



Научно-методический
журнал

**№ 1
(70)**

(январь — март)
2013

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Министерство
образования и науки
Российской
Федерации**

**Правительство
Республики
Мордовия**

**ФГБОУ ВПО
«Мордовский
государственный
университет
им. Н. П. Огарёва»**

**Издаётся с января
1996 года**

**Выходит 1 раз
в квартал**

**Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68**

**Телефон:
(834-2) 48-14-24**

**Факс:
(834-2) 48-14-24**

**е-mail:
inted@mail.ru
inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>**

**Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин (главный редактор) · **Г. А. Балыхин** · **Н. В. Бычков**
С. В. Гордина (отв. секретарь) · **Б. А. Жигалев** · **В. В. Кадакин**
В. В. Конаков · **Л. П. Кураков** · **В. Л. Матросов** · **Т. В. Машарова**
Н. П. Макаркин · **Г. В. Мерзлякова** · **И. А. Носков**
С. В. Полутин (зам. главного редактора) · **Н. Е. Фомин**
Е. В. Чупурнов

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · **В. М. Арсентьев** · **О. Г. Беломоева**
Н. И. Воронина · **Ю. А. Елисеева** · **М. И. Ломшин** · **Н. И. Мешков**
Н. И. Наумкин · **Е. А. Неретина** · **В. А. Писачкин** · **Г. И. Саранцев**
Ю. Н. Сушкова · **А. А. Сычев** · **А. Б. Танасейчук**
В. П. Фурманова · **В. В. Шигуров**

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- Е. А. Неретина, А. Б. Макарец.** Использование интегрированных маркетинговых коммуникаций в продвижении образовательных услуг вуза 3
- Г. М. Борликов, Б. К. Салаев, С. Н. Ботова.** Формирование инновационной инфраструктуры регионального вуза как фактор устойчивого развития региона 12
- В. С. Аbruков, Л. Г. Ефремов, И. Г. Кошечев.** Возможности создания системы поддержки принятия решений и управления вузом с помощью аналитической платформы Deductor 17

Академическая интеграция

- Е. Д. Кормишкин, О. С. Саушева.** Специфика формирования профессиональной компетентности у студентов специальности «Экономическая безопасность» 24
- Е. А. Перминов.** Роль математизации наук в интеграции математической и методической подготовки будущих учителей 29
- А. С. Иванцев, И. В. Маняев, Н. С. Соболев, А. В. Сульдин.** От специалиста к бакалавру без снижения уровня знаний 35
- Ч. Б. Миннегалиева.** Некоторые проблемы применения дистанционных образовательных технологий 39
- О. В. Глазкова.** Развитие навыков исследовательской работы студентов на занятиях лабораторного практикума по общей химии 44

Психология образования

- Ф. Г. Мухаметзянова, А. Ш. Яруллина, В. Р. Вафина, Г. К. Бисерова.** Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики 47
- Е. Н. Руськина.** Исследование возможностей подготовки студента — будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности 53
- В. В. Потапова.** Культурная диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных подростков 55

**Интеграция образования и воспитания**

С. И. Федорова. Обращение к героическому прошлому — важная доминанта современного общества (по данным социологического исследования)	60
Й. Н. Ганиева. Воспитательная компетентность преподавателя вуза (на примере вуза сельскохозяйственного профиля)	64
Ж. В. Шарафуллина, С. А. Уланова. Средовой подход к здоровьесбережению школьников: проблемы и перспективы	71

Социология образования

В. В. Монаков. Тенденции развития правового нигилизма в среде российской молодежи (по результатам социологического исследования)	77
О. Г. Прошкина. Образование как главный фактор в развитии профессии менеджера (по материалам социологического исследования)	82

Информатизация образования

В. Н. Гузнев. Применение информационных технологий в графических дисциплинах технического университета	86
Е. М. Гусакова. Электронная интерактивная доска: программное обеспечение и технические характеристики, влияющие на эффективность обучения	89
Е. В. Полугина. Нормативные и правовые аспекты проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем и их изучение студентами вуза	93

Непрерывное образование

Ж. Г. Гаранина. Личностно-профессиональное саморазвитие специалистов социологической сферы в процессе получения дополнительного профессионального образования	99
Т. И. Лексина. Организация и качество обучения по охране труда	104

Филологическое образование

О. А. Зайцева. Формирование у старшеклассников теоретико-литературных понятий в процессе изучения драматических произведений	108
О. В. Федотова. Интеграция этико-правовых технологий в практической деятельности регионального журналиста	113

Рецензии, отзывы, информация

Региональному учебному округу при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева — 20 лет	118
--	-----

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Суркова*. Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*. Перевод *С. И. Янина*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация

Подписано в печать 29.03.13. Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 1265

Редакция журнала «Интеграция образования». 430005, Саранск, ул. Большевикская, 68

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014.3:339.13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВУЗА

*Е. А. Неретина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева),*

*А. Б. Макарец (Саровский физико-технический институт
НИЯУ «МИФИ»)*

Обосновывается необходимость использования концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций в продвижении образовательных услуг высшего учебного заведения. Проводятся систематизация и классификация современных маркетинговых инструментов и технологий, формирующих коммуникационный потенциал вуза, имеющий важное значение для реализации его маркетинговых стратегий.

Ключевые слова: продвижение; образовательные услуги; интегрированные маркетинговые коммуникации; коммуникационная политика вуза; маркетинговые инструменты; проектный маркетинг.

Высшие учебные заведения России все больше испытывают на себе воздействие факторов глобализации социально-экономических процессов, роста конкуренции на рынке образовательных услуг и труда, ограниченности ресурсов, изменения требований потребителей и др. За последние десять лет существенно изменился ландшафт российского рынка образовательных услуг: появились новые агенты и форматы обучения, усилилась конкуренция между вузами за потребителей, существенно изменились требования работодателей к уровню и качеству образования выпускников. К тому же эти процессы протекают на фоне изменения государственной политики в области высшего профессионального образования и все большей интеграции российских вузов в международное образовательное пространство. В связи с этим перед вузами остро стоят проблемы их жизнеспособности и устойчивости.

Высшие учебные заведения РФ вынуждены направлять значительные усилия на изучение рынков труда и образовательных услуг, на разработку конкурентных стратегий. Это, в свою очередь, требует формирования эффективных систем продвижения образовательных услуг, адекватных их коммуникационной политике. Не случайно многие вузы в последнее десятилетие стали брать на во-

оружение современные концепции маркетинга: маркетинг взаимоотношений, CRM (управление взаимоотношениями с потребителями), маркетинг 3:0. В рамках данных концепций акцент делается на налаживании длительных взаимоотношений не только с потребителями, но и с другими деловыми партнерами и контактными аудиториями.

Использование маркетинга в сфере высшего профессионального образования имеет значительную специфику, обусловленную прежде всего доверительным характером образовательных услуг [3, с. 16]. Кроме того, в отличие от предприятий производственной сферы и учреждений сферы услуг у вуза имеется ряд важных особенностей:

- нацеленность на преобразование личности потребителя, приращение ценности человека как личности, работника и гражданина (немногие сферы деятельности могут претендовать на столь высокую роль);

- активное вовлечение потребителей в процессы оказания и получения образовательных услуг;

- высокая интенсивность контактов производителя и потребителя образовательной услуги;

- отсроченность (лаг) оценки результатов обучения до применения знаний и навыков в практической деятельности, а



также зависимость результатов от условий будущей работы и жизни выпускника;

— социальная ответственность вуза за подготовку специалистов;

— появление новых образовательных потребностей в услугах вуза по мере их удовлетворения.

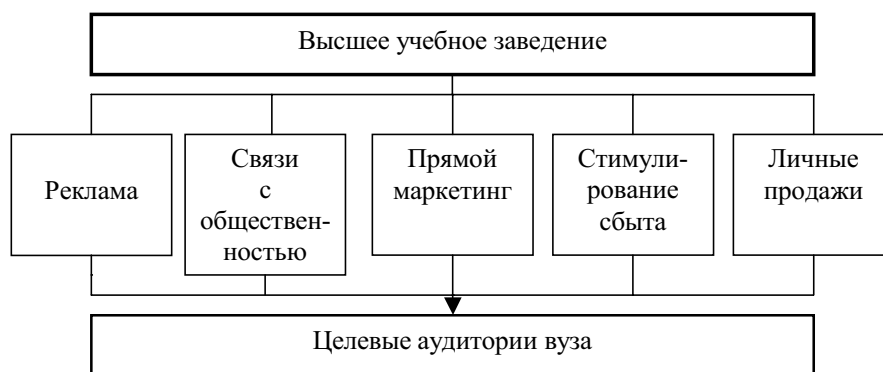
Маркетинговая стратегия призвана определить направления стратегических действий в области повышения конкурентоспособности и поиска конкурентных преимуществ вуза на рынках образовательных услуг и труда, обеспечить налаживание эффективных внутренних и внешних коммуникаций, формировать и укреплять положительный имидж вуза.

В современном мире значительно увеличиваются темпы роста информатизации общества, потребителю становится доступным все больший объем информации. Ее передача от объекта к объекту происходит при помощи специфической формы общения — коммуникаций. Особенности маркетинга в сфере образовательных услуг оказывают влияние на формирование комплекса маркетинговых коммуникаций. Вуз может налаживать коммуникации с индивидами, группами людей, организациями, органа-

ми власти, общественными структурами с помощью прямых и косвенных коммуникативных средств. Эти задачи решаются посредством разработки коммуникативной политики вуза.

Для продвижения образовательных услуг вузу необходимо сформировать набор методов — promotion mix, призванный решать две взаимосвязанные задачи: информировать потенциальных потребителей о спектре предоставляемых им образовательных услуг и убеждать их в целесообразности приобретения. При этом в системе продвижения образовательных услуг важную роль играет имидж вуза.

