



Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

5/ 2020



Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

5/ 2020

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968
Научно-теоретический журнал*

№ 5 2020 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);

Арсалиев Ш.М-Х. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и международной деятельности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Арябкина И.В. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Дохолян А.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский

государственный педагогический университет», г. Армавир);

Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);

Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Лукацкий М.А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);

Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);

Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);

Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)

Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);

Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);

Суций С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир;

Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор Департамента менеджмента Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет) г. Москва);

Финько М.В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);

Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов»

*Registration number PI FSS77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal*

№ 5 2020

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Arsaliev Sh.M-X. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and International Activities (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University", Grozny);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Aryabkina I.V. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN N. Ulyanov", Ulyanovsk);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T.G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Information Technologies and Information Security" (State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University of National Economy", Makhachkala);

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

- Dohoyan A.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir);
- Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);
- Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);
- Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);
- Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)
- Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);
- Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";
- Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);
- Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);
- Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)
- Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)
- Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);
- Spirina V.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)
- Ten Y.P. – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Management of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Financial University), Moscow);
- Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);
- Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);
- Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy"

(Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the Humanities, Moscow);
Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocherkassk).

© «Economical and
humanitarical
researches
of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

БАСКАКОВ С.В., ЗИМНИЦКИЙ Д.А.

Этапы формирования качества образования и качества обучения
в образовательных организациях силового блока 10

БЕРЕЗОВА Н. А., ЗАББАРОВА М. Г.

Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога
образовательного учреждения 15

БУГРЕЕВ В.В., КУЗНЕЦОВ А.В.

Компетентностный подход к реализации прикладной функции физической
подготовки курсантов в военном вузе 20

ЗЕМБАТОВА Л. Т., НАНИЕВА Ф. В.

Модель формирования поликультурной компетентности у студентов –
будущих учителей начальных классов 27

ИСАЕВА Э. Л., АРСАЛИЕВ Ш.М-Х.

Взаимодействие медицинского вуза и системы здравоохранения 33

КОРОБОВА М.В.

Формирование виктимности подростков с ограниченными возможностями
здоровья в условиях буллинга в общеобразовательной школе 36

МИТИНА И. Д., МИТИН С. Н.

Студенческая молодежь как социально-демографическая группа и объект
социокультурных исследований 40

МОЛЧАНОВА Е.В., ЛИПЕЕВА И.Ю.

Учебно-познавательная компетенция и опыт студентов 47

НАУМЕНКО А.А.

Принципы формирования и развития профессиональной самоидентичности
будущих летчиков 51

ПИСАРЕНКО С.А.

Вопросы организации натуральных постановок в контексте задач развития
образного мышления при обучении на художественных специальностях 57

ХАЕРТДИНОВ И.М., САФОНОВА А.В.

Государственная поддержка социально-педагогического обеспечения
в образовательных учреждениях для летно-технического состава
в послевоенный период 62

ХАСЕНГАЛИЕВ А. Л., СПИРИНА В.И.

Эффективные механизмы подготовки студентов в педагогическом колледже
к профилактике девиантного поведения в подростковой среде 73

ЦГОЕВА З. Г. Педагогическая практика как фактор профессионального роста бакалавров	79
ФИЛОСОФИЯ	
ВЕРМИШОВА П.И. Компетенции и коммуникация в фокусе образовательных стандартов высшей школы	83
ГРЕКОВ И.М. Психология экзотерического: о специфике духовной работы на начальном этапе овладения эзотерическим знанием и опытом	88
ЕРОХИНА М.Е. Духовность молодежи как основа позитивных социальных изменений в современной России	94
ЗЕНИН К. А. Человек и городское пространство: взаимовлияние и взаимодействие как аспекты властной коммуникации	99
РАХМАТУЛЛИНА З. Н. Национальная идея и идеология как понятия и феномены: проблемы соотношения	103
ЧУПРИНА А.А., ГРИНЕВИЧ И.М. Принципы семейных отношений в современной России как отражение постмодернистской деконструкции	107

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИЛОВОГО БЛОКА

Баскаков С.В., Зимницкий Д.А.

STAGES OF FORMATION OF QUALITY OF EDUCATION AND QUALITY OF TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE POWER BLOCK

Baskakov S. V., Zimnitsky D. A.

Рассмотрены этапы формирования качества образования в России. Проведен анализ понятия качество образования и качества обучения. Рассмотрены некоторые количественные характеристики критериев качества. Указана специфика обучения в образовательных организациях силового блока. Проведен анализ путей формирования и повышение качества обучения в учреждениях силовых ведомств.

The stages of formation of the quality of education in Russia are considered. The concept of quality of education and quality of training is analyzed. Some quantitative characteristics of quality criteria are considered. The specifics of training in educational organizations of the power unit are indicated. The analysis of ways to form and improve the quality of training in institutions of law enforcement agencies.

Ключевые слова: формирование качества образования и качества обучения, показатели качества, развитие компетентностного подхода образования.

Keywords: formation of the quality of education and training quality, quality indicators, development of the competence approach of education.

Главной задачей любой сферы деятельности, и особенно если это касается процесса получения образования, является достижение максимально возможного качества.

Сущность российского образования основана на приоритете качества образования и сформирована в основных направлениях. Наиболее важной задачей на современном этапе модернизации образования является достижение нового, современного уровня качества профессионального образования.

Понятие «качество образования» многогранно. Оно проявляется в разных сторонах его определения его не только как феномена педагогической науки и практики в целом, но и составляющих его частей.

Для определения и формирования основных задач формирования качества обучения рассмотрим определяющие понятия и категории процесса обучения.

Основные понятия в области образования определены положениями статьи 2 Федерального Закона от 29.12 2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и содержат следующее:

образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных

объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

[1]

На основании проведенного анализа доступной литературы, главной миссией образовательных организаций является всё же обучение. К сожалению, в настоящее время деятельность учреждений высшего образования направлена на создание «условной привлекательности», «предпринимательства», создание «новых инновационных» научных школ. Получается какое-то своеобразное развитие второй и третьей миссии высшего образования: научная и общественно-политическая. Следовательно, по нашему предположению, качество подготовки специалистов отошло на второй план.

Как уже отмечалось ранее, под понятием качества подготовки специалистов в теории и практике квалиметрии можно назвать способность образовательной организации удовлетворять определенные общественные потребности. Так для учебных заведений силового блока это выполнение требований государственного заказа, ведомственных директив, квалификационных характеристик и требований. Вследствие этого, попробуем сформулировать принцип оценки качества подготовки таким образом: оценка качества находится в прямой зависимости от степени удовлетворения общественных потребностей.

[3]

Качество образования возможно представить как совокупность различных факторов таких как: качество и мотивация преподавательского состава; качество и степень разработки основных образовательных программ; качество знаний обучающихся и их способность обучаться; состояние и соответствие материально-технической базы современным достижениям науки и техники; внедрение инновационных и перспективных методов обучения; достижения и востребованность выпускников, их конкурентная способность на рынке труда.

В качестве примера приведем немного усовершенствованную возможную структурную схему качества подготовки обучающихся на рисунке 1.



Рис. 1 Возможная структурная схема качества образования.

Далее проведем анализ такой категории как качество обучения.

Если рассуждать о **качестве образования**, то согласно логическому выводу возможно предположить, что при хорошем обучении автоматически получается хорошее образование, а при плохом – наоборот. В.П. Беспалько сообщает о том, что это глубокая ошибка. Целью образования – это то, к чему должна стремиться соответствующая педагогическая система, а цель обучения – наиболее эффективное движение к этой цели. Если цель образования сформулирована неверно, то, при самом эффективном обучении, получится неправильное, несоответствующее образование.

Цель образования осуществляется в процессе обучения, суть которого заключается в передаче знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека. А вот понятия «качество образовательного процесса» и «качество обучения следует разделять». Но с другой стороны, можно лишь говорить о том, что понятие «качество образования» носит комплексный характер, объединяя характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса. [4]

На современном этапе в научно-педагогической литературе для характеристики образования и его свойств одновременно с понятием «качество образования» применяются такие взаимосвязанные понятия, как «качество обучения», «качество знаний», «качество усвоения» и прочие.

При рассмотрении взаимосвязи понятий «качество образования» и «качество обучения», можно будет отметить более широкую общность первого понятия, поскольку, как это уже отмечалось ранее, в него включается помимо качества образовательной деятельности, ещё и качество условий для образовательного процесса, а также качество результатов образовательной деятельности. [5]

В образовательных организациях высшего образования силового блока основа обучающихся – это специфическая категория курсантов.

До принятия Федерального Закона № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» нормативное определение понятия «курсант» закреплялось только нормативными актами федеральных органов исполнительной власти и образовательными учреждениями.

В первую очередь понятие «курсант» соотносилось с должностью

военнослужащего (или приравненной к ней правоохранительной службе), обучающегося в учебном заведении находящихся в ведении федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, и не имеющих воинских офицерских званий, а также сотрудники из числа лиц рядового и младшего начальствующего состава.

После вступления в силу Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» одновременно с категорией «студенты» впервые появилась категория «курсанты».[1]

Под определением «курсант» понимаются лица, которые осваивают образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы магистратуры или программы специалитета.

Ещё одной отличительной особенностью курсантов является специальный порядок обязательного профессионального отбора. [6]

Учитывая указанные особенности подготовки курсантов, возможно, что качество обучения можно определить как степень подготовки обучающегося курсанта на каждом этапе обучения к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. При проведении оценки знаний курсантов необходимо учитывать не вообще, а по тому, насколько они направлены на практическую подготовку выпускника.

Одним из критериев качества обучения можно назвать степень выполнения требования интегрированности преподавания различных предметов, интеграции образовательной организации силовой структуры с профессиональной реальностью и наукой. Именно этот критерий, обеспеченный необходимыми показателями, дает возможность обоснованно судить о качестве работы каждого преподавателя, каждой кафедры, каждого факультета, учреждения высшего образования в целом, о том, насколько действительна их роль в системе подготовки специалиста в образовательных организациях силового блока. [3]

Исследование любых выбранных показателей обеспечивают принятие управленческих решений по корректировке и совершенствованию планирования и организации процесса обучения в образовательных организациях силового блока.

Проанализируем наиболее популярный критерий качества обучения в образовательных организациях силового блока – средний балл обучающихся курсантов (суммарный по дисциплинам). Конечно данный показатель весьма условный, но как количественный параметр весьма эффективен.

К сожалению, даже спустя много лет, тенденции остаются прежними.

Так, снижение величины среднего балла, как критерия качества обучения, и большой разброс сопутствующих параметров могут определяться следующими причинами:

1. Низкий уровень школьной, предшествующей поступлению в образовательное учреждение, подготовки принятого контингента обучающихся курсантов.
2. Нерациональное планирование образовательного процесса.
3. Недостаточное педагогическое и методическое мастерство преподавательского состава.
4. Снижение потенциальной мотивации обучающихся курсантов.
5. Низкий уровень воспитательной работы.

С целью устранения указанных причин для улучшения качества обучения и подбора контингента обучающихся предлагаем мероприятия для принятия управляющих решений в данных условиях:

- пересмотр организации профессионально ориентированной и агитационной работы в субъектах Российской Федерации;
- корректировка требований к элементам профессионального отбора;
- корректировка планирования учебных занятий;
- разработка предложений по совершенствованию курсов повышения квалификации

преподавателей;

- совершенствование содержательной части учебной дисциплины (модуля);
- разработка учебных пособий (учебников) управляющего типа;
- корректировка структурно-логических связей учебных модулей и дисциплин;
- корректировка выделенного временного ресурса по тематике учебных дисциплин;
- проведение мероприятий по усилению мотивации обучающихся;
- усиление воспитательной работы.[2]

Таковы, на наш взгляд, предложения по корректировке одного из количественных показателей качества обучения.

К основным тенденциям современного этапа обучения можно отнести интенсивное развитие компетентностного подхода к образовательному процессу.[7]

Осуществлять оценку результатов обучения при осуществлении компетентностного подхода обучения на данном этапе достаточно трудно.

При проведении данной процедуры довольно часто возникают определенные трудности, поскольку фонды оценочных средств формируемых компетенций должны основываться на положениях профессиональных стандартов и потребностями рынка труда. Однако, по состоянию на настоящее время, сообщества работодателей нашей страны в различных сферах производства, в том числе и по силовому блоку, не располагает разработанными и утвержденными профессиональными стандартами.

Таким образом, на современном этапе качество образования и качество обучения становится основным фактором, определяющим приоритеты прогресса во всех сферах жизнедеятельности человека. Эти два понятия неразрывно связаны между собой и определяют степень подготовленности специалистов силового блока по предназначению.

В перспективе средства оценивания качества образования и их квалиметрию планируется осуществлять в новой форме, но и забывать о старых, проверенных способах, тоже не стоит.

Уровень образования является основным источником развития производительных сил общества и формирования общественного мнения и самостоятельности государства. Мероприятия, направленные на формирование и получение качественного образования и обучения, носят постоянный и неизменный характер.

Ведь именно процессу обучения отводится ведущая роль в обеспечении создания необходимой квалификации специалистов в различных отраслях производства и обороны страны, уровень и качество образованности которого – залог успешного развития общества и экономики, повышения национальной безопасности и общего потенциала государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [сайт]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 21.09.2020).
2. Баскаков С.В. Совершенствование методического обеспечения процесса обучения как фактор повышения профессионализма в образовательных учреждениях МВД России. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Елец, 2006.
3. Баскаков С.В. Качество образования: Пути формирования качества обучения в образовательных организациях силового блока [Текст]// Культура качества высшего образования в России: традиции и инновации. Сборник научных трудов сотрудников Национального аккредитационного агентства в сфере образования и экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации. – Москва: ФГБУ «Росаккредагентство», 2020. С. 51 – 57.
4. Беспалько В.П. Качество образования и качество обучения / Владимир Павлович Беспалько [Текст] // Народное образование. - 2017. - № 3/4. - С. 105-113.

5. Кисельников И.В., Скопа В.А. Взаимосвязь понятий качество образования и качество обучения [Текст]// Успехи современной науки и образования. – 2017. – Том 2, №1. С. 102 – 104.

6. Николаенко Е.А., Махина С.Н. Особенности служебно-правового положения курсантов образовательных организаций МВД России // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3.;URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23795> [Электронный ресурс] (дата обращения: 21.09.2020).

7. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

УДК 378

Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога образовательного учреждения

Березова Н. А., Заббарова М. Г.

TUTORIAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Berezova N.A., Zabbarova M.G.

Аннотация: в статье раскрыты особенности тьюторского сопровождения действующего педагога, дана характеристика деятельности тьютора, охарактеризованы этапы тьюторского сопровождения педагога, дан перечень некоторых его технологий.

Abstract: The article reveals the features of the tutor support of an acting teacher, a description of the tutor's activity is given, the stages of tutor support for the teacher are described, and a list of some of his technologies is given.

Ключевые слова: последипломное образование, профессиональное развитие педагога, технология, тьюторское сопровождение, методист-тьютор

Keywords: postgraduate education, professional development of a teacher, technology, tutor support, methodologist-tutor

В образовательной политике одной из актуальных проблем является проблема формирования современной позиции педагога, позволяющей достигать нового качества образования.

Однако молодому специалисту с только что приобретенным профессиональным багажом знаний достаточно сложно для достижения высокого уровня передачи знаний и воспитания детей самостоятельно выбрать из огромного многообразия образовательные программы, дидактическое обеспечение, технологии и др.

Кроме того, он должен быть готов к разработке и апробации нового содержания образования, новых образовательных технологий, вариативных программ дополнительного образования. Все это свидетельствует о потребности непрерывного образования «через всю жизнь».

В данной ситуации тьюторское сопровождение становится необходимым направлением в компетентности педагога и развитии профессионального уровня.

В связи с этим в методической службе появляется необходимость позиции тьютора, позволяющей направлять профессиональное развитие в условиях последипломного образования.

П.Г. Щедровицкий считает тьютора консультантом учителя, который может помочь самоопределиваться как к отдельным элементам, так и к полному процессу обучения [2, 7, 8].

По определению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т.М. Ковалевой, тьютор – это такая педагогическая позиция, когда специалист напрямую работает с процессом индивидуализации образования. Соответственно, тьюторское сопровождение – это сотрудничество, в процессе которого создаются условия для принятия оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора [6].

Таким образом, тьютор – это наставник, куратор, способный организовать индивидуальное методическое сопровождение профессионального развития и саморазвития, определить внешние и внутренние ресурсы для достижения поставленных результатов, создать мотивацию к реализации личностного потенциала специалиста.

Тьюторское сопровождение будущего или действующего педагога осуществляется в соответствии с взаимосвязанными между собой этапами: *организационный* (формирование образовательного запроса), *подготовительный* (проведение индивидуальных консультаций), *диагностический* (выявление интересов, потребностей и затруднений), *основной* (запуск тьюторского проекта поддержки), *аналитико-результативный* (фиксация образовательных результатов).

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, которая отражается как в содержании деятельности тьюторанта (термин введен ижевскими тьюторами), так и в способах работы тьютора.

Но продуктом их совместного действия на каждом из этапов является заполнение определенной специально структурированной папки – *портфолио*.

Портфолио применяется на всех ступенях тьюторского сопровождения. Функции портфолио педагога: тьюторант, собирая материал, структурируя и модифицируя его, помогает себе самому отслеживать этапы своей образовательной траектории и эффективно себя оценивать.

Параллельно тьютор ведет *дневник*, функции которого заключаются в фиксации размышлений о тьюторанте и результативности применяемых технологий.

В качестве механизма профессионального развития педагогов в системе последипломного образования продолжает выступать *технология тьюторского сопровождения*.

Технология тьюторского сопровождения в условиях последипломного образования имеет отличительные особенности [8].

1. наличие образовательного запроса от педагога;
2. организация лично-ориентированной, информационной, избыточной образовательной среды;
3. сопровождение ориентировано на программно-проектный продукт;
4. построение процесса обучения взрослых на основе дифференцированного и коммуникативного подходов;
5. наличие совместного сотрудничества между тьютором и тьюторантом, а также внутри группы;
6. оперативность и адресность обучения.

Все технологии тьюторского сопровождения педагога можно поделить на два больших блока: технологии планирования тьюторского сопровождения и технологии тьюторского взаимодействия [1, 3].

К первому блоку можно отнести, например, технологическую карту тьюторского сопровождения, лично-ресурсную карту и т.д. Ко второму – тьюториал, технологии консультирования и т.д. (см.рис.).

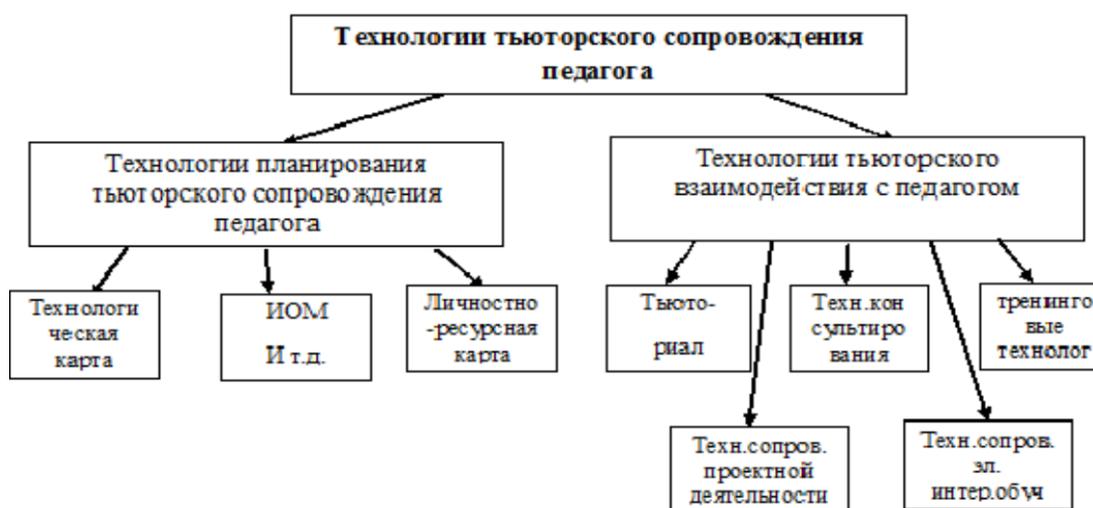


Рис. Технологии тьюторского сопровождения профессионального развития педагога

Рассмотрим некоторые из них.

Тьюториал. Тьюториал – технология, направленная на приобретение опыта использования ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ, в рамках которой применяются методы интерактивного и интенсивного обучения. Указанная технология предполагает активное групповое обучение, направленное на формирование мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей педагогов.

Тьюториал представляет собой систему ежемесячных открытых занятий. В задачи тьютора входит, в первую очередь, оживить и разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность тьюторантов, стимулировать творческие способности, побудить к применению теоретических знаний на практике.

Технология тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающегося.

Цель тьюторского сопровождения этой технологии – развитие самообразовательной активности действующих педагогов.

Необходимо выделить причины использования этой технологии: необходимость не передавать знания, а научить приобретать их самостоятельно и уметь использовать их для решения новых задач; актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений педагога; развитие умения пользоваться исследовательскими методами.

В рамках методов, используемых при сопровождении проектной деятельности, нужно назвать методы «мозговой атаки», проведения «круглого стола», статистические методы; методы управления поисковой и исследовательской работой; активное сотрудничество педагогов, ведущих различные предметы внутри учреждения и за его рамками.

Технология консультирования. Тьюторская консультация представляет собой обсуждение с тьютором определенных вопросов, связанных с личным образованием и развитием каждого действующего педагога образовательной организации.

Целью тьюторской беседы является, прежде всего, активизация каждого педагога именно с учетом особенностей его характера, способностей, навыков общения и т.д. на дальнейшую работу по формированию и реализации своего индивидуального пути профессионального развития. Используя вопросы, специально подобранные для встречи с

каждым конкретным тьюторантом, тьютор и педагог совместно составляют рабочий план по реализации определенного шага индивидуальной программы.

Результат тьюторской беседы зависит от установления эмоционально комфортных и диалогических отношений. Условия общения должны быть организованы так, чтобы участники чувствовали свою успешность и интеллектуальную самостоятельность. На тьюторских консультациях тьютором осуществляется мотивационная, коммуникативная и рефлексивная работа одновременно. В целом тьюторская беседа каждый раз должна иметь не только образовательный, но и эмоциональный эффект, чтобы была возможность проводить более глубокий анализ образовательной ситуации каждого действующего педагога.

Электронное интерактивное сопровождение – образовательная технология, при которой для передачи формальных и неформальных инструкций, поддержки и оценки деятельности педагога образовательного учреждения используются сетевые технологии (интернет и корпоративные сети).

При описании указанной технологии необходимо, в первую очередь, назвать ее средства и методы. Это электронные библиотеки и ЭБС, интерактивные ресурсы и материалы, обсуждения в режиме реального времени, чаты и видеочаты, электронная почта, видеоконференции и видеоконсультации, программные приложения совместного использования. Кроме того, используются инструменты электронного интерактивного обучения: онлайн-семинар, веб-конференция, вебинар.

Задачи тьютора при организации технологии электронного интерактивного обучения - организовать для обучающихся педагогов расширение и углубление знаний не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников процесса обучения; предоставить возможность овладения современными техническими средствами; выработать умение обучающихся самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

Тренинговая технология. Тренинг чаще всего определяется как форма практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития конкретных компетентностей, формирования конструктивного поведения обучающегося (слушателя).

В основе тренинга, как правило, лежит групповое взаимодействие, направленное на развитие каждого отдельного участника тренинга. В тьюторской деятельности с педагогом-слушателем чаще используются мотивационные и коммуникативные тренинги. На начальном этапе совместной деятельности с обучающимися тьютор использует социально-психологические тренинги, направленные на приобретение уверенности в себе, выработку доверия, навыков самоопределения и сотрудничества.

Технология личностно-ресурсного картирования или образовательная картография представляет собой технологию аналитической и проектной работы, направленную на создание личностно-ресурсных карт в виде модели реальной действительности[6].

Следует назвать три основных свойства личностно-ресурсной карты: пространственная топика (наличие различных пространственных объектов: интересы, ресурсы, события), векторность (центральное и удаленное положение объектов: навигация, маршруты реализации), масштабирование (указание на размер объектов: приоритетные задачи, время реализации и т.д.).

Образовательная картография может служить формой как индивидуальной работы, так и групповой. Основных принципов при составлении личностно-ресурсной карты два: долгосрочность и множественность задействованных типов восприятия.

Используя личностно-ресурсную карту тьютор обеспечивает координацию всех многообразных структур, цель которых помочь тьюторанту, в нашем случае педагогу образовательного учреждения, в осознанном выборе, а также обсудить возникающие

проблемы и трудности процесса самообразования и создать условия для реальной индивидуализации процесса обучения.

В условиях образовательной организации при традиционной системе развития профессиональной компетентности педагогов организатором подготовки является методист, а общее руководство осуществляет руководитель организации. Однако не каждый методист может являться тьютором. Для этого он должен обладать рядом специфических личностных качеств и профессиональных умений [4, 5].

Подчеркнем, что чаще всего среди наиболее важных ключевых компетенций тьютора называются профессиональная, коммуникативная, методическая. Их сформированность позволит ему быть проводником и наставником педагога.

В образовательной организации в условиях последипломного образования тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов является оптимальной формой методической работы, и его реализация не только позволит наиболее качественно решать задачи постоянного обновления образования, но и осуществить поддержку процессов самореализации в профессиональной деятельности, саморазвития, самообучения педагогов, выбирать и обновлять свой профессиональный путь на протяжении всего жизненного пути.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Березова Н.А. К вопросу о технологиях тьюторского сопровождения будущего педагогов // *Экономические и гуманитарные исследования будущих регионов*. – 2020. – №1. – С.25-30
- 2.Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // *Стандарты и мониторинг в образовании*. - 2006. – № 6. – С. 32–37.
- 3.Гладкая Е.С., Тюмасева З.И. Технологии тьюторского сопровождения: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 93 с.
- 4.Глухова Н.В. Методы оптимизации использования трудовых ресурсов: учебное пособие. – Ульяновск: Изд-во УлГПУ им.И.Н. Ульянова, 2017. – 55 с.
- 5.Данилов С.В., Лукьянова М.И., Арябкина И.В. Методические и прикладные аспекты применения логики педагогических инноваций в региональном образовательном холдинге // *Amazonia Investiga*. – 2020. – №28. – С. 30-41
- 6.Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: Лекции. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56с.
- 7.Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования. Часть 1. Учебно-методическое пособие / Авторы-составители С.В. Кривых, Н.Н. Кузина. – СПб.: ИПК СПО, 2014. – 92 с.
- 8.Пикина А.Л., Золотарева А.В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // *Ярославский педагогический вестник*. – 2015. – № 4. – С. 85-92.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Бугреев В.В., Кузнецов А.В.

A COMPETENT APPROACH TO IMPLEMENTATION APPLIED FUNCTIONS OF PHYSICAL TRAINING COURSANTS AT THE MILITARY UNIVERSITY

Bugreev V.V., Kuznetsov A.V.

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что современная система физической подготовки в военных вузах не обеспечивает полноценного решения задач, отвечающих за подготовленность выпускников к эффективной военно-профессиональной деятельности и дальнейшей успешной жизни. В статье обозначены основные положения методологии компетентностного подхода к профессиональной подготовке, раскрывается специфика физической подготовки курсантов в военном вузе или на военной кафедре гражданского вуза. Убедительно показано, что особое место в профессиональной подготовке военных кадров отводится развитию их прикладных физических качеств, являющихся результатом физической подготовки курсантов, направленной на формирование и развитие тех физических, морально-психологических и духовных качеств курсантов, которые будут востребованы и необходимы им в профессиональной деятельности. Аргументировано положение о том, что приобретенные курсантами профессионально-прикладные физические качества на занятиях по физической подготовке будут способствовать эффективному выполнению ими служебно-боевых задач по обеспечению безопасности страны согласно их предназначению.

Abstract: The relevance of the problem under study is that the modern system of physical training in military universities does not provide a complete solution to the problems that are responsible for preparing graduates for effective military professional activities and further successful life. The article outlines the main provisions of the methodology of the competence approach to professional training, reveals the specifics of physical training of cadets in a military University or at the military Department of a civil University. It is convincingly shown that a special place in the professional training of military personnel is given to the development of their applied physical qualities, which are the result of physical training of cadets, aimed at forming and developing those physical, moral, psychological and spiritual qualities of cadets that will be in demand and necessary for them in professional activities. It is argued that the professional and applied physical qualities acquired by cadets in physical training classes will contribute to the effective performance of their service and combat tasks to ensure the security of the country in accordance with their intended purpose.

Ключевые слова: высшая военная школа; подготовка военных специалистов; компетентностный подход; прикладная физическая подготовка (ПФП); физическая культура (ФК); профессионально-прикладные физические качества курсантов.

Keywords: higher military school; training of military specialists; competence approach; applied physical training (PFP); physical culture (FC); professional and applied physical qualities of cadets.

Компетентностный подход к высшему образованию по сложившимся в педагогической науке взглядам представляет собой определение и формирование

ключевых, общих и специальных компетенций в единой системе образовательного процесса, включающего целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты, реализация которых гарантирует качество и эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста. В связи с этим образовательный процесс в вузе должен включать теоретико-методологическое обоснование цели и задач профессиональной подготовки, объема содержания, используемых технологий, видов, форм и методов обучения, критериев и диагностических инструментов оценивания качества профессиональной подготовки.

Реализация компетентного подхода к разработке образовательных программ нового поколения должна выстраиваться с учетом усложняющейся миссии современного вуза, так как узкопрофессиональный подход к профессиональному образованию в настоящее время явно недостаточен, и вузы наряду с подготовкой к профессиональной деятельности специалистов нового поколения должны формировать образованного гражданина, которому присущи культурные нормы, в том числе, и культура здоровья, демократические ценности, этические принципы, умение оценивать моральное значение действий и их выбора. Компетентный подход требует изменений и в системе оценивания. Принято считать основными характеристиками компетентности *готовность* (сформированность мотивационной сферы) и *способность* (возможность осваивать знания, ценности, способы деятельности и результативно их использовать для разрешения возникающих проблем и противоречий).

К основным категориями компетентного подхода относятся понятия «компетенции» и «компетентность». Анализ данных понятий представлен в исследованиях А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.В. Краевского, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др. Большинство исследователей считает, что компетенция – это заранее заданное социальное требование (норма) к результатам обучения, а компетентность – личностное качество, отражающее степень сформированности компетенций, предполагающее наличие способностей и опыта деятельности человека в профессиональной, социально и личностно значимой сферах. Можно сказать, что компетентный подход возник как альтернатива получению абстрактно-теоретических знаний в вузе, как обучение применению полученных знаний в реальной действительности, в разных жизненных и профессиональных ситуациях.

В Словаре-справочнике современного российского профессионального образования компетенция определяется как «способность применять знаний, умений и практического опыта для успешной трудовой деятельности», а компетентность – как «наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [9, с. 10].

А.А. Вербицкий считает, что компетентность – это определенные качества, свойства, знания, опыт, желания, ответственность личности, а компетенция – сфера деятельности специалиста, его права, обязанности, ответственность. Компетентности достаточно изменчивы, непостоянны и ситуативны; они образуют неустойчивую совокупность, элементы в которой взаимозаменяемы и взаимозависимы. Что же касается компетенции – это довольно устойчивая система условий, в которых действует специалист, качество деятельности которого зависит как от степени сформированности различных компетенций, так и от условий различных профессиональных ситуаций [2].

Компетентность как социально-профессиональную характеристику и формируемое личностное качество анализирует О.И. Донина, которая в ее структуру включает имеющиеся знания, умения и навыки, а также внутренние психологические новообразования, потенциальные возможности, представления, алгоритмы действий, ценности и отношения, которые потом проявятся в компетентностях человека [5].

Обозначив данные положения компетентного подхода к профессиональной подготовке, остановимся на специфике данного подхода к подготовке военных специалистов на примере предметной области «физическая культура».

Физическая культура как часть общечеловеческой культуры трактуется как «... вид

социальной деятельности (социальной практики), направленной на оздоровление человека и развитие его физических способностей» [8, с. 7].

Применительно к подготовке специалиста по физической культуре профессиональная компетентность рассматривается как готовность к реализации оздоровительной функции в профессиональной деятельности. Для этого необходим определенный багаж знаний, умений и практических навыков, включающий знания о технологиях, ориентированных на сохранение здоровья обучаемых, его укрепление и корректирование в случае необходимости [3].

Специалист в области физической культуры должен владеть такими общекультурными компетенциями, как культура мышления, способность к анализу, синтезу и обобщению воспринимаемой информации, умения правильно поставить цель и выбрать эффективные пути её достижения в профессиональных и нестандартных жизненных ситуациях. Он должен быть готов к конструктивному общению, к работе в коллективе, к толерантному восприятию культурных и социальных различий обучаемых. Чрезвычайно важны такие профессионально значимые личностные качества, как ответственность, стремление к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию, осознание ценности труда и социальной значимости профессии в сфере физической культуры.

Как преподаватель специалист в области физической культуры должен владеть актуальными дидактическими технологиями, уметь адекватно осуществлять выбор видов и средств двигательной деятельности обучаемых, необходимых для коррекции их физического состояния в соответствии с индивидуальными особенностями, использовать методы педагогического мониторинга и оценивания качества обучения, воспитания у обучающихся социально-личностных качеств, формирования умений вести спортивно-массовую работу, навыков организации профилактики травматизма и др.

Одной из фундаментальных работ в проблемной области развития профессиональной компетентности специалиста по физической культуре является монография С.А. Хазовой «Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту» [11]. В ней раскрывается сущностно-содержательная характеристика понятия «конкурентоспособность специалиста по физической культуре», определяются основные виды компетентности специалиста – профессиональный и социальный, исследуется комплекс психолого-педагогических условий, необходимых для их успешного формирования и развития в ходе профессиональной подготовки.

Хазова С.А. описывает три группы компетенций, освоение каждой из которых предполагает определенный уровень (степень) сформированности следующих компетентностей:

- общепрофессиональной (предполагающей сформированность общенаучной и исследовательской компетенций, фундаментальность образования, ориентацию на основные виды и формы профессиональной подготовки, связанной с постановкой познавательных задач и поиском нестандартных решений);

- общеотраслевой (связанной с формированием образовательных и физкультурно-спортивных компетенций, с подготовкой специалистов в сфере физической культуры и педагогической деятельности, ориентированной на решение общетеоретических, социальных, управленческих и организационных задач, включая планирование, ресурсное обеспечение коллективной и самостоятельной деятельности субъектов образовательного процесса);

- специальной (включающей педагогические, методические, рекреационные, профилактические и реабилитационные компетенции, реализующие профессиональные функции специалиста в области физической культуры).

Специфика содержания и организации деятельности по физической подготовке курсантов обусловлены конкретикой военной профессии, получаемой в данном военном вузе.

Важное место в профессиональной подготовке военных специалистов занимает формирование их прикладных физических, а также духовных и морально-психологических качеств, необходимых и востребованных в выбранной военно-профессиональной деятельности. В военных вузах физическое развитие должно быть тесно связано с становлением таких личностных качеств, как воля и стрессоустойчивость, выдержка и самообладание, уверенность и ответственность, активность и адекватная самооценка, внимательность и самостоятельность. Кроме того в воинской службе особое место занимают духовные качества будущих офицеров: ценности и ценностные ориентации, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, толерантность и морально-психологическая устойчивость, патриотизм и любовь к Родине и др. Сформированность данных качеств, несомненно, будет оказывать позитивное воздействие на развитие у курсантов личностного восприятия собственного качества жизни и отношения к окружающему социуму в соответствии с системой ценностей и приоритетов, имеющих целевых установок и ожиданий. Реализация прикладной функции физической подготовки будущих военных специалистов наряду с их предназначением и основной профессиональной подготовкой, связанной со спецификой военного вуза, обуславливает эффективное выполнение ими поставленных служебно-боевых задач по обеспечению безопасности страны [4].

Военных профессий много, и каждая из них обладает своей спецификой, предъявляя специалисту совокупность определенных требований к уровню сформированности как физических, так и психологических качеств. В связи с этим к профессиональной подготовке в военном вузе предъявляются необходимые требования не только к прикладным знаниям курсантов, но и к их профессионально-значимым личностным качествам.

Существуют различные трактовки дефиниции «личностные качества». Толковый словарь В.И. Даля, например, раскрывает содержание понятия «качество» как свойство или принадлежность, составляющих сущность лица или предмета; словарь С.И. Ожегова – как совокупность определяющих свойств, особенностей, признаков предмета или явления, отличающих их от других; психологическая энциклопедия – как совокупность черт и предрасположенностей, устойчивых когнитивных и поведенческих характеристик индивидуума; словарь педагогических терминов – как комплекс биологически и социально обусловленных составляющих личности, которые определяют ее устойчивое поведение в окружающей природной и социальной среде.

