет несколько обременять тех, кто зарабатывает внебюджетные деньги. Поэтому надо убеждать наше министерское руководство пойти на этот эксперимент, и в случае его удачи государство будет платить аспиранту деньги, на которые он сможет жить вместе со своей семьей и думать о науке, а не о том, «где достать недостающий рупь и кому, потом бежать за водкою».

Если мы примем такой формат аспирантуры, то и самим руководителям, и на уровне проректорском, на уровне научных руководителей придется разрабатывать обучающие программы. Это большой труд. В таком случае на первом году аспирантуры, с помощью наших преподавателей, аспирант получит базовые знания по базовым дисциплинам, по развитию академических навыков, квалификаций,

компетенций. Второй год аспирантуры должен пройти в усиленном обучении по курсам, связанным с исследовательской деятельностью конкретного аспиранта, не только на своей кафедре, в лаборатории, но и в родственных НИИ и в зарубежных университетах, где они и будут общаться и набираться опыта.

Результаты аспирантской деятельности нужно регулярно обсуждать на научных семинарах с участием их руководителей и, опять-таки, по возможности с зарубежными коллегами. На нашей кафедре есть такой опыт работы у профессора В. И. Плешаковой, и она могла бы им поделиться.

— В нынешней системе подготовки аспирантов не приветствуется «двойное» руководство. Что Вы думаете по этому вопросу?

— Думаю, зря не приветствуется. Раньше такая практика двойного руководства была. Она позволяла объединять силы в междисциплинарных направлениях исследований. В наше время «открытых границ» ВАК мог бы разрешить помимо научного руководителя, вводить соруководителей из числа наших ведущих специалистов, а то и зарубежных коллег. На нашей кафедре ростки такого опыта, как я уже упоминал, есть. Но это лишь ростки, которые могут и завянуть.

Полезным было бы введение в соруководство аспирантами и консультантов, которые хорошо представляют себе академические стандарты, существующие в мировой практике, и могли бы помочь молодым исследователям выйти на этот уровень и с точки зрения технологий, и с точки зрения вхождения в исследовательское сообщество.

Университеты начали готовить магистров. Почему бы программы подготовки аспирантов не соединить с программами подготовки магистров? Или мы так и будем находиться в прокрустовом ложе тех форм, которые сложились еще 20–40 лет назад?

— Николай Матвеевич, а кто это должен делать конкретно?

— Кто это будет делать? Хороший вопрос. Думаю, что это должны, в первую очередь, делать ответственные за университетскую науку лица. Их, кстати, немало. Собрать с нас только справки — то ли их задача? Надо менять некие научно-образовательные структуры, для чего нужны новые люди, не обремененные старыми обязательствами. Где их взять — вот в чем вопрос.

Тема возрастного ценза профессорско-преподавательского состава — повод для отдельного разговора. Я уверен, люди, достигшие «серьезного возраста», если они не немощны, не обуза для университета, являются его ресурсом, надо только уметь адекватно использовать их опыт, интеллект и другие возможности.

— В случае открытия аспирантуры полного рабочего дня возникает один существенный вопрос: куда пойдут эти аспиранты, для кого конкретный вуз их стал бы готовить?

— Вопрос непростой, но решаемый. Если вуз вкладывает внебюджетные ресурсы, то он должен с такими аспирантами заключить специальные контракты, ограничивающие их самостоятельность в смысле трудоустройства: куда-нибудь уйти.

— А как быть с правами человека, вольного распоряжаться собой?

— Да, пусть едут, идут в другие вузы, НИИ и прославят там родной университет, его систему подготовки научных кадров. Часть из них все равно останется в университете, если он предоставит им

жилье и предложит хорошую зарплату. В этом случае к нам будут приезжать выпускники аспирантур из других ведущих российских и даже зарубежных университетов. Разве мы против мобильности научно-образовательной системы?! Вот тогда и решится вопрос о кадровом резерве.

В этой связи нам нужно вернуться к когда-то работающей программе по отбору молодых преподавателей-стажеров (исследователей); из них года через два-три, можно было бы отбирать зарекомендовавших себя молодых людей в аспирантуру. Отдача будет обязательно. Нужна программа и ее финансовая поддержка.