Коммуникационный процесс образовательного учреждения при продвижении образовательных услуг обычно выстраивается при помощи классических компонентов маркетинговых коммуникаций: рекламы, связей с общественностью — паблик рилейнз (формирование благоприятного общественного мнения о вузе и его образовательных услугах), стимулирования сбыта, личных продаж, прямого маркетинга (рис. 1), а также неформальных источников информации в виде молвы, слухов и мнений различных категорий людей.



Р и с. 1. Средства маркетинговых коммуникаций вуза (promotion mix)

PR-деятельность направлена на формирование благоприятного и позитивного отношения общественности к вузу, поддержание его имиджа, на создание предпосылок для положительного восприятия рекламы. Реклама, в свою очередь, информирует потенциальных кли-

ентов об услугах и возможностях, предлагаемых вузом. Посредством рекламы до потенциальных потребителей образовательных услуг также может доводиться информация о значимых событиях, например, таких как «День открытых дверей», встречи с руководством вуза, фа-

культета, где непосредственно можно более подробно ознакомиться с деятельностью вуза.

Для закрепления достигнутых и завоевания лучших позиций на рынке образовательных услуг высшие учебные заведения наряду с традиционными предлагают инновационные образовательные услуги в виде новых образовательных программ, уникальных научных разработок, используя разнообразные коммуникационные средства: рекламу, PR-технологии, личное предоставление услуг потребителям и др. Успешность продвижения образовательных услуг зависит от их качества, оптимального соотношения качество/цена, имиджевых характеристик учебного заведения и его сотрудников, от благоприятности образовательной среды, психологической и эмоциональной комфортности в вузе.

Вузы должны планировать маркетинговые коммуникации, осуществлять оценку роли отдельных видов средств коммуникации и их сочетания в целях обеспечения четкости, последовательности и эффективности воздействия коммуникационных программ на целевые сегменты рынка. Для успешного решения этих задач им целесообразно использовать модель интегрированных маркетинговых коммуникаций (ИМК). Концепция интегрированных маркетинговых коммуникаций была сформулирована Д. Шульцем, С. Танненбаумом и Р. Лаутерборном в книге «Новая парадигма маркетинга». Интегрированные маркетинговые коммуникации авторами охарактеризованы как «новый способ анализа целого там, где раньше мы видели только отдельные разрозненные составляющие — такие, как реклама, паблик рилейшнз, стимулирование продаж, закупки, коммуникации с работниками и т. д. Такой подход позволяет скоординировать все виды коммуникаций, чтобы взглянуть на них глазами потребителя — как на поток информации из недифференцируемых источников» [9, с. 22].

Концепция ИМК получила широкое распространение в реальной практике в середине 1990-х гг. Ее появление было обусловлено объективной потребностью

в новых подходах к управлению коммуникативными процессами. Они были сформированы на основе научных знаний, накопленных в различных областях: маркетинга, менеджмента, экономики, социологии, психологии.

Указанная концепция оказала непосредственное влияние на изменение подходов прежде всего к отдельным средствам маркетинговых коммуникаций. Известные исследователи маркетинга и рекламы Дж. Росситер и Л. Перси утверждают, что в связи с появлением ИМК «...мир рекламы кардинально изменился... Основным содержанием рекламы стало понятие контакта, а не средства рекламы» [7, с. 34]. Унификация рекламных контактов привела к возникновению нового метода планирования рекламных коммуникаций, который получил название мультимедийного подхода или планирования рекламы по «mediamix».

Идею интеграции маркетинговых инструментов нельзя назвать абсолютно новой. Интеграцией называют восстановление и/или повышение качественного уровня взаимосвязей между элементами (инструментами, компонентами), а также процесс создания из нескольких разнородных систем единой системы с целью исключения функциональной и структурной избыточности и повышения общей эффективности функционирования. Создание интегрированных маркетинговых коммуникаций обеспечивает взаимную поддержку всех элементов, совместные коммуникативные действия которых дают эффект, больший, чем простое их суммирование. «Сохраняя единое позиционирование в рамках каждого целевого сегмента, инструменты коммуникации усиливают друг друга, создавая синергический эффект. Синергический эффект, таким образом, является следствием реализации централизованной, четко сформулированной и последовательно осуществляемой стратегии интеграции маркетинговых коммуникаций» [5, с. 5].

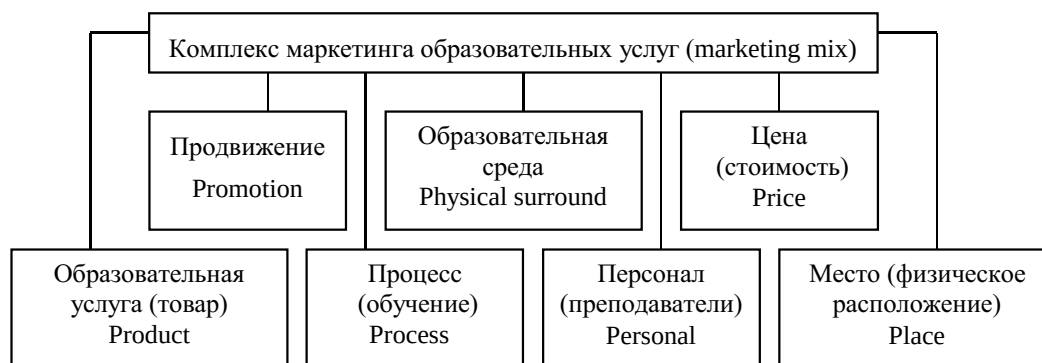
В реальной практике используются два направления интеграции: интеграция составляющих комплекса продвижения и



интеграция комплекса продвижения с другими составляющими комплекса маркетинга, выполняющими коммуникативные функции. В этой связи под маркетинговыми коммуникациями понимаются не только средства, формирующие такую составляющую комплекса маркетинга, как продвижение (их структура для продвижения образовательных услуг представлена на рис. 1), но и коммуникации посредством использования любого из элементов комплекса маркетинга образовательных услуг (рис. 2). При таком дуальном подходе к маркетинговым коммуникациям участие в продвижении образовательных услуг принимают все элементы как комплекса маркетинга, так и комплекса продвижения. Реализация интегрированного подхода предполагает использование

организационных, технических, экономических, информационных и других методов и инструментов.

Решения в области продвижения образовательных услуг вуза приобретают свою значимость только будучи согласованными с решениями, касающимися других составляющих комплекса маркетинга (ассортиментной, ценовой политики и политики распределения). ИМК в таком случае представляют собой единую, многоканальную и синхронизированную систему, ориентированную на установление персонифицированных отношений вуза с различными целевыми аудиториями, для каждой из которых выбираются свои виды, каналы и средства коммуникаций, позволяющие наиболее эффективно продвигать образовательные услуги.



Р и с. 2. Комплекс маркетинга образовательных услуг (7P)

Формирование системы интегрированных маркетинговых коммуникаций в вузе должно базироваться на следующих принципах:

- соблюдения логической и диалектической взаимосвязи между целями маркетинговых стратегий и планированием действий;

- использования эффекта «обратной связи» как ключевого параметра процесса управления;

- координации и согласования функций управления элементами системы ИМК для дополнения и взаимного усиления действия (эффект синергии).

Необходимость разработки системы интегрированных маркетинговых коммуникаций для продвижения образователь-

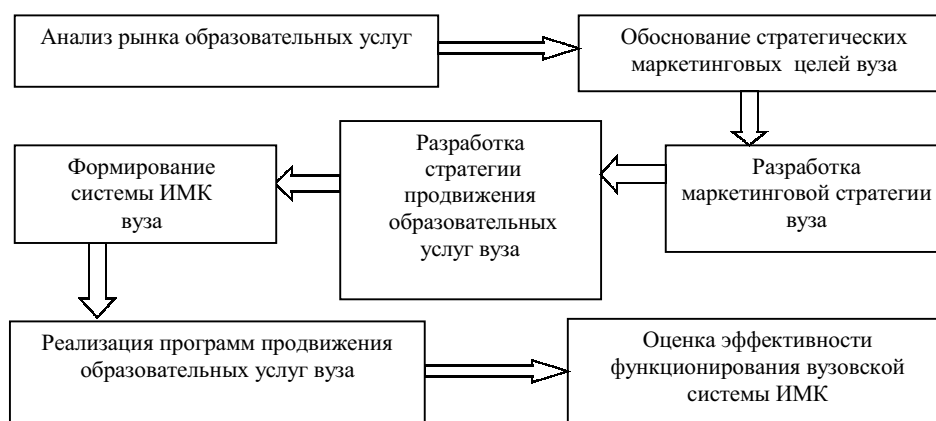
ных услуг вуза обусловлена рядом объективных причин. Во-первых, наличием различных субъектов на рынке образовательных услуг вузов, в качестве которых выступают потребители (физические лица), заказчики (органы государственной власти, предприятия и организации), посредники (службы занятости, биржи труда, органы лицензирования и аккредитации образовательных услуг), влияющие на ситуацию на рынках труда и образовательных услуг, производители образовательных услуг (государственные и частные образовательные учреждения). Во-вторых, рассогласованностью в ряде случаев интересов потребителей и производителей образовательных услуг вуза, что требует неоднократных комму-

никаций и налаживания эффективных обратных связей. В-третьих, усилением конкуренции на рынке образовательных услуг в связи с демографическим кризисом, активизацией деятельности негосударственных вузов, а также расширением возможностей для коммерческой деятельности государственных вузов.

ИМК рассчитаны на усиление восприимчивости контактных аудиторий и возможность установления с ними более эффективных обратных связей. Однако следует отметить, что у многих государ-

ственных высших учебных заведений отсутствует практический опыт в разработке маркетинговых стратегий и формировании интегрированных маркетинговых коммуникаций.