Конечно, сформированность личностных качеств обучаемых оказывает влияние на эффективность их профессиональной подготовки. Существуют различные классификации личностных качеств, охватывающих:

- биологическую составляющую – темперамент (силу, быстроту движений – подвижность, изменчивость, уравновешенность, выносливость, гибкость, ловкость и т.д.): «... *сила* – способность индивидуума преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему; *быстрота* движений проявляется в способности выполнить их за возможно короткий отрезок времени; *выносливость* – способность организма человека преодолевать наступающее утомление (эмоциональное, сенсорное, умственное, физическое), характеризуемая временем выполнения работы определенной интенсивности; *гибкость* – способность выполнять движения с большой амплитудой; *ловкость* – самое сложное и многозначное качество, проявляющееся как способность осваивать сложные по координации движения, такие как точность выполнения пространственных, временных, силовых, ритмических характеристик заданного движения, способность изменить двигательную деятельность сообразно меняющейся обстановке» [8, с. 88-93];

- индивидуальные особенности, включающие внимание, воображение, эмоции (степень устойчивости, возбудимости, стеничности), критичность мышления, память и др.;

- волевые качества (целеустремленность, решительность, энергичность, выдержка, настойчивость, дисциплинированность, организованность, самоконтроль и др.);
- социально-психологические и нравственные качества;
- профессиональные качества [4, с. 1097].

Физическая подготовка, ее дифференциация на основе квалификационных требований профессии, призваны формировать качества личности обучаемых. Прикладная физическая подготовка (ПФП) рассматривается учеными и практиками как разновидность физического воспитания, как целенаправленный педагогический процесс формирования и развития качеств личности, имеющих большое значение для определенной профессиональной деятельности, обеспечивающих ее успешность и эффективность.

Выделяются следующие факторы, обуславливающие цель, задачи, содержание, виды, формы и средства физической подготовки, а также двигательные, информационные и особые средовые условия, определяющие основные задачи физической подготовки: «совершенствование физических данных; формирование прикладных двигательных действий; закаливание и закрепление устойчивости организма к специфической профессиональной среде; совершенствование волевых качеств и укрепление устойчивости психики; формирование направленности на здоровьесформирующий образ жизни» [4, с. 1097].

Прикладной характер физической подготовки ученые оценивают по-разному. Сравнительный анализ работ многих ученых констатирует тот факт, что существуют различные трактовки понятия «профессионально-прикладная физическая подготовка». Так, А.А. Ахматгатин и В.П. Полянский ввели понятие «профессионально-прикладная физическая культура», понимая его как результат физической подготовки курсантов в военном вузе [1; 7]. Другие авторы считают, что это – специализированный вид физического воспитания, имеющий прикладную направленность. Д.А. Сурков и Л.В. Капилевич рассматривают прикладную составляющую физической культуры, как в широком, так и узком смысле. В широком смысле они выдвигают на первое место «факт ее пригодности и полезности в деле подготовки человека к будущей жизни и профессиональной деятельности», а в узком смысле – подразумевают под ней «процесс специальной подготовки к избранной профессиональной деятельности» [10, с. 144-145]. Б.И. Загорский понимает ее как «воспитание профессионально значимых для данной деятельности волевых и других психических качеств» [6, с. 16].

На основе осуществленного анализа нами сформулировано определение прикладной физической подготовки (ПФП) для военного вуза. ПФП курсантов военного вуза – это специально организованный, целенаправленный процесс реализации содержания, использования форм, средств и методов физического воспитания для формирования профессионально значимых личностных качеств обучаемых в конкретной профессиональной деятельности. Действительно, специфика организации ПФП зависит от конкретной военной специальности, к которой готовит курсантов военный вуз. Миссия физической подготовки курсантов в военном вузе – становление и развитие таких морально-психологических и физических качеств военных специалистов, которые будут востребованы и необходимы им в будущей служебно-боевой деятельности. Отдельные ученые присоединяют сюда качество «функциональной устойчивости» специалиста к специфике профессиональной деятельности военного, к опасным факторам влияния профессиональной среды и др. Кроме того важно отметить, что физическая подготовка способствует адаптации курсантов как к профессиональной деятельности вообще, так и к конкретной военной деятельности, к сложным условиям будущей службы, которая потребует сформированности определенных личностных качеств военного специалиста, в том числе, и физических. При всей специфике физической подготовки в различных военных вузах ученые отмечают, что укрепление физического здоровья способствует повышению общефизических кондиций, волевых качеств, улучшению психического состояния обучаемых (Г.Г. Дмитриев (2008), Е.В. Матухно (2013), Д.Ф. Палецкий (1999),

Е.В. Анищенко (2008); В.П. Полянский (2008); Р.Т. Раевский (2005) и др.).

В трудах этих ученых задачи прикладной физической подготовки заключаются в:

- целенаправленном формировании физических качеств личности, имеющих важнейшее значение для выбранной сферы деятельности;
- развитии профессионально значимых для конкретной профессии психических качеств личности;
- повышении уровня функциональной устойчивости человеческого организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды;
- формировании обучаемыми здоровьесберегающей компетенции с учетом сложных условий военно-профессиональной деятельности.

Особенности физической подготовки в военном вузе обусловлены спецификой поставленных перед курсантами служебно-боевых задач, реализация которых сопряжена с дальнейшим прохождением военной службы.

Основные задачи реализации прикладной функции физической подготовки курсантов в военном вузе с позиций компетентного подхода заключаются в формировании профессионально значимых специальных знаний, необходимых в будущей военной службе; усвоении прикладных навыков и умений, которые обеспечивают безопасность при выполнении служебных обязанностей; развитии личностных качеств (физических: сила, быстрота движений, выносливость, гибкость, ловкость и др.; морально-психологических и волевых: целеустремленность, решительность, энергичность, смелость, настойчивость и др.; специальных: организованность, выдержка, самообладание, самодисциплина, самоконтроль и др.) с учетом индивидуальных особенностей курсантов. Следовательно, физическая подготовка выступает важнейшим системообразующим компонентом образовательного процесса в военном вузе, необходимым для дальнейшей профессиональной деятельности [4, с. 1098-1099].

Мы также согласны с мнением А.А. Ахматгатина, который считает, что наряду с решением обозначенных задач (физической, морально-психологической и волевой подготовки), курсанты военного вуза должны быть мотивированными и на интеллектуальное самосовершенствование, способными весь период службы быть в хорошей физической форме, поддерживать крепкое здоровье и высокую работоспособность [1].

Раскрывая структуру военно-профессиональной подготовки, многие авторы выделяют ее следующие компоненты: образовательный (принципы, содержание, формы, методы и средства, используемые для укрепления здоровья курсантов с целью совершенствования всех сфер личности, повышения не только физических, но и интеллектуальных и других резервов организма); мотивационно-ценностный (устойчивая мотивация на занятия физической культурой и ценности здорового образа жизни, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, к конкурентоспособности и карьерному росту); практико-деятельностный (использование современных рекреационных, профилактических и реабилитационных технологий, работа в команде, участие в военно-спортивных массовых мероприятиях, выполнение служебно-боевых задач по обеспечению безопасности Родины и др.); физический (физические кондиции, физическая и умственная работоспособность, соматическое здоровье, адаптивные возможности и пр.); результативный (необходимый для качественного мониторинга успешности военно-профессиональной и физической подготовки в военном вузе), реализация которых гарантирует качество и эффективность профессиональной подготовки будущего военного специалиста.

Таким образом, на основе теоретического анализа проблемы осуществления компетентного подхода к реализации прикладной функции физической подготовки курсантов в военном вузе можно сделать вывод о том, что в сфере физического совершенствования курсантов происходит смена целеполагания и установок с исключительно двигательного развития, заключающегося в совершенствовании уровня их

физических кондиций, формирования двигательных умений и навыков, – к установке на одновременное развитие мотивационно-ценностного, социально-психологического, интеллектуального и эмоционально-волевого компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматгатин, А.А. Теоретические аспекты профессионально-прикладной физической культуры курсанта образовательного учреждения МВД России // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, 2010. – № 1(80). – С. 282-288.
2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Военная педагогика / под ред. О.Ю. Ефремова / учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
4. Гуца, Р.А. Физическая подготовка курсантов военных вузов с позиции соматического воспитания / Р.А. Гуца // Профессиональное образование в современном мире: ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 1096-1100. – ISSN 2224-1841.
5. Донина, О.И. Компетентностный подход в современной личностно-ориентированной парадигме образования // Категория социального в современной психологии и педагогике: материалы 3-й научно-практической конференции с международным участием. Ч.2. – Ульяновск: SIMLET, 2015. – С. 136-142. – ISBN 978-5-9906289-7-7.
6. Загорский, Б.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка в советской системе физического воспитания / Б.И. Загорский. – М.: ГЦОЛИФК, 1981. – 192 с.
7. Полянский, В.П. Формирование теории и совершенствование практики профессионально-прикладной физической культуры как особого социокультурного образования // Теория и практика физической культуры, 2008. – № 5. – С. 12-17.
8. Решетников, Н.В. Физическая культура: Учеб. пособие для студентов сред. проф. учеб. заведений / Н.В. Решетников, Ю.А. Кислицын. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 152 с. – ISBN 5-7695-1638-0.
9. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО (Федеральный институт развития образования), 2010. – 19 с.
10. Сурков, Д.А. Специфика организации физического воспитания в вузах силовых ведомств / Д.А. Сурков, Л.В. Капилевич // Вестник Томского государственного университета, 2011. – № 346. – С. 144-148.
11. Хазова, С.Н. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту : монография / С. А. Хазова. – Москва : Акад. естествознания, 2010. – 91 с. – ISBN 978-5-91327-070-2.

УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Зембатова Л. Т., Наниева Ф. В.

MODEL FORMING POLICULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES

Zembatova L.T., Nanieva F.V.

Аннотация: В статье представлена модель формирования поликультурной компетентности будущих учителей начальных классов, состоящая из пяти блоков: целевого, методологического, процессуального, организационно-содержательного и результативного; Описан процесс подготовки студентов к работе в поликультурной образовательной среде РСО-Алания. Отражены результаты экспериментального исследования.

Abstract. The article presents a model for the formation of multicultural competence of future primary school teachers, consisting of five blocks: target, methodological, procedural, organizational, substantive and effective; Describes the process of preparing students to work in the multicultural educational environment of RSO-Alania. The results of the experimental study are reflected.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, поликультурная компетентность, модель, критерии поликультурной компетентности.

Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, model, criteria of multicultural competence.

На сегодняшний день педагогическая наука направлена на решение основной задачи – совершенствование системы образования путем радикального изменения системы профессиональной подготовки студентов – будущих учителей в соответствии с экономическими, национальными, и духовно-культурными потребностями прогрессирующего общества. Перед системой образования ставятся задачи возрождения культурного потенциала в каждом регионе. В связи с этим проблемы поликультурного образования приобретают особую актуальность и сложность, требуют учитывать в образовании этнокультурный фактор, создавать условия для познания культуры других народов. В связи с этим поликультурное образование становится особо актуальным.

Термин «поликультурное образование» является калькой, сформированного в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы понятия «multicultural education». Поликультурное образование призвано обеспечить всем учащимся право на изучение родного, русского, иностранного языков, культуры, межличностного общения, толерантности и адаптации к современным социокультурным условиям [2].

Анализ литературы по теме исследования свидетельствует о том, что существует различные подходы к определению сущности понятия «поликультурная компетентность» обучающегося. Мы придерживаемся следующей точки зрения - поликультурная компетентность будущего учителя – это интегративное личностно-профессиональное качество, позволяющая: эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества; осуществлять поликультурное воспитание учащихся; осуществлять межкультурное взаимодействие; также учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности, использовать его характеристики и

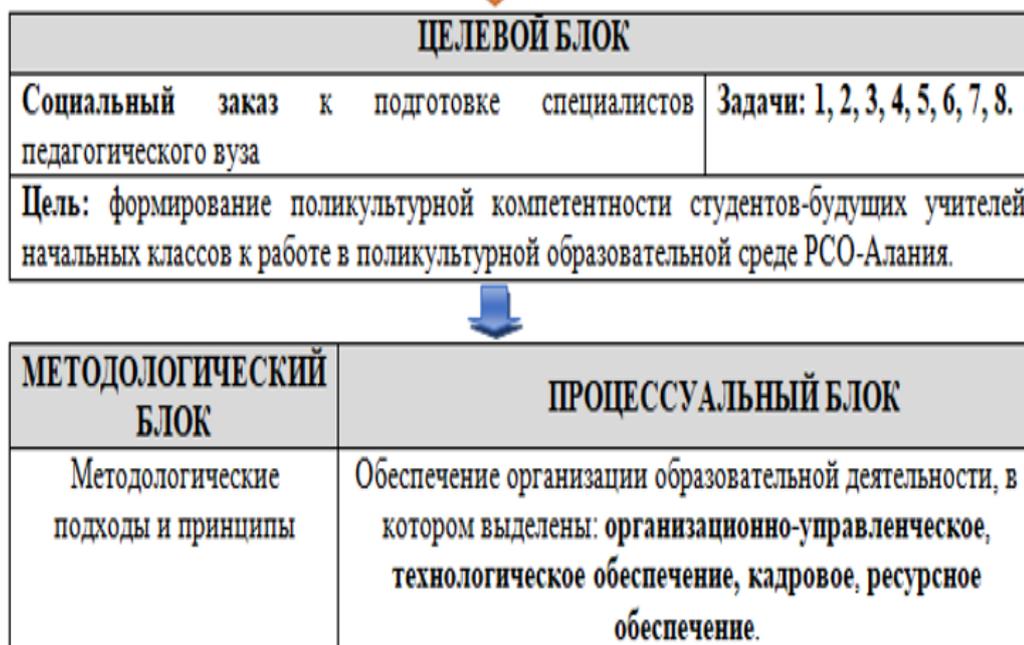
особенности для решения педагогических задач. [3].

Отсюда и вытекает цель поликультурного воспитания - это формирование качеств личности, которые обеспечивают адекватную жизнедеятельность в поликультурной среде, способность жить в мире и согласии с людьми разных вероисповеданий и национальностей.

Как отмечает Ахмерова Н.М. «... поликультурная компетентность в новых современных условиях подготовки компетентного профессионала – необходимая и обоснованная потребность, требующая более серьезного отношения к этим понятиям» [1].

В силу этого, при отборе содержания поликультурного образования студентов необходимо учитывать: как этнические, так и социально-экономические особенности региона; социокультурное окружение студентов – будущих учителей; непрерывно изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе (процессы сближения стран, конфессиональных и этнических групп); индивидуальные интересы будущих учителей к проблемам поликультурного общества в целом, либо отдельных социокультурных групп; методологические, методические и личностные возможности каждого педагога, и всего педагогического коллектива.

Изучение исследований в этой области показывает, что структура поликультурной компетентности включает в себя компоненты: *мотивационно-ценностный* (поликультурные ценности, толерантные отношения, установки на межкультурное взаимодействие, рефлексия), *когнитивный* (поликультурные знания и теоретические умения), и *коммуникативно-поведенческий* (навыки общения, поведения и деятельности в условиях поликультурного общества), компонентов.



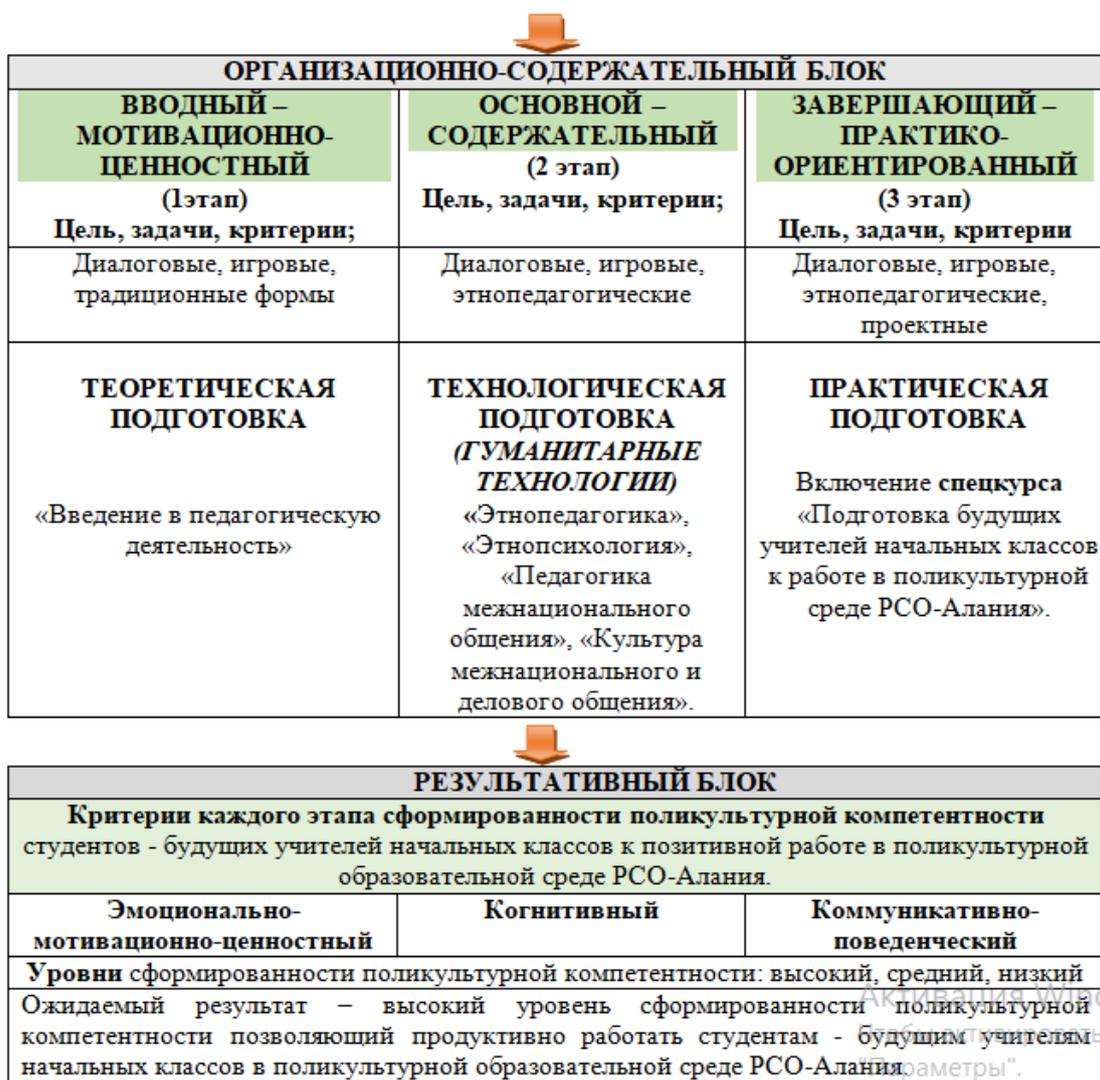


Рис.1. Модель подготовки студентов-будущих учителей начальных классов к работе в поликультурной образовательной среде РСО-Алания

У авторов данной статьи сформировалось свое видение решения проблемы подготовки студентов - будущих учителей начальных классов к работе в поликультурной образовательной среде. Оно отразилось в модели, которая была разработана и апробирована на базе ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (рис. 1).

Модель состоит из *целевого, методологического, процессуального, организационно-содержательного и результативного* блоков. Где в организационно-содержательном блоке для каждого этапа профессиональной подготовки студентов – будущих учителей начальных классов конкретизированы цели, задачи и критерии.

Формирование поликультурной компетентности студентов – будущих учителей осуществляется через последовательность этапов, соответствующих предметному содержанию поликультурной компетентности:

I этап. Мотивационно-ценностный. Целью данного этапа является формирование у будущих учителей начальных классов устойчиво-положительной направленности на педагогическую деятельность и формирование осознанной потребности в специальных поликультурных знаниях.

Ознакомление с работой учителя осуществляется через изучение мотивов выбора профессии, создание благоприятного климата общения в группах, включения студентов в

общественную жизнь СОГПИ и стимулирование положительного интереса к будущей специальности.

Для решения поставленных на этом этапе задач большое место отводится дисциплине «Введение в педагогическую деятельность».

II этап. Содержательный. Цель – глубокое овладение студентами целостной педагогической деятельностью, расширение знаний об особенностях работы в РСО-Алания, как поликультурной республики, закрепление имеющихся знаний и умений на педпрактике в национальной школе; приобщение студентов к педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде РСО-Алания; овладение методиками и технологиями полилингвального (билингвального) обучения; первичная апробация знаний и умений в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Для расширения знаний студентов об особенностях работы в РСО-Алания как поликультурной республики большая роль отводится дисциплинам: «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Педагогика межнационального общения», «Культура межнационального и делового общения». На II этапе в подготовке студентов делается большой упор на ознакомление и привитие навыков работы в РСО-Алания как поликультурной республики.

III этап. Практико-ориентированный. Завершающий этап являлся практико-ориентированным, который характеризовал степень готовности студента – будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде, (7-8 семестры).

Цель III этапа – совершенствование профессиональной деятельности студентов в начальных классах РСО-Алания.

Для усиления практической направленности подготовки студентов к работе в поликультурной среде был разработан спецкурс «Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в поликультурной среде РСО-Алания». Целью данного спецкурса является расширение, углубление и дальнейшая систематизация общекультурных, профессиональных знаний, умений, навыков, развитие личностных качеств и способностей студентов в организации педагогической деятельности поликультурной республики в соответствии с национально-психологическими особенностями младших школьников РСО-Алания.

Учебно-методическое обеспечение курса было нацелено на подготовку студентов – будущих учителей начальных классов к позитивному сотрудничеству в поликультурном социуме.

Включение спецкурса в учебный план подготовки студентов - будущих учителей мы рассматриваем как обязательное, но не единственное направление по совершенствованию их профессиональной подготовки. Сочетание спецкурса, педагогической практики и самостоятельной исследовательской работы студентов позволило обеспечить положительную направленность на совершенствование своей профессиональной деятельности; творческий подход к решению проблем, связанных со спецификой работы в поликультурном регионе; развитие рефлексивно-аналитических умений, высокой ответственности, творческой активности.

Н.Е. Щуркова считает, что «практика – очень важное звено в профессиональном росте специалиста. Это звено предшествует непосредственной практике, являясь связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью молодого специалиста» [4, с. 68].

В ходе исследования, для достижения поставленной цели, решались следующие задачи: (табл.1.)

Табл.1.
Задачи исследования

1.	Давать достаточные знания: о специфике работы в начальных классах поликультурной среды РСО-Алания; о методиках и технологиях поликультурного (билингвального) обучения и воспитания с учетом возрастных и национально – психологических особенностей младших школьников;
2.	Развивать личностные качества студентов – будущих учителей начальных классов, необходимые для работы в начальных классах;
3.	Формировать практические умения (компетенции) для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом национально-психологических особенностей младших школьников и специфики РСО-Алания;
4.	Формировать практическую готовность к творческому использованию передового этнопедагогического опыта обучения и воспитания младших школьников.
5.	Обеспечить формирование положительной направленности на будущую педагогическую деятельность и формирование поликультурной компетентности ценностно – смысловой мотивацией;
6.	Формировать мотивацию студентов – будущих учителей начальных классов к саморазвитию и самообразованию с установкой на достижение в будущем профессионального мастерства;
7.	Разработать и внедрить специальный курс подготовки студентов - будущих учителей начальных классов к формированию поликультурной компетентности;
8.	Выявить и экспериментально подтвердить правомерность выдвинутых педагогических условий;

На каждом этапе решаются задачи, связанные с развитием эмоционально-мотивационно-ценностной, когнитивной, и коммуникативно-поведенческой сфер студентов – будущих учителей начальных классов, конкретизируются критерии, задачи и уровни сформированности поликультурной компетентности студентов – будущих учителей начальных классов.

Учитывая содержание педагогических задач, которые решаются на каждом этапе, нами были выделены соответствующие им специфические методы, приемы и формы организации образовательного процесса подготовки студентов – будущих учителей начальных классов:

1. На *вводно-эмоционально-мотивационном (I этап)* в содержание общепрофессиональных, гуманитарных дисциплин вводились элементы поликультурной направленности, реализующиеся путем игровых технологий (игры, викторины поликультурной направленности) – активизирующие познавательную деятельность и диалоговых – формирующие толерантность, взаимопонимание между студентами – будущими учителями.

2. Развитие *основного-содержательного* компонента (*II этап*) поликультурной компетентности дополнилось этнопедагогическими технологиями, которые были направлены на изучение этнических особенностей культур (культурный ассимилятор, кросс-культурный).

3. На *завершающем - практико-ориентированном (III этап)*, помимо использованных технологий были введены и проектные технологии (практико-ориентированные, творческие, познавательные). Методы и приемы, которые были направлены на развитие коммуникативно – поведенческого компонента поликультурной компетентности: тренинг общения, обсуждение и разрешение ситуативно-проблемных

задач, деловые и ролевые игры, организация контекстной деятельности студентов – будущих учителей начальных классов.

Модель формирования поликультурной компетентности студентов – будущих учителей начальных классов отражает взаимосвязь между всеми компонентами образовательной системы: сущность поликультурной компетентности обуславливает выбор психолого-педагогических условий ее формирования, реализация которых происходит при поэтапном решении образовательных задач.

Процесс формирования поликультурной компетентности – это целая система целенаправленной педагогической деятельности, которая оформлена: процессуально – в виде основных трех этапов: содержательно – через методы и приемы, средства и формы организации образовательного процесса профессиональной подготовки (методическое содержание технологии), которые соответствуют задачам определенного этапа и позволяют диагностировать динамику запланированных личностных изменений (критерии и уровни сформированности поликультурной компетентности, диагностический инструментарий).

Средства и методы, отраженные в системе психолого-педагогических условий формирования поликультурной компетентности студентов – будущих учителей начальных классов, на каждом этапе применяются последовательно и обусловлены закономерностями развития ценностно - мотивационной сферы личности, также формирования системы знаний умений и конечно же становления навыков конструктивной деятельности и поведения.

Экспериментальная проверка эффективности, разработанной нами модели, осуществлялась четыре года (с первого по четвертый год обучения студентов), начиная с 2015-2020 учебного года.

На различных этапах экспериментальной работы приняло участие 120 студентов очной формы обучения, также на разных этапах в эксперименте приняло участие 4 учителя начальных классов ГБОУ «Школы-интернат», 7 человек системы образования, 5 преподавателей вуза СОГПИ.

Констатирующее исследование было проведено с выпускниками 2015- 2016 учебного года. Анализ результатов тестирования, опроса и педагогического наблюдения показал, что обследуемая группа респондентов обладает достаточно низким уровнем сформированности поликультурной компетентности. У большинства выпускников отмечается следующее:

- нет осознанной потребности в приобретении специальных поликультурных знаний;
- нет желания овладеть методиками и технологиями полилингвального (билингвального) и поликультурного обучения.

Все это свидетельствует о том, что существует необходимость в осуществлении целенаправленной и систематической работы в подготовке будущих учителей начальных классов к работе в поликультурной среде и развитию указанных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмерова Н.М. О поликультурной образовательной компетентности: в свете требования к высшему профессиональному образованию // Педагогическое образование в России. 2016. №7. С. 192-197.
2. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов: на материале обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 . Чебоксары, 2008. 22 с.
3. Зембатова Л.Т. Структурно-функциональная модель повышения качества математического образования младших школьников в условиях региона: монография /Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. 174 с.
4. Щуркова Н.Е. Педагогика высокого полета: методические указания / Н.Е.

Щуркова, П.И. Арапова, С.И. Попова, Л.Т. Потанина. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

УДК 378.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА И СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Исаева Э. Л., Арсалиев Ш.М-Х.

INTERACTION OF MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND HEALTH CARE SYSTEM

Isaeva E. L., Arsaliev Sh.M-X.

Медицинский институт является единственным высшим учебным заведением Чеченской Республики в области медицины. Он предлагает оптимальные условия для непрерывного многоуровневого обучения. Процесс преподавания неразрывно связан с научными исследованиями, оказанием квалифицированной медицинской помощи населению, распространением современных достижений в медицине. В статье обсуждено, как осуществляется взаимодействие между университетом и лечебно-профилактическими учреждениями. Сделан акцент на приоритетность клинической подготовки студентов медицинского вуза в свете требований современной действительности. Приведены примеры реализации образовательных программ, направленных на интеграцию будущих выпускников в практическую медицину.

The Medical Institute is the only higher educational institution of the Chechen Republic in the field of medicine. It offers optimal conditions for continuous multilevel training. The teaching process is inextricably linked with scientific research, the provision of qualified medical care to the population, the dissemination of modern achievements in medicine. The article discusses how the interaction between the university and medical institutions is carried out. The emphasis is placed on the priority of clinical training of medical students in the light of the requirements of modern reality. Examples of the implementation of educational programs aimed at integrating future graduates into practical medicine are given.

Ключевые слова: медицинский вуз, клиническая кафедра, подготовка студентов, преподаватели, врачи, образовательная программа, дисциплины.

Keywords: medical university, clinical department, student training, teachers, doctors, educational program, disciplines.

Стратегия развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года обозначила целями развития здравоохранения в Российской Федерации увеличение численности населения, продолжительности жизни, продолжительности здоровой жизни, снижение уровня смертности и инвалидности населения, соблюдение прав граждан в сфере охраны здоровья и обеспечение связанных с этими правами государственных гарантий [1]. Согласно поставленным задачам, медицинский вуз выступает, с одной стороны, важным звеном, определяющим подготовку компетентных и востребованных кадров для системы здравоохранения, с другой - наукоклинической базой, где осуществляются разработка и внедрение в практику эффективных инновационных технологий диагностики, лечения и реабилитации пациентов [2].

Бесспорно, деятельность клинических кафедр медицинских вузов определяет лицо образовательной организации. Сотрудники кафедр, в большинстве своем, являются практикующими врачами, осуществляющими лечебную деятельность, а также внедрение в практику здравоохранения инновационных методов лечения и диагностики. Более 98% преподавателей клинических кафедр Медицинского института Чеченского государственного университета трудятся в лечебно-профилактических учреждениях Чеченской Республики, что обеспечивает тесную взаимосвязь образовательных программ вуза со сферой практического здравоохранения и участие студентов в работе команды специалистов при оказании различных видов медицинской помощи. Таким образом, практикующие врачи принимают активное участие в оценке, актуализации и улучшении учебных программ на основании приоритетов системы здравоохранения.

Очевидно, что клиническая подготовка студента-медика является приоритетной при организации образовательного процесса в медицинском вузе. Практическое обучение студентов является одной из базовых составляющих процесса подготовки врачей, и его цель состоит в углублении теоретических знаний, формировании практических навыков, создании условий для скорейшей интеграции будущих выпускников в практическую медицину.

Учебная нагрузка основных клинических дисциплин распределена равномерно, что обеспечивает широкий профиль квалификации выпускаемого специалиста с возможностью продолжения обучения в ординатуре или аспирантуре.

Клиническая подготовка студентов, как теоретическая, так и практическая, проводится преподавателями и руководителями практик от принимающих организаций. Практическую деятельность студента контролирует ответственный преподаватель и медицинский персонал лечебно-профилактических учреждений (врачи, старшие медицинские работники, заместитель главного врача медицинской организации по лечебной работе). Студенты находятся под постоянным наблюдением преподавателей, которые обращают внимание не только на выполнение профессиональных обязанностей, а также на соблюдение этических и деонтологических норм, верное применение биоэтических принципов в медицинской практике, адекватные действия при различных обстоятельствах.

В содержательной части программ всех дисциплин учитываются региональные и национальные особенности, а также современное состояние медицинской науки и практики на глобальном уровне. Дается возможность прохождения практики в различных типах учреждений, в том числе в сельской местности.

Последовательность расположения дисциплин в учебном плане имеет целью постепенное приближение студентов к клинической практике и обеспечивает непосредственный контакт с пациентом уже на ранних этапах обучения. Так, еще на первом курсе студенты изучают дисциплину «Общий уход за больными», получая практические навыки ухода за больными и применяя их в индивидуальной и коллективной работе. На втором курсе, на этой же дисциплине студенты развивают навыки общения с пациентом, оценки основных физиологических параметров с использованием медицинских устройств, а также осваивают такие практические клинические навыки, как мытье рук, подготовка внутривенной инфузии и т.д. Данные знания и навыки применяются студентом в рамках практики по получению профессиональных навыков, которая проводится в клиниках. На третьем году обучения, наряду с фундаментальными курсами, в учебном плане предусмотрены такие клинические дисциплины, как «Пропедевтика внутренних болезней, лучевая диагностика», «Общая хирургия, лучевая диагностика», в рамках которых, в основном, формируются практические навыки выявления симптомов и синдромов заболеваний. После окончания третьего курса следует Клиническая практика.

Для обеспечения качества клинической практики определены клинические базы, соответствующие Положению о практике обучающихся, осваивающих основные

профессиональные образовательные программы высшего образования. Клинические базы полностью удовлетворяют потребностям Института при распределении студентов на практику, располагают соответствующей нормативной документацией. На четвертых-шестых курсах клинические дисциплины составляют уже основную часть учебного плана, и каждая из них предполагает выделение учебных часов для клинической практики, интегрированной в программу.

Институт постоянно оценивает степень удовлетворенности настоящих и потенциальных работодателей для выявления соответствия учебной программы реальным требованиям рынка труда, возможностей ее улучшения, а также степени соответствия компетенций студентов и выпускников должностным обязанностям на рабочем месте. Университет учитывает полученные от медицинского сообщества рекомендации при внесении изменений в учебную программу. Вектор всех проведенных за последнее десятилетие реформ ориентирован на разработку и обеспечение функционирования эффективной системы медицинского образования. Институт обеспечивает оперативную связь между образовательными программами и последующими этапами обучения или практики посредством выявления проблем здравоохранения и определения навыков и компетенций, которые должен получить выпускник. В данном контексте, в подготовку врачей-специалистов входят все образовательные элементы и связи между ними на разных стадиях обучения и практики, где особое внимание обращено на местный, национальный, региональный и глобальный контекст. В то же время это также предполагает обоюдную обратную связь с системой здравоохранения и участие профессорско-преподавательского состава и студентов в обеспечении охраны здоровья.

Постоянно проводится опрос работодателей, представителей системы здравоохранения Чеченской Республики для выявления текущих и ожидаемых потребностей общества в области медицинского обслуживания. На основе их анализа осуществляется внедрение дисциплин, ориентированных на потребности системы здравоохранения и общества, достижение желаемых результатов обучения, стратегии интегрированного обучения, применение инновационных технологий в образовании, формирование оптимальной среды обучения, способствующей повышению персональной ответственности студента. Также идёт непрерывное улучшение образовательных программ, направленных на формирование и развитие у студентов гуманистических, нравственных ценностей, инициативы, творчества в лучших университетских традициях; создание условий для роста профессионализма, развития личности и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что, как и большинство российских медицинских вузов, Чеченский государственный университет не имеет собственной лечебно-диагностической базы для преподавания основных клинических дисциплин. В качестве базовых используются многопрофильные лечебно-профилактические учреждения Чеченской Республики. Взаимоотношения вуза и клинического лечебно-профилактического учреждения основаны на договорах о практической подготовке между Университетом и медицинскими организациями амбулаторного и стационарного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазаренко В. А., Охотников О. И. Взаимодействие вуза и практического здравоохранения. // [Высшее образование в России](#). - 2010. - №1. – С. 105-108.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ БУЛЛИНГА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Коробова М.В.

**FORMATION OF VICTIMIZATION OF ADOLESCENTS
WITH DISABILITIES IN BULLYING CONDITIONS
IN SECONDARY SCHOOLS**

Korobova M.V.

Аннотация: статья посвящена исследованию переживаний подростков с дефектами моторики, которые могут лежать в основе формирования виктимности в условиях активного буллинга в общеобразовательной школе.

Abstract: the article is devoted to the study of the feelings of adolescents with motor defects, which may be the basis for the formation of victimization in the conditions of active bullying in secondary schools.

Ключевые слова: буллинг, виктимность, подростки с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: bullying, victimization, teenagers with disabilities.

Буллинг (от англ. Bullying – травля) в школьной среде – достаточно распространенное социально-психологическое явление. Школьник в ситуации буллинга может занять позицию жертвы, которая демонстрирует виктимное поведение (от латинского слова «victimе» – жертва), целью которого выступает избегание насилия и сохранение социального статуса в группе. Анализ современной литературы по проблеме виктимизации школьников, показывает, что ограниченные возможности здоровья детей способствуют высокой вероятности проявления виктимного поведения [2,3,4,5].

Исследователи определяют феномен виктимности как комплекс устойчивых свойств личности, которые во взаимодействии с внешними условиями детерминируют повышенную способность человека становиться жертвой обстоятельств [2,3]. Школьники с ОВЗ в образовательной среде характеризуются повышенной уязвимостью, причиной чего выступают как объективные факторы (социальные риски), так и субъективные факторы (позиция самого ребенка относительно своего заболевания [3]. Имеющиеся у детей личностные ресурсы могут не соответствовать тем требованиям, которые предъявляет образовательная среда школы, что также является фактором риска возникновения у них виктимного поведения. Ограничения в возможности здоровья и полноценной жизни, таким образом, формируют особенную ситуацию личностного развития.