— Опять эти «пресловутые» деньги?

— Время такое, однако. Всюду деньги, деньги, деньги.... Об этом еще когда пелось... Вот ровно по этой причине я и поддерживаю инициативу ГУ ВШЭ, представившей новую концепцию аспирантуры — аспирантуры полного рабочего дня. Аспирант ее должен работать не покладая рук в научно-образовательной среде. Я, когда учился в аспирантуре у профессора Н. Г. Кондюрин (да и все его аспиранты), начинали свой рабочий день в 8 утра и заканчивали в 20 часов. Мы вкалывали. Поэтому все досрочно защитили свои кандидатские диссертации, а потом и докторские. Просто так повысить стипендию аспиранту смысла нет. Надо загрузить его работой по самую макушку. Будет и отдача, и результаты будут. Без реструктуризации аспирантских программ наша сегодняшняя аспирантура захиреет и умрет в своей постели.

Если мы киваем на германскую или американскую концепцию аспирантуры, то и поступать должны по-американски: минимум два года готовить молодых людей на серьезных научных семинарах, курсах, стажировках, а уж потом допускать в аспирантуру. В противном случае люди, обучающиеся в аспирантуре, будут в ней пребывать, использовать ее материальные ресурсы и не вести серьезной научной работы.

— Сегодня говорят, о так называемых «доцентах-чиновниках», которые имеют кандидатские, и даже докторские дипломы, хотя сами-то их и не защищали. Что Вы думаете об этом?

— Да, это еще одна проблема. Появляются кандидатские и даже докторские диссертации, написанные не самим соискателем, а купленные им, и проходят ВАКовский фильтр. Винить в этом ВАК я бы не рискнул, потому как качество подготовки диссертаций и работы аспирантур коренным образом он изменить не в силах. Но он необходим, именно как дополнительный фильтр. В этом его предназначение.

Если вузам (а этот вопрос поднимается в научном сообществе) дать возможность самим присваивать ученые степени, то мы тут такого натворим, что ВАКу и не снилось...

Разве это нормальное состояние системы подготовки ученых, при котором ученая степень покупается? Не говорит ли это о моральном разложении в научной среде? Не многовато ли в России расплодилось кандидатов и докторов «околовсяческих» наук, например, политологических, которых никто не знает, а сами они друг друга не терпят, потому как знают цену таких ученых.

В естественных и технических науках этого мусора поменьше, но и там мало ученых, знающих мировой академический рынок. Этому способствует языковое ограничение. Поэтому читаем только авторефераты на статьи зарубежных ученых. Это

наша болезнь. В свое время был «стальной занавес». Думали, что без иностранных языков проживем. Не учили, но сейчас-то кто мешает? Спросите нынешних аспирантов, особенно провинциальных вузов и НИИ, читают ли они английскую литературу в подлиннике?

— Николай Матвеевич, в начале нашего разговора Вы сказали: «Нынешняя аспирантура — это почти заочная аспирантура». Как Вы относитесь к заочной аспирантуре?

— Не лучшим образом на состояние науки влияет и заочная аспирантура. Вроде бы ничего плохого в этом нет, если к автору диссертации предъявляются те же требования, что и к диссертации очника. На практике все далеко не так. Девальвация и очной, и заочной аспирантуры имеет место быть, и этому надо как то противостоять. Может быть, как раз, аспирантура полного рабочего дня и будет тем механизмом, который позволит улучшить работу нынешней аспирантуры.

Качество аспирантуры могло бы вырасти, если бы срок обучения в ней был увеличен на один год, т. е. до 4 лет. Серьезная научная работа часто не укладывается в 3 года. Важным сигналом в понимании этого вопроса является положительная реакция правительства.

Аспиранты и докторанты, готовящие диссертации по специальностям технических и естественных отраслей наук (перечень которых устанавливается Минобрнауки) получают стипендию в размере 6330 и 10 тысяч рублей соответственно. В 2011 г. для большой группы специальностей технических и естественных наук срок обучения по очной форме установлен 4 года, по заочной — 5 лет.