Система ИМК должна прежде всего обеспечивать увязку и координацию всех способов и средств продвижения образовательных услуг вуза с целью формирования эффективного информационного поля. Кроме того, она призвана увязывать коммуникационную и маркетинговую стратегии вуза (рис. 3).



Р и с. 3. Место интегрированных маркетинговых коммуникаций в процессе продвижения образовательных услуг вуза

Большинство российских вузов в настоящее время не разрабатывают ни маркетинговую стратегию, ни стратегию продвижения образовательных услуг, особенно с использованием ИМК. Это обусловлено тем, что наряду с фактора-

ми, побуждающими к использованию интегрированных маркетинговых коммуникаций, в российских учреждениях высшего профессионального образования имеются и препятствующие этому факторы (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Факторы, способствующие и препятствующие использованию ИМК в вузах РФ

Факторы, способствующие использованию ИМК в вузах	Факторы, препятствующие использованию ИМК в вузах
1. Неэффективность массовой рекламы 2. Фрагментация медийных средств 3. Рост международных коммуникаций 4. Развитие электронных коммуникаций 5. Возрастающая мощность компьютеров 6. Возросшее понимание сущности интегрированных маркетинговых коммуникаций 7. Более подготовленный персонал по маркетингу 8. Существующие примеры успешного использования системы ИМК	1. Соппротивление персонала переменам 2. Традиционная система планирования 3. Консервативность организационной структуры 4. Внешние агентства, специализирующиеся на выполнении отдельных функций маркетинга 5. Отсутствие методических рекомендаций по внедрению ИМК 6. Внутренние «войны» (борьба за бюджет) структурных подразделений вуза 7. Необходимость вложения средств на формирование системы ИМК



Эффективность использования ИМК для продвижения образовательных услуг вуза будет, безусловно, зависеть и от способов комбинации средств маркетинговых коммуникаций. Спектр средств

маркетинговых коммуникаций, которые могут быть интегрированы разными способами с учетом целей и задач вуза, его статуса, местоположения и других факторов, представлен на рис. 4.



Р и с. 4. Маркетинговые коммуникации, используемые для продвижения образовательных услуг вуза

Лучшие зарубежные и наиболее продвинутые отечественные университеты расширяют комплексы продвижения образовательных услуг за счет включения в них наряду со стандартными ATL¹-средствами современных элементов маркетинговых технологий — TTL (проектного маркетинга), BTL², т. е. различных акций, технологий брендинга, внедрения вузовского корпоративного стиля, а также EVENT-мероприятий.

Интегрированный подход к маркетинговым коммуникациям применяется также при формировании имиджа вуза (рис. 5).

В рамках PR-акции в поддержку кампании по новому набору абитуриентов используются такие маркетинговые при-

емы, как дни открытых дверей с применением креативных коммуникационных программ, проведение дня первокурсника в сопровождении флешмоб-акций. Крупные столичные университеты для подобных праздников нередко арендуют городские парки, где организуются концерты популярных в молодежной среде артистов и музыкальных коллективов. Расширяется практика применения телемаркетинга (маркетинга телефонных переговоров, работы вузовских call-центров) [6].

Важным фактором, влияние которого в системе интегрированных маркетинговых коммуникаций особенно возросло в последнее время, является развитие телекоммуникационных и цифровых тех-

¹ ATL (от англ. *above the line*) — одно из обозначений методов рекламирования (продвижения) товаров и услуг (реклама в печатных изданиях, наружная, на телевидении, радио, в Интернете).

² BTL (от англ. *below the line*) — комплекс маркетинговых коммуникаций, включающий в себя стимулирование сбыта, мерчендайзинг, POS-материалы, direct marketing, public relations.

нологий, мобильных устройств, компьютерной техники и Интернета. Они создали предпосылки для активного использования Digital маркетинг — современного способа продвижения бренда, товаров и услуг с применением всех цифровых каналов и соответствующих инструментов маркетинговых коммуникаций (телевидение, радио, Интернет, мобильные телефоны и др.). Следует отметить более высокую эффективность и восприимчивость коммуникационного воздействия на современное поколение молодежи посредством новых телекоммуникационных технологий в силу его естественно-

го отношения к новой технологической реальности в эпоху глобальных коммуникаций. В этой связи К. Новосельцев отмечает: «...носителями и „промоутерами“ новых технологий в большинстве случаев оказываются не обучающие, а обучаемые! Достаточно понаблюдать, как медленно и с каким противодействием среднее и старшее поколение воспринимает неизбежные переходы — от бумажных книг (писем, газет, авиабилетов, денег и т. д.) к электронным, от стационарных телефонов к мобильным, от стационарной работы к фрилансерской» [4, с. 157].



Р и с. 5. Коммуникации, используемые для позиционирования и формирования имиджа вуза

Следовательно, отвечая вызовам времени, маркетинг должен изменить саму идеологию рекламных сообщений. Она должна трансформироваться и перейти от опосредованного, безличного обращения в зону личной коммуникации с целевой группой через каналы прямого двустороннего сообщения, в соответствии с современной концепцией маркетинга взаимоотношений. Достижение маркетингового эффекта в современных условиях возможно благодаря модернизации коммуникативных каналов и при-

менению нового профессионального инструментария — Mobile и Internet-маркетинга, а также использованию на их основе маркетинга в социальных медиа (Social Media Marketing — SMM).

Мобильный маркетинг получил достаточно широкое распространение в зарубежной практике маркетинга образовательных услуг. Согласно данным MMA (Mobile Marketing Association), 80 % обладателей гаджетов (коммуникаторов, смартфонов и планшетов) — молодежь в возрасте от 15 до 29 лет, а са-



мые активные пользователи этой технологии — студенты. И. Савабини так характеризует влияние мобильных технологий на студентов: «Бесконечный мир всегда находится с ними — внутри их гаджета. Это является неотъемлемой частью их жизни, как процесс дыхания. Именно так они связаны с гиперсоциальной средой, общаются со своими друзьями, познают окружающий мир — Web всегда с ними. Эти молодые люди оперативно получают ответы на все вопросы. Если есть вопрос — ответ внутри их гаджета. Им не нужно идти в библиотеку. Во „Всемирной паутине“ они смогут найти все, что им заблагорассудится...» [10].

По сравнению с зарубежными вузами отечественными университетами мобильный маркетинг как канал коммуникации с потребителями образовательных услуг применяется менее активно. В то же время в отечественной практике можно видеть примеры использования разновидности мобильного маркетинга — SMS-маркетинга — при осуществлении проекта «Mobile Campus». Участниками проекта стали вузы и студенты г. Санкт-Петербурга. Его цель заключалась в том, чтобы сделать полезную информацию доступной для студентов. Для реализации проекта фирма Sms Pro Group воспользовалась технологиями мобильного маркетинга и поддержкой вузов и спонсоров, заинтересованных в проведении рекламно-информационных акций среди студентов. Этот первый крупный отечественный проект мобильного маркетинга для студенческой аудитории носит имиджевый характер и в наглядной форме показывает преимущества SMS-маркетинга.

Инновационно-активные отечественные университеты осваивают построение онлайн-коммуникаций в рамках современных технологий интерактивных медиа. Так, в мае 2012 г. в НИУ «Высшая школа экономики» была создана и запущена мобильная социальная сеть для студентов этого вуза «HSELive»³. Сеть доступна для гаджетов под Android и

Windows Mobile, а для iPhone доступно мобильное приложение. Данная сеть представляет виртуальное студенческое бренд-сообщество. В сети работают чат, живая лента, блоги, доски объявлений, рекламные площадки. По сведению разработчиков платформы, на ее запуск ушло всего 48 ч и уже за первую неделю в сети зарегистрировалось порядка 10 тыс. студентов.

Появление и быстрое развитие Интернета стали прорывом в развитии информационных технологий, маркетинговых и рекламных коммуникаций. Сегодня интернет-маркетинг — это один из самых быстроразвивающихся элементов комплекса маркетинговых коммуникаций. Интернет предоставляет качественно новые возможности, в том числе для маркетинга образовательных услуг, являясь мощным каналом распространения информации.

Интернет-маркетинг в университетах, как правило, представлен несколькими позициями:

- интернет-портал самого университета и проблема его продвижения;
- подсайты и подразделы главного сайта образовательных подразделений;
- все более активизирующиеся формы взаимодействия студентов и преподавателей — электронная почта, мобильный маркетинг и социальные медиа (блоги, ЖЖ, ВКонтакте, Одноклассники, Твиттер, Фейсбук и пр.).

Важным инструментом маркетинговых коммуникаций вуза сегодня является его веб-сайт. Он служит основным критерием оценки активности вуза в Интернете, повышает его рейтинг и конкурентоспособность. Практический опыт вузов показывает, что активно работающий образовательный веб-сайт позволяет успешно решать такие важные задачи, как продвижение образовательных услуг, поддержка имиджа высшего учебного заведения, коммуникации с профессиональным и научным сообществом, сопровождение и повышение комфортности образовательного процесса, развитие взаимоотношений с участниками рынка

³ <http://www.hseline.ru/welcome>.

образовательных услуг и рынка труда, привлечение спонсоров и партнеров, в том числе в форме социальных комму-

никаций. В табл. 2 представлены основные функции современного вузовского сайта [2, с. 85].