Цель настоящего исследования состояла в изучении переживаний подростков с дефектами моторики, которые на наш взгляд, могут лежать в основе формирования виктимности в условиях активного буллинга. В качестве испытуемых выступили подростки с нарушениями моторики, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Липецка. Были отобраны подростки в количестве 18 человек в возрасте 11-12 лет, у которых возникли существенные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками в классе (буллинг). В исследовании применялась методика социометрии, детский вариант теста С. Розенцвейга; тест "Дом-Дерево-Человек", которые позволяют получить

достаточно полную характеристику эмоционального и личностного детского благополучия.

Двигательная активность и моторное развитие, в частности, является неотъемлемой частью развития личности в целом. Важнейшие психологические проблемы формирования личности в онтогенезе, такие как мотивационно-потребностная сфера, интеллект, овладение новыми видами поведения, саморегуляция, рассматриваются в психолого-педагогической литературе в тесной связи с развитием моторики. Психологические особенности детей, имеющих моторные нарушения, обучающихся в массовых общеобразовательных школах, не состоящие на медицинском учете исследованы явно недостаточно. Незавершенность этой проблемы приводит к неоправданно широким обобщениям относительно однозначно негативного влияния нарушений моторного развития не только на успеваемость школьников, но и на их психический облик, характер взаимоотношений с другими людьми, прежде всего, учителями и одноклассниками. Исключается как бы сама вероятность появления благоприятного варианта развития личности младших школьников в таких объективно трудных условиях.

Нарушения отдельных двигательных характеристик младшего школьника (сила, точность, координация), к которым учебная деятельность предъявляет особые требования, наиболее значимы для развития личности ребенка. Проблема исследования заключается в том, что нарушения указанных показателей двигательного (моторного) развития могут приводить как благоприятному, так и неблагоприятным вариантам развития личности в зависимости от психолого-педагогических условий их формирования.

Стоит констатировать, что число психолого-педагогических исследований, изучающих особенности развития личности детей с незначительными нарушениями моторики, то есть нарушениями исполнения основных компонентов движения, обучающихся в массовой начальной школе, крайне недостаточно. Отдельные исследования в этой области представляют либо частные конкретные психологические следствия описываемых моторных нарушений в развитии личности в учебной деятельности, либо дают описательные поведенческие характеристики детей, имеющих эти нарушения и предлагают меры коррекции двигательной сферы. Ключ к раскрытию психологических механизмов влияния нарушений моторного развития на личность младшего школьника, на наш взгляд, лежит в анализе связи моторных нарушений с аффективно-потребностной сферой ребенка. Однако в определенный период, благодаря двигательной активности ребенок пытается сам расширить горизонт получения новых впечатлений. Моторные же нарушения затрудняют этот процесс. Взрослый в силу физических возможностей ограничивает ребенку круг воздействующих впечатлений. Потребность, не получая подкрепления, начинает ослабевать. В результате формируется низкий уровень притязаний и пассивная личностная позиция. С другой стороны, ребенку с моторными нарушениями труднее дается познание, так как он тратит дополнительные силы на регуляцию моторных действий. Моторные нарушения затрудняют формирование учебных умений. Ребенку важно, чтобы выполненная деятельность была ценна для взрослых, но не качественно сделанную им работу взрослые оценивают обычно низко. Родители видят проявление моторных нарушений, как в учебной, так и в предметно-практической деятельности. От того, как они будут на них реагировать, зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Негативную роль в формировании личности играет не столько сам дефект, сколько болезненные реакции окружающих, кроме того люди, склонные переоценивать тяжесть собственного состояния отличаются заниженной самооценкой, суженным кругом интересов, ориентацией на "щадающие" условия. Ребенок младшего школьного возраста интенсивно включен в отношения со сверстниками. Дети с моторными нарушениями отличаются от сверстников неуклюжестью, поэтому их часто не принимают в игру. Фрустрирующими для детей являются не только исключительные, но и повседневные ситуации, причём их круг очень широк. Это могут быть случаи неуспеха в какой-либо деятельности и ситуации физической травмы или опасности её получения, и ситуации

выступления, и конфликты со сверстниками и взрослыми. Большинство из этих ситуаций встречаются в жизни детей постоянно. Однако сила отрицательных переживаний зависит не столько от характера препятствия, но и (в большей степени) от субъективной оценки возможности преодолеть это препятствие (пережить). Анализируя способы поведения детей в ситуациях фрустрации, можно условно разделить их на "конструктивное" и "неконструктивное". "Конструктивной" выступает такая стратегия поведения ребенка, в которой сочетается активность, сознательность, адекватность, целенаправленность в преодолении объективных и субъективных трудностей ситуации. Подобная стратегия поведения соответствует "принципу реальности" и способствует изменению и преобразованию ситуации в ее позитивный вариант. Среди способов поведения, которые могут быть названы "неконструктивными", большинство авторов называют, прежде всего, механизмы психологической защиты. "Неконструктивное" поведение провоцирует отклонения и деформации в личностном развитии. Следовательно, для понимания особенностей развития личности большое значение имеет изучение переживания детьми трудных ситуаций.

В зарубежной научной литературе дети с нарушениями двигательной активности (моторными нарушениями) нередко представляются как "неуклюжие" (англ. clumsiness). В исследованиях зарубежных психологов, посвященных так называемым "неуклюжим" детям, у них отмечены не только трудности когнитивного характера, но и межличностного общения, а также отрицательные субъективные переживания по поводу своих дефектов. R. Lord, C. Hulme обнаружили у "неуклюжих" детей отклонения показателей зрительно-пространственного восприятия [6]. O. Schabos, K. Hoffmann, B. Enzi G. Juckel. P. Mavrogiorgou указывают на связь координацию и неуклюжесть с интеллектуальными нарушениями [7]. M. Schoemaker, A. Kalverboer указывают на то, что "неуклюжие" дети более интровертированы, считают себя менее компетентными как физически, так и социально [8], R. Skinner, J. Piek полагают, что они имеют более низкую самооценку и более высокий уровень тревожности [9].

Проведенный анализ научной литературы по данной проблематике позволяет подчеркнуть важность проблемы моторных нарушений для развития личности младшего школьника. Моторные нарушения затрудняют обучение ребенка – решение важнейшей задачи младшего школьного возраста как этапа жизненного пути личности. Другими словами, на стадии младшего школьного возраста моторные нарушения, затрудняющие формирование учебных умений и навыков, базирующихся во многом на развитии моторики, играют далеко не последнюю роль в становлении личности ребенка. Развитие моторики связано со всеми важнейшими психологическими проблемами возраста. Следовательно, нарушение моторики могут существенно деформировать личностное развитие ребенка. Однако следует подчеркнуть, что моторные нарушения оказывают негативное влияние на развитие личности не только сами по себе через трудности в формировании умений и навыков в овладении значимой деятельностью, но и через сложную систему переживаний, вызванных положением ребенка в системе значимых для него отношений.

Характеристика детей именно этого возраста, с точки зрения поведения в ситуации фрустрации при взаимодействии с другими людьми, представлена в работе Е.Е. Даниловой [1]. Однако исследование Е.Е. Даниловой проводилось со здоровыми детьми. Здоровые дети в этом возрасте уже вырабатывают некоторые типичные приемы овладения трудной ситуацией. Отклонения же в психическом и физическом развитии, как известно, влияют на отношения с другими людьми. Дети с моторными нарушениями находятся в объективно трудной ситуации. По мнению Е.Е. Даниловой поведение в трудной жизненной ситуацией может быть «конструктивным» и «неконструктивным». «Конструктивное» поведение связывается с уверенностью в себе, активным стремлением к удовлетворению потребностей, отражает возможность преодолеть препятствия, способствует развитию личности. «Неконструктивное» поведение соотносится с

агрессивными или избегающими реакциями на препятствия и может привести к искажениям личностного развития.

В свете задач нашего исследования мы задались исследовательским вопросом: «Могут ли дети с нарушениями моторики вырабатывать типичные для здоровых детей формы «конструктивного» поведения в трудной жизненной ситуации?».

Школьники по результатам социометрии, попавшие в категорию "изгой", были разделены условно на 2 группы: с "неконструктивным" поведением, т.е. поведением в личностном и эмоциональном плане "сломленного ребенка" и группу детей с "конструктивным" поведением, отличающихся желанием "навести мосты" с инициаторами буллинга или игнорировать их. Сравнительный анализ результатов теста "Дом-Дерево-Человек" по количественным признакам двух выделенных выше групп показывает значимые различия по симптомокомплексам, охватывающим практически все важнейшие для личности негативные переживания. Подростки 2 группы ("конструктивной") больше доверяют себе, умеют положиться на свои силы. Недоверие к себе, выраженное у 1 ("неконструктивной") группы, порождает страх перед окружающими, нарушает адаптацию личности. Доверие к себе в таком случае совершенно необходимо, так как оно помогает преодолевать препятствия и противодействовать эмоциональному давлению. Подростки 2 группы чувствовали себя более защищенными, они ощущали поддержку некоторых сверстников, что позволяет им противостоять "мягкой" силе буллинга. В 1 группе ("неконструктивной") ярче проявляется депрессивность, характеризующаяся замедленностью поведения, апатией, безинициативностью. Эти факты вполне согласуются с данными теста С. Розенцвейга, при выполнении которого у подростков проявилось отсутствие умения брать на себя ответственность и демонстрировать поведение, требующее энергии ухода от конфликта. В указанных группах наблюдаются также значимые различия в симптомокомплексах, связанных непосредственно с общением. Подростки 1 группы ("неконструктивные") замкнуты, обеспокоены взаимодействием с окружающими, им неприятны любые межличностные контакты. Они высказываются о нарисованном человеке как одиноком, без друзей, враждебно настроенном по отношению к окружающему миру, от которого они не могут защититься. Подростки 2 ("конструктивной") группы – более контактны, легче находят общий язык с окружающими людьми. Хотя, по результатам теста, нами не выявлено значимых различий по симптомокомплексам, выражающим чувство неполноценности и тревожности, эти различия отражают ту же тенденцию, что и в других случаях, а именно более ярко выражены у детей 1 ("неконструктивной") группы. Стабильным свойством личности детей с моторными нарушениями этой группы выступает тревожность. Она выражается в переживаниях неопределенности, беспомощности, бессилия, грозящей неудачи. Так как все указанные симптомокомплексы в большей степени выражены у "детей-изгоев" "неконструктивной" группы, то мы имеем право говорить об общем "разлитом" эмоционально-личностном неблагополучии подростков в данной группе. Особо хотелось бы отметить отсутствие у детей 1 ("неконструктивной") группы признаков недоверия к себе и внутренних конфликтов. Такие подростки, несмотря на объективные трудности связанные с моторными нарушениями, не имеют внутриличностных конфликтов, верят в свои силы и настроены на конструктивные отношения с инициаторами буллинга.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что общий эмоциональный фон личности в целом благополучнее у детей 2 ("конструктивной") группы, которые обладают меньшей потенциальной виктимностью в условиях активного прессинга со стороны своих одноклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 /АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии/ Е.Е. Данилова. – Москва, 1990. – 172 с.

2. Мудрик А.В. Виктимология / А.В. Мудрик. – М.: Магистр, 2002. – 524 с.
3. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии, 2012. – №3. – С. 1-9.
4. Туляков В.А. Виктимология: монография/ В.А. Туляков. – Киев.: Наука, 2003. – 148 с.
5. Франк Л.В. Виктимология и виктимность/ Л.В. Франк. – Душанбе.: Ифрон, 2002. – 342 с.
6. Lord, R., Hulme C. (1987) Perceptual judgments of normal and clumsy children. *Dev Med Child Neurol* 29: 250–257
7. Schabos O., Hoffmann K., Enzi B., Juckel G., Mavrogiorgou P.(2020) Kinematic Analysis of Handwriting Movements in Individuals with Intellectual Disabilities with and without Obsessive Compulsive Symptoms *Psychopathology*. 2020 Jan 17:1-12. doi: 10.1159/000505073.
8. Schoemaker M, Kalverboer A. (1994) Social and affective problems of children who are clumsy: how early do they begin? *Adapt Phys Activ Q* 11: 130–140.
9. Skinner R, Piek J. (2001) Psychosocial implications of poor motor control coordination in children and adolescents. *Hum Mov Sci* 20: 73–94. Von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends Cogn. Sci.* 8, 266–272. doi: 10.1016/j.tics.2004.04.002

УДК 378

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ГРУППА И ОБЪЕКТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Митина И. Д., Митин С.Н.

STUDENT YOUTH AS A SOCIO-DEMOGRAPHIC GROUP AND AN OBJECT OF SOCIOCULTURAL RESEARCH

Mitina I. D., Mitin S. N.

Аннотация: в статье рассматривается студенческая молодежь, как социально-демографическая группа. Она выступает объектом социокультурных исследований данной социальной группы в рамках социологии, культурологии, социологии культуры.

Картина мира молодого поколения – многоликая, неоднозначная, противоречивая, не сформированная этим и обусловлена необходимостью изучения характеристик студенческой молодежи, во всем их многообразии. Значимыми направлениями в изучении являются определение основных черт современной студенческой молодежи, выявление с жизненных установок и ценностей.

Abstract: The article examines student youth as a socio-demographic group. She acts as an object of sociocultural research of this social group within the framework of sociology, cultural studies, and sociology of culture.

The picture of the world of the young generation is multifaceted, ambiguous, contradictory, not formed by this and the need to study the characteristics of student youth, in all their diversity, is due. Significant directions in the study are the definition of the main features of modern student youth, identification of attitudes and values.

Ключевые слова: молодежь, студенческая молодежь, ценность, общество, социология, социальная группа.

Key words: youth, student youth, value, society, sociology, social group.

В социологии «молодежь» – это сложное, многогранное понятие, которое не имеет однозначного определения, что связано с высокой динамикой развития общества и изменением статуса и роли молодежи в нем. Молодые люди являются наиболее активной частью общества и именно они определяют его будущий облик.

На данный момент в социологических исследованиях молодежь считается одним из важнейших элементов социально-демографической группы, но, если вернуться на несколько лет назад, можно увидеть, что вычленение этой группы тогда не представлялось возможным, ведь это противоречило не только классовой структуре общества, но и официальной идеологии.

Впервые понятие «молодежь» было выдвинуто известным советским и российским социологом Лисовским В. Т., который специализировался на изучении социологии молодежи.

В социологических исследованиях молодёжь как социально-демографическая группа обладает следующими характеристиками:

1. численность; 2. пол и возраст; 3. репродуктивные установки; 4. специфика молодых семей; 5. процессы миграции; 6. потенциал и проблемы в трудовой сфере.

Наиболее актуальными проблемами в рамках исследования социологии молодежи являются: экстремизм, жестокость, девиантное и делинквентное поведение, суицидальные наклонности, бескультурье, необразованность, невоспитанность, низкий уровень самочувствия, духовности и патриотизма. В данной статье молодежь рассматривается, как «обширная совокупность групповых общностей, образующихся на основе возрастных признаков и связанных с ними основных видов деятельности» [2, с. 267].

Молодежь - это социально-демографическая группа, с обусловленными возрастными характеристиками и определенным уровнем, и положением в социуме, обладающая специфическими ценностными установками и интересами. Важнейшей характеристикой молодежи, это нахождение ее в пограничном состоянии. Это переходный период из детства во взрослую жизнь, связанные с профессиональным, семейным и личностным становлением.

Важнейшей проблемой российской социологии становится не только определение возраста молодежи, но и рубеж взрослости. Другими словами, предел возраста, символизирующего конец молодости. В данный момент он варьируется от примерно от 14 – 30 лет, и стиль жизни современной молодежи многообразен и находится в постоянном поиске нового, альтернативного. Именно это не дает социологам, четко вычислить границы взрослости для каждого представителя молодого поколения.

По мнению известного отечественного социолога Омельченко Е. Л. [3]. показатель взрослости можно измерить с помощью:

1. преодоления формального возраста, который разрешает иметь основные гражданские права социума;
2. получения профессионального образования;
3. трудоустройства;
4. начала семейной жизни;
5. приобретения имущества;
6. социальной роли.

Необходимо также принимать во внимание, что в современном мире данные показатели неустойчивы и подвержены постоянным изменениям, что в конечном итоге вызывает дифференциацию возрастных и формальных этапов жизнедеятельности

молодых людей.

Например, в реалиях России окончание высшего учебного заведения далеко не всегда является гарантом трудоустройства. Также, как и начало семейной жизни перестало быть привязано к возрасту. Общепринятое понимание термина «взрослость», которое связано с формированием малой ячейки общества и деторождением, уже давно перестало быть актуальным.

В 1990-х гг. изучение российской молодежи перешло на новый уровень. Преобразованный общественный строй повлиял также на роль и положение молодых людей в обществе, которые тогда находились в сложной обстановке. В то время молодежи было почти невозможно найти пути для самореализации, ведь за ней закрепилась роль авангарда, с которой они не справлялись в виду различных событий.

В современной российской социологической науке сложилось множество подходов к исследованию молодежи как части социальной группы. Известнейшими учеными в данной сфере социологии становятся Луков В. А., Зубок Ю. А., Омельченко Е. Л., Чупров В. И. и многие другие. [3,8].

В российской социологии данная концепция занимает важное место. Она была проработана такими именитыми деятелями как Чупров В. И. и Зубок Ю. А., развившие ее составляющие.

Проблематика субъектности молодого поколения всегда останется актуальной потому как в ней рассматривается задача определения субъекта развития [46], задающая пути становления молодежи. Молодежь зависит от общества, динамики его развития, социокультурной специфики, а также от характера институциональной системы.

Рискологический подход к исследованию молодежи был разработан российскими социологами. Именно с помощью него есть возможность осуществлять эффективнейшие разработки в данной области, имеющие неплохие перспективы в будущем. Текущий подход становится актуальным тогда, когда риск является важной частью современного общества, его основанием, влияющим на функционирование общества и зависящим от рискогенности. Наличие социальных рисков является результатом прежде всего развития общества. Так, Зубок Ю. А. считает, что на данном этапе эволюции общества «риск становится значимым фактором социального развития молодежи» [8, с. 170].

Одним из направлений и в исследовании социокультурных проблем молодежи является теория социального конструирования реальности. Главным компонентом которой становится коллективная значимость и ее оригинальность конструирования социальных реалий в молодежной среде. Теория социологии и культурологии повседневности, изучающая разнообразный мир социальных практик подчеркивает, что столь разнообразный мир повседневности молодежи связан с наделянием разнообразных смыслов и значений важных для индивидуальных и групповых стратегий развития. [3].

Доминантами в выборе стратегий молодежи это наличие высокооплачиваемой работы, и именно эта группа населения сегодня развивает частный сектор экономики.

Таким образом, молодежь является крайне своеобразным объектом изучения, с которым работать довольно сложно. Это связано, во-первых, с тем, что молодежь - четко определяемая по демографическим показателям часть общества, а во-вторых, исследователь, при выявлении ее важных качеств и особенностей, обязательно столкнется с «ускользающей сущностью», которая находится в «культурном многообразии бытия».

В социологических исследованиях можно выделить следующие особенности молодого поколения:

1. У молодежи есть присущие только ей цели и интересы.
2. Молодежь является началом восстановления страны, ее экономического и духовного аспектов.
3. Несмотря на недостаток опыта, молодежь способна изменить жизненные ориентиры общества России благодаря своим собственным неповторимым интересам и взглядам на мир.

Картина мира молодого поколения – многоликая, неоднозначная, противоречивая, не сформированная. Другими словами, молодежь все еще не прошла стадию проектирования своего жизненного мира. Из чего следует необходимость изучения молодежи и проведения целого ряда социологических, системных исследований.

Одной из интереснейших направлений в социокультурных исследованиях является студенческая молодежь. Значимыми направлениями в изучении являются определение основных характерных черт современной студенческой молодежи, выявление с жизненных установок и ценностей.

Наиболее значительной и многочисленной социальной группой в современном российском обществе является студенчество. [6]

Студенческая пора – это особая фаза социализации, имеющая социально-психологические особенности и проходит ее большая часть молодого поколения. Одна из важнейших задач которого – повышение количества интеллигенции и высококвалифицированных субъектов социума. Студенчество становится переходной социальной группой, которая помогает, в виду своих особенностей, пройти этапы социализации и личностного становления.

В социологических исследованиях основными чертами студенчества стали: стремление к новизне; максимализм; неопытность; возвышение собственного мнения. численность; динамичное общение. Студенчество, по мнению Рудаковой О. В., это важная составляющая общественной структуры, в которой специфическим образом отражаются «сущностные свойства и черты классов и слоев». [4, с. 22].

Студенческая молодежь интересна по причине высокого уровня образования, работоспособного возраста и интенсивного социального действия. Она через некоторое время будет представлять интеллектуальную и производительную элиту общества. Сейчас студенты не могут жить без претворения собственных стремлений в жизнь.

По мнению Власенко А. С., студенческая молодежь – это «особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы, в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием».

В социологических исследованиях пользуются спросом понятия, которые описывают студенческую молодежь в качестве высокоинтеллектуальной основы социума. Например, труды Лясникова Н. и Лясниковой Ю., Ковзиридзе М. А. В социологии молодежи существуют работы, описывающие студенческую молодежь как «будущее общества, которому придется решать судьбу страны» (Шарапова Н.П., Шкудуновой Ю.В. и Хамчук О.В.). Также часто студенческая молодежь описывается как социально-демографическая группа, которая готовится по окончании университета приступить к трудовой деятельности (Чукреева А. В.). А, по мнению Столярова В. И. и Фирсина С. А., студенческая молодежь является более подготовленной, образованной частью данной категории людей. [2.4]

На наш взгляд, наиболее полноценно раскрывает суть определение Лармина О. В., в котором студенческая молодежь обозначена, как «специфическая, социально-профессиональная группа людей молодого поколения, объединенная выполнением специальных учебных и социально-подготовленных функций, готовящихся к выполнению в обществе социальных функций, характеризующихся общностью быта, ценностных ориентаций и образа жизни» [1, с. 110].

В социологии молодежи специфическими характеристиками студентов являются:

1. обучение (профессиональное);
2. принадлежность к одновозрастной группе;
3. личностное развитие на психофизиологическом уровне.

С точки зрения Филоненко В. И., студенчество в современной России является

больше дифференцированным, чем интегрированным понятием. Также он выделил свойства, которые разделяют молодежь: принадлежность к избранной профессии и определённому этносу.

Студенческая молодежь может включать в себя как представителей разнообразных общностей и классов общества, а также иметь схожие качества и интересы.

Важным так же является то, что статус - студенческая молодежь имеет временной аспект – это четкое определение времени обучения в учебном заведении. Положение студента в обществе зависит от формы общественного строя, степени «социально-экономического и культурного развития страны» [5, с. 15], не опуская национальных особенностей высших учебных заведений. В связи с этим появляются определенные, нестандартные молодежи. В виду возрастных особенностей молодежь более легко проходит процесс адаптации к социально-экономическому и политическому условию, чем люди старшего поколения.

Исаев Е. И. и Слободчиков В. И. считают, что в студенческие годы человек начинает новую ступень жизни, полную расстройств развития. По их мнению, именно в этот период должно происходить подведение промежуточных итогов. Нередко возникает конфликт жизненных планов и социальной реальности. Также может наблюдаться появление ощущений личностного застоя, потребность в серьезных изменениях, которые вызывают чувство страха.

Студенческие период в жизни молодого человека это глубинный самоанализ, переосмысление жизненных ценностей. Важным является приобретение личностного опыта в разнообразных его проявлениях, в интеллектуальном и творческой деятельности.

Нередко это период связан с становлением личности, когда появляются такие аспекты как трудоустройство, бракосочетание, деторождение.

Многие социологи сходятся во мнении, что в поисках основного направления молодежи необходимо рассматривать разные сферы. Студенты находятся в зависимом положении от стадии юности, которая продлевается более длительном сроком обучения.

Студенческая пора помогает в дальнейшем развитии творческих способностей, связанных не только с интеллектуальной деятельностью, но и с художественной, организаторской, информационной ее составляющих. Несмотря на это, студенческая молодежь довольно тяжело справляется с неудачами, которые сильно влияют на их психоэмоциональное состояние. В этом возрасте молодежь все еще зависима от мнения окружающих на их действия и деятельность.

Нужно отметить, что многие представители студенческой молодежи вынуждены совмещать работу с учебой или осуществлять вторичную занятость. На данном этапе сложившаяся обстановка в молодежной сфере неоднозначна. С одной стороны, студенческая молодежь отличается возросшей самостоятельностью, практичностью, мобильностью, ответственностью, заинтересованностью в получении достойного образования, которое влияет на дальнейшую занятость и карьерный рост. Молодежь стремится интегрироваться в современное международное общество, в процессы гуманитарной, политической, экономической направленности.

С другой стороны, студенческая молодежь проявляет небольшой интерес к различным событиям, которые связаны с политикой, экономикой и культурой. С небывалой силой на молодежь воздействуют деструктивные субкультуры и сообщества, широко распространён криминал. Все еще актуальна проблема социализации молодых людей из неблагополучных семей, инвалидов и сирот.

Данные условия вызывают необходимость исследовать структуру и развитие ценностей молодого поколения, и их характер, служащий специфическим индикатором развития социума в современности.

В социологических исследованиях наиболее значимые ценности студенческой молодежи можно разделить на три группы:

1. Безопасность жизни, физическое, духовное здоровье молодого поколения. В этой

группе представлены только объективные ценности, которые связаны с плохой экологией и криминалом.

2. Стремления и перспективы жизни молодежи. Студенческая молодежь имеет жизненные перспективы, связанные с реализацией себя в творчестве, определенными достижениями в образовании, выбранной специализации, повышении квалификации, карьерном росте, повышении материального состояния.

3. Проблемы «социального участия». Российские молодые люди отдают предпочтение гражданским и политическим правам и свободам, участвуют в жизни общества, но по результатам мониторинга, было выявлено, что молодежь в нашей стране политически неактивна. Стоит отметить, что, несмотря на это, молодежь не желает, чтобы ей манипулировали. Молодое поколение старается сохранять оптимистичный взгляд на мир и его возможные социально-экономические изменения в будущем. [7]

Обобщив результаты многочисленных социологических исследований, посвященных изучению базовых ценностей студенческой молодежи, была составлена следующая иерархия:

1. Материальное благополучие. Студенческой молодежи важно иметь достойное материальное положение, оно оказывает влияние не только на настроение и поведенческие предпочтения, но и даже на политические установки. Благополучие в данном направлении – главная ценность, иметь деньги для молодежи — значит быть успешным. Стоит отметить, что молодежь беспокоят основные проблемы России (повышение цен, возможная инфляция, проблемы экологии, уничтожение культуры, социальное расслоение общества, преступность, состояние социальной сферы), которая, так или иначе, сказывается на их материальном достатке.

2. Здоровье. Не менее важная ценность студенческой молодежи – это здоровье, состояние которого становится одним из главных показателей действенности социальной политики.

3. Любовь.

4. Семья.

5. Дружба.

6. Бытовое благоустройство.

7. Образование. Получение высшего образования является приоритетной ценностью у студенческой молодежи. Данные учреждения помогают не только получить массу полезной информации, но и приобрести опыт и коммуникационные способности.

8. Высокая квалификация.

9. Карьерный рост.

10. Безопасность жизни и ее благополучие. Это положение является основным в качестве жизненных ценностей студенческой молодежи, живущей на территории России, а также и ее главная претензия к правительству и социуму в целом.

11. Коммуникативные ценности (общение).

12. Творчество.

13. Взаимодействие с природой.

14. Вера (религия).

Характер и специфика изменений в ценностях молодежи это в социокультурных исследованиях является индикатором как общей культуры общества и ее уровня, так и определением узловых моментов в формировании будущего страны.

Современные исследования в данной области выделяют смену в определении важнейших жизненных ценностей студенческой молодежи. Когда на смену значимости знания приходят ценности личностного благополучия, бытовое благоустройство.

В условиях социальных трансформаций всех сфер жизнедеятельности нашего общества наблюдается очередная смена патриотической ценностной парадигмы. Ее содержание все больше и больше наполняется общечеловеческими ценностями: сохранением самобытности, уникальности, неповторимости различных национальных

культур, непримиримостью к проявлению разного рода национализма и шовинизма. [4]

В сознании молодежи преобладают материальные ценности над духовными. Можно было бы приветствовать такие жизненные установки, если бы источником материального благосостояния они считали труд. «Красиво жить» хочется за счет нетрудовых доходов. Стремление «красиво жить» сформировано у молодежи во многом под влиянием средств массовой информации. А это уже серьезные симптомы социальной незрелости у части молодежи.

Таким образом, студенческая молодежь выступает как уникальная социальная группа, содержащая в себе ряд своих неповторимых особенностей, которые проявляются не только в возрастных, но и психологических, физиологических качествах человека. Она занимает одно из ключевых мест в обществе и владеет специфическими чертами, которые отличают ее от молодежи, в общем.

Ценности студенческой молодежи в основном направлены на жизнеустройство и личностный рост. Все они свидетельствуют о прагматическом настроении молодежи, которая желает стать более гуманной, ориентированной на развитие личности, но вынуждена жить, реализуя прагматичные формы поведения и социальной деятельности.

Ценностное сознание студенческой молодежи весьма разнообразно и противоречиво. Главные проблемы, волнующие молодежь, это материальный уровень, повышение цен, возможная инфляция, проблемы экологии, уничтожение культуры, социальное расслоение, преступность, упадок социальной сферы и плохое здоровье. Как видно, процесс трансформации ценностных установок протекает сложно и противоречиво, оказывая разное влияние на формирование новых патриотических приоритетов всех групп и слоев населения, в особенности на воспитание патриотической культуры молодежи, существенной чертой которой выступает актуализирующее чувство гражданского взросления, стремление к самостоятельному принятию решений. [6,7]

И хотя многие из молодых людей достаточно критично относятся к сложившимся традициям, ценностям и нормам поведения, тем не менее, именно социального опыта, позволяющего выбрать общественно значимые ориентиры (включая и патриотические), им порой и не хватает, они зачастую не разделяют традиционных приоритетов своего народа, далеки от социально-возвышенных устремлений прошлых поколений.

Социокультурный анализ ценностей студенческой молодежи дает нам понимание важности работы с этой возрастной категорией. Важным становятся характер и методики социальных технологий, направленных на разрешение проблем в молодежной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зборовский, Г. Е. Социология управления. / Г. Е. Зборовский. М.: Гардарики, 2008. - 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Зубок, Ю. А. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров. Отв. ред. Ю. А. Зубок и В. И. Чупров. М.: Академия, 2008. - 608 с. – Текст : непосредственный
3. Омельченко, Е. Л. Молодежь: открытый вопрос. / Е. Омельченко. – Ульяновск: Изд-во «Симбирская книга», 2004. – 184 с. – Текст : непосредственный.
4. Перов, И. М. Неформальные молодежные объединения / И. М. Перов. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания, 2002. - № 5. – С. 18-35.
5. Плугарь, О. А. Молодежь как социальная группа: определение, социально-демографические характеристики и перспективные направления исследования / О. А. Плугарь. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования, 2015. - № 2. – С. 11-17.
6. Поляков, С. Д., Молодёжь Ульяновской области как объект социогуманитарного анализа: аналитика, исследования, мнения / С. Д. Поляков. // Сборник научных трудов. – Ульяновск : УлГТУ, 2019. – 272 с. – Текст : непосредственный.

7. Сотникова, А. В. Студенческая молодежь: теоретические и методологические проблемы исследования в социологической науке / А. В. Сотникова. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. 2011. - №3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-molodezh-teoreticheskie-i-metodologicheskie-problemy-issledovaniya-v-sotsiologicheskoy-nauke-1> (дата обращения: 07.04.20)

8. Феофанов, К. А. Российская социология риска: состояние и перспективы / К. А. Феофанов. - Текст : непосредственный // Социологические исследования. 2007. - № 4. – С. 3-12.

УДК 378

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ОПЫТ СТУДЕНТОВ

Молчанова Е.В., Липеева И.Ю.

EDUCATIONAL COMPETENCE AND EXPERIENCE OF STUDENTS

Molchanova E.V., Lipeeva I.Yu.

Аннотация: В статье говорится о взаимосвязи учебно-познавательной компетенции и опыта студентов. Рассмотрены различные подходы к понятию «опыт», дана характеристика субъектному, ментальному и учебно-познавательному опыту познавательной деятельности.

Abstract: The article talks about the relationship of educational competence and experience of students. Various approaches to the concept of "experience" are considered, characteristics of subject, mental and educational experience of cognitive activity are given.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, опыт, субъектный опыт, ментальный опыт, учебно-познавательный опыт.

Key words: educational and cognitive competence, experience, subjective experience, mental experience, educational and cognitive experience.

Понятие «опыт» рассматривается в педагогике, психологии и философии с давних времен. Одним из первых применил понятие «опыт» к философско-психологическим исследованиям познания Г.В. Лейбниц. В своих работах он определил понятие опыта как практику и внутренний опыт, как некоторые неотчетливые знания, которые имеют нерациональное происхождение, возникающее не в результате рассуждения [1].

В педагогике опыт обучающихся трактовался как практико-эмпирическое познание. В других исследованиях (С.Г. Абрамова, Г.В. Беднягина, А.В. Зеленцова, В.В. Сериков, Г.И. Щукина и др.) правомерно отмечается, что в автоматически появляющемся жизненном опыте может и не быть того необходимого, что позволяет находиться обучающемуся в процессе собственного познания, развития и творчества. Рассмотрев различные подходы к решению этой проблемы, ученые обратили внимание на ту часть поля опыта обучающегося, которая создана приоритетным источником познания, в более узком смысле, чем жизнь. Таким источником познания является учебно-познавательная деятельность, а ее результатом – учебно-познавательный опыт.

Среди сложившихся к настоящему времени подходов к содержательному рассмотрению категории «опыт» большую ценность в педагогическом плане представляют концепция субъектного опыта в педагогической психологии и педагогике (И.С.

Якиманская, Е.Д. Божович, В.В. Сериков); концепция ментального опыта как основы интеллекта (М.А. Холодная). Взаимосвязь, интеграция этих форм опыта рассматривается в описании содержания понятия учебно-познавательного опыта, интегрирующегося с ментальным и субъектным опытом обучающихся. Субъектный, ментальный и учебно-познавательный опыт образуют познавательную триаду вложенных форм опыта, обуславливающих не только успешность субъекта в учебной деятельности, но и в жизни в целом.

Изучение структуры разных форм опыта и связей между ними осуществляется на основе интегрального подхода и рассмотрения обучающегося как субъекта учения и познания. Быть субъектом учения, значит освоить учебно-познавательную деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Субъект познания понимается нами как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник познавательной активности, направленной на предмет познания. Успешная познавательная деятельность может быть осуществлена при условии активной роли субъекта в познавательном процессе.

Изучением субъектного опыта занимались многие ученые (Н.Р. Битянова, В.А. Вединапина, Л.С. Выготский, М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн и другие). Представители данного подхода утверждали, что одних деклараций о том, что необходимо сделать обучающегося «центром» образовательного и воспитательного пространства, недостаточно.

Так, И.С. Якиманская отмечает, что субъектный опыт включает в себя:

- 1) предметы, представления, понятия;
- 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);
- 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы).

Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи [11].

Структура субъектного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархией. В опыте отдельного студента могут доминировать те или другие элементы. Уровень их развитости тоже может быть различным.

Любые обучающие и воспитательные воздействия преломляются через призму субъектного опыта обучающегося, а учение является деятельностью сугубо индивидуальной и не определяется полностью заданными образцами.

Источниками субъектного опыта могут быть: собственная биография обучающегося (влияние семьи, национальной, социокультурной принадлежности); результаты его повседневной жизнедеятельности, реального взаимоотношения с миром вещей и людей; итоги обучения (в том числе и предшествующего, специально организованного).

Содержание субъектного опыта зависит от прошлого опыта жизнедеятельности ученика, его преобразования под влиянием обучения, других источников информации.

В состав субъектного опыта входит учебная активность, рефлексивность и саморегуляция [3].

Учебная активность – это качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения, соответствующими нормами, традициями, требованиями, которые являются существенной частью мира его индивидуальности.

В психологии рефлексия понимается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Рефлексивность раскрывается А.В. Карповым как качество субъекта, с помощью которого он способен распознать как определенные качества своей самости, так и те качества, которые не принадлежат ему как субъекту [7].

Саморегуляция выступает как специфическая для человека наиболее общая функция его психики, позволяющая человеку реализовать как творца, исполнителя и контролера своей деятельности, поступков, жизнедеятельности в целом. В саморегуляции

воплощена общая способность человека быть субъектом своей целенаправленной активности, постоянно реализующейся во множестве отдельных актов такой активности и собственной саморегуляции.

Кроме субъектного опыта существует ментальный опыт как основа интеллектуальной деятельности. Данный опыт является чувственно-эмпирической формой познания действительности, который тесно связан с практикой.

По мнению М.А. Холодной, такая узкая формулировка исключает из содержания данного понятия такие формы опыта, которые лежат в основе понятийного знания, интеллектуальной саморегуляции или интуиции [10].