Это правильные и современные шаги нашего правительства. Благодаря им кое-что можно изменить в организации самой науки: устранить неэффективные подходы, усилить ее экспертизу, улучшить качество диссертаций и их современную защиту. Но число таких отраслей наук, к сожалению, не велико.

На подготовке ученых экономить не надо. В конечном счете, общество должно это понять и принять как должное. Не вкладывая в науку деньги, рассчитывать на серьезные результаты трудно. Двух миллиардов долларов, которые государство вкладывает в российскую науку, явно недостаточно. Это бюджет двух ведущих университетов Запада. Нельзя собирать яблоки с яблонь без корней. В начале деревьям надо вырасти.

Конечно, думать, что за академическое сообщество его проблемы будут решать только чиновники, — иллюзия. Мы многое можем сделать сами, если не будем мириться с теми негативными явлениями, какие у нас есть.

Но я твердо уверен, что добывать деньги для научных исследований — это не задача ученого. Не надо ученого превращать в менеджера. Раньше (советское время) деньги на научные исследования давало государство и спрашивало за результат. Ведомства тоже деньги давали и тоже спрашивали. И это правильно. А сейчас? Вот вам грант (если пробьете его!) или контракт (если достанется!), дерзайте! О результатах доложите через два-три года. В серьезной науке такого не бывает. Государство дает деньги, может и задачу поставить, но не указывать ученым, как ее решать и как тратить деньги...

Если бы ученые знали, чем закончится их исследование, то отпала бы необходимость им заниматься. Это я к тому, что деньги (гранты) дают

под результат, но наука — не та отрасль, где можно результат предсказать заранее... Отрицательный результат — это тоже есть научный результат, но, к сожалению, не все это понимают.

— Николай Матвеевич, что Вы можете сказать о реорганизации аспирантуры в соответствии с требованиями закона об образовании 2012 года?

— Согласно ФЗ «Об образовании» аспирантура — это не послевузовское образование, а третий уровень высшего образования, с учебным планом, рабочими программами, расписанием, зачетками, оценками. На выходе — государственная аттестация и диплом с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Защита диссертации после окончания аспирантуры, видимо, остается на усмотрение выпускника.

— Николай Матвеевич, есть принципиальная разница в оценке научных трудов за рубежом и в России?

— За рубежом основной принцип заключается в том, что ученый является собственником своих разработок. Ученые для своих исследований получают хорошо оборудованные лаборатории как бы в аренду. Тот, кто что-то изобрел, имеет право распоряжаться этой интеллектуальной собственностью. В наших законах такого не предусмотрено. У нас была и, к сожалению, существует государственная собственность на изобретения и патенты. Университеты, НИИ обладают правом распоряжаться любым продуктом, созданным ученым, а не он сам.

Далее, допустим, вы что-то изобрели, написали учебник, монографию, какие-то правила, рекомендации и т. п. — что вы будете с этим делать? Каким образом внедрите эти разработки в жизнь? Кто будет раскручивать ваши идеи, где и как их внедрять?

Вот сказал слово «внедрять», а что значит этот термин? Ответа нет даже в Большом Энциклопедическом Словаре. Внедрить — значит ввести в производство прогрессивные методы труда.

В другом случае «внедрить» — значит преодолеть какие-то сложности, трудности, вплоть до силовых приемов... За рубежом этим занимаются люди с творческой и торговой жилкой (так называемые менеджеры). Последуем их примеру. Пока интеллектуальная собственность будет ничья, реализовать свои идеи почти невозможно. Не потому ли российские (особенно молодые ученые) едут на Запад и там становятся нобелевскими лауреатами?

Еще один момент. Речь о так называемом «индекс цитируемости», на котором мы как-будто все помешались. Есть ссылки на твои работы — «хороший ученый», нет — «плохой». Как вы думаете, если бы работы Капицы, Королева, Туполева, Павлова, Ландау, Гинзбурга, Алферова оценивали по «индексу цитируемости», их не признали бы учеными с мировым именем?

— А Вы как думаете?