Т а б л и ц а 2

Функции вузовского сайта и средства их реализации в интернет-порталах

Функции вузовского сайта	Задачи и средства реализации
Представлять вуз в Интернете	Визитная карточка образовательного учреждения, позиционирование вуза в Интернете
Служить элементом трансляции позиционирования вуза	Технологичность, сервис, качественное структурирование/реализация сайта
Решать задачи раскрутки сайта вуза в глобальной сети	Продвижение по ключевым словам, контекстная реклама
Служить элементом отстройки от других вузов	Корпоративный стиль, оригинальная структура/дизайн
Сообщать необходимую информацию	Качественный контент
Давать абитуриенту необходимую информацию и возможность первичной оценки реальности поступления в вуз	Продвижение образовательных услуг вуза, предоставление подробной информации, статистики поступления прошлых лет, типовых вариантов вступительных испытаний, таблицы пересчета ЕГЭ, «пробное поступление»
Изучать мнение абитуриентов и студентов	Управление взаимоотношениями с клиентами, программы лояльности — обратная связь, опросники, ответы в блогах
Служить полезным и интересным образовательным ресурсом	Консультации, полезная информация и ссылки на познавательные ресурсы в Сети
Сопровождать учебный процесс	Информация по текущему и промежуточному контролю знаний, запросы по авторизированному доступу
Осуществлять интеграцию с социальными медиа	Реализация социальных сервисов, широко используемых в публичных социальных сетях (сообщества, вики, форумы, совместная работа, закладки и др.)

В апреле 2012 г. Министерство образования и науки утвердило правила размещения в Интернете информации об образовательном учреждении, которые подкрепляют ст. 32 Федерального закона «Об образовании» и строго регламентируют, каким должен быть сайт и какая именно информация обязательно должна быть в открытом доступе на нем⁴.

Для анализа вузовских сайтов интерес представляют методические подходы, связанные с оценкой неэффективности, а качества интернет-ресурсов. Качество маркетинговых коммуникаций важно оценивать прежде всего по степени восприятия целевой аудиторией информационного контента. В связи с этим следует осуществлять оценку содержи-

мого сайтов и удобства работы пользователей с информацией, размещенной на информационном ресурсе [1, с. 47].

Таким образом, целесообразность использования интегрированных маркетинговых коммуникаций в системе продвижения образовательных услуг обусловлена широким коммуникационным пространством вуза, большим числом контактов с потребителями и заказчиками образовательных услуг, а также необходимостью согласованности коммуникационных сообщений.

Вузы в настоящее время имеют в своем распоряжении многообразные современные маркетинговые технологии и инструменты, позволяющие взаимодействовать с целевыми аудиториями для их

⁴ <http://www.rg.ru/2012/04/23/obrazovanie-site.html> — сайт Российской газеты.



идентификации, информирования и побуждения к приобретению образовательных услуг, а также формирования позитивного имиджа вуза.

Система интегрированных маркетинговых коммуникаций вуза призвана обеспечить координацию способов и средств продвижения его услуг с целью формирования эффективного, однозначно воспринимаемого и позитивного информационного поля вуза. Решению этих задач способствуют развитие современных информационных и телекоммуникационных технологий, глобальная сеть Интернет, применение маркетинга в социальных медиа, креативного маркетинга, а также растущий профессионализм преподавателей и сотрудников вузов.

Для российских вузов переход к системе интегрированных маркетинговых коммуникаций представляется наиболее перспективным способом взаимодействия с потребителями образовательных услуг и другими целевыми аудиториями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарец, А. Б. Методика оценки качества маркетинговых коммуникаций вузовских веб-сайтов / А. Б. Макарец // Открытое образование. — 2009. — № 4. — С. 46—57.
2. Неретина, Е. А. WEB-сайт вуза как важный инструмент маркетинговых коммуникаций / Е. А. Неретина, А. Б. Макарец // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Экономика и менеджмент». Вып. 12. — 2009. — № 41 (174). — С. 85—94.
3. Неретина, Е. А. Особенности продвижения образовательной услуги как доверительного товара / Е. А. Неретина, А. Б. Макарец // Интеграция образования. — 2009. — № 3 (56). — С. 15—21.
4. Новосельцев, К. И. Мировые университеты в эпоху глобальных коммуникаций / К. И. Новосельцев // Известия УрГЭУ. — 2008. — № 3 (22). — С. 156—159.
5. Попов, Е. В. Синергизм коммуникационно-го инструментария / Е. В. Попов, А. В. Арланцев // Маркетинг в России и за рубежом. — 2001. — № 1. — С. 4—7.
6. Продать образование : может ли телемаркетинг помочь в привлечении студентов? // Маркетолог. — 2008. — № 3. — С. 51—53.
7. Росситер, Дж. Реклама и продвижение товаров : пер. с англ. / Дж. Росситер, Л. Перси. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 656 с.
8. Ульяновский, А. В. Маркетинговые коммуникации : 28 инструментов миллениума / А. В. Ульяновский. — Москва : Эксмо, 2008. — 432 с.
9. Шульц, Д. Е. Новая парадигма маркетинга : Интегрируемые маркетинговые коммуникации : пер. с англ. / Д. Е. Шульц, С. Н. Танненбаум, Р. Ф. Лаутерборн. — Москва : ИНФРА-М, 2004. — 231 с.
10. Sawabini, I. College Students Expect Novelty from Mobile Marketers [Электронный ресурс] / I. Sawabini. — Режим доступа: <http://www.emarketer.com/Article.aspx?R=1007936>. — Дата обращения: 24.08.2012.

Поступила 06.11.12.

УДК 378.4:332.14

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Г. М. Борликов, Б. К. Салаев, С. Н. Ботова
(Калмыцкий государственный университет, г. Элиста)

Рассматриваются проблемы формирования инновационной инфраструктуры регионального вуза. Основное внимание акцентируется на том, что в регионах центрами формирования инновационной экономики являются классические университеты с развитой инфраструктурой. Характеризуются основные направления формирования инновационной инфраструктуры вуза на примере Калмыцкого государственного университета.

Ключевые слова: инновационная инфраструктура; инновационная деятельность; развитие; взаимодействие университета и региона.

Инновационная деятельность сегодня занимает важнейшее место в экономическом развитии ведущих мировых

держав. В основе инновационного типа развития лежит непрерывный и целенаправленный процесс поиска, подготовки

© Борликов Г. М., Салаев Б. К., Ботова С. Н., 2013

и реализации нововведений, позволяющих повысить эффективность функционирования общественного производства и степень реализации потребностей общества [6].

Модернизация системы профессионального образования на региональном уровне направлена на социально-экономическое развитие субъектов РФ и кадровое обеспечение реализации инновационных проектов. Развитие региона на современном этапе предполагает создание инновационной модели, обеспечивающей системное внедрение достижений науки в реальный сектор экономики, активизацию инновационной деятельности предприятий и организаций. Важнейшее место в такой модели занимает инновационная деятельность высшей школы, так как центрами формирования и развития инновационной экономики в регионах являются классические университеты. Роль высшей школы состоит прежде всего в содействии формированию инновационного пути развития отечественной экономики, т. е. в активном участии вузов в становлении и развитии национальной инновационной системы.

Наиболее эффективной моделью взаимодействия науки, образования и производства, связующим звеном между разработчиком и потребителем инноваций, между научной идеей и ее практическим воплощением признается инновационная инфраструктура — один из основных элементов национальной инновационной системы, включающей совокупность правовых, финансовых, социально-экономических и информационных институтов, влияющих на условия протекания инновационных процессов.

Для решения обозначенных задач необходимо формирование инновационной инфраструктуры университета, обеспечивающей интеграцию научной и образовательной деятельности региона. Инновационная инфраструктура — это подсистема в структуре инновационной деятельности, направленная на разработку и внедрение инноваций. Элементы такой инфраструктуры — программы и проекты поддержки инновационной деятельности, а также выполняющие их

учебно-научные центры университета — взаимосвязаны и взаимодействуют между собой и с другими элементами в структуре инновационной деятельности.

Анализ зарубежного опыта формирования и развития инновационной инфраструктуры показывает, что общей модели, которая гарантировала бы успешное развитие инновационной деятельности, не существует. При формировании модели инновационной инфраструктуры может быть эффективно применена смешанная модель научных парков, небольших инновационных центров, сочетающая в себе черты традиционных американской и японской моделей [5]. Целесообразно использование нескольких моделей инновационных центров: технопарков, бизнес-инкубаторов, учебно-научных инновационных центров, научно-исследовательских лабораторий.

Формирование инновационной инфраструктуры является на современном этапе одной из основных задач развития Калмыцкого государственного университета, его преобразования в университет инновационного типа [7].

Калмыцкий государственный университет — крупный научный центр республики со сформировавшимися научными школами и направлениями. Ученые университета проводят фундаментальные и прикладные исследования в области физики твердого тела и математического моделирования, физико-химического исследования природных объектов, рационального природопользования в аридной зоне Юга России, орошаемого земледелия и мясного животноводства, возобновляемых источников энергии, теории и методики профессионального образования, педагогики, этнопедагогики, экономики, истории, археологии, монголоведения и востоковедения и др.

Наряду с традиционными для высших учебных заведений функциями — обучающей, исследовательской, профессиональной и воспитательной — в последние годы у университетов появились качественно новые: инновационная и предпринимательская. Система высшего образования является наиболее перспективной для построения на ее базе ин-



новационно-инвестиционной сети, объединяющей науку и производство в регионах и отраслях. Это определяется возможностями высшей школы: высоким научно-техническим потенциалом; универсальностью системы высшего образования, ее межотраслевым характером — научные школы перекрывают все области экономики региона; взаимодействием университета через своих выпускников со всеми региональными и отраслевыми структурами; поддержкой высшей школы общественностью; гибкостью системы высшей школы. Практика показала, что новая модель университета как учебно-научно-инновационного комплекса, сочетающего фундаментальное образование, академическую науку с развитой сетью высокотехнологичных инновационных структур и малых предприятий, является одним из наиболее эффективных структурных элементов создаваемой национальной инновационной системы [3]. Такие комплексы, с одной стороны, обладают значительным научно-техническим и инновационным потенциалом, который может быть реализован при создании новшеств и продвижении их на рынок, а с другой — готовят кадры для инновационной экономики [4].