М.А. Холодная сделала вывод о том, что в качестве психического носителя свойств индивидуального интеллекта выступает ментальный (умственный) опыт. Как будет осуществляться переработка поступающей информации, как человек будет решать те или иные задачи, каковы будут темп и глубина эффектов обучения, каковы будут способы осмысления тех или иных событий – все это, в конечном счёте, зависит, по-видимому, от своеобразия состава, строения и характера эволюции индивидуального ментального опыта [10].

Ментальный опыт – это система имеющихся психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обуславливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности [4, с. 106].

Опыт учебно-познавательной деятельности аккумулируется субъектным опытом в социальном взаимодействии [5]. Учебно-познавательный опыт представлен как опыт учебно-познавательной деятельности в педагогике и психологии в аспекте познавательной деятельности.

Существует ряд определений учебно-познавательного опыта:

Учебно-познавательный опыт – ценный продукт учебно-познавательной деятельности обучающегося, интегрирующий субъектный и умственный опыт посредством нового значимого знания.

Учебно-познавательный опыт – результат познавательной самостоятельности в учебной деятельности.

Учебно-познавательный опыт – это система психических образований, формируемых под воздействием функционирования ментального и субъектного опыта и интегрируемых с ними на рефлексивном уровне в познавательную триаду вложенных форм опыта [8].

Таким образом, понятия «опыт» и «знания» являются «двойниками» во многих отношениях: в истории зарождения этих понятий, в их отношении к феноменам сознания, в возможности описывать опыт и знание как психологические структуры в терминах компонентов и их отношений, (причем в обоих случаях компоненты могут быть представлены как модели взаимодействия индивида с предметными областями) [1].

Неправильно также разделять опыт и знание по соотнесенности знания именно с содержательными характеристиками предметной области, а опыта – с инструментальными характеристиками взаимодействий. Из фундаментального положения о том, что компоненты и структуры знания, и структуры опыта представляют собой модели взаимодействия, следует, что целевые, операциональные и результативные характеристики моделей являются искусственно выделяемыми аспектами этих моделей.

Среди компонентов учебно-познавательного опыта следует выделить рефлексивно-оценочный компонент [8]. Содержанием этого компонента является рефлексивная самооценка в учебной деятельности. Такое содержание обусловлено понятием рефлексии как способности перехода в некоторую другую позицию, а также рассматривает человека или собственную личность с точки зрения этой позиции. Эта способность выступает в качестве психологического механизма самосознания, которое является рефлексивным отображением самого себя и других.

Благодаря развитию рефлексии как личностной характеристики и составляющей субъектного опыта как предпосылки рефлексивного когнитивного стиля в ментальном опыте, порождающей рефлексивную готовность и умение рефлексивной самооценки своего опыта как контрольно-оценочного механизма, гипотетически возможна интеграция учебно-познавательного, ментального и субъектного опыта в учебной деятельности [2].

Формирование у обучающихся рефлексивно-оценочного компонента будет способствовать адекватной оценке своего опыта и приведет к развитию учебно-познавательной компетенции.

При формировании учебно-познавательной компетенции целесообразно прогнозировать ее проявление в субъектном, ментальном и учебно-познавательном опыте, так как концептуально они соединены воедино и, дополняя друг друга, являются компонентами познавательной триады вложенных форм опыта: учебно-познавательный, ментальный, субъектный.

Поэтому формирование учебно-познавательной компетенции как одной из основных составляющих образовательной компетенции является необходимым условием эффективности учебной деятельности студентов вуза. Это обеспечит переход от оценки их учебного результата через знания, умения и навыки к интеграции учебно-познавательного, ментального и субъектного опыта как вложенных форм познавательной триады.

Совокупность выделенных компетенций отражает признаки сформированности ментального, субъектного и учебно-познавательного опыта студентов вуза.

И.А. Зимняя выделяет следующие блоки основных компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека, имея в виду их дальнейшие проявления в качестве компетентностей [6].

Совокупность выделенных компетенций потенциально отражает интеграцию ментального, субъектного и учебно-познавательного опыта студентов.

Учебно-познавательная компетенция обусловлена познавательной активностью студентов в учебном процессе и формированием их учебно-познавательного опыта как ведущего показателя всего поля опыта студентов. Она концептуально представлена во взаимосвязи с триадой вложенных форм опыта: учебно-познавательного, ментального, субъектного. Это дает возможность диагностики элементов учебно-познавательной компетенции посредством диагностического инструментария, предназначенного для изучения учебно-познавательного, ментального и субъектного опыта студентов.

Таким образом, если учебно-познавательная компетенция не будет сформирована, то студентами не будет приобретен основной продукт учебно-познавательной деятельности – учебно-познавательный опыт как существенная часть его продвижения к зрелости и самостоятельности в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров И.О. Структура индивидуального знания: закономерности организации и становления. Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2007. – 392 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.
3. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Забалуева Алла Игоревна. – Таганрог, 2010. – 201 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 401с.

5. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: Изд. Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45-57.
8. Кибальченко И.А. Теория и практика развития учебно-познавательного опыта обучающихся: Монография / Под ред. А.В. Непомнящего. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 192 с.
9. Третьяченко Д.С., Маркелов В.И. Формирование компетенций XXI века в рамках учебной программы // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 33–39.
10. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983. – 190 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК — 371.132.358.4

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ

Науменко А.А.

PRINCIPLES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PILOTS

Naumenko A. A.

Аннотация. В статье обоснована актуальность разработки принципов формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков; предложены соответствующие принципы, раскрыта сущностная характеристика каждого из них. Принцип педагогического сопровождения будущих летчиков в процессе самоидентификации опирается на идеи личностно-ориентированного подхода и актуализирует значимость тесного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающую реализацию педагогической поддержки и формирование необходимых для летной деятельности компетенций. Принцип формирования у будущих летчиков профессионально и личностно значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации в условиях обучения в военном вузе теоретически обоснован общепедагогическими принципами диалектического развития психики человека, а также единства сознания и деятельности.

Мотивация в профессиональном обучении обеспечивает ответственное отношение к подготовке и выполнению полетов, высокие результаты и соответствующую самоидентификацию. Принцип интегративности и системности профессионального развития и саморазвития определяет логику формирования и развития самоидентичности будущего летчика. Смыслообразующим компонентом реализации данного принципа являются деятельностные, процессуальные знания, объединенные в интегративную многоуровневую систему. Предложенные принципы послужат основанием для разработки

соответствующей модели формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков.

Annotation. The article substantiates the relevance of the development of principles for the formation and development of professional identity of future pilots; appropriate principles are proposed, the essential characteristics of each of them are revealed. The principle of pedagogical support of future pilots in the process of self-identification is based on the ideas of a personality-oriented approach and actualizes the importance of close interaction of subjects of the educational process, ensuring the implementation of pedagogical support and the formation of necessary competences for flight activities. The principle of the formation of professional and personal motives of the future pilots of the teaching and the desire for positive self-identification in the conditions of training in the military university is theoretically justified by the general educational principles of dialectical development of the human psyche, as well as the unity of consciousness and activity.

Motivation in vocational training provides a responsible attitude to the preparation and performance of flights, high results and appropriate self-identification. The principle of integrativeness and systemicity of professional development and self-development determines the logic of the formation and development of the self-identity of the future pilot. The semantic component of the implementation of this principle is active, procedural knowledge, united in an integrated multi-level system. The proposed principles will serve as a basis for the development of an appropriate model for the formation and development of professional identity of future pilots.

Keywords: professional self-identification, future pilots, training process, flight practice, principles.

Ключевые слова: профессиональная самоидентификация, будущие летчики, учебный процесс, летная практика, принципы.

Введение. Проблема совершенствования профессиональной подготовки военных кадров представляет большую теоретическую и практическую значимость, что обусловлено возросшими требованиями к профессионализму военных специалистов. Профессиональная самоидентификация является одним из важнейших факторов интеграции молодого специалиста в профессию и одним из важнейших условий успешного освоения молодыми людьми профессиональных знаний и умений [1].

В процессе исследования проблемы формирования профессиональной самоидентичности будущих летчиков мы сочли целесообразным выявить принципы формирования и развития профессиональной самоидентичности как основные положения, общие требования, определяющие деятельность всех лиц, участвующих в данном процессе.

Цель исследования: выявить принципы формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков, которые позволят сформулировать теоретическое обоснование процесса формирования профессиональной компетентности будущих летчиков, построить модель формирования и развития профессиональной самоидентификации к летной деятельности.

Материал и методы исследования. *Профессиональная самоидентичность* летчика формируется в периоды выбора профессии, летного обучения, развивается в течение всего времени профессионального совершенствования, поэтому можно утверждать, что принципы формирования и развития профессиональной самоидентичности теснейшим образом связаны с содержанием обучения и воспитания будущих летчиков.

Анализ научной литературы и обобщение профессионально-педагогического опыта подготовки летного состава позволяет утверждать, что ведущими принципами

формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков выступают:

- педагогическое сопровождение будущих летчиков в процессе самоидентификации;
- формирование у будущих летчиков профессионально и личностно значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации в условиях обучения в военном вузе;
- интегративности и системности профессионального и личностного образования и саморазвития.

Результаты исследования. *Принцип педагогического сопровождения будущих летчиков в процессе самоидентификации* означает ориентированность на тесное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающую реализацию личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе и формирование у курсантов необходимых для летной деятельности компетенций.

В соответствии с этим принципом педагогическое сопровождение курсантов педагогами, опытными летчиками и инженерами является стержневым фактором успешности и способно выполнять аттрактивную (привлекательную) роль в их личностно-профессиональном развитии. Педагогическое сопровождение призвано способствовать разрыванию у курсанта интереса к авиации, к совершенствованию летной подготовки и развитию необходимых для этого профессиональных качеств, глубокое удовлетворение летной деятельностью.

Анализ теории и практики подготовки будущих летчиков свидетельствует о том, что элементы педагогического сопровождения присутствуют во многих учебных заведениях [2, 3, 4]. И.В. Запечникова, характеризуя деятельность преподавателя по формированию ПВК (профессионально важных качеств), пишет: "обучающий осуществляет для этого определенный выбор способов и средств учебно-воспитательной работы, а также побуждает обучаемого к самовоспитанию этих качеств у себя. Профессиональная направленность обучаемого определяет не только успешность формирования профессионально значимых качеств, но также овладение знаниями, умениями, навыками" [2, С.48].

В своих исследованиях Б. Ю. Васильев Н. Г. Милованова отмечают, что: "Необходимым условием в формировании морально-волевых качеств у курсантов является непрерывное воздействие изучаемых дисциплин на протяжении всего периода обучения в военном вузе на формируемые качества. Постепенное повышение степени трудности заданий и ситуаций, моделирующих учебно-боевую деятельность, способны вызывать проявления морально-волевых качеств у курсантов в различных ситуациях" [3, С.33].

Исследуя психолого-педагогические основы обучения и воспитания будущих летчиков Д.В. Гандер в своей книге "Профессиональная психопедагогика" подчеркивает, что "Особую роль профессиональное обучение играет в развитии личности профессионала и его профессионально важных качеств. Для этого образовательная среда ориентирована, прежде всего, на нравственные аспекты летной профессии, на формирование зрелой, ответственной мотивированной личности и должна быть заполнена методами и средствами формирования и развития, личностных и интеллектуальных профессионально важных качеств, образа «Я» летчика-профессионала" [4, С. 22].

Личностно-ориентированный подход к обучающимся служит основанием для своевременной педагогической поддержки возникающих трудностей. В свою очередь, активность и инициатива обучаемых определяют мотивированность на обучение летному делу и летную деятельность в целом, направленность личности на достижение цели.

В процессе педагогического сопровождения, преподаватели не только обучают профессиональным знаниям и умениям, но и осуществляют профессионально-психологическую подготовку курсантов к поведению в условиях, характерных для летной практики и экстремальных ситуациях. Развитию профессиональных качеств

способствуют профессиональное общение, анализ нестандартных ситуаций, разбор полетов. К числу наиболее значимых профессиональных качеств будущих летчиков относят активность, творчество, инициативу. Их наличие является одним из условий успешного саморазвития и самоидентификации молодых летчиков.

Без педагогического сопровождения самоидентификация обучающихся в летном вузе не всегда и не у всех проходит гладко. Освоение авиационной техники и навыков пилотирования связано с определенными трудностями интеллектуального, физического и психологического характера. Отдельные курсанты не готовы преодолеть психологические барьеры, перестроить свой образ жизни и нацелить свои устремления на решение профессиональных задач. В процессе обучения педагогу следует использовать все многообразие учебно-воспитательных средств воздействия, детерминирующие влияние на профессиональное становление личности курсанта и объективную оценку действительности.

Принцип формирования у будущих летчиков профессионально и личностно значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации в условиях обучения в военном вузе актуализирован проблемой удовлетворенности выбором профессии, возникающей уже на начальной стадии обучения.

Рассматривая специфику формирования профессиональной идентичности студентов-бакалавров, Л.Н. Вавилова отмечает, что: «Мотивационно-ценностный компонент складывается в результате самореализации и самоотношения, он включает отношение к профессии, профессиональную самооценку, профессиональную позицию и профессиональные ожидания» [5, С. 226].

Рассматривая систему профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе Ю.В. Кечкин указывает, что «система обучения в военном вузе имеет ряд особенностей, которые предопределяются спецификой дальнейшей профессиональной деятельности будущих офицеров: серьезные физические, интеллектуальные и морально-психологические нагрузки, строго регламентированный распорядок дня, постоянный и непрерывный контроль своего поведения» [6, С. 3].

Определенные сложности адаптации и самоидентификации будущих летчиков усугубляются тем, что уже на первых ступенях обучения курсанты осознают, что процесс эксплуатации современных самолетов связан с различного рода трудностями психофизиологического характера, к которым относятся: пороги восприятия, особенности организации внимания, специфика рабочих движений, физические факторы полета, особенно перегрузка, и др. Возможности и способности к выполнению профессиональных задач у курсантов различны, поэтому они должны осознать, что все сложности преодолимы, профессиональные умения поддаются тренировке в процессе обучения. А педагогу следует учитывать, что первый отрицательный опыт вхождения в профессию может отрицательно повлиять на самоидентификацию и все последующие действия.

Решение проблемы формирования у будущих летчиков профессионально и личностно значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации мы видим в разработке и применения технологий подготовки к полетам на основе новейших научных представлений. Психологи подчеркивают, что «люди, развивающие свое материальное производство и свое материальное общение, изменяют вместе с этой своей деятельностью также свое мышление и продукты своего мышления» [4, С.11].

Профессиональное обучение, особенно его практико-ориентированная составляющая, оказывает ключевое мотивирующее воздействие на соотнесение у будущих летчиков своих знаний, умений, личностных качеств с требованиями профессии. Значительный эффект на ранней стадии профессиональной самоидентификации достигается, когда в учебных целях обучаемый ставится в условия, воспроизводящие с какой-то степенью приближенности к реальной деятельности.

В нашем исследовании стратегически оправдана технология обучения, при которой первые учебные полеты проводятся в специально для этого оборудованных помещениях с использованием тренажеров или симуляторов и обучаемому нужно вырабатывать умения принимать решения и выполнять связанные с этим действия. Такое включение обучаемого в реальную систему отношений, определяющих общественную сущность и значимость летной деятельности, приближает границы учебно-воспитательного процесса к реальной практике, но не допускает экстремальных ситуаций. Цифровые тренажеры и имитаторы предоставляют обучающим широкие возможности погружения в атмосферу полета, что способствует формированию первоначальных профессиональных умений, развитию у обучаемых мотивации, профессионально значимых качеств и самоидентификации.

Следование этому принципу предполагает поэтапное развитие профессиональных компетенций, формирование готовности к самообразованию и профессиональному саморазвитию с учетом индивидуальных особенностей курсанта.

Мы согласны с утверждением Д.В. Гандера, что " В летном обучении привитию перечисленных качеств во многом способствует правильная организация полетов и своевременный контроль их выполнения с использованием объективных средств." [4, С. 31]. Мотивация к высоким результатам в профессиональном обучении обеспечивает ответственное отношение к подготовке и выполнению полетов, высокие результаты и соответствующую самоидентификацию.

Результатом реализации принципа «формирования у будущих летчиков профессионально и личностно значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации» должны стать заинтересованность курсантов в своем профессиональном становлении, ответственное отношение к летному обучению, превращение знаний в убеждения, приобретение ими таких качеств, как целеустремленность, дисциплинированность, исполнительность, пунктуальность в выполнении требований руководящих летных документов.

Принцип интегративности и системности профессионального и личностного образования и саморазвития определяет логику формирования и развития самоидентичности будущего летчика в условиях обучения в военном вузе. Смыслообразующим компонентом самоидентификации должны оставаться деятельностные, процессуальные знания, основанные на принципах самоорганизации деятельности субъекта. Интегративность обеспечивает объединение знаний, навыков и личностных качеств в единую систему, позволяет выявить объективную необходимость получаемых ими знаний для профессиональной деятельности; дать ее научные основы; обеспечить преемственность между циклами учебных предметов; перейти от абстрактных научных к конкретным профессиональным знаниям и от них - к практическим умениям и навыкам.

Системность означает иерархическую конструкцию процесса формирования знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств. Под иерархией здесь понимается структурная организация системы воспитания качеств и системы формирования знаний, умений и навыков, взаимоотношение и взаимозависимость этих систем. Системность предполагает и комплексность психолого-педагогических воздействий.

Профессиональная самоидентичность формируется учебными дисциплинами, а также находит развитие в процессе проведения тренажерной, летной, физической и психофизиологической подготовки. Причем по мере продвижения обучаемого от семестра к семестру, от курса к курсу комплексирование форм и методов психолого-педагогических воздействий, развивающих профессионально важные качества, усиливается, а сами эти качества получают большую выраженность и глубину.

Выстроенная в военном вузе *на принципе интегративности* система подготовки будущих летчиков служит основанием для интериаризации (преобразования ценностей) и положительной самоидентификации.

По мере развития самоидентичности курсанта процесс обучения следует обогащать новыми способами формирования и развития профессионально важных качеств, стремиться, чтобы у обучаемого возрастала степень их выраженности, чтобы выполнение учебно-летней программы соответствовало уровню профессиональной компетентности и самоидентификации.

Широкое применение технических средств обучения, компьютеризация теоретической и летной подготовки, моделирование условий деятельности, близких к реальным по внутреннему содержанию и психологическому напряжению позволяют обеспечить прохождение процесса самоидентификации более эффективно.

Исследования показывают, что практическая составляющая в системе подготовки более значима для развития самоидентичности у обучаемых, чем теория, т.к. является ключевым элементом профессиональной деятельности.

Подводя итоги исследования, мы еще раз уточним, что самоидентификация будущих летчиков зависит от многих факторов, ведущими из которых являются наличие у курсанта образа (идеальной модели) летчика, удовлетворенность выбором, осознание специфических требований к профессии, восприятие себя в профессии.

Соблюдение предложенных принципов формирования и развития профессиональной самоидентичности позволит курсантам к концу обучения достичь высокого уровня компетентности, благополучной профессиональной адаптации, успешного выполнения профессиональных задач.

Выводы. В процессе исследования нами предложены принципы формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков: педагогическое сопровождение будущих летчиков в процессе самоидентификации; формирование у будущих летчиков профессионально и лично значимых мотивов учения и стремления к положительной самоидентификации в условиях обучения в военном вузе; интегративности и системности профессионального и личностного образования и саморазвития. Они послужат основанием для разработки соответствующей модели формирования и развития профессиональной самоидентичности будущих летчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гунчина В.А. Феномен профессиональной самоидентификации // Молодой ученый. 2017. № 15.2. С. 59-64.
2. Запечникова И.В. Формирование профессионально важных качеств у курсантов военного авиационного вуза средствами специальной физической и психофизиологической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – М. 2016., – 174 с.
3. Васильев Б. Ю., Милованова Н. Г. Возможности учебных дисциплин в формировании морально-волевых качеств у курсантов военного вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2016. №1. С. 33-40
4. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. – М.: "; ВОЕНТЕХИНИЗДАТ", 2007 – 336 с.
5. Вавилова Л.Н. Специфика профессиональной идентичности студентов-бакалавров // Вестник московского финансово-юридического университета. №4. 2015. С.224-228.
6. Кечкин Ю.В. Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе: Автореф. дис. ... канд.пед наук. – Челябинск, 2016., – 26с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975.

УДК 378

**ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАТУРНЫХ ПОСТАНОВОК
В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

Писаренко С.А.

**ORGANIZATIONAL QUESTIONS OF LIFE PRODUCTIONS
IN THE CONTEXT OF THE TASKS OF DEVELOPING
IMAGINATIVE THINKING WHILE STUDYING IN ART SPECIALTIES**

Pisarenko S.A.

Аннотация. В статье раскрываются различные аспекты организации натуральных постановок в связи с задачей развития образного мышления студентов, обучающихся на художественных специальностях. Изложено содержание понятия «художественный образ» и описаны его основные характеристики применительно к изобразительной деятельности. Выделены особенности натуральных постановок, способствующие активизации образного мышления студентов. Рассмотрены вопросы, связанные как с формальными сторонами организации учебных постановок, так и с их предметно-смысловым содержанием на разных этапах обучения.

Annotation. The article reveals various aspects of the organization of life productions in connection with the task of developing imaginative thinking of students studying in art specialties. The article describes the content of the concept "artistic image" and describes its main characteristics applied to visual activity. In the article are highlighted the features of life productions that contribute to the activation of imaginative thinking of students. The issues related to both the formal aspects of the organization of educational productions and their subject-semantic content at different stages of training are considered.

Ключевые слова: художественный образ, натурная постановка, изображение, натюрморт, обучение, этюд.

Key words: artistic image, full-scale production, image, still life, training, etude.

Профессиональное обучение рисунку, живописи и смежным дисциплинам в высших и средних специальных учебных заведениях художественного профиля предполагает две основные задачи – постижение грамоты реалистического изображения и развитие творческих способностей, образного мышления студентов. Для решения этих взаимосвязанных задач большое значение имеет организация натуральных постановок, которые служат как для изобразительного воспроизведения, так и для творческого осмысления в процессе выполнения учебных заданий. Предметом рассмотрения в настоящей статье являются особенности натуральных постановок, являющиеся значимым условием развития у студентов, обучающихся на художественных и смежных специальностях, способности к художественно-образному восприятию и осмыслению как окружающей действительности, так и произведений изобразительного искусства.

Понятие художественного образа многозначно, в связи с чем давать характеристику степени развития образного мышления при обучении изобразительным дисциплинам сложнее, чем оценить уровень практических умений и навыков. Сложность и неоднозначность процессов развития художественно-образного мышления у обучающихся на художественных и смежных специальностях требует их вдумчивого и внимательного анализа. Отдельные аспекты этих процессов затронуты в ряде исследований [3, 4, 5, 6, 7, 8], кроме того, имеются источники, в которых специально рассмотрена организация натуральных постановок в связи с задачей развития образного мышления студентов [9, 10].

Тем не менее, представляется, что эти вопросы, являющиеся весьма многоплановыми, могут быть предметом дальнейшего рассмотрения в сфере методики преподавания художественных дисциплин в условиях профессионального образования.

В связи с многогранностью понятия художественного образа его трактовки могут несколько варьироваться. В Большом энциклопедическом словаре образ художественный характеризуется как «категория эстетики, средство и форма освоения жизни искусством, способ бытия художественного произведения» [1, с. 826]. В другом источнике под художественным образом понимается «основной способ художественного мышления, бытия произведения искусства... специально создаваемый в процессе особой творческой деятельности по специфическим (хотя, как правило, и неписанным) законам субъектом искусства, - художником, - феномен» [2, с. 145 - 146]. Большинство определений художественного образа в изобразительном искусстве по своему содержанию мало отличаются от понятия «изображение», на это обстоятельство, в частности, указывает В.Н. Стасевич [8]. В этой связи возникает закономерный вопрос – допустимо ли считать, что всякий учебный рисунок или этюд натурной постановки, либо любое изображение, выполненное профессиональным живописцем или графиком, содержит в себе свойства художественного образа? На этот вопрос напрашивается отрицательный ответ, по причине чего желательна более конкретная дефиниция понятия «художественный образ».

Представляется возможным выделить по крайней мере три характеристики художественного образа, по которым он отличается от понятия «изображение». Во-первых, к числу таких характеристик стоит отнести достаточно высокий уровень мастерства, в связи с чем об образности можно говорить применительно не ко всякому изображению, а лишь к тому, в котором просматриваются определенные признаки культуры исполнения. Однако рисунок или этюд учебной постановки может быть выполнен на высоком профессиональном уровне, но не нести в себе значимых признаков художественного образа. Поэтому в качестве второй характеристики стоит отметить эмоционально-зрелищные качества изображения – эмоциональность, заложенная художником в произведении искусства (которая не обязательно предполагает бурное проявление чувств), является важным качеством, обуславливающим его воздействие на зрителя. Эмоциональность проявляется не столько в «изобразительном описании» эмоций, но прежде всего в формальной организации произведения (например, в усилении контрастов и ритма, остроте композиционного решения, эффектах освещения и пр.).

Третья характеристика образности в художественном произведении связана с имеющимся в нем смысловой и ассоциативной нагрузкой. Любой изображенный объект в той или иной мере вызывает ряд ассоциаций у зрителя, и удачный подбор предметов для натурной постановки позволяет обогатить и расширить ее смысловую наполненность. Стоит в то же время заметить, что постановки, предлагаемые учащимся на начальных этапах освоения изобразительной грамоты и призванные способствовать решению базовых учебных задач, зачастую не преследуют цель вызвать многообразие ассоциаций. Тем не менее, ассоциативная содержательность натурной постановки является ее ценным качеством, способствующим повышению учебно-творческой активности студентов.

Что касается художественного произведения, то для его выразительности имеет значение многообразие присутствующих в нем смыслов и ассоциаций. Стоит оговориться, что содержательные характеристики произведения искусства имеют значение лишь при условии проявленного при его создании мастерства. Заложенные в художественном произведении идеи и смыслы (философские, психологические, нравственные и пр.), которые могут показаться автору значимыми и оригинальными, при невысоком уровне изобразительного мастерства не вызывают ожидаемого впечатления или даже оказывают эффект, противоположный задуманному. И напротив, положения, считающиеся общеизвестными и даже банальными, но выраженные в яркой художественной форме, могут глубоко затронуть зрителя благодаря силе используемых средств изобразительного искусства. Иными словами, художественная ценность произведения определяется не

столько глубиной и оригинальностью замысла, сколько соответствующими качествами его практического исполнения.

На основании сказанного можно заметить, что художественный образ представляет собой сплав компонентов, характеризующих уровень изобразительного мастерства, эмоциональность и смысловую наполненность произведения изобразительного искусства. Эти компоненты неразрывно взаимосвязаны и каждый из них во многом является продолжением другого.

Образные характеристики изображений учебных постановок и художественных произведений, имея во многом общую природу, различаются в некоторых аспектах. Различия в данном случае связаны с разницей задач работы над художественным произведением и рисунком (либо этюдом) натурной постановки. Говоря кратко, в первом случае основной задачей является выражение (например, эмоций, оригинальной пластической или колористической идеи, авторской позиции и т.д.), а во втором случае – постижение (к примеру, принципов реалистического отображения предметного мира в живописи или графике, законов композиции, особенностей работы художественными материалами и т.п.). Кроме того, образ в произведении искусства представляет собой воплощение личных идей автора, между тем как замысел натурной постановки и цели ее учебного изображения определяются скорее не учащимся, а педагогом, хотя ученик также может ставить перед собой определенные задачи в соответствии с имеющимися у него на данный момент представлениями о смысле изобразительной деятельности и практическими навыками. То есть в изображении натурной постановки могут проявляться черты художественного образа, но с поправкой на специфические особенности процесса обучения.

На разных этапах обучения меняется характер задач, которые приходится решать студенту. В условиях ранних стадий художественной подготовки задача образной трактовки изображаемого мотива либо не ставится, либо не является доминирующей, поскольку главной целью в данном случае является постижение основ изобразительной грамоты и основное внимание следует направлять на достижение этой цели. Впоследствии, по мере усложнения учебно-творческих задач, стоящих перед студентом, усложняется и характер натуральных постановок, что касается как их предметного содержания, так и формальной организации. Такое усложнение содержит в себе многообразие возможностей для образной характеристики на основе впечатлений от натуры.

Можно выделить особенности натуральных постановок, которые способствуют активизации образного мышления обучающихся основам изобразительной грамоты. К таким особенностям относятся острота и оригинальность пластического и колористического решения (в частности, эффекты освещения), а также многообразие ассоциаций, которые могут быть вызваны включенными в натурную постановку элементами.

Острота пластического и колористического решения, являющаяся важным условием зрелищности натурной постановки, может достигаться за счет неожиданных контрастных либо нюансных сопоставлений форм, величин, фактур, цвета. Кроме того, для достижения композиционной остроты может иметь значение сознательное введение в постановку элементов, обладающих визуальными признаками динамичности или статичности. Говоря об особенностях формальной организации натуральных постановок, стоит отметить влияние освещения на их тонально-цветовой строй. При изменении освещенности меняется не только распределение тоновых и цветовых масс в постановке, но и меняется общее эмоциональное впечатление.

Композиционная выразительность изображения натурной постановки в немалой степени зависит от выбора точки зрения, с которой выполняется рисунок или этюд. В этой связи следует обращать внимание студентов на особенности разных вариантов композиционного решения постановки при смене точки зрения на нее. Иногда может быть

полезно предложить студентам изобразить постановку с неожиданной точки зрения, например, расположить ее так, чтобы она была значительно выше или ниже точки зрения рисующего.

Примером создания яркого художественного образа в натюрморте за счет остроты композиционного решения может служить произведение А.Ю. Никича «Натюрморт торжественный». Эта работа, как и многие другие натюрморты А.Ю. Никича из серии «В мастерской» характеризуется умелым использованием лаконичных художественных средств, благодаря которым достигается образная выразительность. Говоря о важности формального решения данного произведения для достижения его образности, стоит в то же время отметить, что формальные аспекты в данном случае имеют значение не сами по себе, а в сочетании с содержательной стороной картины.

Ознакомление с разными вариантами формальной организации натуральных постановок позволяет студентам накопить визуальный опыт, почувствовать, каким образом использование средств композиции, таких как контрасты, нюансы, статика, динамика, ритм и пр., способствует достижению образной выразительности. Можно оговориться, что само по себе применение формальных композиционных приемов при составлении учебного натюрморта еще не обеспечивает такого качества как образность живописной или графической работы, но понимание особенностей и возможностей использования этих приемов является важным фактором развития образного мышления.

Содержательные аспекты образных качеств учебной постановки, как правило, связаны с ее тематической направленностью. Возможности тематического решения натуральных постановок разнообразны. В частности, тематика учебных натюрмортов может быть связана с временем года – так осенью будет уместен натюрморт с осенними листьями, плодами или ветками калины, а весной – с букетами сирени, мимозы, нарциссов и пр. Постановки могут быть приурочены к праздникам – нередки случаи составления натюрмортов, посвященных Пасхе или Дню Победы. Натюрморты, кроме того, могут быть связаны с исторической и национальной тематикой (например, натюрморт в японском стиле), профессией (к примеру, музыка, театр), различными аспектами быта людей.

Составление постановки таким образом, чтобы она представляла собой не просто набор предметов, сходных по тематике, представляет собой довольно сложную задачу, решение которой требует как художественного, так и педагогического опыта. В данном случае большое значение имеет композиционное чутье педагога, умение наиболее выразительно комбинировать предметы.

Добиться полноты и многообразия ассоциативной и смысловой нагрузки учебных постановок можно за счет расширения диапазона используемых в них предметов. Желательно не ограничиваться традиционно применяемыми для этой цели предметами, к которым прежде всего относятся бытовая посуда, муляжи овощей и фруктов, а также гипсовые слепки. Интерес в этом отношении могут представлять старинные вещи, а также предметы, связанных с различными аспектами деятельности человека. Целесообразно уделить внимание поиску такого рода предметов, для чего желательно привлекать студентов к их подбору – есть вероятность, что у кого-то из обучающихся в группе имеются предметы, которые можно использовать в постановках. Можно отметить, что привлечение студентов к составлению постановок является значимым фактором развития их творческих способностей и образного мышления.

Говоря о расширении диапазона применяемых для постановок предметов, в то же время не следует забывать о том, что традиционно используемые для этой цели овощи, фрукты и предметы быта имеют ряд ценных качеств, способствующих успешному решению учебных задач, связанных со светотеневой и цветовой моделировкой формы. Поэтому частое использование «необычных» предметов в ущерб учебным задачам также представляется нежелательным.

Из ранее сказанного может быть сделан вывод, что с увеличением числа предметов в натурной постановке повышается ее смысловая многозначность. Такое утверждение не

лишено оснований, однако нередки примеры того, что в натюрмортах, выполненных профессиональными художниками, изображалось небольшое число предметов и в то же время эти произведения характеризуются глубиной образной трактовки. В качестве примера можно упомянуть натюрморт Б.М. Неменского «Память земли смоленской», в котором показаны только два предмета (каска и древний сосуд), однако ограниченность числа изображенных объектов позволяет подчеркнуть их значимость. Это произведение имеет яркие признаки художественного образа – выразительность формального решения и многозначность смыслового содержания. К.С. Петров-Водкин также зачастую использовал для своих натюрмортов небольшое количество предметов, достигая, однако, при этом выразительности художественного решения.

Отдельно стоит упомянуть о постановках, в которых основным объектом изображения является человек (постановки для работы над портретом, изображением фигуры или двухфигурной композиции). Как и на начальных стадиях обучения работе над натюрмортом, при ознакомлении с базовыми принципами изображения головы и фигуры человека целесообразно в первую очередь сосредотачиваться на учебных задачах. Попытки же творческой образной трактовки изображаемого мотива могут быть более результативными на поздних стадиях обучения, после приобретения студентами базовых изобразительных навыков.

Вместе с тем и на начальных стадиях обучения не следует игнорировать возможности образной трактовки учебной постановки, включающей в себя фигуру человека. Иногда облик натурщика располагает к тому, чтобы подобрать предметы антуража, позволяющие придать определенное образное звучание натурной постановке. Удачно найденная образная характеристика модели, заложенная в натурной постановке, способствует повышению интереса к выполнению задания и может быть успешно развита в учебной работе.

Таким образом, важными качествами натурной постановки, определяющими ее образные характеристики, являются выразительность формального решения и многозначность смыслового содержания. Задача развития образного мышления должна рассматриваться в неразрывной взаимосвязи с обучающими задачами на занятиях по рисунку и живописи на основании учета особенностей конкретного этапа обучения основам изобразительного мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2000. – 1434 с.
2. Бычков В.В. Эстетика. – М.: Гардарики, 2004. – 556 с.
3. Землякова Г.М. Живописные этюды и наброски как средство формирования художественных и педагогических способностей студентов художественно-графических факультетов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук – М., 2001. – 16 с.
4. Зинченко В.П. Общие вопросы развития творческих способностей студентов на занятиях по рисунку. Сб. науч. тр.: Развитие творческих способностей студентов и учащихся на занятиях изобразительным искусством /Отв. ред. А.П. Яшухин. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986. С. 29 – 39
5. Зинченко В.П., Стасевич В.Н. Творчество в учебном рисунке. - Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989. – 52 с.
6. Кузнецов Е.Ф. Формирование визуального восприятия в изобразительной деятельности (на примере обучения студентов художественно-графических факультетов рисунку и живописи). – Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – М.: МПГУ, 2008. – 34 с.
7. Лубянов В.И. Натурные впечатления как одно из условий творческого развития на занятиях живописью //Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. №5. С. 46 – 51;

8. Стасевич В.Н. Учеба, творчество, искусство. Слагаемые понятия культуры. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. – 160 с.
9. Ушанева Ю.С. Развитие художественно-образного мышления студентов младших курсов факультета изобразительного искусства на занятиях живописью (на материале натюрморта). – Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2009.
10. Ушанева Ю.С. Роль натурной постановки в развитии художественно-образного мышления студентов факультета изобразительного искусства //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. №4. С. 122 – 128.

УДК [377.121.7:37]:[629.7:94(470)''1945/1950'']

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ЛЕТНО-ТЕХНИЧЕСКОГО СОСТАВА В
ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

Хаертдинов И.М., Сафонова А.В.

**STATE SUPPORT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR AIRCRAFT STAFF IN THE POST-
WAR PERIOD**

Khaertdinov I. M., Safonova A. V.

Аннотация: В статье рассматривается отечественный историко-педагогический опыт государственных мер, направленных на социально-педагогическое обеспечение образовательных учреждений для летно-технического состава в период 1945–1950 гг., выделяются актуальные идеи историко-педагогического опыта для современного этапа развития качественной подготовки летно-технического состава, раскрывается социально-педагогическое взаимодействие авиационных учебных заведений с государственными и ведомственными структурами, общественными организациями в интересах социализации обучающихся.

Abstract: The article examines the domestic historical and pedagogical experience of state measures aimed at socio-pedagogical support of educational institutions for flight personnel in the period 1945-1950, highlights the current ideas of historical and pedagogical experience for the modern stage of development of high-quality training of flight personnel, reveals the socio-pedagogical interaction of aviation educational institutions with state and departmental structures, public organizations in the interests of socialization of students.