— «Индекс» на хлеб не намажешь, за его счет дачу не построишь. Да, Королев, Туполев работали в сталинских «шарашках», но обеспечены были всем, что только требовалось, то и поставлялось. Может быть, прав бывший президент Д. Медведев в том, что хотел сконцентрировать лучшие умы в одном месте — Сколково, по примеру Силиконовой долины США, где будем надеяться, и произойдет наконец-то научно-технический прорыв?

Всех в Сколково, конечно же, не вместить: Россия — страна с огромным природным и интеллек-

туальным потенциалом и... « может собственных Платонов и быстрых разумов Невтонов», конечно же, сама рождать. «Периферийную науку» обделять тоже не следует. Она нуждается в новейшем оборудовании высокого качества, реактивах.

Без создания соответствующих условий и финансирования созданные на бумаге «лаборатории-пустышки» государственные деньги «проедят», а результатов, приемлемых для «внедрения» в жизнь, не дадут. Осознанно сложность этого вопроса, ведь не зря народная пословица гласит: «Сколько голов, столько и мнений». И это хорошо. Давайте думать вместе.

КОЛЫЧЕВ Николай Матвеевич, доктор ветеринарных наук, профессор кафедры ветеринарной микробиологии, инфекционных и инвазионных болезней, заслуженный деятель образования и науки РФ, действительный член (академик) Международной академии наук высшей школы, лауреат Государственной премии Республики Татарстан в области науки и техники.

Адрес для переписки: kolychev.n@list.ru

Статья поступила в редакцию: 07.10.2014 г.

© Н. М. Колычев

Книжная полка

ББК 87.4/К78

Кравченко, А. И. Формальная и научная логика : учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. – М. : Акад. Проект, 2014. – 335 с. – ISBN 978-5-8291-1642-2.

В учебном пособии рассмотрен комплекс понятий, относящихся к формальной и научной логике и методологии научного познания, в сфере их применения и развития в проблематике социологической отрасли знаний. Изложение сложных теоретических проблем носит нетрадиционный характер и максимально приближено к специфике научной деятельности начинающих социологов. В заключительной главе изложена методика выбора и реализации программы социологического исследования. Пособие адресуется студентам, аспирантам и молодым специалистам в области социологии, а также всем читателям, интересующимся вопросами практического использования логических построений в различных видах научной деятельности.

ББК 74.58/П58

Попова, Т. В. Экологическая культура преподавателя высшей школы : учеб. пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей / Т. В. Попова. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2013. – 167 с. – ISBN 978-5-7038-3683-5.

Экологическая культура становится неотъемлемой частью профессии инженера, его социальной ответственности перед обществом и окружающей средой за результаты научно-технического прогресса. Огромная роль в воспитании этой культуры принадлежит преподавателям технических вузов. Основу книги составили материалы лекций, которые автор на протяжении нескольких лет читает в МГТУ им. Н. Э. Баумана на кафедре «Инженерная педагогика». В книге рассмотрены проблемы формирования экологической культуры специалистов технического профиля, а также основные составляющие экологической культуры в тесной связи с использованием этих понятий в педагогике высшей школы как основы достижения устойчивого развития. Для преподавателей, студентов магистратуры и аспирантов, слушателей факультетов повышения квалификации, педагогов.

ББК 88/Л29

Лафи, С. Г. Психология стресса : учеб. пособие / С. Г. Лафи. – Омск : ОмГТУ, 2014. – 141 с. – ISBN 978-5-8149-1817-8.

Содержится теоретический материал, освещающий наиболее важные аспекты изучения стресса, и практические задания по соответствующим темам. Издание может быть полезно как студентам, осваивающим направление «Психология», так и студентам технического профиля всех форм обучения.

ББК 74.58/Ч-49

Чернявский, Д. И. Система менеджмента качества высшего профессионального образования : моногр. / Д. И. Чернявский, Д. В. Рудаков, А. В. Двойнев. – Омск : ОмГТУ, 2014. – 118 с. – ISBN 978-5-8149-1800-0.

Изложены основные положения и требования к системе менеджмента качества образовательного учреждения высшего профессионального образования. Научное издание рассчитано на преподавателей, административно-управленческих работников, специалистов образовательных и научно-исследовательских учреждений, занимающихся внедрением систем менеджмента качества образования, а также студентов вузов и всех лиц, интересующихся данной тематикой.