Именно совместное решение указанных задач, предполагающее участие работодателей в системе подготовки специалистов и участие преподавателей и студентов в модернизации экономики, позволит создать эффективную систему профессионального образования региона.

Инновационная деятельность в вузе имеет ряд особенностей:

- возможность осуществления полного инновационного цикла: от идеи до реализации — за счет создания в своей организационной структуре учебно-научных и учебно-производственных центров и лабораторий;

- наличие специалистов высшей квалификации, обеспечивающих реализацию полного инновационного цикла, а также подготовку кадров для инновационной деятельности в различных отраслях экономики;

- наличие собственной учебно-научной и производственной базы;

- осуществление научных исследований и генерирование научных идей как основы инновационного развития общества [1; 4].

Участие в инновационной деятельности предприятий и организаций региона позволит решить многие экономические вопросы. Интеграция Калмыцкого государственного университета в экономическое, социальное и интеллектуальное пространство Республики Калмыкия дает возможность активно участвовать в модернизации ведущих кластеров региональной экономики (агропромышленного, строительного) в рамках системного взаимодействия университета со структурными подразделениями, академическими институтами, органами власти, предприятиями региона и другими субъектами рыночной экономики.

Деятельность инновационной инфраструктуры университета должна быть направлена не только на реализацию учебных и научных целей, но и на коммерциализацию технологий и генерирование новых наукоемких предприятий. При этом целесообразно создание региональной системы, включающей в себя органы государственной и муниципальной власти, научные учреждения, учебно-научные центры университета, финансовые и кредитные учреждения, бизнес-инкубаторы, венчурные и другие фонды, консалтинговые фирмы, объединения предпринимателей [2].

Важной составляющей действенной модели взаимодействия вузов с регионами должна быть власть в лице федеральных, региональных и муниципальных исполнительных органов. Без участия власти в жизни и деятельности университета его эффективная деятельность в интересах региона не представляется возможной, как и интеграция вуза в жизнь региона. В настоящее время сложилась объективная потребность в развитии более тесного сотрудничества Калмыцкого государственного университета как центра образования, науки и культуры с Правительством Республики Калмыкия

в решении актуальных проблем, стоящих перед регионом в области экономики, культуры, образования, жилищно-коммунального хозяйства и т. д.

Взаимодействие между университетом и регионом осуществляется на основе разделяемых взаимных интересов. Университет может способствовать развитию соответствующих отраслей, принимая активное участие в исследовании их проблем, занимаясь подготовкой и переподготовкой квалифицированных кадров, а также совершенствуя собственную инновационную инфраструктуру, в рамках которой будут формироваться новые организации, способные удовлетворять потребности общества. Регион создает необходимые условия для развития высшего образования, которое, в свою очередь, вносит вклад в укрепление человеческого капитала регионов через привлечение студентов и трудоустройство персонала.

Потребность в высококвалифицированных и инициативных работниках обостряется в новых условиях, ведет к естественной интеграции вуза и основных работодателей, потребителей их услуг. Интеграция позволяет работодателям действительно участвовать в формировании и оснащении программ обучения, закладывать в условия специализации свои технологические платформы, активно знакомиться с будущими выпускниками, привлекая их для прохождения практики и участия в проектах по своей проблематике.

Актуальную задачу развития экономики, основанной на знаниях, составляет организация тесного взаимодействия вузов и работодателей, что предполагает появление новых правовых норм и новых типов договоров, которые оказывали бы содействие вузам в подготовке специалистов, а предприятиям — в оснащении кадрами, в научном сопровождении развития отрасли.

Одним из показателей интеграции университета в регион выступает его включение в стратегии и планы регионального развития. Финансирование деятельности университета из средств рес-

публиканского бюджета возможно только через республиканские целевые программы. Таким образом, чем чаще университет рассматривается как участник региональных целевых программ, тем выше заинтересованность региона в его потенциале и возможности внести существенный вклад в реализацию поставленных перед республикой задач. В то же время республика заинтересована в финансировании инновационных проектов республиканских министерств и ведомств через федеральные целевые программы, и университет имеет интеллектуальный потенциал для обоснования ее участия в этих программах [7].

Калмыцкий государственный университет обладает необходимыми ресурсами и научно-инновационным потенциалом для того, чтобы развиваться в качестве основного инновационного центра Республики Калмыкия. Инновационная деятельность университета направлена на рациональное использование интеллектуальных ресурсов вуза, коммерциализацию научных идей, оригинальных инновационных проектов, увеличение спектра рабочих мест и баз практики для студентов и аспирантов на основе создания малых предприятий, повышение уровня предпринимательской культуры и подготовку квалифицированных кадров в сфере малого и среднего бизнеса.

В культурной сфере роль университета прежде всего могла бы быть более заметна в таких направлениях, как вклад в улучшение качества жизни населения, привлечение в республику талантливых специалистов, развитие культурных индустрий как основных для регионального развития. Например, высшее образование может стать одним из ключевых участников повышения международной привлекательности региона, повышения уровня его интернационализации, а значит, культурного разнообразия.

Не менее значимой могла бы быть роль университета в экологическом развитии (сохранении) региона, в первую очередь за счет регулярных анализа и экспертизы состояния окружающей среды, выявления проблем и разработки



прогнозов ее ухудшения и, конечно, за счет демонстрации лучших практик на своем примере.

Калмыцкий государственный университет выступил с инициативой налаживания более эффективного сотрудничества с регионом с целью использования собственного инновационного потенциала на благо республики и заключил Соглашение о сотрудничестве с Правительством Республики Калмыкия. Для согласования действий по предложению университета был сформирован Координационный совет по научной и инновационной деятельности при Правительстве Республики Калмыкия, подготовлено и утверждено соответствующее Положение. Основными направлениями деятельности Координационного совета стали сбор информации о результатах деятельности, анализ и управление процессом взаимодействия, выполнение функций экспертных структур, участие в разработке долгосрочных и краткосрочных отраслевых программ, научно-методическое сопровождение деятельности министерств и ведомств, издательская деятельность, содействие созданию благоприятных условий для использования творческого потенциала научных кадров университета.

Учитывая региональную специфику, Калмыцкий государственный университет предполагает принять участие в жизни республики через выполнение ряда стратегических задач, среди которых:

- поддержка процессов социального и культурного развития региона через подготовку высококвалифицированных кадров, обладающих общими и профессиональными компетенциями, созвучными требованиям современного рынка труда;

- поддержка конкурентоспособности основных отраслей экономики региона через производство новых знаний и технологий, реализацию программ практико-ориентированного образования, учитывающих потребности представленных в регионе инновационно-производственных структур и промышленных предприятий, развитие университета как инновационного комплекса, интегрирующего

воспроизводство товаров и услуг в научно-образовательной, производственной, информационной и социальной сферах;

- развитие фундаментальных и прикладных научных исследований в соответствии с приоритетными направлениями развития региона;

- модернизация региональной системы высшего образования на основе интеграции образования, науки и инновационной деятельности.

Калмыцкий университет провел работу по вопросам взаимодействия с рядом министерств и ведомств республики — Министерством экономики и торговли, Министерством образования, культуры и науки, Министерством по строительству, транспорту и дорожному хозяйству, Министерством сельского хозяйства, Агентством занятости населения и труда. Разработана схема взаимодействия и сотрудничества вуза с ведущими академическими и научными организациями: Южным отделением РАО, Северо-Кавказским научным центром, Калмыцким институтом гуманитарных исследований РАН, Калмыцким научно-исследовательским институтом сельского хозяйства. Результаты исследования были внедрены в образовательный процесс университета и использованы в системе повышения квалификации работников муниципальных органов управления Республики Калмыкия, национальной системе образования, академической мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава Калмыцкого государственного университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Южного федерального университета, Астраханского государственного университета, Казанского (Приволжского) федерального университета, Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова (Казахстан).

По заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках аналитической Федеральной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009—2011 годы)» коллективом авторов было проведено

исследование на тему «Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования на основе оптимизации системы управления в условиях модернизации», был разработан Проект мероприятий по формированию инновационной инфраструктуры Калмыцкого государственного университета на 2011—2015 гг. [7]. В этом проекте воплощены идеи авторов о создании эффективной модели региональной инновационной системы профессионального образования, основанной на функционировании отраслевых кластеров как механизма оптимизации управления качеством образования в условиях модернизации. В настоящее время проект реализуется в Калмыцком государственном университете.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бордовский, Г. А.* Итоги инновационной образовательной программы и перспективы развития инновационной деятельности университета / Г. А. Бордовский // Вестн. Герценовского ун-та. — 2009. — № 2. — С. 3—14.

2. *Борликов, Г. М.* Региональные университеты в период модернизации системы профессионального образования / Г. М. Борликов, Н. Г. Манцаев // Миссия регионального университета в формировании культурно-образовательного пространства : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Элиста, 2010 г.). — Элиста, 2011.

3. *Вдовин, С. М.* Интеграция процесса генерации новых знаний и коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности в национальном исследовательском университете / С. М. Вдовин, Д. В. Окунев, И. А. Головушкин // Интеграция образования. — 2011. — № 3 (64). — С. 3—8.

4. Исследовательские университеты в России : пути становления и развития / П. С. Чубик и др. // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 1. — С. 22—30.

5. *Краснобаева, И. И.* Анализ зарубежного опыта по реформированию высшего образования : [слияние вузов за рубежом и создание федеральных университетов в России] / И. И. Краснобаева // Проблемы теории и практики управления. — 2009. — № 3. — С. 92—104.