Ключевые слова: социально-педагогическое обеспечение, отечественный историко-педагогический опыт, ресурсный потенциал, летно-технический состав, профессионально-техническая подготовка, воспитывающая среда.

Keywords: social and pedagogical support, national historical and pedagogical experience, resource potential, flight and technical personnel, professional and technical training, educational environment.

Развитие Гражданского воздушного флота (ГВФ) Российской Федерации, повышение качества системы подготовки авиационных специалистов, ориентированных на эксплуатацию современной авиатехники, является одним из ключевых направлений в

области безопасности государства. Государственная политика Российской Федерации поддерживает социально-педагогическую направленность различными программами, разработанными в соответствии с требованиями государственных нормативно-правовых актов, учитывая целевые ориентиры модернизации высшего профессионального образования, в том числе: Федеральный закон Российской Федерации от 21.12.2012 г. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [31], «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» [21], «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года» [29], государственные программы «Развитие образования» от 26 декабря 2017 г. № 1642 [7]; «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» от 29.03.2019 г. № 377 [6], «Развитие авиационной промышленности на 2013–2025 гг.» от 15.04.2014 г. № 303 [5], учитывающая основные положения Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» от 07.05.2018 г. № 204 [16], а также такие целевые федеральные программы, как «Развитие профессионального образования», «Вузы как центры пространства», «Развитие национального интеллектуального капитала» и другие.

Актуальность. Исследование отечественного историко-педагогического опыта подготовки авиационных кадров в учебных заведениях ГВФ в послевоенный период 1945–1950 годы, осмысление мер государственной поддержки, способствующих преемственности и совершенствованию современной системы профессионального образования приобретает особую актуальность. Преобразование высшей авиационной школы должно опираться на богатейший опыт авиации, достижения научной мысли, учитывать ошибки теории и практики. Исследование опыта социально-педагогического обеспечения в послевоенный период в образовательной структуре подготовки авиационных кадров позволит изучить меры по созданию условий, способствующих социализации обучающихся, их профессиональному становлению, включению в различные виды деятельности; совокупность институциональных и средовых ресурсов, обеспечивающих соответствие реализации потребностей воспитанников требованиям, нормам, уставов, утвержденным в гражданской авиации.

В нашем исследовании одним из базовых понятий является «обеспечение». Анализ научной литературы показал, что «обеспечение» употребляется в различных науках, применяется в различных обстоятельствах, каждый раз наполняясь различным содержанием. Принято выделять экономическое, кадровое, материально-техническое, правовое, педагогическое, социальное обеспечение [1, 26, 9, 11] и ряд других.

Вопросы применения ресурсов для улучшения эффективности педагогического процесса определяются многими авторами как обеспечение. Следует отметить различные взгляды исследователей на педагогическое обеспечение, например, одни определяли его как систему мер педагогов, специалистов для достижения намеченных целей, другие – как совокупность мероприятий, углубляющих, расширяющих педагогическое влияние на качество знаний, целостность умений, характер навыков, особенность опыта воспитанника, третьи – как специфический вид деятельности в любой профессиональной плоскости, обеспечивающий высокие результаты [28, 34].

Деятельность педагогов дает возможность образовательному учреждению оказывать воздействие на воспитанников не только с помощью институциональных ресурсов, но и использовать всю совокупность социальных факторов, составляющих среду обучающихся, которые обусловлены сложившимися общественными отношениями и духовными ценностями социума на определенном историческом этапе развития. При таких условиях целесообразно говорить о социально-педагогическом обеспечении.

Сложные задачи, выдвигаемые современным обществом перед социальным институтом образования, показывают актуальность изучения различных аспектов обеспечения. С точки зрения социальной педагогики, обеспечение рассматривается как система мер, совокупность ресурсов, наличие и использование комплекса условий и

средств, как специфический вид деятельности, как содействие решению определенных проблем.

Мы рассматриваем «обеспечение» как процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств, способов, с помощью которых осуществляется реализация возможностей социальной системы и нацеленные на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие.

Современная трактовка феномена «социально-педагогического обеспечения» исходит из междисциплинарности, предполагающей взаимодействие различных отраслей научного знания при объяснении этого понятия. Основатель научной школы «Социальное воспитание в контексте социализации» А. В. Мудрик представил образовательное учреждение как социально-педагогическую систему, выделил специфические задачи в исследовании социальной среды, определил механизмы управления с учетом конкретных условий, места и роли субъекта, его деятельности и влияния на взаимодействующие структуры в социуме в тесной связи с государственной, региональной и муниципальной системами воспитания. [14]

Другой подход, актуальный для нашего исследования, раскрывает управление ресурсами организационного, информационного и правового обеспечения в теории менеджмента [2, 3], акцент на функционировании ресурсов общества, социальной группы, индивида делается в теории и практике социальной работы [8, 32], педагогика и психология определяют использование ресурсов личности с целью ее качественного изменения в процессе обучения, воспитания и развития [12, 25].

Отечественный исследователь А. И. Тимонин в концепции социально-педагогического обеспечения [27] привел классификацию ресурсов по следующим группам, выделив личностные, институциональные, субкультурные и ресурсы социальной среды. Группы ресурсов могут актуализироваться одновременно и действовать, взаимообуславливая и дополняя друг друга в процессе социально-педагогического обеспечения, находясь по отношению к субъекту социально-педагогического обеспечения в актуальном или потенциальном состоянии.

Анализ архивных источников [4, 17–20, 24], сравнительно-сопоставительный анализ с современными нормативными документами [5–7, 16, 21, 29, 30], определяющими направленность развития профессионального авиационного образования, позволяет утверждать, что оно коррелирует с отечественным историко-педагогическим опытом середины XX века в социально-педагогическом взаимодействии учебных заведений ГВФ с государственными и ведомственными структурами, общественными организациями в интересах социализации обучающихся и укрепления могущества Советского государства.

Великая Отечественная война (1941–1945 гг.) кардинально изменила систему управления Гражданского воздушного флота (ГВФ) Советского Союза, деятельность которого была переориентирована на содействие Вооруженным Силам СССР в борьбе против фашизма. Через несколько месяцев после начала войны Главное управление (ГУ) ГВФ СССР, осуществлявшее общее руководство, распоряжением Государственного комитета обороны (ГКО) было эвакуировано вглубь страны. А через полгода в составе ГУ ГВФ был образован Транспортный комитет, в обязанности которого входило: координация перевозок, планирование и согласование работы различных видов транспорта, организация мероприятий по улучшению материально-технической базы государственного транспортного комплекса. Транспортная система СССР в годы Великой Отечественной войны понесла огромные потери: были разрушены 65000 километров железнодорожных путей, 13000 мостов, 4100 станций, 317 паровозных депо и т. д. [21]

Во время войны фашисты разрушили 57 аэропортов, многочисленные авиамоторные предприятия, радиоузлы, бензохранилища, склады, учебные заведения в различных городах Советского Союза [33]. 1944 год ознаменовался перестройкой работы в соответствии с задачами мирного времени, в восстановлении народного хозяйства активное участие принял Гражданский воздушный флот. Все это требовало организации

следующих мероприятий: расформирование учебных авиаэскадрилий, где проходили трехмесячную подготовку пилоты ВВС, передача личного состава, самолетов, технического и хозяйственного имущества территориальным управлениям и учебно-тренировочным отрядам ГВФ.

В связи с окончанием войны и переходом к мирному строительству Министерство Вооруженных Сил СССР в 1946 году отказалось от бюрократической надстройки единого органа управления, так как это могло снизить развитие транспортной системы, дифференцированной по технологическому уровню и специфике эксплуатации средств. Подразделения ГВФ перешли в распоряжение территориальных управлений [10].

Анализ архивных документов [4, 17–20, 24] позволил раскрыть процесс восстановления системы подготовки летных кадров ГВФ в послевоенный период. В таблице 1 приведены сведения о дополнительной потребности летного состава, о количестве подготовленных кадров в летных училищах и школе Высшей летной подготовки (ШВЛП) ГВФ, а также, учитывая пополнение летно-подъемного состава за счет обучающихся в летных училищах и ШВЛП ГВФ кадров, об их неполной укомплектованности к 1951 году.

Таблица 1 – Состояние кадров и их подготовка в Гражданском Воздушном Флоте к 1951 г.

№	Летный состав	Дополнительная потребность летного состава	Подготовлено в летных училищах и школе Высшей летной подготовки ГВФ	Недокомплект
1	Пилоты на самолеты ПО-2	5101	1080	4021
2	Командиры кораблей ЛИ-2	1335	650	685
3	Вторые пилоты на ЛИ-2	1668	700	1068
4	Командиры кораблей ИЛ-12	480	420	60
5	Вторые пилоты на ИЛ-12	439	420	19
6	Командиры кораблей ТУ-70	58	58	-
7	Вторые пилоты на ТУ-70	58	58	-

Приведенные в таблице 1 данные позволяют сделать вывод о том, что для обеспечения подготовки командно-летного и диспетчерского состава, необходимого количества экипажей на транспортные самолеты требовалось значительно расширить материально-техническое оснащение ШВЛП в г. Бугуруслане. Так, фонд учебного заведения в послевоенный период насчитывал всего 10 аудиторий; жилая площадь для обучающихся и сотрудников удовлетворяла потребность на 40 %; аэродромный узел включал центральный аэродром с одной ограниченной взлетной полосой 80x1000 м и четыре полевых аэродрома, в учебно-летной практике исключались тренировки на самолете Ту-70. Все это не могло обеспечить в 1949 году эффективную профессиональную подготовку для ГВФ и Дальней авиации ВВС ВС в количестве 1200 экипажей для транспортных самолетов и 500 человек командно-летного и диспетчерского состава [19]. Ресурсный потенциал ШВЛП в г. Бугуруслане предоставлял возможность подготовить в течение года лишь 400 экипажей и 200 человек командно-летного и диспетчерского состава.

С целью расширения материально-технической базы ШВЛП по распоряжению Главного управления ГВФ были переданы все здания военного городка г. Смела и аэродромный узел с аэродромами и прилегающими к ним сооружениями – Смела, Черкасы, Золотоноша.

Выполнение поставленных перед ГВФ СССР задач по подготовке вторых пилотов на самолете ЛИ-2 стало реализовываться в созданных учебных эскадрильях на базах

аэропортов ГВФ в г. Минске, г. Ростове, г. Керчи, г. Киеве с ежегодным выпуском по 250 человек в каждой эскадрилье.

Для увеличения подготовки летного состава на самолете ПО-2 был предпринят ряд необходимых мер:

после переезда ШВЛП в г. Смела ее база в г. Бугуруслане использовалась для размещения Криворожского летного училища ГВФ в связи с тем, что аэродром в Кривом Роге не отвечал нормам учебно-летной практики;

в 1949 году при участии военных строительных организаций в Сасовском летном училище ГВФ был возведен учебный корпус на 600 мест;

Краснокутское летное училище ГВФ пополнилось помещениями учебного хозяйства, принадлежащего Министерству Земледелия СССР;

недостающая потребность в выпускниках училищ ГВФ для легкомоторной авиации компенсировалась за счет специально организованной подготовки курсантов в летных школах ВВС.

Победоносное завершение войны поставило перед Гражданским воздушным флотом СССР исключительно важные задачи, предусмотренные законом «О пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг.» по воздушному транспорту. В этой связи следовало превзойти довоенный уровень развития воздушного транспорта, ликвидировать частные диспропорции, возникавшие из-за противоречия между значительным увеличением объема перевозок и отсталостью оборудования аэропортов и учебно-производственной базы.

В таблице 2 представлены данные о состоянии Учебно-производственной базы по подготовке летно-технических кадров ГВФ накануне Великой Отечественной войны.

Таблица 2 – Учебно-производственная база по подготовке летно-технических кадров в довоенный период

№	Объекты учебно-производственной базы	Количество постоянного и переменного состава
1	3 стационарные летные школы, Курсы высшей летной подготовки, Летный центр	3400
2	3 института инженеров ГВФ	2133
3	4 авиационных техникума	2433
4	10 ремонтных заводов и 7 базовых ремонтных мастерских для ремонта самолетов и моторов	6000

Возраставшие потребности в летно-технических квалифицированных кадрах в предвоенный период в СССР обусловили увеличение количества высших и средне-специальных учебных заведений ГВФ, в число которых вошли Ленинградский институт ГВФ в 1930 году, Киевский авиационный институт ГВФ в 1933 году, первые в ГВФ курсы высшей летной подготовки в 1935 году. Постановление коллегии ГУГВФ «О подготовке летных кадров» 1940 г. регламентировало организацию 47 учебных эскадрилий ГВФ, образовавших платформу для создания Сасовского, Краснокутского, Бугурусланского летных училищ и Егорьевского авиационно-технического училища гражданской авиации [19]. Эти учебные заведения, закрепленные в системе профессионального образования, явились продолжением образовательной и воспитательной деятельности инициативных техников и летчиков, которые на общественных началах обучали советскую молодежь в аэроклубах, авиамоторных кружках, планерных школах навыкам летного дела. Значительную роль в системе подготовки летно-технических кадров для Гражданского воздушного флота сыграла такая общественная организация, как Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству (ОСОАВИАХИМ), развивая

профессионально важные качества обучающихся и осуществляя военно-патриотическое воспитание молодого поколения.

Институциональные ресурсы, находившиеся в ведении Гражданского воздушного флота в предвоенный период: учебные заведения, Научно-исследовательский институт ГВФ, а также сеть аэропортов воздушных линий, составлявших учебно-производственную базу по подготовке летно-технических кадров, позволили в 1940 году осуществить перевозку пассажиров в количестве 409000 человек, почты – 14600 тонн, грузов – 47500 тонн с общим налетом в 37,2 млн. тонно-километров. С наступлением войны на основании постановлений Правительства из Гражданского воздушного флота практически все ресурсы были переданы другим ведомствам, а такие печатные органы как «Авиационная газета» и журнал «Гражданская авиация» были ликвидированы.

В послевоенный период интенсивность полетов на воздушных линиях Москва-Хабаровск и линиях, связывающих Москву со столицами Союзных республик, увеличилась в 5–10 раз против показателей 1940 года. В крупных аэропортах городов Москвы, Свердловска, Киева, Ташкента, Харькова, Ростова на Дону прием и выпуск транспортных самолетов ежедневно достигал от 100 до 250 самолетов, а в аэропортах Свердловска, Киева и Харькова вообще отсутствовали помещения для размещения пассажиров и прилетающих экипажей. Объем транспортной работы одного летнего месяца в 1948 году соответствовал довоенному годовому объему [24].

Возросшая насыщенность движения транспортных самолетов на воздушных линиях переросла технические возможности четкого управления полетами по радио, а радиооборудование аэропортов и самолетов не обеспечивало безопасности посадок в сложных метеоусловиях, что оказывало негативное влияние на регулярность рейсов.

Развитие воздушных авиaperевозок, особенно, на Крайнем Севере, Сибири и Дальнем Востоке тормозилось отсутствием аэродромов для эксплуатации тяжелых транспортных самолетов, на строительство которых требовались большие капитальные вложения. Из 1617 аэродромов ГВФ только 59, включая 21 аэродром других ведомств, имели взлетно-посадочные полосы с искусственным покрытием; 167 аэродромов, эксплуатируемых самолетами Ли-2, Ил-12, не соответствовали установленным параметрам и нуждались в расширении.

Из семидесяти пяти аэропортов Первого и Второго классов только двенадцать имели аэровокзалы. Остальные аэропорты обслуживали пассажиров и летные экипажи во временных строениях, малопригодных для нормального отдыха. Рост пассажирских перевозок воздушным транспортом в 1948 году увеличился в 4,5 раза, по сравнению с 1940 годом, и достиг 1800 тысяч человек; автобусный парк в аэропортах ГВФ, напротив, сократился со 196 в 1940 году до 170 автобусов в 1949 году.

Неудовлетворительное обеспечение пассажирских судов запасными частями и моторами, а также простой более 300 исправных транспортных самолетов из оборотного фонда в 1948 году затрудняли выполнение намеченного на 1949 год объема перевозок: пассажиров – 2400 тыс. человек, почты – 30000 тонн, грузов – 200000 тонн с общим налетом 335 миллионов тонно-километров [19].

Важным обстоятельством выступало то, что на протяжении 1940-х годов, в силу объективных причин, вопрос состояния и развития Гражданского воздушного флота не обсуждался Правительством СССР во всей своей полноте. Но уже в начале 1949 года безотлагательная помощь в подготовке летных кадров и расширении учебно-производственной базы ГВФ со стороны политического руководства СССР выразилась в разработке следующих решений, в частности:

возвращение принадлежавших ранее Главному Управлению ГВФ Тамбовского летного училища с ремонтной базой; Ленинградской академии ВВС (бывшего Института инженеров ГВФ); Саратовского авиационного техникума; помещения Киевского института инженеров ГВФ и Московского авиационного техникума спецслужб; Омских базовых ремонтных мастерских и Львовского авиационного завода;

выделение в г. Москве здания для Научно-исследовательского института ГВФ;
оснащение ГУГВФ 40 приводными радиостанциями типа ПАР-3, 70 радиостанциями (типа СПР-399), 120 УКВ-маркерами, 500 радиоальтиметрами, 100 маркерных радиоприемников, 500 радиокompасами;

распределение для летно-технического состава 30000 кв. метров жилой площади и лесосечного фонда под индивидуальное строительство;

возложение руководства строительством местных воздушных линий, подъездных путей к аэродромам, организации доставки пассажиров городским транспортом на аэродромы на республиканские, областные, краевые советы депутатов трудящихся;

вербовка 2000 квалифицированных рабочих после фабрично-заводского обучения для строительных работ;

при содействии Министерства Связи установка телефонного соединения аэропортов с населенными пунктами, высокочастотной связи Центрального аппарата ГУГВФ со всеми территориальными управлениями;

перевод в ГВФ 600 штурманов из числа оканчивающих учебные заведения ВВС;

возвращение санатория «Остафьево» и увеличение до 2000 мест в профилакториях для летного состава;

восстановление изданий периодических печатных органов: «Авиационной газеты» и журнала «Гражданская авиация»;

выделение зданий для размещения центрального аппарата ГУГВФ и Центрального дома летчиков в г. Москве;

в целях повышения дисциплины и закрепления личного состава на длительный период работы в системе ГВФ были разработаны и утверждены Положения о прохождении службы в ГВФ, Положения о преимуществах и льготах начальствующего состава, унифицирована форма одежды и звания.

Принятые государственными структурами меры в послевоенный период содействовали реформированию системы подготовки и обучения летно-технического состава, что позволило создать резерв из специалистов технического профиля, покрывающих потребности в этой сфере. Изменения в профессиональном обучении инженерно-технического состава положительно отразились на кадровой поддержке для развития сложных инженерно-технических комплексов, службы управления воздушным движением, авиационно-технической базы, а также эксплуатации радиотехнического оборудования и средств связи, требующих значительного количества квалифицированного персонала.

Эксплуатацию воздушных судов в предвоенные и послевоенные годы могли осуществлять специалисты, имевшие среднеспециальное образование: пилоты, бормеханики, штурманы. Это обуславливалось простотой конструкций первых самолетов, небольшой энерговооруженностью. Однако ежегодно возрастающий объем воздушных перевозок, а, соответственно, оперативное техническое обслуживание авиационной техники обусловили необходимость увеличения инженерных кадров с высшим образованием. Их профессионально-техническая подготовка осуществлялась в Ленинградском и Киевском институтах Гражданского воздушного флота.

Интенсивное развитие авиации – обновление авиационной техники, увеличение объема воздушных перевозок – требовало повышения квалификации большого количества авиационных специалистов. С этой целью в 1946 году в составе ГУГВФ было образовано Управление инженерно-авиационной службы, в задачу которого входило:

контроль за надежностью авиационной техники и организация мероприятий по обеспечению безопасности полетов;

подготовка инженерно-технических кадров и летного состава с целью обслуживания и ремонта авиационной техники (разработка и изучение правил технической эксплуатации, прием и ввод в строй инженерных кадров);

анализ результатов эксплуатации авиационной техники и осуществление

мероприятий по повышению эффективности ее применения и т. д. [20]

Плодотворная совместная работа Управления инженерно-авиационной службы, Научно-исследовательского института Гражданского воздушного флота и Государственного проектно-изыскательского научно-исследовательского института «Аэропроект» способствовала широкому применению научно-технических достижений в области авиации, целенаправленно развивала исследовательскую работу, обеспечивая эффективность практической направленности в процессе обучения летно-технических кадров. Системная разработка и реализация новых идей осуществлялась по следующим направлениям: изменение регламентов технического и бытового обслуживания авиационной техники; продвижение новых форм и методов обучения; совершенствование методики эксплуатации воздушных судов на продленных ресурсах; строительство и реконструкция аэродромных объектов; развитие аэронавигационной системы; расширение географии полетов и т.д. [32]

Восстановление народного хозяйства в послевоенный период не было бы столь эффективным без активного привлечения авиации. Применение профессионально-технического опыта летного состава при эксплуатации авиационной техники в различных отраслях народного хозяйства свидетельствовало о высоком качестве его подготовки, повышало организованность и экономичность выполнения запланированных работ. Быстрое восстановление разрушенного воздушного транспортного комплекса подтвердило правильность принятия решений политического руководства, ориентированных на высокую эффективность реконструкции системы профессионального обучения.

Профессиональным образовательным учреждениям ГВФ в исследуемый период удалось добиться высоких результатов в реализации поставленных задач не только с помощью пересмотра учебных программ и новых подходов к обучению, но и целенаправленно осуществляя воспитательный процесс. Создаваемая воспитывающая среда в образовательной организации обеспечивала систематичность, всеохватываемость, всепричастность, заинтересованность всех участников педагогического процесса. Основой для создания у обучающихся ощущения собственной значимости и причастности к общему и важному для государства делу выступали чувства патриотизма и гордости за страну, за ее выдающихся сыновей и дочерей – летчиков, ставших первыми Героями Советского Союза – В. Чкалова, Г. Байдукова, А. Белякова, В. Гризодубову, П. Осипенко, М. Раскову и других [32].

Идеологическая подготовка профессиональных кадров в образовательных организациях осуществлялась при содействии партийных органов, которые контролировали как учебный процесс, так и проводимые воспитательные мероприятия во внеаудиторное время. Основу всех учебных предметов составляли положения марксистско-ленинской методологии. Социально-экономические дисциплины, разработанные кафедрами марксизма-ленинизма, способствовали формированию коммунистического мировоззрения.

Особое место в структуре созданного в 1946 году Министерства высшего образования отводилось Главному управлению по преподаванию общественных наук [13]. В его функцию входило содействие научной, учебной и методической работе преподавателей вузов по целенаправленному формированию у обучающихся мировоззрения, политического, морального и эстетического облика.

Победа над фашизмом наполнила советский народ душевным подъемом, активизировала его на реализацию созидательных идей. Достижения первой послевоенной пятилетки в области гражданской авиации были бы немыслимы без эффективно развиваемой системы профессиональной подготовки авиационно-технических кадров. Сравнение с 1940 годом в 1950 году показало увеличение объема воздушных перевозок пассажиров в 3,8 раза. Уровень общего объема перевозок возрос в 6,3 раза, а авиапассажиров – в 7,2 раза; показатели общей протяженности воздушных линий составили 300500 км, хотя ранее было запланировано 175000 км. Такой успех оказался

достаточно внушительным по сравнению с развитием других видов транспорта: железнодорожного, морского и речного, где не было такой возможности увеличить пассажирские перевозки в начале 1950-х годов [10].

Выводы. Подводя итог, можно с уверенностью констатировать, что социально-педагогическое обеспечение в учебном заведении представляет собой специфическую педагогическую деятельность, ориентированную на общепрофессиональную подготовку обучающихся, реализуемую в условиях этого учреждения, управление процессом функционирования, совершенствования и развития совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых, субкультурных), формирование корпоративной культуры, морально-нравственных качеств, способности и готовности к профессиональному выполнению своих должностных обязанностей.

Целенаправленная работа в образовательных организациях ГВФ в послевоенный период создала надежный фундамент по формированию, совершенствованию и профессиональному развитию молодого поколения. Успешная реализация такого подхода в системе профессиональной подготовки авиационных специалистов осуществлялась при непосредственном участии и помощи государственных органов и Правительства. Комплекс актуальных мер, разработанный командно-административной системой, обусловил эффективность профессиональной подготовки летно-технических кадров ГВФ:

в связи с появлением новых видов авиационно-технических работ создание непрерывного профессионального образования, начиная с общего первичного, заканчивая сотрудничеством с НИИ, авиационными заводами и другими ведомствами (обучение инженерного состава на курсах повышения квалификации, создание учебно-консультационных пунктов, проведение сборов на авиационных заводах для летного и инженерно-технического состава);

оперативное восстановление государственного транспортного комплекса;

совершенствование материально-технической базы профессионального образования ГВФ (строительство новых учебных корпусов, выделение зданий другими ведомствами и т.д.);

передача подразделений ГВФ в ведение территориальных управлений и осуществление административно-политического контроля за их деятельностью;

разработка и утверждение нормативных документов, направленных на закрепление личного состава для длительного периода службы;

взаимодействие ГУГВФ с республиканскими, областными, краевыми советами трудящихся по вопросам строительства и благоустройства аэропортов, а также привлечение квалифицированной рабочей силы;

создание административных органов, способствующих решению вопросов, связанных с профессиональной подготовкой летно-технического состава (Управления инженерно-авиационной службы, Министерства образования, Транспортного комитета и др.);

возвращение после Великой Отечественной войны в ведение ГУГВФ высших и средних профессиональных учебных заведений и открытие новых;

взаимодействие эксплуатационных предприятий, высших учебных заведений ГВФ, научно-исследовательских организаций и авиаремонтного комплекса с целью решения многопрофильных задач;

развитие шефского движения промышленных предприятий, партийных и комсомольских органов в целях осуществления системной массовой работы по патриотическому воспитанию авиационных кадров;

организация воспитательной среды образовательных учреждений ГВФ;

разработка и внедрение новых видов применения авиации (авиахимическая защита культурных растений, авиационно-химический способ дефолиации, мероприятия по ликвидации саранчи, увеличение обрабатываемой сельскохозяйственной площади в 3,5 раза против довоенного периода);

участие в комплексном изучении Арктики (обслуживание полярными экипажами научных экспедиций, доставка грузов на «Северный полюс-2»);

возрождение и организация выпусков печатных периодических изданий ГВФ.

Исследование социально-педагогического обеспечения профессиональных авиационных учебных заведений в послевоенный период дало возможность выделить основные его направления: материально-техническое обеспечение; организацию жизнедеятельности, политическое воспитание; научно-исследовательскую деятельность, оказывающие влияние на формирование субъектов социальной жизни, на проявление самостоятельности в решении учебных и профессиональных вопросов.

Комплекс мер государственной поддержки в 1945–1950 годы позволил выявить актуальность идей данного историко-педагогического опыта для успешной организации учебных заведений ГВФ России и реформирования профессионального образования на современном этапе. Для этого необходимо активно изучать и использовать социально-педагогические ресурсы социокультурной и образовательной среды профессиональных авиационных учебных заведений, а также привлекать общественные и государственные институты (потенциал и ресурсы), влияющие на более качественную подготовку технического состава в соответствии с развитием новой авиационной техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзилян А. Н. Новый экономический и юридический словарь / А. М. Аверьянов. –М.: 2003. – 1088 с.
2. Геворкян Е.Н. Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации: монография. М., 2005. 360 с.
3. Герчикова И.Н. Менеджмент. М., 2001. 501с.
4. Главное управление ГВФ 1932–1950 гг. // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Т. 1. Ед. хр. 3052 .
5. Государственная программа «Развитие авиационной промышленности на 2013–2025 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/849> (дата обращения: 27.06.2020).
6. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» на 2019–2030 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru>. (дата обращения 14.07.2019).
7. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337>. (дата обращения 24.06.2020).
8. Заяц О.В. Организация, администрирование и управление в социальной работе. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. 144 с.
9. Идрисов Р.Ф. Теоретические и правовые проблемы обеспечения национальной безопасности Российской Федерации: *автореф. дис. ... д-ра юр. наук.* Москва, 2002. 41 с.
10. История гражданской авиации СССР. Научно-популярный очерк. Под общ. ред. Б. П. Бугаева. М.: Изд-во «Воздушный транспорт», 2010. 229 с.
11. Корякин В.М. Правовое обеспечение военно-социальной политики Российской Федерации: *автореф. дис. ... д-ра юр. наук.* Москва, 2005. 49 с.
12. Мануйлов Г.М. Психологическое управление в системе современного отечественного менеджмента: *автореф. дис. ... д-ра псих. наук.* Ярославль, 2004. 48 с.
13. Министерство высшего образования СССР (МВО СССР). 1945-1959 гг. // Государственный архив Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://guides.rusarchives.ru/node/24999> (дата обращения: 05.07.2020).
14. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации. М.: МПГУ, 2016. 310 с.

15. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. Под ред. Н.Л.Селивановой, А. В. Мудрика. Сост.Е. И. Соколова. М., 2009. 351 с.
16. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 27.06.2020).
17. Отчет Главного Управления о работе гражданского воздушного флота за 1945 г. // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Т. 2. Ед. хр. 3052.
18. Отчет Управления учебных заведений ГУГВФ по подготовке летно-технических кадров в учебных подразделениях ГВФ за 1944 год // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Ед. хр. 44-а.
19. Отчет Управления учебных заведений ГУГВФ по подготовке летно-технических кадров в учебных подразделениях ГВФ за 1948 год // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Ед. хр. 210.
20. Положение об учебных заведениях // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Ед. хр. 186.
21. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/6194474/> (дата обращения: 23.06.2020).
22. Путятин В.Д., Газдиев Я.М. Государственный контроль и управление путями сообщения России: историко-правовой аспект // Вестник транспорта. 2009. № 6. С. 5–11.
23. Румянцева З.П. Сравнительный анализ темпов роста пассажирских перевозок гражданской авиации СССР, США и стран членов ИКАО. М.: РИО МГА, 1970. 61 с.
24. Сведения о контингентах учащихся, отчеты о работе учебных подразделений ГВФ за 1947–1948 гг. // Российский государственный архив экономики. Ф. 9527. Оп. 2. Ед. хр. 287.
25. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. М.: Граф-Пресс, 2001. 144 с.
26. Словарь современных терминов и понятий / Под ред. В.А. Макаренко. М., 2002. 527 с.
27. Тимонин А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза. Кострома, 2007. 216 с.
28. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки: *автореф. дис ... д-ра пед. наук.* Санкт-Петербург, 1995. 34 с.
29. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>(дата обращения: 23.06.2020).
30. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения 23.06.2020).
31. Фирсов М.В. Теория социальной работы. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.
32. Чарыев Р.Р. Гражданская авиация СССР в послевоенное пятилетие: предпосылки к развитию отрасли // Труд и социальные отношения. 2013. № 2. С. 150–156.
33. Юсов В.Т. Психолого-педагогические аспекты обеспечения безаварийности полетов (предотвращения летных происшествий) в авиационных частях. М., 1993. 112 с.

УДК 377

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Хасенгалиев А. Л., Спирина В.И.

EFFECTIVE WAYS OF PREPARING STUDENTS IN TEACHERS' TRAINING COLLEGE TO PREVENT DEVIANT BEHAVIOR IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT

Hasengaliev A. L. Spirina V.I.

В статье на основе анализа учебно-воспитательного процесса в педагогическом колледже рассматриваются наиболее успешные механизмы подготовки будущих педагогов. Совокупность современных педагогических технологий, по мнению авторов, может выступать в качестве педагогических условий формирования профессиональной готовности студентов к эффективной организации профилактики девиантного в подростковой и молодежной среде в будущем. Именно технологии преподавания и организации учебного процесса являются наиболее значимым обстоятельством, фактором, оказывающим существенное влияние на будущее профессиональное становление студентов. В данной статье делается попытка – выявить и охарактеризовать реальные возможности педагогической практики профессиональной подготовки по применению наиболее успешных педагогических технологий в системе среднего профессионального образования.

Based on the analysis of the educational process in the pedagogical College this article considers some successful mechanisms of training future teachers. According to the authors' idea, the combination of modern pedagogical technologies can be used as pedagogical conditions for the formation of professional readiness of students to organize the prevention of deviant behavior in the adolescent and youth environment in the future effectively. In fact, the technologies of teaching and organization of the educational process are, exactly, the most significant circumstance or factor that influences the future professional development of students significantly. In this article the authors make an attempt to identify and characterize the real possibilities of pedagogical practice of professional training in the application of the most successful pedagogical technologies in the system of (secondary) vocational education.

Ключевые слова: подготовка педагогов, формирование, профессиональная готовность, педагогический колледж, образование, педагогические технологии, девиантное поведение.

Keywords: training of teachers, formation, professional readiness, pedagogical college, education, pedagogical technologies, deviant behavior.

В настоящее время одной из первоочередных приоритетных задач Российского образования является развитие систем начального и среднего профессионального образования.

Среднее профессиональное образование является образовательным уровнем, ориентированным на широкий диапазон подготовки кадров. Специалисты этого звена составляют наибольший сегмент в сфере труда – более 35%. Новые требования к качеству подготовки специалистов со средним профессиональным образованием обуславливают необходимость оптимизации структуры и масштабов подготовки специалистов и реализацию принципа опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности. Увеличивается роль среднего профессионального образования не только в

области профессиональной подготовки, но и в становлении духовных идеалов молодежи, оказании ей помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта.

В настоящее время накоплен достаточно обширный опыт применения и использования в практической деятельности педагогических технологий профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа к профилактике девиантного поведения. Проблемы, связанные с подготовкой социальных педагогов рассматриваются в рамках нескольких направлений: формирование личности специалиста (А.В. Блинова, С.И. Григорьев, Т.И. Руднева); отбор форм и методов социально – педагогического образования (Б.З. Вульф, Ю.Н. Глазунов, В.А. Сластенин); подготовка специалистов для работы в социально – педагогических и образовательных учреждениях (Т.В. Коновалова, В.И. Спирина, Т.А. Фокина). В ряде исследований осуществлен конструктивный анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки специалистов по социальной работе в подростковой среде (С.А. Беличева, В.Г. Бочарова, А.Ю. Гранкин, С.И. Григорьев, Ф.А. Мустаева, Е.И. Холостова, Т.Ф. Яркина и др.). Авторами предложены разнообразные модели, формы и методы профессиональной подготовки обучающихся (студентов колледжа) с использованием современных педагогических технологий.

Совокупность современных педагогических технологий, по нашему мнению, может выступать в качестве педагогических условий профессиональной готовности специалистов к успешной организации профилактики девиантного в подростковой и молодежной среде. Именно технологии преподавания и организации учебного процесса являются внешним обстоятельством, фактором, оказывающим существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогическим коллективом колледжа, интенционально предполагающего определенный результат процесса обучения [2]. При определении успешных и эффективных педагогических технологий профессиональной подготовки в педагогическом колледже и, соответственно, педагогических условий мы учитывали реальные возможности педагогической практики профессиональной подготовки будущего специалиста к организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде. Для реализации задачи подготовки будущих педагогов к профилактике девиантного поведения среди подростков уже в стенах педагогического колледжа у студентов должна быть сформирована готовность к данному виду профессиональной деятельности. В работе со студентами преподаватели колледжа опираются на свой собственный опыт, а именно, на опыт работы с молодежью, опыт сотрудничества с учреждениями дополнительного образования, опыт школьного учителя и преподавания в среднепрофессиональных учреждениях, опыт работы с детьми в детских оздоровительных лагерях, в микрорайонах города. Для преподавания учебных предметов в области организации социально-педагогической деятельности способствует система переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

Наш опыт работы с психологами и социальными педагогами образовательных учреждений показывает, что, не смотря на актуальность и необходимость превентивной деятельности, специалисты редко включают в свою работу технологии профилактики девиантного поведения. Согласно проведенному опросу, это объясняется слабой ориентировкой в нормативно-правовых вопросах, не знанием психолого-педагогических технологий организации профилактической работы. Поэтому важным звеном в структуре подготовки к превентивной деятельности должно стать формирование теоретических и практических навыков работы по профилактике проблемных ситуаций.

На основе проводимых опросов, анкетирования, бесед со студентами достаточно обоснованно разрабатываются учебные планы, профессионально-образовательные программы, по возможности вносятся коррективы в содержание учебных курсов, социально-педагогических практикумов, педагогической практики. Для того чтобы меры профилактики были более эффективными, необходимо формировать профессиональную готовность к профилактике девиантного поведения начиная с первого курса обучения.

Рассмотрим наиболее успешные и эффективные, на наш взгляд, формы и технологии обучения, внедряемые в образовательном процессе подготовки будущих специалистов в области организации профилактики девиантного поведения среди подростков (опыт работы ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева»).

1. Обучение в сотрудничестве

В основе данной технологии обучения – уникальная целостная личность студента колледжа, которая стремится к реализации своих возможностей (самоактуализации, идентичности), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Обучение в сотрудничестве связано с мотивацией, потребностью и интересом к получению знаний, умений и навыков совместно, вместе с группой студентов; совокупностью общественных, естественных и гуманитарных знаний современного общества; знаниями, способами и действиями информативной основы поисковой познавательной деятельности; опытом поисковой деятельности. Чтобы осознать идеи обучения в сотрудничестве следует обратиться к понятию слова «ошибка». Скорее всего, «ошибку» можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. Если преподаватель осознает, что ошибки студентов свидетельствуют только о том, что они не овладели еще необходимыми профессиональными компетенциями, то он будет рассматривать их просто как факт. Следовательно, нужно предоставить возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере. В процессе профессионального обучения и становления ошибаются все, только одним нужно больше времени и усилий, чтобы овладеть материалом, другим меньше. Как это сделать – дело методики! Внедрение данной технологии в образовательный процесс показывает, что учиться совместно не только интереснее, но и эффективнее. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, развиваться [3]. В сотрудничестве помимо усвоения нового материала, можно решать такие задачи обучения, как проверка выполнения домашнего задания, подготовка к контрольной работе, разработка проекта. Представленная педагогическая технология позволяет развить у студентов профессионально значимые качества, которые будут способствовать успешной организации совместной деятельности с детьми и подростками.

2. Учебно-исследовательская (проектная) деятельность

Одним из определяющих факторов развития образовательного учреждения и необходимый шаг в создании инновационной образовательной среды учреждения, является уровень преподавания и творческой настрой преподавательского и студенческого коллектива в целом, связь обучения с современной наукой, общественной и экономической жизнью общества. Особенности организации учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов в ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева» является сочетание различных видов познавательной деятельности. В этих видах деятельности могут быть востребованы практически любые способности будущего педагога, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности. Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: моделирование, социологический опрос, наблюдение, анализ. Исследовательская деятельность – это особая философия образования. Философия цели и деятельности. Философия результатов и достижений. Философия, далекая от формирования теоретической образованности. Она принята обществом и школой сегодняшнего дня, потому что позволяет органично соединить несоединимое: ценностно-смысловые основы обучения и процесс деятельной социализации. На практических занятиях студенты стараются выявить, проанализировать и охарактеризовать наиболее значимые проблемы и

вопросы, которые имеют первостепенную важность в жизни подрастающего поколения [1]. В ходе организации учебной и производственной практики студенты колледжа с удовольствием разрабатывают совместные проекты с подростками (акции, флешмобы).

3. Активное обучение

Следующая технология метод *активного обучения*, который представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого, желателно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств (В. Н. Кругликов). Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления. Условием достижения серьёзных положительных результатов считается активное участие в процессе активизации как преподавательского, так и управленческого звена колледжа, то есть всех субъектов учебного процесса, и возможно более широкое использование ими различных средств и методов активизации. Основным принципом активного обучения, реализуемого при организации учебного процесса является индивидуализация, под «индивидуализацией» понимается создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Индивидуализация обучения может осуществляться по:

- *содержанию*, когда студент имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность студент получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам (дисциплины по выбору).

- *объёму* учебного материала, что позволяет способным студентам более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы и обучения, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины. В организации учебного процесса педагогического колледжа предоставляется возможность способным студентам более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал.

- *времени* усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями обучающегося.

4. Самостоятельная работа студентов

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объёма самостоятельной работы в учебных планах специальностей, учебной частью, методическим советом колледжа. Самостоятельная работа - это планируемая работа обучающихся, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Одним из важнейших резервов повышения эффективности среднего профессионального образования является оптимизация самостоятельной работы обучающихся, которая варьируется по объёму от 80% при обучении на очно-заочной форме до 50% на очной форме обучения. Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу обучающихся и совершенствовать ее качество. Например:

1. В периодической печати найдите примеры социально несостоятельных семей и продумайте этапы социально-педагогической работы с ними.

2. Проведите наблюдение за деятельностью классного руководителя, взаимодействующего с подростками девиантного поведения. Определите цели, задачи, содержание его работы.

5. Педагогический контроль

Необходимым условием организации учебного процесса в педагогическом колледже, по нашему мнению, является – *педагогический контроль*. Контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки уменьшить контроль в учебном процессе приводят к снижению качества обучения. В педагогической практике выделяют основные принципы организации контроля:

Профессиональная направленность контроля обуславливается целевой подготовкой специалиста. Обучающиеся должны знать содержание (что будут контролировать), средства (как будет осуществляться контроль), сроки и длительность контроля. *Воспитывающий характер контроля*. Данный принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в педагогическом колледже. *Систематичность*. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, По которым можно более объективно судить об итогах учебы. *Всесторонность*. Круг вопросов, подлежащих оцениванию, должен быть настолько широк, чтобы можно было бы охватить все темы и разделы. Система проверки знаний и умений студентов – органическая часть учебного процесса, и ее функции выходят далеко за пределы собственно контроля. В области контроля можно выделить следующие *функции*:

1. Диагностирующая (обратная связь и учет результатов).
2. Обучающая, управляющая (формирование навыков и умений, корректировка, профилактико-предупредительная, совершенствование).
3. Развивающая (развитие памяти, внимания, логического мышления, мотивации, интереса к дисциплине, творчества).
4. Воспитывающая (дисциплинирующая, трудолюбие и т.п.).

6. Технологии работы с одаренными студентами

Одаренный (талантливый) молодой человек выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности (таланта) определяется сложным комплексом природных задатков и социокультурной среды, опосредованного деятельностью личности (учебной, творческой, трудовой). В связи с этим особое значение для проявления и развития способностей имеют условия для собственной активности одаренных (талантливых) детей и молодежи.

Частой причиной подавления одаренности (таланта) на уровне системы профессионального образования является невозможность модификации стандартной образовательной траектории (дефицит норм, регулирующих образование, недостаточная квалификация преподавателей и мастеров производственного обучения).

Одаренность вне сферы профессионального образования и профессиональной деятельности, как правило, не получает общественного признания (не выходит за рамки персональных увлечений и личного досуга). Ключевой задачей для государства и общества становится организация такой системы отбора на программы профессионального образования, которая основывалась бы на максимально полном выявлении способностей и интереса к определенному направлению деятельности, особенно, в педагогической.

В ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева» работа педагогического коллектива направлена на развитие механизмов выявления одаренности (таланта), форм и методов поиска, воспитания и поддержки талантливых студентов, студенческой молодежи и молодых профессионалов. В образовательной организации выстроена системная работа и в созданы условия для реализации одаренности (развитии таланта) подростков и молодежи в различных сферах

человеческой деятельности.

Система интеллектуальных, творческих и спортивных соревнований студентов зарекомендовала себя как эффективный инструмент поиска и выявления талантливых детей и молодежи. Система интеллектуальных и творческих состязаний повышает интерес студентов к интеллектуальной и творческой деятельности, создает стимулы к получению знаний сверх обязательной программы.

Данный вид деятельности позволяет вовлекать талантливых обучающихся в научно-исследовательскую проектную деятельность через создание и развитие студенческих научных обществ, научно-учебных лабораторий, проектно-учебных групп, включения обучающихся в деятельность научных лабораторий, в том числе работающих под руководством ведущих ученых, научно-образовательных центров. Все это способствует выстраиванию будущей профессиональной карьеры «педагога» одаренной молодежи через развитие корпоративной системы привлечения одаренных студентов к отраслевым проектам и программам, предоставление дополнительных возможностей для профессионального роста.

Для реализации поставленных задач и достижению поставленной в исследовании цели был определен комплекс методов исследования, которые определялись целью, гипотезой и задачами решаемой проблемы. Проводилось проектирование, моделирование педагогических явлений; изучение и обобщение опыта предметной подготовки в колледже; изучение результатов деятельности студентов; использовались беседа, включенное наблюдение, экспериментальная работа, в ходе которой применялось анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, математические и статистические методы обработки полученных результатов.

Молодой специалист должен научиться направлять движение, помогать подростку преодолевать трудности, но выбор целей и средств их достижения должно оставаться за подростком с учетом его индивидуальных, возрастных и психологических особенностей [4]. Сопровождение подростка в процессе профилактических мероприятий должно реализовываться во взаимодействии всех субъектов профилактики (школа, семья, социум). Как показывают наши исследования, современная общая модель системы профилактики девиантного поведения среди подростков представляет собой объединение разноместных органов, учреждений и служб, деятельность которых направлена на реализацию государственной политики в области защиты прав и интересов несовершеннолетних, профилактику безнадзорности и правонарушений.

Таким образом, нами были охарактеризованы формы и методы, внедряемые в организацию учебного процесса ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева» в рамках подготовки студентов к эффективной организации профилактики девиантного поведения среди подростков в будущей профессионально-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кязимов К.Г. Формирование профессиональных компетенций. Профессиональное образование. – М.: Столица, 2008, - №5.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. - М, 2017.
3. Маркова С.М. Научно-методические основы разработки содержания профессионально-педагогического образования. - Н Новгород, 2019.
4. Хасенгалиев А.Л. Модификация комплексного учебно-методического обеспечения как фактор обеспечения качества реализуемых образовательных программ среднего профессионального образования. // Компетентностный подход в образовании. Коллективная монография.– Ульяновск, 2016.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БАКАЛАВРОВ

Цгоева З. Г.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL GROWTH OF BACHELORS

Tsgoeva Z. G.

Аннотация: В настоящей статье определяется роль педагогической практики студентов в профессиональной подготовке, рассматривается вопрос о практико-ориентированном подходе к обучению в образовательном учреждении, применении практико-ориентированных технологий, поэтапном формировании профессиональных компетенций личности студента в соответствии с ФГОС.

Annotation. This article defines the role of teaching practice in teacher training, the issue of a practice-oriented approach to learning in an educational institution, the use of practice-oriented technologies, and the gradual formation of professional competencies of the student's personality in accordance with the professional standard is considered.

Ключевые слова: бакалавр, профессиональное обучение, профессиональное образование, учебно-профессиональная деятельность, профессионально важные качества, производственная практика, функции педагогической практики, принципы организации.

Keywords: bachelor's degree student, professional training, professional education, vocational activity, professionally important qualities, work practice, functions of teaching practice, organizational principles.

Признание приоритета развития образования для государства, общества и личности сегодня можно считать общепринятым фактом, что подтверждается основными законодательными актами и программными документами в области образования. Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы». Основной целью российской образовательной политики провозглашается «обеспечение высокого качества отечественного образования в соответствии с меняющимися потребностями населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики, а основным направлением и условием реализации государственной образовательной политики является подготовка педагогов, способных к продуктивной профессиональной деятельности» [4;6].

Качество образования в современном понимании характеризуется не только уровнем приобретенных знаний и соответствием установленным требованиям, но и сформированностью компетенций в разнообразных областях жизнедеятельности, желанием к самообразованию и профессиональному росту, самореализации и непрерывному обучению. Педагог должен обеспечивать качество образования и способствовать развитию мобильных и творческих личностей, так как он является гарантом осуществления требований в образовании, и без его деятельного участия сложно достижение радикальных результатов. В связи с этим вопрос профессиональной подготовки учителей к трудовой деятельности на сегодняшний день занимает одно из главных мест в педагогической науке и является предметом пристального внимания и изучения. Ее особая значимость обуславливается надобностью пересмотра и внесения изменений в профессиональное образование, повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. Качество профессиональной подготовки бакалавра – это

категория, связанная с уровнем сформированности теоретических знаний, практических навыков, способностью качественно осуществлять свою профессиональную деятельность, а также стремлением к самосовершенствованию. Поэтому мы можем рассматривать качество профессиональной подготовки как следствие процесса обучения.

В связи с этим под основной проблемой нынешнего профессионального образования подразумевается создание благоприятных условий для качественного профессионально-личностного роста и становления бакалавров. В то же время усиливающиеся требования к подготовке будущих профессиональных работников содействуют росту объема теоретических знаний, практических умений и навыков, желательных для приобретения студентами высшего профессионального образования. Результатом этого являются увеличение учебной нагрузки, модифицирование темпа учебно-профессиональной деятельности и усложнение ее содержания, что фактически не оставляет возможности для личностного роста студента. Поскольку профессиональное становление студента неотъемлемо от его личностного становления, то ключевыми условиями его развития должны быть творческая индивидуальность и профессиональная компетентность, основанная на теоретической и практической подготовке.

Практическая подготовка будущего учителя реализуется в ходе педагогической практики в образовательных учреждениях под руководством преподавателей-наставников и методистов университета.

Педагогическая практика в вузе рассматривается как один из важных инструментов развития профессионализма будущего педагога, неотъемлемым этапом получения степени «Бакалавр образования».

Педагогическая практика бакалавров складывается из двух частей, каждая из которых имеет свои специфические цели и задачи. Первая часть педагогической практики подразумевает овладение бакалаврами главными элементами педагогического процесса. Дидактическая и методическая работа практиканта посвящена разработке и реализации разнообразных технологий проведения уроков теоретического и производственного (практического) обучения как главных компонентов педагогического процесса. Воспитательная работа учащегося нацелена на овладение определенными приемами воспитательного воздействия и выработку навыков организации внеурочной и досуговой деятельности. Психологическая часть практики подразумевает изучение студентами деятельности образовательной организации с использованием методов психологической диагностики. Вторая часть педагогической практики ориентирована на системное осмысление и развитие профессионально-педагогической деятельности, на развитие творческого педагогического мышления, научно-исследовательского подхода к педагогическим процессам, на поиск и формирование индивидуального стиля деятельности [1;3]. Деятельность обучающихся во время практики подобна профессионально-педагогической деятельности, приемлема по содержанию и структуре деятельности преподавателя, организована в объективных условиях образовательной организации. Она характеризуется тем же разнообразием отношений и функций, что и деятельность профессионального учителя. В ходе практики бакалавры:

1. обучаются сами под руководством преподавателей кафедры;
2. организуют деятельность студентов, проводят дидактическую, методическую, воспитательную работу;
3. сотрудничают с преподавательским составом образовательных организаций, изучают опыт преподавателей.

Педагогическая практика выполняет несколько функций:

Планово-проектировочная: студенты развивают следующие умения: планировать педагогическую деятельность на определенный промежуток времени, определять и формулировать цели воспитательной работы или уроков с учетом функций обучения; обдумывать методическую структуру уроков и воспитательной деятельности разнообразных видов с употреблением многообразных средств обучения и воспитания.

Образовательная: участвуя в направляемой педагогической деятельности, студенты-практиканты применяют систему профессионально-педагогических знаний и сформированных умений, которые сначала используются в соответствии с образцом, а потом – в новой ситуации и на уровне творческой деятельности.

Развивающая: в ходе педагогической практики студенты приобретают новые знания и первичный педагогический опыт, благодаря которым у них формируются профессионально важные личностные качества, определяющие уровень педагогического мастерства педагога в будущем.

Воспитательная: понимание бакалаврами собственных профессионально значимых и личностных качеств, потребность в педагогической деятельности и готовность к ее ответственному выполнению, педагогических способностей, ценностных ориентиров.

Организаторская: обучающиеся овладевают правилами организации учебной деятельности, развивают умения, связанные с поддержанием внимания учащихся, организацией индивидуальных, групповых и коллективных форм работы студентов, активизацией их познавательной деятельности.

Коммуникативная: студенты-практиканты учатся осуществлять педагогическое общение на занятиях, реализуя его главные функции: самопрезентативную, мотивационную, психотерапевтическую – и соблюдая требования к речевому поведению учителя: соответствие речи нормам педагогической этики и этикета; культура речи, ее диалогичность и выразительность.

Диагностическая: у обучающихся развивается способность анализировать итоги деятельности обучающихся с целью выявления конкретного уровня усвоения ими знаний, умений и навыков и обозначения причин отклонений от намеченного результата с целью коррекции образовательного процесса.

Аналитическая: мониторинг собственной направляемой профессиональной деятельности обучающихся с целью определения уровня знаний, полученных в вузе по психолого-педагогическому и методическому циклам, сформированных на их базе дидактических умений как показателя готовности к самостоятельной работе в качестве учителя начальных классов.

Социальная: адаптация студентов к профессиональной деятельности, понимание социальной значимости личности педагога.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что педагогическая практика в системе высшего профессионального образования представляет собой вид учебной деятельности, предоставляющий возможность проектировать свои научные исследования, призванные поспособствовать потенциальным педагогам выработать новое, проблемное видение системы образования, а также овладеть технологией исследовательских процедур. Подобный подход к педагогической практике содействует формированию познавательного интереса, активности и появлению стремления самореализоваться в выбранной профессии.

Педагогическая практика – это своеобразный сознательный вид деятельности, представляющий собой единение субъективного и объективного сознания и бытия, являющийся неотъемлемой частью образовательной практико-ориентированной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов А.А. Организационно-педагогические условия успешной педагогической практики бакалавров в детском оздоровительном учреждении // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 3.
2. Воронцова И.В. Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности / И.В. Воронцова, О.А. Полежаева. – Текст: непосредственный // *Молодой ученый*. – 2015. – №20 (100). – С. 435-439.

3. Мокшина Н.Г. Практико-ориентированный подход к преподаванию педагогических дисциплин / Н.Г. Мокшина. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 154-157.
4. Программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409>
5. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П.И. Образцов, А.И. Уман, М.Я. Виленский; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 271 с.

ФИЛОСОФИЯ

УДК: 1 (378)

КОМПЕТЕНЦИИ И КОММУНИКАЦИЯ В ФОКУСЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Вермишова П.И.

COMPETENCIES AND COMMUNICATION IN THE FOCUS OF HIGHER EDUCATIONAL STANDARDS

Vermishova P.I.

В статье исследуется трансформация содержания и места коммуникативной компетенции в различных федеральных государственных стандартах высшего образования. Анализ охватывает десятилетие с момента перехода на компетентностный подход в образовании применительно к направлениям подготовки, для которых коммуникативная компетенция является смыслообразующей. Отмечено сужение ее роли и значимости в соответствующих стандартах.

The article examines the transformation of the content and place of communicative competence in various Federal state standards of higher education. The analysis covers a decade since the transition to a competence-based approach in education in relation to areas of training for which communicative competence is meaningful. There is a narrowing of its role and significance in the relevant standards.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникация, компетентностный подход, федеральный государственный образовательный стандарт, высшее образование, университет, министерство науки и высшего образования

Keywords: communicative competence, communication, competence – based approach, Federal state educational standard, higher education, University, Ministry of science and higher education

На всем протяжении существования высшего образования самый масштабный процесс его трансформации связан с реализацией Болонских реформ. Ключевой задачей европейского высшего образования как социального института сформулирована результативность, под которой понимается максимальное приближение выпускника к рынку труда, его готовность и способность достаточно быстро включиться в трудовые отношения. *Результат* в документах болонского процесса расшифровывается через освоение обучающимся набора определенных компетенций. Следует отметить, что компетентностный подход имеет как сторонников, так и противников, тем не менее, это не мешает существованию в европейском образовательном пространстве разнообразных моделей высшего образования, включая классическое университетское и профессионально ориентированное. Видимо, в этом смысле рассуждал З. Бауман, полагая, что университеты «остались несопоставимыми, не могущими быть измеренными одной меркой и – что самое важное – не говорящими в унисон» [1, с. 173].

С точки зрения европейских исследователей, выпускник вуза должен освоить 8 компетенций: среди них языковые, компьютерные, математические и естественнонаучные, способность учиться, которую часто называют способностью к обучению на протяжении всей жизни, компетенция предпринимательства, компетенция гражданской позиции, культурная, межличностная и межкультурная компетенции. Обращает внимание выделение компетенций гражданственности и предпринимательства,

очевидно, между двумя данными способностями существует определенная взаимосвязь с точки зрения европейских реформаторов.

Россия как участник глобального образовательного пространства находится на пути сближения своих образовательных целей с целями болонских реформ. Данное обстоятельство объективно обуславливает нормотворческую, регулирующую и стандартизирующую активности ряда органов и ведомств в отношении отечественной высшей школы. В данной связи несомненный интерес для исследователей представляет анализ документов Министерства науки и высшего образования (ранее Министерства образования и науки).

Будут рассмотрены, в частности, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее ФГОС ВО). Они задают совокупность обязательных требований к определенному уровню и направлению подготовки. Неотъемлемой составной частью такого стандарта являются требования к результатам освоения программ, нашедшие свое отражение в так называемых компетенциях. Несмотря на то, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» оперирует данным термином, его дефиниция и толкование законодателем не даны [7]. Сам процесс образования в законе определяется через овладение обучающимися знаний, умений, навыков, опыта, компетенций. С нашей точки зрения, подобный порядок перечисления означает, во-первых, недостаточную проработку смыслового наполнения понятия «компетенция» в российской практике, во-вторых, свидетельствует о неизбежных проблемах с преемственностью между советским и компетентностным подходом. Фактически, на законодательном уровне отсутствует четкое понимание сущности требуемого результата. Без определения сущностных и отличительных признаков не только затруднительно рассчитывать на положительный эффект, но и невозможно измерять степень его достижимости. В существующем властном дискурсе апеллировать к «сознательности» субъектов управления системой высшего образования «с учетом интересов и потребностей членов» не представляется возможным [4, с. 120]. Именно поэтому Министерство свободно варьирует содержание компетенций в утверждаемых стандартах. Подчеркнем, что стандарты (и компетенции) регулярно подвергаются существенной модификации. В данный момент действует уже третье поколение ФГОС ВО, следовательно, имеется необходимый эмпирический материал для изучения и получения предварительных выводов. В качестве базы для исследования были проанализированы стандарты за период с 2010 по 2020 гг., размещенные в открытом доступе [9].

Уточним, что первоначально отечественные образовательные стандарты определяли цели образования сквозь призму усвоения знаний, умений, навыков. В дальнейшем, что зафиксировано в ст. 69 Федерального закона, главной целью образования стало «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [7]. На наш взгляд, законодатель осознанно определил первое место в перечне именно подготовке кадров. Это означает, что основной задачей российской высшей школы является приближенность образовательного продукта к потребностям рынка труда.

Необходимо отметить, что для российских государственных образовательных стандартов характерна классификация компетенций, отличающаяся от принятой в Европе. Так, первоначально компетенции, которые необходимо освоить обучающимся, обозначались как общекультурные (ОК) и общепрофессиональные (ОПК). В стандартах последнего поколения они подразделяются на универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Последние представляют собой зону ответственности образовательных организаций, что зафиксировано в стандартах. С

нашей точки зрения, в данном пункте заложено противоречие. Если законодатель устанавливает необходимость сближения вузовского преподавания с практикой рынка труда, это должно означать появление *профессиональных* стандартов, подготовленных работодателями, т.е. теми субъектами образовательных отношений, которые выступают заказчиками и конечными потребителями произведенной вузами услуги. Именно работодатели должны смоделировать необходимый профиль компетенций для требующихся специалистов в каждой сфере. Под работодателями подразумеваются не только компании федерального уровня, но и локальные организации, профессиональные ассоциации, объединения, союзы. О том, что вузы не справляются с возложенной на них функцией определения профессиональных компетенций и не вполне удовлетворяют потребности бизнеса в квалифицированном персонале, свидетельствуют данные проведенных исследований. Так, опрос 6 тысяч студентов и 60 крупнейших работодателей страны показал, что треть обучающихся имеют нулевое соответствие профилям компетенций, составленным работодателями [5, с. 61]. Подобные цифры подтверждаются и исследованием 2017 г. Среди 3964 российских студентов, обучающихся в 71 российском вузе, четверть выпускников – слабо обученные троечники, не представляющие интереса для работодателя [6, с. 68-70].

Формирование *человека компетентного* в вузовской структуре интересно, на наш взгляд, проследить с позиции коммуникативных компетенций. Компетенция «коммуникация» представлена в качестве универсальной в разнообразных стандартах по подготовке бакалавров, специалистов, магистров. Отметим, что в течение ряда лет структура и содержание коммуникативной компетенции существенно изменялись, что отчетливо прослеживается в стандартах.

Для анализа нами были взяты федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям «Психология» и «Управление персоналом» [9]. Полагаем, что для данных направлений подготовки коммуникативная компетенция является одной из стержневых. Сводная информация по коммуникативной компетенции для специалистов в сфере управления персоналом представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Коммуникативная компетенция в стандартах «Управление персоналом»

Стандарт	Код компетенции	Содержание
ФГОС ВПО 080400 Управление персоналом, <i>бакалавриат</i> 2010	ОК-6	способность выпускника логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь
	ОК-7	способность отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения
	ОК-20	способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловая переписка, электронные коммуникации
ФГОС 38.03.03 Управление персоналом, <i>бакалавриат</i> 2015	ОК-5	способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
	ОПК-6	способность отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения»
	ОПК - 9	выпускник способен осуществлять деловое общение в виде публичных выступлений, переговоров, совещаний и т.д.
ФГОС 38.03.03 Управление персоналом, <i>бакалавриат</i> 2020	УК-4	способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)
ФГОС ВПО 080400 Управление персоналом, <i>магистратура</i> 2010	ОК-7	способность к свободному владению «иностранном языком как средством профессионального общения, инструментом повышения своего профессионального и личного уровня»
	ОК-13	владение навыками публичных деловых и научных коммуникаций (презентаций, переговоров), способностью использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии

ФГОС ВО 38.04.03 Управление персоналом, магистратура 2015	ОПК-1	готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности
ФГОС ВО 38.04.03 Управление персоналом, магистратура 2020	УК-4	способность к применению современных коммуникативных технологий в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия

Информация из приведенной таблицы позволяет сделать несколько выводов:

- 1) разработчик испытывал сомнения в природе коммуникативной компетенции: ее место постоянно колебалось между причислением ее к общекультурным или общепрофессиональным категориям;
- 2) в первоначальном варианте стандарта коммуникация определялась достаточно широко и была «рассредоточена» между разными категориями;
- 3) ни одна из приведенных компетенций не содержит философского осмысления сути коммуникации. Все приведенные определения затрагивают ее прикладные аспекты;
- 4) само содержание понятия с течением времени меняется, проявляется тенденция к качественному упрощению содержания, сведению его исключительно к профессиональной деятельности;
- 5) в последнем стандарте для магистров появляется термин «коммуникативные технологии», причем законодатель не дает ему пояснение;
- 6) известно, что коммуникативная компетенция относится к мягким навыкам (soft skills). Российский разработчик стандартов не счёл необходимым уточнить или расширить содержание коммуникативных компетенций, хотя их ценность признается большинством экспертов европейского образовательного сообщества. Безусловная важность овладения ядром профессиональной области не должна затмевать «творческую деятельность, гибкость и способность к коммуникации» у выпускников университетов [3, с. 66].

Заметим, что последние стандарты разработаны с учетом профессионального стандарта специалиста по управлению персоналом, т.е. для потребностей работодателей. Интересно заметить, что в профессиональном стандарте специалиста по управлению персоналом, утвержденном Министерством труда и социальной защиты 06.10.2015 г. отсутствует понятие компетенции, вместо этого фигурируют трудовые действия, необходимые умения и знания [8]. Ирония заключается в том, что на уровне 2-х ведомств нет должного коммуникационного взаимодействия, раз документы одного не находят отражение в документах другого. Горизонтальные коммуникации между органами не выстроены.

Не менее интересно проследить динамику изменений коммуникативной компетенции для направления подготовки «Психология». Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Коммуникативная компетенция в стандартах «Психология»

Стандарт	Код	Содержание компетенции
ФГОС ВПО 030300 Психология, бакалавриат 2009	ОК-7	способность воспринимать личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей
	ОК-13	способность использовать знания иностранного языка в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации
ФГОС 37.03.01	ОК-5	способность к коммуникации в устной и письменной

Психология, бакалавриат 2014		формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
ФГОС 37.03.01 Психология, бакалавриат 2020	УК-4	способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)
ФГОС ВПО 030300 Психология, магистратура, 2009	ОК-3	способность к активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности
	ОК-4	свободному применению русского и иностранного языков как средства делового общения
	ПК-38	способность устанавливать творческие и профессиональные контакты с психологическими и непсихологическими организациями и службами
ФГОС ВО 37.04.01 Психология, магистратура 2020	УК-4	способность к применению современных коммуникативных технологий в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия

Характерной, с нашей точки зрения, особенностью коммуникативной компетенции можно считать смешение понятий *коммуникация* и *общение*, с одной стороны, и ограничение коммуникации профессиональной сферой.

Примеры направления обучения «Управление персоналом», «Психология», где коммуникативная компетенция является смыслообразующей для овладения профессией, свидетельствует о том, что произошло последовательное, на наш взгляд, сужение роли и значения коммуникации в образовательном процессе, сведение ее исключительно к прагматичным формам делового общения. Подобный утилитарный подход, как пишет Г.С. Батищев, рассматривает мир сквозь призму прибыльности-эффективности, «подчиняя всё и вся закону минимизации средств» [2, с. 117].

С нашей точки зрения, определение коммуникации в качестве исключительно прагматическом нельзя полагать обнадеживающим признаком. Пример коммуникативной компетенции в ряде стандартов высшего образования показывает, что существующий пул общественных организаций, осуществляющих экспертизу образовательных стандартов, очевидно, необходимо усилить специалистами из области гуманитарных наук, философами, методологами, междисциплинарными исследователями, занимающимися разработкой проблем коммуникативистики, что будет способствовать синергетическому эффекту, понятийной точности стандартов и повышению качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество/ Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики // Г.С. Батищев. Избранные произведения /Под общ. ред. З. К. Шаукеновой. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.
3. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
4. Буркин Д.О. Проблема легитимации как проблема коммуникации граждан и власти / Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 5. – С. 118-122.

5. Высшее образование: технологии на основе данных / Университетская книга. Июнь 2019. С. 61-65.
6. Дулина Н.В., Ануфриева Е.В. Современные студенты – будущая элита страны? (по итогам социологического исследования) / Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете : материалы Международного конгресса. 19–22 апреля 2017 г. / сост. П. Л. Карабущенко ; под ред. проф. А. П. Лунева и проф. П. Л. Карабущенко. – Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2017. – С.68-71.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.09.2020).
8. Специалист по управлению персоналом: профессиональный стандарт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_187770/8d97991911697adbb3993f17fc9875f0115604ce/ (дата обращения: 25.09.2020).
9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 29.09.2020).

УДК-141

ПСИХОЛОГИЯ ЭКЗОТЕРИЧЕСКОГО: О СПЕЦИФИКЕ ДУХОВНОЙ РАБОТЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ЭЗОТЕРИЧЕСКИМ ЗНАНИЕМ И ОПЫТОМ

Греков И.М.

PSYCHOLOGY OF THE EXOTERIC: ON THE SPECIFICS OF SPIRITUAL WORK AT THE INITIAL STAGE OF MASTERING ESOTERIC KNOWLEDGE AND EXPERIENCE

Grekov I. M.

Ключевые идеи эзотеризма относительно духовной трансформации человека в данной статье рассмотрены в контексте психологической внутренней работы над собой на начальном (экзотерическом) этапе овладения эзотерическим знанием и опытом. Отмечается, что внешний мир проникает во внутренний мир человека, «впечатывается», становясь внутренней реальностью. Эта реальность обладает различными характерными чертами, приобретает психологический статус положительных и отрицательных эмоций. В связи с этим, эзотерическая работа в целом является «пособием» по ориентированию в пространстве внутреннего мира и рекомендациями по изменению внутренних состояний.

The key ideas of esotericism regarding the spiritual transformation of a person in this article are considered in the context of psychological inner work on oneself at the initial (exoteric) stage of mastering esoteric knowledge. It is noted that the outer world penetrates into the inner world of a person, is "imprinted", becoming an inner reality. This reality has various characteristics, acquires the psychological status of positive and negative emotions. In this regard, esoteric work as a whole is a "guide" for orientation in the space of the inner world and recommendations for changing internal states.

Ключевые слова: эзотерическое знание, экзотерическое, эзотеризм, внешний мир, внутренний мир, психологический раскол, самонаблюдение, буфер.

Key words: esoteric knowledge, exoteric, exotericism, outer world, inner world, psychological split, self-observation, buffer.

Познание человеком самого себя – есть сложный процесс, в котором задействованы его сознание, воля, интеллект, эмоции, ощущения, восприятия, представления. Если рассматривать экзотеризм в контексте идей Г.И. Гурджиева, Б.П. Муравьева, то данный феномен можно исследовать как подготовительный и самый начальный этап эзотерической работы, на котором человек приступает к перестройке собственной личности, ориентированной ранее вовне и растворяющейся в событиях внешнего мира, бессознательно плывущей по течению жизни, «спящей» глубоким сном на яву по отношению к своему внутреннему миру. На этой стадии человек соприкасается с эзотерическими идеями, усваивает «пролегомены» экзотеризма, формулирует исходные понятия, суждения, составляет предварительное знание об объекте познания, которым он сам, прежде всего, и является. Это период усиленной духовной, внутренней работы над собой, на котором человек сталкивается с рядом психологических трудностей и препятствий психологического характера.

Острое переживание человека отсутствия единства, гармонии, спокойствия и справедливости в мире может привести к стремлению постигнуть тайну «раскола» человеческой природы. Алиса Анна Бейли (1880 – 1949), теософ, арканолог, в своей работе «Эзотерическая психология» [1] подчеркивает роль психологии в определении судьбы современного мира. Именно психология призвана обозначить и разрешить судьбу человечества, защитить от выборов, приводящих к деструктивным последствиям. Ее сила заключается в том, что она изучает отношение частного к общему (индивида к обществу), помогает выработать механизмы адаптации, интеграции, координирует деятельность человека в процессе реализации поставленных задач с пользой для себя и общества.

Наличие многочисленных психологических школ свидетельствует о противоречивости взглядов и методологии в данной науке, отсутствие согласованности позиций усложняет процесс формирования синтетического знания, с одной стороны, выделяя некоторые аспекты психической жизни, с другой, – намеренно исключая из своего поля зрения другие.

Успенский П.Д. подразделяет все существующие психологические учения и системы на две категории: а) системы, изучающие человека в контексте того, каким он представляется, или таким, какой он есть; б) системы, изучающие человека в контексте того, каким он мог бы стать, исходя из возможностей его духовного развития. По П.Д. Успенскому, психология – это «изучение принципов, законов и фактов возможностей развития человека» [6, с. 12].

Бейли А. критикует сугубо материалистический подход в науке как неспособный учесть сложность внутреннего мира человека, нуждающегося в интеграции. Она также отмечает, что фанатизм религии, культивирование идеи и чувства греховности, устрашения карой небесной явились причиной многочисленных психологических конфликтов, внутренних расстройств, отчаяния и отрицание истины.

Образование как наука правильной адаптации, религия как культивирование сознания божественности, наука как правильное распознавание форм раскрытия божественной жизни должны объединиться в своем стремлении познания природы человека. «Тогда люди будут одновременно и гражданами царства душ, и творческими членами великой семьи человечества, и крепкими животными с животным телом, развитие которого на внешнем плане жизни сделает его инструментом, способным к восприятию божественного, человеческого и животного откровения» [1]. Проблемы, которые должны решаться психологией: проблема раскола, проблема интеграции, проблемы наследственности. Бейли А. выделяет три характерных раскола, имеющих значение для человека и человечества: раскол между интеллектуальной частью человека и эмоциональной, витальной, физической; между отдельным человеком и обществом;

между личностью и душой (сущностью), что обозначает два выхода из кризисного состояния (формирование эгоцентричной личности или практического мистика, осознающего необходимость единства).

Трагизм психологической ситуации раскола смягчается «правильными» установками, среди выделяемых А. Бейли, следующими: понимание психологических проблем как универсальных; восприятие и интерпретация психологического шока, страданий, трагедий, психологического кризиса как показателя открывающихся возможностей духовного роста и открытия пути духовного развития (изменение минуса – отрицательной оценки происходящего на плюс, положительную оценку ситуации); осознание боли как стремления к интеграции; действие в ситуации раскола с позиции «как, если бы» данный раскол уже преодолен (здесь велика роль творческого воображения человека).

Эти установки призваны оказать помощь психологии в выработке новых техник с позиции эзотерического знания о человеке на экзотерическом этапе его развития, с учетом понимания строгой последовательности процесса, этапами которого являются: внутренний раскол; ощущение двойственности состояний (субъективного или бодрствующего сознания); фрустрации, нервными беспокойствами; установление причины раскола; осознанной интеграции; выбор оптимального ритма жизни с помощью творческого воображения; интеграция.

Бейли А. подчеркивает, что на данном этапе человеческого существования благоприятное успокаивающее влияние на психику человека оказывает *идея вечного возвращения или закон перевоплощения*. Находясь в подавленном состоянии, в критическом состоянии, на грани самоубийства, человек может расценить эту идею как спасательный круг в бушующем океане страстей: она (идея), в «простом» ее истолковании, позволяет увидеть ситуацию в контексте времени, в контексте будущих возможностей ее разрешения, и, тем самым, снять напряжение от бремени безысходности, а постепенное проникновение в эзотерический смысл идеи – увеличивает собственную ответственность за жизненные ситуации, придает силы для выхода из кризиса.