6. *Латуха, О. А.* Роль инновационной деятельности в развитии вуза / О. А. Латуха // Вестн. пед. инноваций. — 2008. — № 4. — С. 14—24.

7. Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования / под ред. проф. Г. М. Борликова, З. О. Кекеевой. — Элиста : Изд-во Калм. ун-та, 2012. — 146 с.

Поступила 26.11.12.

УДК 378.1:004.9

ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ И УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ С ПОМОЩЬЮ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ DEDUCTOR

В. С. Абруков, Л. Г. Ефремов (Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары),
И. Г. Кошечев (Чебоксарский филиал ООО «Организационные технические решения — 2000»)

Статья посвящена исследованию возможности управления вузом с помощью интеллектуального анализа данных. Кратко описаны методы интеллектуального анализа и особенности их использования.

Ключевые слова: система управления вузом; система поддержки принятия решения; процессный подход; факторы; информационное обеспечение; технология «Хранилище данных»; методы интеллектуального анализа данных.

Введение и постановка проблемы

Образование — одно из ключевых звеньев социально-экономической систе-

мы. По оценкам специалистов, в той или иной мере с системой образования в России связано около 50 млн чел.

В условиях формирования экономики, основанной на знаниях, роль государ-

© Абруков В. С., Ефремов Л. Г., Кошечев И. Г., 2013



ственных образовательных учреждений высшего профессионального образования резко возрастает. В связи с этим их миссии, структуры и системы управления должны измениться, чтобы соответствовать требованиям современной экономики и будущим требованиям экономики, основанной на знаниях.

В соответствии с прежними (до 1990-х гг.) нормами система образования должна была готовить специалистов по заказам, централизованно формируемым государством. С началом складывания принципиально новой структуры экономики России, практического исчезновения целых отраслей промышленности, роста среднего и малого предпринимательства эта система перестала существовать.

Вопрос сейчас можно поставить следующим образом: что надо делать в условиях, когда часть выпускников не стремятся или не могут трудиться по специальности, а многие вообще планируют уехать из России; работодатели не хотят или не могут их доучивать — велики издержки; часть профессоров не могут дать востребованные сейчас знания, поскольку никогда не работали в современных организациях и на современных производствах или просто у них нет на это времени и желания, да и преклонный возраст мешает?

В настоящее время каждый вуз в соответствии со своими особенностями (территориальными, уровнем материально-технической базы, специализацией и квалификацией преподавателей и т. д.) должен самостоятельно определять пути своего существования и пути взаимодействия с потребителями высшего образования, категории и потребности которых очень разнообразны. Вузу приходится реагировать на существующий характер спроса на высшее образование со стороны работодателей. Но он не должен забывать при этом о «здоровом» консерватизме системы образования — задаче сохранения себя как вуза, учета интересов непосредственных участников процесса образования: студентов, преподавателей, административно-управлен-

ческого аппарата, учебно-вспомогательного персонала.

Возможно, в будущем, по мере реализации перехода к экономике, основанной на знаниях, вузы как наиболее передовые структуры современного информационного общества сами смогут определять перспективные направления развития экономики, сами смогут формировать спрос на высшее образование, но сейчас так вопрос не стоит. Сейчас стоит вопрос о том, как привести в соответствие спрос и предложение на рынке образовательных услуг и рынке труда.

Существующий уровень системы управления вузом, на наш взгляд, не позволяет решать эти задачи. Отсутствует современная система поддержки принятия решений и управления вузом. Имеется несоответствие между «новой» экономикой и сложившейся в течение десятилетий системой «ручного» управления, в которой лицо, принимающее решение, руководствуется своим прошлым опытом, прошлым опытом своего или чужого вуза. Однако уже стало общепринятым мнение о том, что нельзя при выработке управляющих решений брать за основу опыт других университетов и тем более зарубежный опыт.

Законы динамики социально-экономических систем таковы, что нельзя управлять текущим состоянием конкретной системы с помощью решений, которые позволяли хорошо управлять ею в «прошлом» или которые позволяют хорошо управлять аналогичной по назначению системой, находящейся в других внешних условиях.

Еще одной существенной сложностью является то, что нельзя прямо использовать в управлении вузом концепцию качества образования. А. В. Белогорским по этому поводу сказано следующее: «...если же пытаться целенаправленно влиять на качество, то необходимо это качество превратить в количество, т. е. в измеряемые показатели. А что может являться измерителем качества образования? Сложность состоит в том, что так называемые заинтересованные стороны под качеством

образования подразумевают совершенно разные вещи. Например, академическое сообщество считает показателем качества уровень знаний, т. е. успеваемость, оценки. Студенты под качеством образования понимают добавленную стоимость — разницу между стоимостью человека на рынке труда (потенциальный заработок до конца жизни) до и после завершения образовательной программы. Работодатель оценивает качество образования выпускника по его вкладу в успех деятельности компании. Государственные органы измеряют качество по отдаче на единицу вложений, т. е. тректута его, по сути, как эффективность. Есть еще класс оценок по выходным параметрам и характеристикам уровня профессорско-преподавательского состава, которые используются в различных рейтингах: наукометрические индексы выпускников и преподавателей (например, индекс Хирша), объем выполняемых научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, продвижение выпускников по карьерной лестнице и т. д.» [4].

Добавим к сказанному, что существует так называемый процессный подход к управлению качеством. Согласно ему работа по улучшению качества производства (в том числе образования) должна быть организована вокруг процессов. Не качество «товара» (оно может измениться в зависимости от субъективных факторов: спроса, желаний клиента и т. д.), а качество процесса его создания может принести долгосрочный успех. В этой концепции цель управления — повышение качества процессов. Однако участниками процесса образования в системе вуза являются не только вышеупомянутые «академическое сообщество», студенты, работодатели, государственные органы, но и административно-управленческий аппарат и учебно-вспомогательный персонал вуза, родители студентов с их требованиями к качеству процесса образования.

Таким образом, анализ проблемы показывает, что задача управления вузом в современных условиях сложна и многообразна, требует использования

одновременно нескольких подходов к управлению, учета многих факторов.

Стоит также отметить, что управление социально-экономическими системами относится к числу задач, для которых даже постановка конкретной задачи управления является сложной в том смысле, что как отдельную задачу надо рассматривать задачу подбора входных параметров и целевых показателей.

Как сейчас осуществляется управление? «Древним» методом проб и ошибок (методом «тыка», как в алхимии), по принципу «а давайте попробуем увеличить зарплату преподавателей в два раза!» Сразу возникает вопрос: почему в два раза, а не в 1,6 или в 3,1 раза?

С помощью различных методов учета, статистики и социологических исследований получено большое количество разнообразных данных по системе образования. В стандартных отчетных формах накоплено громадное количество данных практически по всем аспектам образовательной деятельности. Однако полученные данные до настоящего времени не сведены в систему, которая позволила бы приступить к работе по выявлению связей между различными элементами и процессами системы образования, прогнозированию развития системы образования, созданию системы поддержки принятия решений (СППР) современного многовариантного управления.

Необходима СППР, основанная на современных информационных технологиях, позволяющих аккумулировать большие объемы разнообразной актуальной информации, проводить их анализ, реализовывать информационный подход [3] (основанный на эмпирических данных, описывающих систему образования с различных точек зрения) к моделированию образовательной системы вуза, дающий возможность выявлять тенденции изменчивости образовательной системы на основе анализа постоянно обновляемых данных о системе, прогнозировать ее развитие и вырабатывать совокупность управляющих решений.

Направление данной работы соответствует Распоряжению Правительства РФ



от 07.02.11 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы». Согласно Концепции одной из важных составляющих является работа по созданию «новых моделей управления в условиях использования информационно-коммуникационных технологий» и «путь к стратегическим и управленческим решениям должен проходить через моделирование конкретных ситуаций, построение и исследование компьютерных моделей, прогнозирование развития системы образования в случае различных вариантов управляющих воздействий». В этом направлении МГУ им. М. В. Ломоносова недавно получил контракт по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг.: Научно-исследовательский проект (государственный контракт № 02.740.11.0366) философского факультета МГУ «Формы и уровни принятия решений в системах высшего профессионального образования и науки». Хотя этот проект не направлен на реальную разработку СППР, а посвящен «созданию теории принятия решений и методологии подхода к принятию решений в системах высшего профессионального образования», его появление свидетельствует о большом внимании Минобрнауки к этому вопросу.

СППР (англ. Decision Support System, DSS) — компьютерная автоматизированная система, целью которой выступает помощь руководителям, принимающим решение в сложных условиях, для полного и объективного анализа предметной деятельности [5]. Иными словами, СППР ориентирована на аналитическую обработку данных с целью получения знаний, необходимых для выработки управленческих решений.

В нашей работе речь не идет об автоматизированных системах типа «Кадры», «Приемная комиссия» или «Отчетные системы», которые позволяют в виде графиков и диаграмм представить, как меняется ситуация в вузе с кадрами, контингентом студентов и т. д. Отличие планируемой к созданию СППР заключает-

ся в том, что, включая в себя базы данных по кадрам, контингенту студентов и абитуриентов, инфраструктуре вуза, показателям качества образования в вузе, трудоустройству выпускников и т. д., она должна выполнять анализ связей между входными и выходными факторами (параметрами, целевыми функциями) системы образования в вузе, строить качественные и количественные (в том числе вычислительные) модели этих связей, прогнозировать развитие системы вуза при принятии того или иного управляющего решения. Она должна решать не только прямые задачи, например прогнозировать успеваемость конкретного абитуриента, поступающего на конкретную специальность, в зависимости от его баллов, набранных на ЕГЭ (самая простая задача), но и обратные, например определять, какой должна быть заработная плата конкретного преподавателя, чтобы максимальный процент студентов был востребован работодателем (очень интересная, но очень сложная задача).