Преодоление раскола фиксируется возникновением ощущения относительного спокойствия, благополучия, единства, желания в самовыражении. Но это временное ощущение таит новые опасности для психики человека, среди которых эгоманья как озабоченность собственной уникальностью оказывается на первом месте. Это состояние, вызванное поверхностным соприкосновением с эзотерической работой, приводит к появлению навязчивых фанатичных идей о необходимости каждого встречающегося человека «направить на путь истинный».

Морис Николл[5] указывает на данные преграды в духовной работе, подчеркивая негативную роль человеческой иллюзии о своем собственном единстве. Человек изначально приписывает себе наличие индивидуальности, сознания и единой воли. Самым сложным моментом является осознание *идеи отсутствия в человеке единства*, факта того, что представление о самом себе, чувство собственной важности, единства и уникальности – это фантазия, воображение и иллюзия.

Трудность работы заключается в том обстоятельстве, что ее начало находится в точке, когда человек ощущает себя полностью «богатым»: своей личностью, тщеславием, гордыней. Она осуществляется, когда тщеславие задето. Обидчивость, чувство оскорбленности, полное отождествление с ценностью ложной личности, эмоциональная привязанность к образу самого себя – мотивы, которые являются источником разочарования в отсутствии «быстрого» результата и поводом для прекращения работы.

На этом этапе человек лицом к лицу сталкивается с тем, что в гурджиевской традиции обозначается как механистичность человеческого существования. «Машина» – состояние, в котором человек автоматически реагирует на внешние обстоятельства своей жизни из одного из совокупности разрозненных «я» во внутреннем мире, она принимает различный облик, меняется, в зависимости от отождествления с конкретной эмоцией,

мыслью, инстинктом. «Машина» может быть громкой, тихой, радостной, злой, грустной, ленивой и т.д.. Состояния меняются стремительно. Внутренние состояния человека, его привычки беспокоятся, раздражаются, обижаются, негодуют, наслаждаются – с одной стороны, взаимосвязаны с событиями внешней жизни, но, также они могут не иметь никакого отношения к данным событиям.

Идея разграничения внутренних состояний и внешних событий является ключевой для эзотерической работы. М. Николл, раскрывая данную идею, подчеркивает, что «правильное» состояние, качество состояния помогает испытать удовольствие и наслаждение радостным событиям жизни. Но деформация эмоционального центра, склонность к выискиванию трагичности, негативные эмоции искажают восприятие событий, какими бы они счастливыми или благополучными не являлись. В связи с этим, работа над собой включает самонаблюдение взаимосвязи и разграничения внутреннего состояния и внешнего события, их неотожествление. Практикой тренировки самонаблюдения является *нейтральная фиксация*, «называние» определенного внешнего события, например, «это называется раздражение», «это называется обида» и т.д.

Внутренний мир человека изначально составляют множественные «эго», противоречивые и неустойчивые, без осознания себя таковым сложно продвинуться в настоящей работе. Самонаблюдение и фиксация различных состояний, принятие факта «множественности я» личности – отправная точка самоизменения. Действуя и наблюдая за сменой своих эмоциональных состояний, отдельных мыслей, человек должен найти в себе силы, чтобы произнести: «это не я», отделить себя (наблюдателя в себе) от себя (лика малого «я»), отстраниться от иллюзии и фантазии о самом себе как однажды данном и сформированном единстве. По Гурджиеву: «До тех пор, пока человек не научится отделять себя от себя, он ничего не достигнет, и никто не сможет ему помочь» [4, с. 170].

Эта работа требует постоянства, отсюда ее сложность. Одним из самых распространенных психических заболеваний человечества (об этом свидетельствовали Г.И. Гурджиев, П.Д. Успенский, М. Николл) является болезнь «завтра». Однако «завтра» никогда не наступает, человек остается в иллюзии «усиленной работы» над собой. Чтобы избежать этого, необходимо усвоить *идею необходимости работы над собой сегодня*. Жить в ощущении, состоянии *сегодня* – это значит изменить в целом восприятие собственной жизни. В состоянии отождествления со своей профессией, социальными статусом и ролью, «очень важными и неотложными делами» человек *спит*, он может так и не приступить к работе над собой, забывая о том, что эта работа носит, прежде всего ежедневный психологический характер в моменте, который обозначается как «сейчас».

Если представить крест, то его горизонтальная линия – символ течения времени (прошлое – настоящее – будущее). Вертикальная линия перпендикулярна горизонтальной и пересекается с ней в точке настоящего момента (сейчас). Как правило, человек постоянно спешит из прошлого в будущее, растворяясь в калейдоскопе событий, которые, не успев наступить, исчезают в прошлом. Возникает ощущение, что время стремительно мчится, незаметно пролетают дни, недели, года. Только в состоянии осознанности человек в состоянии преодолеть отождествление со всеми своими психологическими состояниями, внешними вещами, делами обыденно-практического существования и «приподняться» над временем, оказаться на вертикальной линии, поймать ощущение «сейчас». По Николлу: «Это ощущение иногда называют *ощущением Вечности*»[5]. Это переживание частицы истинного «Я», расположенного не во времени, которое, как количественная величина не может образовать Вечность. «Но Вечность и Время встречаются в человеке, в той точке, которая называется «сейчас»»[5].

Психологическая работа над собой связана с решением конкретных духовных задач, касающихся вертикальной линии. Жизненные задачи – заключаются в горизонтальной линии. Формулировка глобальной цели внутренней работы – обретение «Царства Небесного» включает идею о том, что данное Царство находится не в будущем времени, но «сейчас», это внутреннее состояние, и поэтому «Царство Небесное внутри».

Человек может подняться по вертикальной линии, «лестнице», изменить свое Бытие.

Если горизонтальная линия – линия времени, линия изменения, то вертикальная – линия трансформации. Следует различать понятия: изменение и трансформация. Время меняет вещи, но не трансформирует. М. Николл подчеркивает, что внутренние изменения во времени подготавливают человека к трансформации. Внутреннее устройство человека должно быть способным воспринимать «высшие» влияния. «Если эти субстанции в подходящем состоянии, т.е. если их качество, количество и устройство в порядке, то происходит трансформация»[5]. Меняется уровень Бытия. Человеческое Бытие здесь рассматривается как сочетание в человеке того, чем он в действительности не является и его «настоящей», «истинной» божественной природы: «в Нем мы имеем наше *бытие*», греческое слово *εὐμᾶ* («бытие») означает «мы есть» – т.е. «в Нем мы есть» [5]. Все то, что человек переживает во времени, в процессе своей «горизонтальной» личностной жизни является показателем его уровня Бытия, сущностного уровня (позиции, занимаемой на вертикальной шкале). На этой шкале размещено все существующее во Вселенной – бытие минералов, бытие растений, бытие животных, бытие человека. Шкала Бытия, с одной стороны, не имеет ничего общего со шкалой Времени, но, с другой, – каждому ее уровню во Времени отведена определенная ступень, на которой проявляется ее совершенство.

Определенный жизненный отрезок времени соотносится с изменением бытия человека. Развитие человека, его эволюция направлены на преодоление непонимания относительно его личностной и сущностной природы. По Николлу М.: «Момент нашего рождения – это та точка, в которой сущность входит во Время. Момент смерти – та точка, в которой сущность покидает Время. Между этими двумя точками находится наша жизнь во Времени, где возможно развитие нашей сущности и где, кроме того, неизбежно формируется личность» [5]. Личность формируется на горизонтальной линии Времени, а сущность «спускается» во Время и затем его покидает. Сущностное бытие относится к Вечности.

Стремление подняться по ступеням Бытия, изменив свой уровень Бытия – значимая идея эзотерического знания, которая проникает в сознание человека в самом начале его духовного пути. В момент видения собственной искусственности, стремления изображать то, чем не являемся в реальности. «Если бы человек нашел в себе свое настоящее «Я», которое находится вертикально над ним по шкале бытия, то он не был бы больше *подобием* чего-то, а был бы самим собой – тем, кем он является» [5].

Человек есть не только физическая форма, но и психологическая форма, эмоциональная и ментальная форма. Помимо физической судьбы человек обладает психологической судьбой, осознать которую (свое сущностное положение во Вселенной смысла) он может лишь в процессе практического делания.

По Г.И. Гурджиеву: «Человек понимает посредством делания» [3, с. 137]. Но что означает *не спать, бодрствовать и делать*? М. Николл отмечает, что здесь начинать необходимо с отношения к своей жизни как к «одному дню», стремясь фиксировать и исправить каждую негативную реакцию в состоянии «здесь и сейчас», отмежеваться от этой реакции, «вспомнить себя», изолировать свой внутренний мир, стать герметичным, трансформировав отрицательные впечатления.

Наблюдение *самооправдания* раскрывает внутренние возможности человека по практической работе.

Самонаблюдение позволяет обнаружить механистичность слов и произвести «внутреннюю остановку», полностью отсечь на определенный момент негативную эмоцию, которая впоследствии может вернуться.

Самовоспоминание и внутренняя остановка есть методы практической работы над интеллектуальным, эмоциональным, инстинктивным и двигательным центром. Практическая работа над интеллектуальным центром связана с усилиями в процессе мыслительной деятельности: чтение и изучение нового, письмо, работа с цифрами

побуждают задействовать ту часть мозга, которая обозначается «сознательной»: анализ услышанного, концентрация внимания на ранее прочитанном, припоминание и проговаривание новой информации. Практическая работа над эмоциональным центром включает в себя наблюдение за негативными эмоциями, разотождествление, с помощью интеллектуального центра анализ эмоционального состояния, вызванного конкретными словами от воображения и собственных домыслов. Практическая работа над двигательным центром представляет собой ежедневную сознательную физическую активность, которая в отличие от автоматической, механической деятельности сопровождается положительными эмоциями и желанием. Практическая работа над инстинктивным центром не требуется, он самостоятельно регулирует работу тела, однако помощь в его работе требуется в том случае, когда тело сигнализирует болью и дискомфортом о своей болезни.

Познание внутренней субъективной реальности М. Николл связывает с необходимостью осмысления того, что есть *сознание и совесть*. На этапе «ученичества» – *идея сознания и идея совести* рассматривается в контексте понимания человека как трехцентрового существа. Сфера сознания – интеллектуальный центр, сфера совести – эмоциональный: «Сознание – это Познание целостности; Совесть – это Чувство целостности»[5].

Николл М. разводит понятия ложной совести и истинной совести, считая, что причиной конфликтов внутри самого человечества является доминирование первой над второй. Ложная совесть, связанная с ложной личностью, зависима от субъективной частной истины. Национальность, вероисповедание, образование, воспитание формируют ложную совесть, ориентированную на обособление и выделение части от целого, тогда как истинная совесть произрастает из внутреннего понимания единства. Пробудиться к истинной совести человеку мешают *буферы* – психические механизмы, которые защищают от такого чувства как целостность. Буфер является разделением, границей между одним маленьким «я» и другим. Это механизм, который поддерживает механистичность человеческого существования в состоянии «сна», сокращает и уменьшает психологические шоки и ужасы, возникающие в силу понимания собственной разрозненности. С одной стороны, они существенно облегчают жизнь человека, с которым все «случается», который пребывает в иллюзии своего единства, с другой, – противостоят эзотерической работе. По Бёртону Р.: «БУФЕР. Психологический механизм, препятствующий переживанию реальности настоящего момента и видению своего истинного состояния; в частности, механизм, с помощью которого *ложная личность* защищает воображаемую картину человека о себе»[2, с. 154]. Буфер помогает уходить человеку от неприятной ситуации.

Таким образом, основные идеи эзотеризма рассмотрены в контексте психологической внутренней работы над собой на начальном (экзотерическом) этапе овладения эзотерическим знанием. Внешний мир проникает во внутренний мир человека, «впечатывается», становясь внутренней реальностью. Эта реальность обладает различными характерными чертами, приобретает психологический статус положительных и отрицательных эмоций. В связи с этим, эзотерическая работа в целом является «пособием» по ориентированию в пространстве внутреннего мира и рекомендациями по изменению внутренних состояний. В этом контексте «эзотерический» означает «внутренний», т.е. касающийся внутренней психологической жизни человека его возможный духовный рост (как количественное изменение соотношения «положительных» и «отрицательных» «я») и эволюция (как качественное изменение уровня осознанности и бытия).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейли А. Эзотерическая психология. Трактат о семи лучах. М.: Амрита, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://royallib.com/book/beyli_alisa/ezotericheskaya_psihologiya.html

(Дата

обращения: 28.07.2020).

2. *Бертон Р.Э.* Самовоспоминание. СПб: ИГ «Весь», 2011.
3. *Гурджиев Г.* Вестник грядущего блага. Беседы с учениками. М.: Энигма. 2011.
4. *Гурджиев Г.* Взгляды из реального мира. М.: Энигма, 2015.
5. *Николл М.* Психологические комментарии к учению Гурджиева и Успенского. Т. 1-2. М.: Профит Стайл, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orda2000.fb38063g.bget.ru/books/nicoll/nicoll_1.htm (Дата обращения: 01.08.2020).
6. *Успенский П.Д.* Психология человеческих возможностей. СПб.: ИГ «Весь», 2011.

REFERENCES

1. *Bailey A.* Esoteric Psychology. A treatise on the seven rays. М .: Amrita, 2012 [Electronic resource]. - Access mode: https://royallib.com/book/beyli_alisa/ezotericheskaya_psihologiya.html (Date of access: 07/28/2020).
2. *Burton R.E.* Self-remembering. SPb: IG Ves, 2011.
3. *Gurdjieff G.* Messenger of the Coming Good. Conversations with students. М .: Enigma. 2011.
4. *Gurdjieff G.* Views from the real world. М .: Enigma, 2015.
5. *Nicholl M.* Psychological commentaries on the teachings of Gurdjieff and Ouspensky. Т. 1-2. М .: Profit Style, 2007. [Electronic resource]. - Access mode: http://www.orda2000.fb38063g.bget.ru/books/nicoll/nicoll_1.htm (Date of access: 01.08.2020).
6. *Uspensky P.D.* The psychology of human capabilities. SPb .: IG Ves, 2011.

УДК 1

ДУХОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВА ПОЗИТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Ерохина М.Е.

SPIRITUALITY OF YOUTH AS THE BASIS FOR POSITIVE SOCIAL CHANGES IN MODERN RUSSIA

Erokhina M.E.

В статье анализируются понятия «молодежь» и «духовность». Обосновываются ведущая роль духовности, духовно-нравственных основ развития и воспитания молодежи в обеспечении позитивных социальных изменений, в современном российском обществе, значимость философии и философского познания в формировании духовно-нравственных ценностей молодежи. Делается вывод, что «моральное возрождение» современного российского общества, являющееся необходимым условием развития культуры, науки, экономики и социальной сферы, возможно только с опорой, как на религиозную, так и на светскую духовность. При этом, учитывая, светский характер российского государства, а также поликонфессиональность и полиэтничность российского общества, именно светская духовность становится его интегрирующим, идеологическим и морально-нравственным началом, формирует российскую идентичность.

The article analyzes the concepts of «youth» and «spirituality». The leading role of

spirituality, spiritual and moral foundations of the development and education of youth in Russian society, the importance of philosophy and philosophical knowledge in the formation of spiritual and moral values of youth are substantiated. It is concluded that the «moral revival» of modern Russian society, which is a necessary condition for the development of culture, science, economy and social sphere, is possible only with the support of both religious and secular spirituality. At the same time, given the secular nature of the Russian state, as well as the polyconfessional and polyethnic nature of the Russian society, it is secular spirituality that becomes its integrating, ideological and moral-moral principle, forms Russian identity.

Ключевые слова: молодежь, духовность, духовно-нравственные ценности, современное российское общество, российская идентичность

Key words: youth, spirituality, spiritual and moral values, modern russian society, russian identity

Молодежь в современном обществе является отдельной социально-возрастной группой, имеющей свои особенности, социальный статус, а также специфические интересы и ценности. Исторически самостоятельным субъектом социальных отношений молодежь становится в результате процессов индустриализации и урбанизации, вызванных ими ускорения профессиональной ротации и усиления экономической конкуренции поколений. Развитие общества делает такие качества молодых людей, как восприимчивость к новому, отсутствие страха перед неопределенностью и риском все более востребованными. В современных социальных и экономических процессах роль человеческого потенциала постоянно возрастает, конкурентоспособность человека становится определяющим фактором экономического развития. Создание условий для успешной социализации и самореализации молодых людей, посредством их включения в социальную практику становится обязательным условием инновационного развития. Молодежь, ее инновационный потенциал и духовный мир, таким образом, становятся не просто одним из основных ресурсов, но, без преувеличения, национальным достоянием, фактором, обеспечивающих национальную безопасность и успешное развитие России в XXI веке.

Достаточно полное инструментальное определение понятия «молодежь» в отечественной научной литературе было дано И.С. Коном. «Молодежь - социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [7, С. 85]. Согласно официальной возрастной сегментации, принятой в Российской Федерации, возрастные границы молодежи от 14 до 30 лет. В эту возрастную группу входит около четверти населения современной России. С точки зрения социальных наук, молодежь - это субъект социальных отношений, «производная» от смены поколений и неизбежно возникающих противоречий в процессе воспроизводства профессиональной, социально-классовой и политико-идеологической структуры общества. Основным эмпирическим критерий, позволяющий определить возрастные границы молодежи - временной интервал, в пределах которого происходит замещение различных групп старшего поколения молодым, профессиональная ротация в той или иной социальной группы. Фиксированных возрастных границ молодежи в социальных науках не существует, в связи с тем, что воспроизводство производственных, семейных, политических и других социальных отношений не укладывается в единые временные рамки [2, С. 9-16]. Таким образом, рассмотрение молодежи в социальных науках возможно только через призму отношений

между поколениями, возникающими в процессе социализации молодежи, воспроизводства социальной и нормативно-ценностной структуры общества.

Процесс включения молодежи в социальные отношения - социализация - может проходить либо в форме культурной интеграции молодого поколения в общество, что предполагает усвоение и принятие им сложившихся социальных норм и ценностей; либо в форме культурного отчуждения молодого поколения, предполагающая отторжение им сложившихся социальных норм и ценностей. Таким образом, в результате социализации, молодежь либо бесконфликтно интегрируется в сложившиеся социальные отношения, либо противопоставляет себя господствующим социальным отношениям, нормам и ценностям. В первом случае молодое поколение отождествляет себя с разделяемыми большинством культурными, нравственными, правовыми, политическими и идеологическими нормами и ценностями. У молодежи формируется патриотическое мировоззрение и гражданственность, что является залогом бесконфликтного воспроизводства социальной структуры, конструктивного диалога поколений, направленного на обеспечение социокультурной преемственности и устойчивого развития. Во втором случае, как в отдельных семьях, так и в обществе в целом актуализируются противоречия и конфликты между поколениями, носящие деструктивный характер, тормозится нормальное воспроизводство социальной структуры общества, перестают работать механизмы социокультурной преемственности, мировоззрение молодого поколения радикализируется.

Роль семьи, общества и государства в социализации и последующей самореализации молодого поколения заключается в том, чтобы сохраняя многообразие индивидуальных личностных качеств, свободу творчества и самореализации молодых людей, интегрировать их в социокультурное единство граждан Российской Федерации. Практическими условиями обеспечения успешной социализации и культурной интеграции молодежи со стороны государства является формирование общественных отношений, в основу которых положен принцип обеспечения социальной справедливости, отражающийся как в общественной морали, так и в формальных институтах, а также идеологическая консолидация граждан на основе гражданско-патриотических ценностей, пропаганды этнической и конфессиональной толерантности.

Однако вышеописанные задачи, относящиеся к области социальной и политической практики, не могут быть реализованы без опоры на соответствующие духовно-нравственные ценностные основания. Не случайно в последние годы как в научном и политическом дискурсе, так и в общественном сознании российского общества актуализируется тема сохранения и возрождения духовно-нравственных ценностей, «духовности» как основы российской идентичности. Понимание того, что многие проблемы российского общества являются следствием «размывания» «традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а одной из ключевых задач государства является «поднятия» уровней нравственности и духовности нашло свое отражение в таких официальных документах, как «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации». Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины. В этой связи понятие «духовность» приобретает не только философское и этическое, но также воспитательное, образовательное и социально-политическое значение.

Рассмотрим значение понятия «духовность». «Духовность» является этико-аксиологическим понятием, в широком смысле она подразумевает проявления «духа» в индивидуальном и общественном сознании. «Дух» в классическом представлении - это идеальная, правящая миром сила, к которой человек может быть активно и пассивно

причастен. В более широком смысле «дух» и «духовное» как онтологические философские понятия синонимичны «идеальному» и включают в себя все, что противоположно «материи» и «материальному». Таким образом «духовность» как этико-аксиологическая категория предполагает открытие в себе человеком способности к осмысленному преобразению действительности и свободному личностному самоопределению на основе норм и ценностей высокой морали, высокой культуры и религии. В социальном и политическом дискурсе под «духовностью» подразумевают разделяемые обществом представления о должном и правильном, которые отражаются в нормах общественной и религиозной морали, а также в искусстве и литературе.

Говоря о духовности и ее роли в жизни современного российского общества, следует различать религиозную и светскую духовность. Религиозная духовность подразумевает причастность человека Богу, который понимается как ее источник, и предполагает вовлеченность человека в религию, соблюдение ее моральных требований. В этом случае нравственный аспект определяется религиозным - соблюдение моральных требований и норм здесь основано на вере в существование высшего, божественного порядка [6, С. 29-31]. Светская духовность основана на философских и научных представлениях о природе «духовного». «Дух», «идеальное» здесь рассматривается, прежде всего, как социальное и культурное явление, возникающее в результате практической деятельности людей, на более поздних стадиях развития общества «духовность» становится нормативным регулятором социальных отношений. Так, В.П. Зинченко определяет духовность как «поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения» [3, С. 86]. Проекцией духовности в индивидуальном сознании становится совесть, выступающая внутренним критерием соотнесения человеком своих поступков и мыслей с представлениями о должном и правильном. Через приобщение молодого человека к светской духовности формируется активная, творческая личность, постоянно созидающая и выражающая себя в процессе конструктивной самореализации посредством социально значимой деятельности, обладающая такими качествами, как честность, ответственность, самостоятельность и дисциплинированность. Именно духовность способна дать личности определенную свободу от материальных и потребительских императивов, как бы ввести в поле зрения человека сферу «высокого», высших ценностей человеческой деятельности и познания, представленных триединством добра, красоты и истины. По словам В.А. Лекторского «духовное всегда, так или иначе, связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия, мелочных расчетов. Оно предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры личности укоренены в системе надындивидуальных ценностей» [8, С. 32]. Приобщение к духовному как бы возвышает молодого человека над утилитарно-прагматическими ценностями, поднимая его до уровня «вечных вопросов» и основ человеческого бытия и в практическом плане ориентирует личность на бескорыстное служение науке, искусству, ближнему, профессии, Родине. Недавняя история нашей страны дает наглядное представление, к каким разрушительным последствиям для молодого поколения, экономики, государства, общества в целом приводит ориентация только на «материальное» в купе с разрывом социокультурной преемственности поколений, пропагандой эгоизма и индивидуализма, не ограниченного честью, долгом и совестью. Следствиями идеологического и духовно-нравственного кризиса 90-х гг. XX века, утверждения «рыночной морали» и ценностей материального потребления, неконтролируемого распространения низкопробной массовой культуры среди молодежи в сочетании с отсутствием сколько-нибудь последовательной системы нравственного и гражданско-патриотического воспитания, стали серьезные ценностные деформации поколения 90-х гг. XX века, резкий рост социальных девиаций, исключения значительной части поколения 90-х гг. XX века из творческой и социально значимой деятельности.

Обеспечение основы позитивных социальных изменений в современном

российском обществе не представляется возможным без опоры на духовность. Формирование духовности молодого человека предполагает нравственное воспитание, которое определяется «реализацией целей и задач воспитательной системы всеми ее субъектами» [1, С. 230-232]. Это воспитание основано на изучении и пропаганде морально-нравственных ценностей, высоких образцов национальной и общечеловеческой культуры, на освоении и преобразовании в процессе социальной практики переустройства общества на нравственных принципах. Здесь на первый план в системе светского воспитания и образования выходит философия, философское познание, формирующее основы светской духовности, а также, что не менее важно, критическое мышление, широту взглядов и привычку к рефлексии. Русская философская традиция дает множество примеров духовности, обоснования высоких идеалов любви и служения ближнему, народу, Родине, всестороннего обоснования идей гражданственности и патриотизма. Например, выдающийся и популярный сегодня русский философ И.А. Ильин определил важнейшую задачу отечественной философии в том, что «она должна стать убедительным и драгоценным исследованием духа и духовности» [5, С. 362]. Одной из наиболее ценных идей И.А. Ильина в контексте формирования духовно-нравственных основ развития российского общества и государства – обоснование необходимости опоры правового сознания и правового государства на духовные ценности. Именно духовный смысл, опора на высшие ценности, придает праву и государству подлинно «правовой» характер. Право, с точки зрения философа, «есть атрибут духа, его способ жизни, его необходимое проявление» [4, С. 83]. В работе «Путь духовного обновления» И.А. Ильин описывает, что для духовного обновления страны необходимо наряду с религиозными ценностями, сохранение и приумножение таких ценностей, как свобода, любовь, семья, правосознание и патриотизм.

Представляется, что «моральное возрождение» современного российского общества, которое в свою очередь является необходимым условием развития культуры, науки, экономики и социальной сферы, возможно только с опорой, как на религиозную, так и на светскую духовность. При этом, учитывая, светский характер российского государства, а также поликонфессиональность и полиэтничность российского общества, именно светская духовность становится его интегрирующим, идеологическим и морально-нравственным началом, формирует российскую идентичность. Формирование духовности в процессе социализации, воспитания и образования молодого поколения становится одной из важнейших задач семьи, общества и государства. В этой связи представляются очень своевременными принятые поправки в Конституцию Российской Федерации, направленные на защиту института брака, понимаемого в общепринятом традиционном смысле «как союза мужчины и женщины», обеспечение преемственности исторической традиции и духовных идеалов, заложенных российской историей, государством, научной и творческой интеллигенцией, церковью, укрепление государственного начала в жизни общества. В современную эпоху глобальной нестабильности, конкуренции и соперничества между странами, как в военной сфере, так и в сфере идеологии и ценностей, усиления роли транснациональных корпораций, именно государство становится единственным защитником народа, его духовно-нравственных ценностей, культуры и суверенитета. В свою очередь основа сильного государства и залог его успешного развития - диалог и преемственность поколений, объединение граждан вокруг традиционных российских духовно-нравственных ценностей, через «... формирование духовных и культурных традиций» [9, С. 66-72].

ЛИТЕРАТУРА

1. Говердовская Е.В., Мкртычева Н.М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 230-232.

2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России в зеркале социологии: к итогам многолетних исследований. - М.: ФНИСЦ РАН, 2020. - 688 с.
3. Зинченко В.П. Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. - №5. - 2003. - С. 81-91.
4. Ильин И.А. О сущности правосознания. - М.: «Рарогъ», 1993. - 235 с.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности. - М.: Республика, 1993. - 431 с.
6. Камалова О.Н. «Созерцание» в философско-культурологических построениях И. Ильина // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №6. - С. 29-31.
7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 336 с.
8. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. - М.: URSS, 2019. - 256 с.
9. Несмеянов Е.Е., Харламова Г.С. Духовность как концепт и мировоззренческая универсалия (рецепция идей Плотина) // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2018. - №6(103). - С. 66-72.

УДК 1

ЧЕЛОВЕК И ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: ВЗАИМОВЛИЯНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК АСПЕКТЫ ВЛАСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Зенин К. А.

CITIZEN AND URBAN SPACE: MUTUAL INFLUENCE AND INTERACTION AS ASPECTS OF POWER COMMUNICATION

Zenin K. A.

Аннотация: В данной статье рассматривается сущность, признаки и формы, а также результат влияния человека и города друг на друга. Дается характеристика данного влияния. Человек и город в данной статье представлены как равнозначные субъекты диалектики властных взаимоотношений.

Resume: This article examines the essence, signs and forms, as well as the result of the influence of man and city on each other. The characteristic of this influence is given. The person and the city in this article are presented as equivalent subjects of the dialectic of power relationships.

Ключевые слова: город, городское пространство, урбанизация, личность, взаимодействие, власть, влияние, коммуникация.

Key words: city, urban space, urbanization, personality, interaction, power, influence, communication.

Мировое общество на современном этапе развития характеризуется рядом специфических, по сравнению с предыдущими периодами истории, черт, одна из которых – многоплановый процесс урбанизации. Урбанизация обуславливает происхождение особого вида поселения человека – города – и даёт обоснование его понятию, роли, влиянию на человека.

Данный социальный процесс рассматривается учёными с разных сторон: его можно

назвать формой организации жизни в пространстве и по структуре; урбанизация считается конкретным историческим этапом в развитии социума, а также особым социальным процессом, имеющим большое влияние на формирование личности.

Урбаноология – отрасль научного знания, изучающая город, проблемы городского пространства и разрабатывающая пути их решения, даёт вполне конкретное определение города. Город – поселение большого количества людей, сконцентрированного на относительно небольшой территории, деятельность которых характеризуется отделением сферы труда от аграрно-сельской сферы, специфическим социальным устройством и признаками, опорой на индустриальный и постиндустриальный базис технологий, относительной толерантностью к проявлениям различного рода девиаций, особой формой управления, а также проявлениями (в большей степени, нежели в сельской общине) негативных факторов общественной жизни. Город как особое социальное пространство создаёт между жителями и собой устойчивые связи взаимовлияния и взаимообогащения.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что город как результат развития общества изучается различными науками, как общественными, так и точными и естественными, так как город является особой средой, позволяющей учёным деятелям находить всё новые и новые проблемы, требующие изучения.

Социальная философия, рассматриваемая как часть глобальной философской антропологии, также оставляет яркий след в изучении города. На сегодняшний день всё более явно проявляется процесс изменения вектора интереса среди научного сообщества от изучения объективированных факторов развития социума в сторону познания индивидуальных проблем человека, возникающих в условиях жизни в городском пространстве. Однако, несмотря на это, человек до сих пор в науке рассматривается как часть городской среды, что совершенно недостаточно для понимания всего масштаба специфики жизни горожанина во всех объективных и субъективных проявлениях влияния на него города.

В связи с этим целью данной статьи является комплексное рассмотрение жителя современного города как субъекта, находящегося в стойкой взаимосвязи и взаимодействии со средой своей жизни. Именно человек является создателем города как структурного материального явления. Город формируется вокруг него и трансформируется в связи с изменением потребностей общества индивидов. Однако и личность испытывает на себе и своей деятельности влияние городского пространства. Это также является одной из основных задач урбаноологии – изучение взаимоотношений города и человека.

Мы можем сказать, что если человек является создателем города, то горожанин – это продукт действия условий городского пространства. Исходя из данного тезиса, была сформированная антропологическая урбаноология – относительно новая отрасль научного знания, занимающаяся изучением города как социального результату цивилизационного процесса, в центре которого находится личность. В философском понимании сущности взаимоотношения человека и городского пространства, она рассматривается как субъект и одновременно объект процесса урбанизации.

Проблемы урбанизации как предмет изучения социальной философии имеют как практическое, так и эмпирическое значение, позволяющее сформулировать теоретические знания в этой области. Можно выделить конкретное понимание проблематики – изучение человеческой деятельности и изменение ментальности под влиянием городских факторов.

По нашему мнению, самой яркой особенностью города как особого поселения человека, является появление новых социальных институтов, что является обоснованным процессом. Горожанин по особенному типу взаимодействует с окружающими его людьми. Отношения между ними, в условиях близкого и тесного проживания и высокого уровня безразличия, вызванного проблемами городской суеты и быстрого темпа жизни, обезличиваются. Близкососедские связи, существующие между жителями деревни, теряют ценность. На их место приходит целеориентированное общение, сконцентрированное вокруг экономических, правовых, управленческих проблем жителя города.

Взаимодействие между людьми нередко проявляется как социально-неравноправное или «услужное».

Выделим факторы, актуализирующие изучение проблем взаимодействия человека и города: 1. изменение пространственно-структурной формы расселения человека; 2. активный и сложный процесс урбанизации, оказывающий влияние на все сферы жизни общества; 3. субъектно-объектная сущность человека во взаимодействии с городской средой; 4. утверждение сущности города как некоего «живого организма»; 5. изменение идеологии человека-горожанина, мировоззрения, образа жизни, приобретение особенности психики; 6. трансформация социальных институтов; 7. взаимный процесс влияния человека и города как основообразующий фактор.

Большинство учёных, определяющих город как объект исследования, представляют его как комплексный фактор развития всех сторон жизни общества. В связи с этим, формируется и понимание новой человеческой общности, то есть, общества горожан, имеющей свои специфические признаки организации, стратификации, права и производства, культурных и эстетических традиций и т. д.

При этом горожанин выступает и как субъект, и как объект исследования. Он является создателем городского пространства и одновременно продуктом его развития. Посредством развития техники, технология, прогресса по историческому пути цивилизации в конечном итоге человек формирует сам себя, а город становится своеобразным инструментом или средством этого становления.

Предметом исследования выступает город как общественная «лаборатория», внутри которой и происходит взаимодействие личности и города. Главным фактором формирования городского пространства считается появление новых форм труда и производственной деятельности. Говоря о материальных объектах мира, город формирует строительство различных фабрик и заводов, разрастание предприятия. По марксистской концепции изучения города именно факторы взаимосвязи труда и экономики стали отправной точкой становления городского образа жизни, а остальные сферы жизни общества видоизменились согласно потребностям новой устройства социума.

Рассмотрим данный процесс детальнее. Разрастание производства требует особенного правового и политического регулирования, которое не может не затронуть социальную сферу. Изменения в последней дают толчок процессу преобразования духовной сферы: традиционная религия постепенно утрачивает своё значение, приобретает популярность массовая культура, а различные конфессии мирно сосуществуют друг с другом на условно небольшой территории. Культурные изобретения развиваются всё активнее под действие разрастающихся потребностей населения.

Всё это сказывается на структурной организации города. Требования экономической сферы диктуют более компактное расселение жителей, что приводит к массовому строительству многоэтажных зданий. Привычное ведение натурального хозяйства отходит на второй план. Места отдыха также носят массовый характер, управленческие здания располагаются ближе к центру, коммуникации – в жилых районах.

Нельзя рассматривать горожанина как единицу населения. Как уже было сказано, человек и город взаимосвязаны, они являются частью друг друга. Человек трансформируется в горожанина, испытав на себе влияния городской среды, и начинает изменять её под собственное удобство. Особенно ярким отпечаток деятельности личности остаётся на внешнем архитектурном облике города: от рисунка уличного художника до оформления главной улицы.

В городской среде личность приобретает черту полифункциональности, становится дихотомичной. Городской житель имеет намного больше социальных статусов и ролей, нежели деревенский. Здесь речь идёт не только о сфере труда, но и о культурных вкусах, политических предпочтениях, месте проживания, в целом об образе жизни. Зачастую житель сельской местности ограничен в выборе своего статуса в силу специфики данного пространства.

В психике современного горожанина также происходит трансформация некоторых черт и особенностей. При этом явно заметно противопоставление аспектов: с одной стороны, психика горожанина подвергается «усреднению» по общим показателем для большинства населения, а с другой проявляется её индивидуальность. Например, типичный горожанин соблюдает неписанную этику поведения в общественном транспорте и ведёт себя, как и сотни других людей в подобной ситуации. Но при этом он проявляет свою индивидуальность в яркой одежде и аксессуарах, не боясь публичного порицания.

Негативным процессом изменения психики является отделение городского образа жизни от деревенского. Жители города начинают испытывать пренебрежительные чувства по отношению к выходцам из сельской местности, растёт внутренняя убежденность в собственном более высоком развитии, культурности, образованности. Таким образом и формируется особая ментальность городского образа жизни.

Горожанин не существует вне городского пространства и не рассматривает как объект исследования отдельного от данной среды. Горожанин является центром и началом города, который в свою очередь также не мыслим без цели своего существования – обеспечения удовлетворения потребностей человека. Однако город при этом автономен по некоторым факторам: созданный человеком в процессе эволюции город приобрёл признаки самостоятельного субъекта, что позволило ему в равной степени влиять как на человека, так и на окружающее пространство. Следовательно, так диалектически обуславливается взаимное влияние и взаимодействие человека и города как в единстве, так и в противоречии. человек преобразует городское пространство и воспринимает символическую речь города, который становится для него внешней и внутренней средой обитания.

Горожанин общается с городом через свою преобразовательную деятельность, а город взамен даёт ему возможности для самореализации в различных сферах, позволяя ему как комбинировать, так и разъединять их. По данной схеме происходит установка вектора развития их отношения и дальнейших тенденций взаимодействия друг на друга.

Современная наука представляет различные виды классификации города, но основной считается самая банальная – по численности населения. Балюшина Ю.Л. так пишет об этом: «В зависимости от числа жителей города подразделяют на малые (до 50 тыс. жителей), средние (от 50 до 100 тыс.), крупные (до 500 тыс.), крупнейшие (до 1 млн.) и мегаполисы (свыше миллиона жителей). Каждая категория городов обладает своей спецификой, в силу чего их субъект-субъектные отношения с человеком будут являться особенными» [1].

Город «говорит» с человеком и посредством символического языка архитектурных форм, и визуального выражения пространств, передает ему ту или иную информацию, которую человеку необходимо интерпретировать. Как и в ситуации межличностного взаимодействия, ему также необходимо преодолевать временную дистанцию с целью понимания. Но, в процессе коммуникации с городом, человеку не требуется преодолевать дистанцию территориальную – он и есть часть города.

Итак, с философской точки зрения город и человек могут быть рассмотрены как диалектически взаимообусловленные субъекты взаимодействия. Горожанин через свою деятельность выражает отношение к городу, а город общается с человеком посредством символического языка пространств и форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балюшина, Ю. Л. Человек и малый город: специфика взаимодействия (философский аспект) // Манускрипт. - 2016. - № 7-2(69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-malyy-gorod-spetsifika-vzaimodeystviya-filosofskiy-aspekt> (дата обращения: 02.08.2020).
2. Глазычев, В. Л. Город как институт [Электронный ресурс]. URL: http://www.glazychev.ru/publications/interviews/20116_interview_gorod_kak_institut_politru.ht

m (дата обращения: 20.07.2020).

3. Касаткина, С. С. Публичное и частное пространство городской повседневности как институт социализации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2014. - № 12(50): в 3-х ч. Ч. II.

4. Скульмовская, Л. Г. Городская среда как субстрат культуры города // Город в пространстве культуры региона: общее и особенное: монография. - СПб.: ИНФО-ДА, 2004.

5. Касаткина, С. С. Российский город как социально-философский феномен // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, - 2012. - № 10(24): в 2-х ч. Ч. II.

УДК 141.7

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ И ИДЕОЛОГИЯ КАК ПОНЯТИЯ И ФЕНОМЕНЫ: ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ

Рахматуллина З. Н.

NATIONAL IDEA AND IDEOLOGY AS CONCEPTS AND PHENOMENA: PROBLEMS OF CORRELATION

Rakhmatullina Z. N.

В статье рассматривается взаимосвязь таких социальных феноменов, как национальная идея, идеология, этничность и т.д. Автором сделана попытка определить понятия «национальная идея» на основе применения теории установки, разработанной еще в начале XX века грузинским ученым Д. Узнадзе.

The article examines the relationship of such social phenomena as national idea, ideology, ethnicity, etc. The author attempts to define the concepts of "national idea" and "national ideology" on the basis of the installation theory developed in the early twentieth century by the Georgian scientist D. Uznadze.

Ключевые слова: национальная идея, национальная идеология, установка, потребность, этничность, этническая модель мира.

Key words: national idea, national ideology, attitude, need, ethnicity, ethnic model of the world.

На сегодняшний день о национальной идее написано так много, что количество публикаций начинает препятствовать пониманию сущности данного явления. Специалисты социально - гуманитарной области знаний, проделывая значительную научно - теоретическую работу, выходят и на междисциплинарный уровень исследования этой темы. В толковании национальной идеи абсолютизируются политологические моменты в ущерб философским работам, где она осмысливалась бы более глубоко и целостно. Не существует единой точки зрения по определению данного понятия, оно по-разному интерпретируется отдельными авторами, нерешенными являются также проблемы соотношения государственной идеологии и национальной идеи, синонимичности концептов «национальная» и «общенациональная». Не менее сложным является вопрос о национальной идеологии, ее смысловом содержании и связи с

национальной идеей. Некоторые из ученых предлагают не смешивать эти категории, не отождествлять национальную идею и национальную идеологию. Есть авторы, которые занимают радикальную позицию, доказывая, что попытки создания некоей национальной идеи и национальной идеологии, навязывая их обществу, являются издержками тоталитарной системы. Попытаемся предложить свое решение проблемы и дать определение понятию «национальная идея».

Нам хотелось бы вначале представить подход К. Аллахвердиева, который, как нам показалось, наиболее подробно и последовательно раскрывает взаимосвязь двух этих понятий. С его точки зрения, если нет национальной идеи, то невозможно сформировать и национальную идеологию, следовательно, не может быть концепции национальной политики государства. Автор выводит две основные теоретические конструкции; согласно одной из них, которую он условно называет «реалистической», национальная идея и национальная идеология как духовно-политические составляющие возникают в ходе исторического процесса и социально-экономического развития общества. Он отмечает два возможных варианта трактовки этих построений. В первом указанные компоненты национального бытия складываются поэтапно: сначала национальная идея, функция которой состоит в формировании национальной общности, а затем национальная идеология, ее цель - консолидация сложившегося единства¹. В этом случае здесь возникает как бы двухэтажное образование. Национальная идея – концепт на уровне бытийных, онтологических форм осмысления нацией себя, выражающей себя в традициях, семье, религии, образе жизни. А идеология – это та конкретно-историческая форма, в которую этот концепт облачается в ту или иную историческую эпоху, отвечая как уровню общественно-политического, экономического развития, так и раскладу сил. Во втором варианте упомянутые компоненты складываются параллельно, как две половинки единого целого, выраженные в категориях «стратегия — тактика».

Исследователь выделяет два главных фактора складывания национальной «идеи - идеологии» - этнический и этнокультурный. На его взгляд, они не являются альтернативами, а, наоборот, комплементарны друг другу. Для того, чтобы сформировалась национальная идея, должен существовать некий прототип нации — этническая общность, развивающая подобную идею на основе своей этнокультурной идентичности, прежде всего общности языка и культуры². Автор опирается на концепцию Энтони Смита, который считал, что именно этничность формирует основу для националистической идеологии, а импульсом к зарождению национализма являются другие факторы. Он был не согласен с теориями, популярными на Западе, основывающиеся на парадигмах «инструментализма» и «конструктивизма», в которых национальные идеи выступают первичными по отношению к самой нации. Энтони Смит заявлял, что «нации не появляются из ничего»³ и исследователи, «беря идеологию за первостепенный объяснительный принцип, игнорируют или упускают из виду важность тех процессов формирования нации, которые в определенной степени независимы от функционирования националистических идеологий»⁴.

К. Аллахвердиев полагает, что «национальная идеология как синтез связанных друг с другом национально-этнических идей фиксирует осознание нацией своей социально-

¹ См.: Аллахвердиев К. Национальная идея и национальная идеология в контексте устойчивости этнокультурной идентичности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : ca-c.org/journal/2015/journal_rus/cac-03...03.shtm (дата обращения: 16.04.2020).

² Там же.

³ Смит Э.Д. Национализм и историки. В кн.: Андерсон Б., Бауэр Б., Хрох М. и др. Указ соч. Нации и национализм / Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. М.: Практис, 2002. С. 255.

⁴ Там же.

этнической общности как единого организма, взятого в совокупности ее рационально-ценностных и эмоционально-чувственных характеристик». По его мнению, при любых формах корреляция национальной идеи и национальной идеологии возводится на модусе этничности. Таким образом, складывается цепочка детерминаций развития по спирали имманентно присущего данному народу этнонационального качества: «этничность — этнокультурная идентичность — этносоциальные потребности и интересы — национальная идея — национальная идеология». Однако здесь есть еще важный для понимания проблемы один момент: временные характеристики формирования национальной идеи и национальной идеологии чрезвычайно зависят от конкретной матрицы их субстанциональной основы. Автор полагает, что оба эти компонента следует развести во времени, прежде всего, потому, что они включены в разные этапы формирования нации как субъекта исторического процесса⁵. По нашему мнению, национальная идея, будучи оформленной в некое системное целое, становится фактически идеологией. В одном случае это может стать государственной идеологией, в другом случае — идеологией, представленной оппозиционными силами. Там, где национальная идея исследуется как культурно-духовный феномен в рамках науки или философии, там она предстает, похоже, без идеологического формата. Сама национальная идея содержит внутри себя несколько «под-идей» или даже некую иерархию идей меньшего масштаба, а одна из них оказывается сквозной, определяющей. Но как только в ней начинает просвечивать защита определенной позиции, она фактически превращается в идеологию. У Маркса идеология — форма (и содержание, которое оформляет себя соответственным образом), в которой ныне живущее общество осознает себя, свое место, понимание прошлого и будущего. А рядом может существовать научный анализ, опирающийся на объективные экономические, демографические, статистические и иные данные, которые позволяют то, что общество думает о себе, критически оценивать именно как идеологию.

На наш взгляд, на основании теории, разработанной еще в начале XX века грузинским ученым Д. Узнадзе, этническую или национальную модель мира можно рассматривать как вырастающую из складывающихся в ходе социально-исторического процесса социальных установок⁶. Установка, по мнению исследователя, — это особый вид отражения действительности, обусловленный как объектом, так и субъектом: с одной стороны, она возникает как реакция на определенную ситуацию, а с другой — в результате удовлетворения данной потребности, проявляющейся в его готовности к определенным действиям.⁷ Установка считается основным регулятивным механизмом поведения человека, определяя его направленность и избирательную активность. Важным является и тот момент, что она касается не только каузального аспекта, но и в виде общей неразвернутой модели будущей деятельности отражает конечную цель. Таким образом, «установка, не являясь феноменом сознания, как модификация целостного индивида, определяемая актуальной потребностью, прошлым опытом и конкретной ситуацией, передает не только настоящее, но и прошлое и будущее».⁸ Вместо известной формулы поведения индивида «стимул — реакция» Узнадзе выдвигает свою модель: «стимул —

5 См.: Аллахвердиев К. Указ. Соч.

6 Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 624 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: yanko.lib.ru/books/cultur/lurie-istor_etnologiya... (дата обращения: 16.04.2020).

7 Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966, С. 267.

8 Иосибадзе Т.Т, Иосибадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе // В сб.: Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Тбилиси: Мецниереба, 1985, т. IV, с. 37. // Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 624 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: yanko.lib.ru/books/cultur/lurie-istor_etnologiya... (дата обращения: 16.04.2020)

установка – реакция». По его мнению, «реакция субъекта кроме стимула обуславливается и тем психическим состоянием индивида установкой, которая формируется у субъекта под влиянием действительности»⁹

Логически данную концепцию можно экстраполировать и на проблемы этничности. Установки, возникающие на определенной территории в процессе социализации и этнокультурации, становятся специфическими, присущими только данной общности. Этническую картину или модель мира можно было бы интерпретировать как состоящую из такого рода установок. Фиксированная установка, которая имеет более глубокий уровень – онтологический, как некая постоянная доминанта воплощает в себе этнонациональную идею. На I этапе складывается именно она, ее функция заключается в формировании общности, на II - национальная идеология, консолидирующая сложившиеся единство. В конкретном историческом времени и в пространстве национальная идея реализуется через национальную идеологию, которая, в свою очередь, проявляется в различных эмпирико-онтологических формах: религиозной (мифологической), социальной, политической, экономической, этической, культурной. Каждая из них, являясь частью целого - национальной идеи, стремится к синтезу, преодолевая свою обособленность. На высшем этапе самореализации национальной идеи происходит «снятие» всех противоречий и объединение разрозненных форм в некую целостную модель.

Исходя из данной концепции, предлагаем свое определение национальной идеи. На наш взгляд, национальная идея есть система представлений народа о себе в единстве социального и природного времени и пространства, складывающаяся и развивающаяся на основе онтологических установок, возникших в ходе этногенеза на определенной территории. Получая относительно завершённое оформление, национальная идея превращается в более или менее целостную духовную и мировоззренческую установку, набор идей, ориентирующих сознание народа, задающих определенную модель жизни, смысл и цель национального бытия через связь прошлого, настоящего и будущего. Не выдвигая новой трактовки термина идеология, мы будем опираться на точку зрения Г.Ю. Семигина, рассматривающего ее как «систему концептуально оформленных представлений и идей, которая выражает интересы, мировоззрение и идеалы различных субъектов политики – классов, наций, общества, политических партий, общественных движений»¹⁰.

Разумеется, сделанные нами выводы требуют дальнейшей проработки, размышлений и конкретизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердиев К. Национальная идея и национальная идеология в контексте устойчивости этнокультурной идентичности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : cas.c.org/journal/2015/journal_rus/cac-03...03.shtm (дата обращения: 16.04.2020).
2. Иосибадзе Т.Т, Иосибадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы

9 Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общественной и социальной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1974, С.35.

10 Новая философская энциклопедия в 4-х томах/ Научно.-ред. совет: В. С. Стёпин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. - М.: Мысль, 2000. — Т. 1—4. — 2659 с. (2-е изд., испр. и допол. - М.: Мысль, 2010.- Т. 1-4. 2816 с. [Электронный ресурс]. –Режим доступа : https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%98%D0%94%D0%95%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%A (дата обращения: 16.04.2020)

- Узнадзе // В сб.: Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Тбилиси: Мецниереба, 1985, т. IV, с. 37// Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 624 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [yanko.lib.ru>books/cultur/lurie-istor_etnologiya...](http://yanko.lib.ru/books/cultur/lurie-istor_etnologiya...) (дата обращения: 16.04.2020).
3. Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 624 с. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: yanko.lib.ru>books/cultur/lurie-istor_etnologiya... (дата обращения: 16.04.2020).
4. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общественной и социальной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 170 с.
5. Новая философская энциклопедия в 4-х томах/ Научно.-ред. совет: В. С. Стёпин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. - М.: Мысль, 2000. -Т. 1-4. 2659 с. (2-е изд., испр. и допол. - М.: Мысль, 2010. -Т. 1-4. 2816 с. [Электронный ресурс].-Режим доступа : https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%98%D0%94%D0%95%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%A (дата обращения: 16.04.2020)
6. Смит Э.Д. Национализм и историки. В кн.: Андерсон Б., Бауэр Б., Хрох М. и др. Нации и национализм / Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. М.: Праксис, 2002. 416 с.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. 449 с.

УДК 101.1:316

ПРИНЦИПЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОСТМОДЕРНИСТКОЙ ДЕКОНСТРУКЦИИ

Чуприна А.А., Гриневич И.М.

PRINCIPLES OF FAMILY RELATIONS IN MODERN RUSSIA AS A REFLECTION OF POST-MODERN DECONSTRUCTION

Chuprina A.A., Grinevich I.M.

Аннотация. В работе с позиций социально-философского анализа исследуется проблема трансформации принципов семейных отношений в современном российском обществе. Эксплицируя постмодернистскую деконструкцию на социальные установки, анализируется изменение принципов семейных отношений трансформационными процессами общественного бытия. Изменение принципов семейных отношений в российском обществе рассматриваются как отражение его постмодернистской деконструкции, что позволяет трактовать семью как «реификационный фактор». Проблема рассматривается на основе интегративного научного подхода к методологии социально-философского исследования. В качестве основных методов исследования послужили диалектический метод, а также методы комплексности и релятивизма.

Annotation. In the work from the standpoint of socio-philosophical analysis, the problem of transformation of the principles of family relations in modern Russian society is investigated. Expanding the postmodern deconstruction to social attitudes, the author analyzes the change in the principles of family relations by the transformational processes of social life. Changes in the principles of family relations in Russian society are seen as a reflection of its postmodern deconstruction, which makes it possible to interpret the family as a “reification factor”. The problem is considered on the basis of an integrative scientific approach to the methodology of

socio-philosophical research. The main research methods were the dialectical method, as well as the methods of complexity and relativism.

Ключевые слова: семья, общество постмодерна, постмодернизм, деконструкция, Россия, принципы семейных отношений, реификационный фактор.

Key words: family, postmodern society, postmodernism, deconstruction, Russia, principles of family relations, reification factor.

Проблема семьи и семейных отношений всегда занимала одно из приоритетных мест в фундаментальных исследованиях представителей различных областей научного знания. В современных исследованиях актуальность этой проблематики возрастает, что обуславливается кардинальными противоречиями и трансформационными процессами во всех сферах жизни российского общества.

Современная Россия переживает глубокие трансформации, затрагивающие онтологические основы жизни человека и общества. Прежде всего это касается семьи и отражается на семье как первичной социальной общности, из которой человек выходит в мир. Изменение общественного устройства и ценностей неизбежно затрагивает семью и семейные отношения в плане их стабильности, обуславливая принципы, на которых строится и создается семейный союз.

Целью работы является осмысление с позиций социально-философского анализа проблемы постмодернистской деконструкции современного российского общества во влиянии на принципы семейных отношений.

В качестве методов исследования были использованы диалектический метод, релятивизм и комплексность как основные философские методы анализа социальных процессов.

Современное российское общество переживает эпоху постмодерна, для которой характерно изменение представлений и трактовок традиционных базовых ценностей.

Постмодернизм как философская система, не отличается единством и цельностью, в качестве преобладающих методов выступают конструктивизм и эпистемологический релятивизм, базирующиеся на установках:

- истина многогранна и не может быть познана и объяснена однозначно;
- внешний мир конструируется самим человеком, а не задан изначально;
- неограниченное количество конструкций реальности и все они равноправны между собой, следовательно, человек не познает мир, а интерпретирует его в соответствие со своими желаниями, принципами, ценностями, установками поведения;
- реальный мир, по сути, иллюзорен [5]. Как отмечают представители данного направления в философии, постмодернизм не отказывается от понятий добра, справедливости, разума и иных моральных категорий, но борьбе постмодернизма с логоцентризмом и бинаризмом служит метод деконструкции, который «выявляет, утверждает и поощряет различия, направляя свою критическую энергию против всего, что их нивелирует, подрывает, разрушает» [5]. Практика деконструкции внеметодологична, отличается отсутствием четких правил. Основные приемы заключаются в переворачивании истинного смысла происходящего, способствуя тому, чтобы периферийное, маргинальное становилось центральным [5]. В реальной жизни это выражается в некоторой подмене понятий либо в субъективации трактовки смысла происходящего. При этом центр вытесняется, а со временем и исчезает. Вот как пишет по этому поводу Ж. Деррида: «...В отсутствие центра или источника все становится дискурсом... то есть системой, в которой центральное, исходное или трансцендентальное означаемое абсолютно вне системы различий никогда не присутствует. Отсутствие трансцендентального означаемого расширяет поле и игру означивания до бесконечности» [7]. Иными словами, для того, чтобы структура функционировала в каждом своем различии, необходимо, чтобы каждый из ее элементов выступал в качестве

центра по отношению ко всем остальным элементам. Для этого надо превратить центр в «нечто пробегающее по всем элементам структуры, не закрепляющееся окончательно ни за одним из них» [7].

Деконструкция представляет собой метод «парадоксального» чтения, эффективность которого можно заметить в разложении текста на исходные элементы с последующей сборкой их, но уже на другой, какой-то иной основе. Ключевым выступает факт нахождения этой основы в самом рассматриваемом тексте [4]. Деконструкция имплицитно определяется самой конструкцией, неопределенностью и риторичностью ее реального дискурсивного бытия.

Применительно к анализу семьи и семейных отношений в современном российском обществе стоит заметить, что эпоха постмодерна с доминирующими в ней явлениями деконструкции весьма существенно влияет на изменение типологии семьи, типа личности, находя выражение в принципах семейных отношений. На первый взгляд может показаться, что деконструкция, как понятие современной философии и, даже в большей степени, искусства, не имеет никакого отношения к принципам семейного взаимодействия. Но это не так. Деконструкция означает понимание посредством разрушения стереотипа или включения в новый контекст. Данное понятие восходит к понятию деструкции М. Хайдеггера как отрицание традиций с целью выявления сокрытого смысла [9]. Речь идет не столько о разрушении, сколько о реконструкции ради постижения того, как была сконструирована некая целостность. Подтверждение находим у Ж. Дерриды, который описывает суть деконструкции и заключает, что «результатом ее является не конец, но сжатие метафизики, превращение философии в постфилософию, а отличительные черты – неопределенность, амбивалентность, нерешаемость, интерес к маргинальному, локальному периферийному» [5]. Специфику её философ видит в «инакости другого, отличного от техно-онто-антропологического взгляда на мир, не нуждающегося в легитимации, статусе, заказе, рынке» [5].

В теории деконструкции философия дезавуируется как «метафизика присутствия». Постмодернизм отвергает то, что в классической философии основой всего является полнота смысла и бытия, о чем писал Г.В.Ф. Гегель: «истина – это целое», в то время, как постмодернизм под влиянием идей деконструкции доказывают, что истина плюралистична [2]. На наш взгляд, деконструкция – это метод исследования, в том числе и социальных процессов.

В современной России постмодернистская деконструкция проникает во все сферы жизни общества, отражается на семейных отношениях. С одной стороны, наблюдается стремление молодых людей к созданию семьи и рождению детей, с другой – как показывает практика, семья претерпевает глубинные трансформации в своих онтологических основаниях как сфера бытия человека и общества, причиной которых является кардинальное изменение традиционных (а для России – нравственных базовых констант) принципов семейных отношений. Отражение существующих трансформация значительно обнаруживается на длительности семейного союза, культуре отношений, качестве жизнедеятельности людей, семейных ценностях.

Семьецентризм российского общества и государства предопределил уклад жизни и исторический путь России. Это положение подтверждается этико-философской направленностью русской культуры и цивилизации, определение которой содержит духовно-нравственные константы российского бытия: «Русская цивилизация – это определенный набор фундаментальных смыслов и определяемый этими смыслами уклад, способ жизни, типичный, прежде всего, для крестьянина-земледельца, а также соответствующий тип сознания и экономического бытия, который есть суть «русской аскезы» [10]. Баланс материальных и духовных ценностей есть условие диалектического развития русской цивилизации. В классическом философском понимании специфика русской цивилизации такова: «в русской стихии есть какое-то национальное бескорыстие и жертвенность, пассивная рецептивная женственность русской души, которая не объяснима

в рамках привычных рациональных категорий и понятий...»[10]. Русская цивилизация представляет собой «динамическую субстанцию, которая гораздо глубже единства классов, партий...», она таинственна, мистична, иррациональна как и всё российское бытие»[8]. Одной из основ существования российского социума является баланс всеобщего «макро» и автохтонного «микро». Цивилизационная уникальность и особенность России не исчезает, но она изменяется под влиянием неадекватного для неё содержания, которое создает контуры новой формы внутри прежней, исконной для России. Анализируя проблему трансформации метафизических духовно-нравственных смысловых образов российской цивилизации и динамичности привнесенных извне ценностей и установок, нельзя не учитывать того факта, что навязываемый современному социуму динамизм способен сформировать стойкие симбиотические содержания, которые в условиях разбалансированности и множества субкультур социума разрушат форму и выступят своеобразным демиургом новой формы, которая станет служить оболочкой для прежнего доминирующего, а теперь ставшего подчиняемым – содержания. В этом гипотетическом положении содержится метафизический концепт онтологического значения семьи для России как сферы социального бытия, возможной в своем осуществлении исключительно на приоритете нравственных принципов брачно-семейных отношений, базовой ментальной ценностью которых является совокупности традиционных установок и смыслов, таких, как соборность, коллективизм, жертвенность, свободолюбие в сочетании с достоинством и скромностью, милосердием, отзывчивостью, добротолубием и др. Применительно к объективации современных процессов, приходится признать тот факт, что семья новой формации претерпевает серьезные изменения, в результате которых имеют место тревожные последствия, отражающиеся на всех уровнях социального бытия. За последние годы по России было зарегистрировано 829 разводов на 1000 браков[3]. Разводом заканчивается более 50% браков. Примечательно, что у большинства семейных пар есть все необходимые материальные условия для жизни. Причиной такого изменения духовно-нравственных принципов, как личности, так и общества, выступает разрушение традиционных ценностей и искажение или деконструкция принципов жизни общества, а следовательно, и семьи как ее составной части.

Основными принципами, в соответствии с которыми осуществляется правовое регулирование семейных отношений являются следующие:

- добровольность брачного союза;
- равенство прав супругов;
- разрешение семейных вопросов по взаимному согласию;
- воспитание детей, забота о их благосостоянии и развитии;
- обеспечение защиты прав и интересов несовершеннолетних детей[6].

Вместе с тем, в российской действительности наблюдается смещение ценностей в сторону потребления и накопительства, что отражается на качественном своеобразии семьи и обуславливает принципы семейных отношений. Исходя из социальных условий российского общества, семья отражает процессы отделения, отчуждения людей от их межличностных отношений и воспринимает эти отношения все более как «вещные», в значительной степени, не поддающиеся контролю. Эти вещные отношения воспринимаются личностью как некие самостоятельные силы, способные управлять человеком. Получается, что семья оказывается в ситуации, когда социальные отношения выходят из-под контроля человека, приобретая неизменное застывшее качество, уподобляясь чертам и характеристикам в большей степени природного, чем социального мира. Это с неизбежностью влияет на принципы семейных отношений, обнаруживая в большей степени взаимовыгодное сотрудничество, нежели нравственные отношения, основанные на любви, доверии, взаимопомощи, уважении, ответственности, заботе.

В условиях демократического постиндустриального общества семейные союзы создаются для обмена материальными ценностями, приобретая тип «вещных отношений», семья при этом воплощает себя в качестве некой формы обмена имеющимися у её членов

материальными ценностями, а не для выполнения ею своих истинных функциональных задач обеспечения полноты жизни личности и позитивного функционирования общества. Реификация понимается как следствие отчуждения, когда люди чувствуют себя отчужденными от социального мира, ощущают, что «вещное качество этого мира не позволяет им контролировать его»[1]. Такой процесс характеризуется дифференциацией на уровне семейных отношений, что ставит человека в прямую зависимость от процесса потери им ощущения своей целостности как индивида. В результате происходит психическая фрагментация сознания человека в процессе систематической квантификации и рационализации его жизненного опыта. Выражается это в тенденции все большего смещения качественных характеристик к количественным, что и позволяет трактовать семью как «реификационный фактор».

Таким образом, принципы семейных отношений в условиях современного российского общества достаточно разноплановы, принципиально отличаются от принципов семьи советского прошлого, характеризуются субъективацией, что, во многом, обусловлено деконструктивными процессами общества постмодерна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь по социологии // [Электронный ресурс] / [Режим доступа]: <http://postmodernism.academic.ru/110>.
2. Гегель Г.В.Ф. О новом понимании структуры системы философии Гегеля / Вопросы философии. 2003. № 4. С. 175-185.
3. Источник: данные официальной статистики: статистика разводов в России по Росстат за 2018 год. [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/3110160-kakaja-statistika-razvodov-v-rossii-po-rosstat-za-2018-god-89-ili-83.html>.
4. Новая философская энциклопедия / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH4b339ad17a317e0a5fb64b>.
5. Постмодернизм как духовное состояние, образ жизни и философия / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: https://spravochnick.ru/filosofiya/filosofiya_postmodernizma/postmodernizm_kak_duhovno_e_sostoyanie_obraz_zhizni_i_filosofiya/.
6. Семейный Кодекс Российской Федерации; Конституция РФ; / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <https://legalacts.ru/kodeks/SK-RF/razdel-i/glava-1/statja-2/>; Что изменилось в Конституции в отношении защиты интересов семьи и детей / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <https://const-rf.ru/faq/semeynye-tsennosti-i-deti.html>.
7. См.: Деконструкция как стратегия и событие / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>; Концепция деконструктивизма Ж. Дерриды / [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: <https://fil.wikireading.ru/31484>.
8. Федотов Г.П. Судьба и грехи России. [Электронный ресурс]/ [Режим доступа]: http://www.k2x2.info/filosofija/sudba_i_grehi_rossii/p1.php.
9. Хайдеггер М. Время и бытие / [Электронный ресурс] / [Режим доступа]: https://imwerden.de/pdf/heidegger_vremya_i_bytie_1993.pdf
10. Цит. по: Королев С.А. Русская аскеза. Генезис и эволюция феномена в кн.: Человек в экономике и других социальных средах. М.: Институт философии РАН, 2008.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук ЧР, проректор по научной и международной деятельности, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г. Грозный, ул. Исаева, 62

БАСКАКОВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ – кандидат педагогических наук, полковник внутренней службы запаса, старший научный сотрудник научно-исследовательского отделения учебно-методического центра Академии ГПС МЧС России

Адрес: 129366, г. Москва ул. Бориса Галушкина, 4

БЕРЕЗОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» Адрес: 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

БУГРЕЕВ ВИТАЛИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ - старший преподаватель кафедры физической подготовки филиала Военной Академии материально-технического обеспечения

Адрес: 440005, г. Пенза-5, Пензенская область

ВЕРМИШОВА ПОЛИНА ИВАНОВНА – аспирант, Российская открытая академия транспорта РУТ (МИИТ), г. Москва, кафедра «Философия, социология и история»

Адрес: 125315, г. Москва, ул. Часовая, д. 22/2, стр. 1

ГРЕКОВ ИГОРЬ МИХАЙЛОВИЧ – кандидат философских наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46.

ГРИНЕВИЧ ПРИНА МАРИЯНОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Адрес: 355002, г. Ставрополь, ул. Лермонтова, д. 189А

ЕРОХИНА МАРИЯ ЕГОРОВНА - аспирант кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ЗАББАРОВА МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес: 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

ЗЕМБАТОВА ЛАРИСА ТАМЕРЛАНОВНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46; профессор кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

ЗЕНИН КОНСТАНТИН АНАТОЛЬЕВИЧ - кандидат социологических наук, доцент, докторант Невинномысского государственного гуманитарно-технического института

Адрес: 357108, Ставропольский край, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17

ЗИМНИЦКИЙ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ - подполковник, начальник отдела

надзорной деятельности и профилактической работы по городам Пятигорск, Железноводск и Лермонтов управления надзорной деятельности и профилактической работы Главного управления МЧС России по Ставропольскому краю Адрес: 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, проспект Калинина, 83

ИСАЕВА ЭЛИНА ЛЕЧАЕВНА - заведующий кафедрой химических дисциплин и фармакологии Медицинского института ФГБОУ ВО "Чеченский государственный университет". Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

КОРОБОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

КУЗНЕЦОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ - кандидат педагогических наук, начальник военного учебного центра Ульяновского института гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б.П.Бугаева

Адрес: 432071, Ульяновская обл., Ульяновск, ул. Можайского, 8/8

ЛИПЕЕВА ИРИНА ЮРЬЕВНА - кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Тихорецке

Адрес: 352120, Краснодарский край, г. Тихорецк, ул. Октябрьская, 24б

МИТИН СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный университет

Адрес: 432970, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, дом 42

МИТИНА ИРИНА ДМИТРИЕВНА - доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный университет

Адрес: 432970, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, дом 42

МОЛЧАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Тихорецк

Адрес: 352120, Краснодарский край, г. Тихорецк, ул. Октябрьская, 24б

НАНИЕВА ФАТИМА ВИКТОРОВНА - аспирантка кафедры педагогики и психологии ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

НАУМЕНКО А.А. - Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

ПИСАРЕНКО СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,

Адрес: 344000, г. Ростов – на-Дону, пл. Гагарина, 1

РАХМАТУЛЛИНА ЗИЛЯ НУРМУХАМЕТОВНА - кандидат философских наук, докторант, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»

Адрес: 450076, г. Уфа, ул. Заки Валиди, д.32

САФОНОВА АЛЛА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат исторических наук, ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г.Воронеж)

Адрес: 394052, г. Воронеж, ул. Маршала Неделина, 133

СПИРИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Краснодарский край, город Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ХАЕРТДИНОВ ИЛЬГИЗАР МИННИСЛАМОВИЧ - кандидат педагогических наук,

доцент, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева

Адрес: 432071 г. Ульяновск, ул. Можайского, д. 8/8

ХАСЕНГАЛИЕВ АЛЕКСЕЙ ЛЬВОВИЧ – преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина»

Адрес: 400125, г. Волгоград, ул. им. Грамши, 53

ЦГОЕВА ЗАЛИНА ГАРИКОВНА – аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

ЧУПРИНА АНЖЕЛА АНАТОЛЬЕВНА - кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»
Адрес: 355002, г. Ставрополь, ул. Лермонтова, д. 189А

INFORMATION ABOUT AUTHORS

ARSALIEV SHAVADI MADOV-KHAZHIEVICH - Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Chechen Republic, Vice-Rector for Scientific and International Activities, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University"

Address: 364068, Grozny, st. Isaeva, 62

BASKAKOV SERGEY VASILIEVICH - Candidate of Pedagogical Sciences, Colonel of the Internal Reserve Service, Senior Researcher of the Research Department of the Training and Methodological Center of the Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

Address: 129366, Moscow st. Boris Galushkin, 4

BEREZOVA NATALIA ALEKSANDROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary General Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov"

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5

BUGREEV VITALY VYACHESLAVOVICH - Senior Lecturer of the Department of Physical Training of the Branch of the Military Academy of Logistics

Address: 440005, Penza-5, Penza region

VERMISHOVA POLINA IVANOVNA - Postgraduate student, Russian Open Academy of Transport RUT (МИТ), Moscow, Department of Philosophy, Sociology and History

Address: 125315, Moscow, st. Chasovaya, d. 22/2, bldg. 1

GREKOV IGOR MIKHAILOVICH - Candidate of Philosophical Sciences, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Address: 390000, Ryazan, st. Svobody, 46.

GRINEVICH IRINA MARIYANOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Education, State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators"

Address: 355002, Stavropol, st. Lermontov, 189А

EROKHINA MARIA EGOROVNA - Postgraduate student of the Department of Philosophy, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher

Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, st. Pushkin, 1

ZABBAROVA MARINA GENNADIEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary General Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov"

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5

ZEMBATOVA LARISA TAMERLANOVNA - Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova

Address: 362025, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, st. Vatutin, 44-46;

Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

ZENIN KONSTANTIN ANATOLIEVICH - candidate of sociological sciences, associate professor, doctoral student of the Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute

Address: 357108, Stavropol Territory, Nevinnomyssk, Mira Boulevard, 17

ZIMNITSKY DMITRY ALEXANDROVICH - Lieutenant Colonel, Head of the Department of Supervision and Preventive Work in the cities of Pyatigorsk, Zheleznovodsk and Lermontov of the Department of Supervision and Preventive Work of the Main Directorate of the Ministry of Emergencies of Russia for the Stavropol Territory

Address: 357500, Stavropol Territory, Pr. Kalinina, 83

ISAEVA ELINA LECHAYEVNA - Head of the Department of Chemical Disciplines and Pharmacology of the Medical Institute of the Chechen State University.

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

KOROBOVA MARIA VLADIMIROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shanskogo "

Address: 394000, Lipetsk, st. Lenin, 42

KUZNETSOV ALEXANDER VLADIMIROVICH - Candidate of Pedagogy, Head of the Military Training Center of the Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after V.I. Air Chief Marshal B.P.Bugaev

Address: 432071, Ulyanovsk region, Ulyanovsk, st. Mozhaisky, 8/8

LIPEEVA IRINA YURIEVNA - Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University" in Tikhoretsk

Address: 352120, Krasnodar Territory, Tikhoretsk, st. Oktyabrskaya, 24b

MITIN SERGEY NIKOLAEVICH - Doctor of Pedagogy, Professor, Ulyanovsk State University

Address: 432970, Ulyanovsk, st. L. Tolstoy, 42

MITINA IRINA DMITRIEVNA - Doctor of Pedagogy, Professor, Ulyanovsk State University

Address: 432970, Ulyanovsk, st. L. Tolstoy, 42

MOLCHANOVA ELENA VLADIMIROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University" in Tikhoretsk

Address: 352120, Krasnodar Territory, Tikhoretsk, st. Oktyabrskaya, 24b

NANIEVA FATIMA VIKTOROVNA - Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "North Ossetian State Pedagogical Institute"

Address: 362003, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, st. Karl Marx, 36

NAUMENKO A.A. - Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov

PISARENKO SERGEY ALEKSANDROVICH - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fine Arts, FSBEI HE "Don State Technical University",

Address: 344000, Rostov-on-Don, pl. Gagarin, 1

RAKHMATULLINA ZILYA NURMUKHAMETOVNA - Candidate of Philosophy, Doctoral Candidate, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bashkir State University"

Address: 450076, Ufa, st. Zaki Validi, 32

SAFONOVA ALLA VLADIMIROVNA - Candidate of Historical Sciences, VUNC VVS "VVA named after Professor N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" (Voronezh)

Address: 394052, Voronezh, st. Marshal Nedelin, 133

SPIRINA VALENTINA IVANOVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, FGBOU VO "Armavir State Pedagogical University"

Address: 352901, Krasnodar Territory, Armavir city, st. Roses Luxemburg, 159

KHAERTDINOV ILGIZAR MINNISLAMOVICH - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaeva

Address: 432071 Ulyanovsk, st. Mozhaisky, 8/8

KHASENGALIEV ALEXEY LVOVICH - Lecturer, State Budgetary Professional Educational Institution "Volgograd College of Management and New Technologies named after Yuri Gagarin"

Address: 400125, Volgograd, st. them. Gramsci, 53

TSGOEVA ZALINA GARIKOVNA - Postgraduate student, North Ossetian State Pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, st. Karl Marx, 36

CHUPRINA ANGELA ANATOLIEVNA - Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education, State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators"

Address: 355002, Stavropol, st. Lermontov, 189A

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт www.cegr.ru).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg, tif. (для

полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес:

redsov@mail.ru

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 5 2020 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.09.2020 г. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ООО «Фонд науки и образования». Адрес типографии: 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская ул., д.140

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.