Поиск в Интернете не обнаружил прецедентов создания подобных систем в России, хотя за рубежом они известны [6—8].

Авторы статьи имеют опыт разработки СППР при решении проблемы создания долговременной «счастливой» семьи, в моделировании и прогнозировании семейных отношений в России [1; 2]. Работа проводится по гранту РФФИ, на сайте проекта <http://www.chuvsu.ru/2008/proekt.html> приведены некоторые ее результаты.

Постановка задачи

Информационное обеспечение — одна из основных составляющих процесса принятия управленческих решений.

В настоящее время информационные системы в вузах (если они имеются) используются только как системы информационного обеспечения учебного процесса и системы учета. В них отсутствуют компоненты, необходимые для моделирования и прогнозирования поведения системы вуза. Это не позволяет реально

управлять процессами, ресурсами и в конечном счете образовательной системой в целом.

Основой для управления вузом в современных условиях должна быть информационно-аналитическая система, включающая в себя современные технологии сбора и организации разнообразных данных, предобработки и подготовки данных для анализа, современные методы анализа и моделирования данных, методы прогнозирования и выработки управляющих решений. К числу таких систем можно отнести аналитическую платформу Deductor [3].

Сбор данных

Источниками данных могут быть базы данных учетных систем вуза, если они есть, или просто данные учетных систем; данные, которые непосредственно или косвенно касаются участников образовательного процесса вуза, но которые отсутствуют в учетных системах и которые требуется и можно получить с помощью развернутых анкет-интервью участников образовательного процесса; внешние по отношению к вузу, но существенные данные (макроэкономические показатели региона вуза, конкурентная среда, демографические и иные статистические данные).

Подход к сбору данных должен быть следующий: чем больше будет данных для анализа, тем лучше; ненужные проще отбросить на следующих этапах, чем собирать новые сведения для возникшей конкретной задачи управления [3].

С другой стороны, сбор данных не является самоцелью. Если информацию получить легко, то, естественно, нужно ее собрать. Если данные получить сложно, то необходимо соизмерить затраты на ее сбор и систематизацию с ожидаемыми результатами анализа и управления. Этот вопрос решают эксперты вместе с аналитиком, знающим современные методы анализа и моделирования данных, оценивающим легкость сбора, необходимость данных, задачи, стоящие перед СППР.

Организация данных

Современной технологией организации данных является технология «Хранилище данных» (Data Warehouse). «Хранилище данных» (ХД) определяется как «предметно-ориентированная, интегрированная, неизменяемая, поддерживающая хронологию совокупность данных, организованных с целью поддержки управления» [3]. ХД как многомерная совокупность данных ориентировано на решение задачи консолидации информации из разнородных источников и быстрого извлечения интересующего набора данных. Его существенным элементом является семантический слой, трансформирующий термины предметной области в вызовы механизмов доступа к данным и позволяющий пользователю — лицу, принимающему решения, не вникая в структуру данных, из которых состоит ХД, оперировать профессиональными терминами из области образования для получения интересующих его закономерностей в данных. Семантический слой дает возможность получать регламентированные отчеты (как в обычных учетных системах) и формулировать нерегламентированные запросы, обеспечивает вызов тех данных, которые позволят проверить гипотетическое управленческое решение. Главная задача семантического слоя — помочь извлечь данные, необходимые для решения конкретной управленческой задачи.

Общее время, которое необходимо затратить на создание полноценного ХД, может составить 1—2 года.

Анализ, моделирование, прогнозирование, выработка управленческих решений

Перечисленные главные задачи СППР предполагается решать с помощью Knowledge Discovery in Databases (KDD) [3]. KDD — это процесс преобразования данных в знания, который включает в себя вопросы предобработки и подготовки данных, применения методов Data Mining (DM), интерпретации



выявленных закономерностей экспертом (лицом, принимающим решения). DM — это совокупность технологий (средств) обнаружения в данных ранее неизвестных, нетривиальных, практически полезных и доступных для интерпретации знаний, необходимых для принятия решений в различных сферах человеческой деятельности [3]. DM включает в себя такие методы, как искусственные нейронные сети, деревья решений, алгоритмы кластеризации, установление ассоциативных правил и др.

Технологии предобработки и подготовки данных для анализа

К этим технологиям относятся методы очистки данных (редактирование аномальных данных, выявление дубликатов и противоречий в данных, заполнение пропусков, очистка от шумов, сглаживание, фильтрация), средства трансформации данных в вид, необходимый для конкретного метода анализа, алгоритмы понижения размерности данных, формализация данных, нормализация типов данных: числовых, строковых, дата/время и логических.

Data Mining: методы анализа, моделирования данных и прогнозирования

Задачи, которые можно решать методами Data Mining, следующие:

- классификация — отнесение объектов (наблюдений, событий) к одному из заранее известных классов;

- регрессия, в том числе задачи прогнозирования, — установление зависимости выходных параметров (целевых функций) от входных переменных (факторов);

- кластеризация — группировка объектов (наблюдений, событий) на основе данных (свойств), описывающих сущность этих объектов. Объекты внутри кластера похожи друг на друга и отличаются от объектов, вошедших в другие кластеры;

- ассоциация — выявление закономерностей между связанными событиями. Примером такой закономерности служит правило, указывающее, что из события X следует событие Y;

- последовательные шаблоны — установление закономерностей между связанными во времени событиями, т. е. обнаружение зависимости, что если произойдет событие X, то спустя заданное время произойдет событие Y;

- анализ отклонений — выявление наиболее нехарактерных шаблонов [3].

Проблемы анализа, моделирования и управления вузом формулируются по-иному, но решение большинства из них сводится к той или иной задаче Data Mining или к их комбинации.

План работы

В план работы входят:

- определение совокупности факторов, целевых показателей (функций), удовлетворительно описывающих систему образования вуза (за основу можно взять факторы и показатели, применяемые при аккредитации вузов, но, на наш взгляд, их недостаточно);

- сбор (в соответствии с определенной совокупностью факторов и целевых показателей) с помощью учетных информационных систем и web-технологий экспериментальных данных об участниках образовательного процесса (абитуриентах, студентах, преподавателях, административно-управленческом аппарате, учебно-вспомогательном персонале, выпускниках прошлых лет, потребителях выпускников);

- сбор официальных статистических данных об участниках образовательного процесса и образовательном процессе в целом;

- формирование хранилища данных;

- разработка методологии анализа и моделирования собранных данных с помощью средств Data Mining;

- создание с помощью средств Data Mining качественных и количественных, в том числе вычислительных, моделей элементов и процессов системы образо-

вания, позволяющих решать как прямые, так и обратные задачи;

— создание системы поддержки принятия решений и управления высшим профессиональным образованием в виде базы знаний (совокупности фактической информации о системе образования вуза в виде постоянно обновляющегося хранилища данных; моделей данных, содержащих в себе все связи между всеми переменными системы образования вуза и позволяющих визуализировать эти связи, вычислять значения целевых функций, решая при этом как прямые задачи, так и обратные, прогнозировать изменение состояния системы образования вуза при различных вариантах управляющих решений);

— выработка вариантов управленческих решений в области высшего профессионального образования в различных реальных ситуациях, их проверка и верификация.

Эта работа только начинается. К настоящему времени сделано следующее: разработаны структуры анкет-интервью для абитуриентов, студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, выпускников прошлых лет; анкеты-интервью размещены на сайте факультета прикладной математики, физики и информационных технологий Чувашского государственного университета: <http://mfi.chuvsu.ru/opros/>. Заполняются они в

режиме онлайн и содержат около 100 вопросов, интерфейс достаточно дружелюбный — время заполнения анкеты около 10 мин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абруков, В. С.* Количественные и качественные методы : соединяем и властвуем! / В. С. Абруков, Я. Г. Николаева // СОЦИС. — 2010. — № 1. — С. 142—145.
2. *Абруков, В. С.* Счастливый брак : Анализ и управление семейными отношениями с помощью искусственных нейронных сетей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.e-xecutive.ru/community/articles/1437975/>.
3. Анализ бизнес-информации — основные принципы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.basegroup.ru/library/methodology/analysisbusinessdata/>.
4. *Белоцерковский, А. В.* О «качестве» и «количестве» образования / О. А. Белоцерковский // Высш. образование в России. — 2011. — № 4. — С. 3—9.
5. Система поддержки принятия решений. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/>.
6. *Goyal, M.* Applications of Data Mining in Higher Education / M. Goyal // International journal of computer science. — 2012. — № 9 (2). — P. 113.
7. *Jayanthi, R.* Effective educational process : a data-mining approach / R. Jayanthi // Journal of information and knowledge management systems. — 2007. — № 37 (4). — P. 502.
8. *Zlatko J Kovacic.* Predicting student success by mining enrolment data / Zlatko J Kovacic // Journal of research in higher education. — 2012. — № 15. — P. 54.

Поступила 19.10.12.



УДК 371.13-057.87

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Е. Д. Кормишкин, О. С. Саушева

(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

В современных условиях неопределенности экономической среды все больше внимания уделяется обеспечению экономической безопасности, в том числе подготовке специалистов в данной области. В статье анализируются особенности реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по специальности 080101.65 «Экономическая безопасность», выявляются особенности формирования общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников данной специальности на примере Мордовского государственного университета.

Ключевые слова: экономическая безопасность; федеральный государственный образовательный стандарт; компетенция; профессиональная компетентность.

В последнее время на всех уровнях исполнительной власти большое внимание уделяется обеспечению экономической безопасности. Борьба против коррупции, с которой, по словам секретаря Совета Безопасности РФ Н. П. Патрушева, начинается экономическая безопасность, — это «комплексная задача, которую должны решать далеко не только спецслужбы и правоохранительные структуры, органы государственной власти, а также обязательно общественные организации» [4]. Поэтому все большую актуальность сегодня приобретает проблема подготовки высококвалифицированных кадров в сфере обеспечения экономической безопасности.

Спрос на специалистов данной квалификации предъявляют и бизнес-структуры, и правоохранительные органы, и органы исполнительной власти. Вместе с тем система подготовки подобных специалистов до последнего времени в стране практически отсутствовала.

Ученые Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета В. П. Попков и А. И. Соловьев, проанализировав причины столь длительного отсутствия федеральных образовательных стандартов в данной области науки, пришли к выводу, что в первую очередь это происходит из-за слабой научно-теоретической базы эконо-

мической безопасности как явления современного экономического бытия. Сегодня преобладает подход к экономической безопасности не как к экономической категории, а, скорее, как к юридической или технической, что ни в коей мере не соответствует сущности и духу экономического явления и составляет суть самостоятельных направлений обеспечения безопасности, таких как правовая защита интересов субъектов экономической деятельности, технологическая и информационная безопасность [5].

К другим причинам можно отнести разнообразие подходов к определению экономической безопасности, носящих авторский характер, который часто не согласуется даже с немногими нормативно-правовыми документами и методическими разработками, появившимися за последнее время; недостаточность методологического обеспечения деятельности по исследованию проблемы экономической безопасности; отсутствие научно обоснованных рекомендаций по включению в организационную структуру хозяйствующего субъекта специалистов по экономической безопасности, об их статусе, функциях и должностных обязанностях и т. п.

Все сказанное свидетельствует о наличии серьезных препятствий на пути

© Кормишкин Е. Д., Саушева О. С., 2013

удовлетворения возрастающей потребности предпринимательских, и не только, кругов в специалистах, способных решать задачу обеспечения экономической безопасности.

Из того что посредством образования обучающийся получает теоретическую подготовку по избранной специальности и вырабатывает практические навыки, следует вывод: подготовка всесторонне образованных специалистов в области обеспечения экономической безопасности до настоящего времени была невозможна. Можно было говорить только о подготовке специалистов по отдельным направлениям этой весьма непростой деятельности. Если проанализировать деятельность образовательных учреждений, предлагающих услуги по подготовке специалистов в сфере экономической безопасности, то данный вывод получит практическое подтверждение. Выпускники получали квалификацию юристов (гражданское право) или экономистов без указания о подготовке по вопросам обеспечения экономической безопасности.

14 января 2011 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 19 был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (специальности) 080101 Экономическая безопасность (квалификация (степень) «специалист») [6], благодаря этой мере стало возможным подготавливать высококвалифицированных специалистов в области экономической безопасности, способных обеспечивать устойчивое развитие экономических систем разного уровня и функционального назначения.

Выпускающей кафедрой по данной специальности в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» является кафедра экономической теории экономического факультета. На кафедре давно и целенаправленно ведутся теоретико-методологические разработки в области экономической безопасности. С начала 2000-х гг.

осуществляется преподавание дисциплин «Экономическая безопасность региона» и «Экономическая безопасность предприятия (организации)» на всех специальностях и направлениях подготовки бакалавров экономического факультета. За указанный период преподавателями кафедры были защищены 1 докторская и 3 кандидатские диссертации в области экономической безопасности, выпущены 3 монографии, 3 учебных и 4 учебно-методических пособия по соответствующей тематике, велись хозяйственные работы в данной сфере, в том числе разработка Программы обеспечения экономической безопасности Республики Мордовия до 2010 г. (руководитель — профессор Е. Д. Кормишкин). Таким образом, можно сделать вывод о полноценном кадровом обеспечении и серьезном научном заделе кафедры по подготовке специалистов в области экономической безопасности.

Для обеспечения образования специалистов в области экономической безопасности на уровне, соответствующем современным требованиям, одним из главных принципов проектирования ФГОС третьего поколения является компетентностный подход. Инновационный потенциал применения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования состоит в том, что данный подход позволяет:

- получать более адекватные результаты обучения, выраженные на языке компетенций;

- моделировать результаты образования, ориентируясь на конкретные запросы соответствующих сфер профессиональной деятельности [6].

Благодаря требованиям Болонского процесса понятие «компетенция» вошло в научный и преподавательский лексикон.

Введение понятия образовательных компетенций как нормативной и практической составляющей образовательного процесса позволяет студентам не только освоить теоретические аспекты специальности, но и, что гораздо важнее, использовать полученные знания, умения для решения как фундаментальных про-



фессиональных задач, так и проблем, требующих нестандартного подхода, адаптироваться в коллективе для слаженной, командной работы, повышающей производительность. Поэтому компетентностный подход рассматривается как способ обеспечения действительно многоаспектной, высококачественной профессиональной подготовки, поскольку учитывает социально-культурный контекст образования будущего инженера. Данный подход может стать реальной возможностью для личностного роста студентов, приобретения ими навыков работать в команде, презентовать результаты своих исследований и т. д. [2].

В образовательной системе введение компетентностного подхода обусловлено еще и общеевропейской тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики. Важную роль в этом сыграли директивные предписания Министерства образования РФ — предписания Совета Европы (Совета Культурной Кооперации), Концепция модернизации образования до 2020 г., Национальный проект «Образование», Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 гг. и на 2011—2015 гг., План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005—2010 гг., которые представляют компетентностный подход одним из оснований обновления образования, призванным обеспечить «достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования» [3].

В связи с переходом на обучение студентов по двухуровневой системе в вузах нашей страны в настоящее время развернулась большая работа по составлению основных образовательных программ для подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Ведутся формирование учебных планов и создание рабочих программ дисциплин в соответствии с новыми утвержденными стандартами. В этой ситуации повышается актуальность вопросов взаимодействия бизнеса и системы высшего образова-

ния, сопряжения сфер труда и двухуровневой подготовки выпускников вузов с целью устранения несоответствий компетенций, формируемых у специалистов, магистров и бакалавров согласно перечню компетенций ФГОС и профессиональных квалификаций, которые востребованы работодателями [1].

В 2011—2012 гг. профессорско-преподавательским составом Мордовского университета велась разработка основной образовательной программы по специальности 080101.65 «Экономическая безопасность». В указанном процессе принимали участие преподаватели экономического, юридического, географического факультетов, факультета математики и информационных технологий, института механики и энергетики, Историко-социологического института. Широкое привлечение профессорско-преподавательского состава различных факультетов имело целью обеспечить разностороннюю подготовку специалистов и сформировать у выпускников междисциплинарные компетенции, которые позволят им в процессе профессиональной деятельности создавать эффективные механизмы экономической защищенности какой-либо структуры, обеспечивать ее жизнеспособность в условиях всеобщей конкуренции, неопределенности внешней среды и хозяйственного риска.

Профессиональная компетентность — интегральное качество личности, которое определяется уровнем сформированности у специалиста общекультурных и профессиональных компетенций. В структуре профессиональной компетентности значимое место занимают общекультурные компетенции, представляющие основу для формирования профессиональных специальных компетенций и обеспечивающие выпускнику образовательного учреждения востребованность на рынке труда, социальную адаптацию в обществе.

ФГОС ВПО по специальности 080101 «Экономическая безопасность» предусматривает формирование у выпускника 16 общекультурных компетенций, в том числе таких, как способность пони-

мать движущие силы и закономерности исторического процесса, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социально-культурные различия; способность ориентироваться в политических и социальных процессах, использовать знания и методы гуманитарных и социальных наук при решении профессиональных задач; способность понимать социальную значимость своей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета; способность соблюдать требования законов и иных нормативных правовых актов, нетерпимо относиться к коррупционному поведению и др. [6]. Рассматривая этот далеко не полный перечень общекультурных компетенций, можно сделать вывод, что результат обучения ставится в прямую зависимость не только от багажа знаний, накопленного учащимся; в зачет идут и личностные качества, приобретенные студентом в процессе обучения. Здесь немаловажную роль играют также начальное образование и воспитание, полученное в семье.

В понятие «компетенция» в качестве составных частей входят знания, умения, навыки, личностные качества, социальная адаптация и профессиональный опыт. В совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели. Выпускник должен быть способен самостоятельно ориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи. В этом ему должны помочь профессиональные компетенции. Выпускник специальности 080101.65 «Экономическая безопасность» должен обладать профессиональными компетенциями в расчетно-экономической, проектно-экономической, правоохранительной, контрольно-ревизионной, информационно-аналитической, экспертно-консультационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогической деятельности [6]. Например, в области правоохранительной

деятельности это способности юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства, создающие угрозы экономической безопасности, применять познания в области материального и процессуального права; обеспечивать экономико-правовую защиту частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности; выполнять профессиональные задачи в особых условиях, чрезвычайных обстоятельствах, чрезвычайных ситуациях, в условиях режима чрезвычайного положения и в военное время, оказывать первую медицинскую помощь, обеспечивать личную безопасность и безопасность граждан в процессе решения служебных задач. В области организационно-управленческой деятельности — способности принимать участие в разработке стратегии обеспечения экономической безопасности предприятий, организаций, подготовке программ по ее реализации; принимать оптимальные управленческие решения с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможностей использования имеющихся ресурсов и др. [6].

Следовательно, профессиональная компетентность специалиста определяется не количеством освоенной информации, а способностью выполнять те или иные функции в процессе трудовой деятельности.

Важную роль в формировании профессиональной компетентности специалистов играют практики. Согласно учебному плану специальности предусмотрены следующие виды практик: учебная, производственная, преддипломная. Практики проводятся в сторонних организациях, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом, на основе прямых договоров, заключаемых между предприятием и вузом. Руководство практикой осуществляется преподавателями выпускающей кафедры. Аттестация по итогам практики производится в виде защиты обучающимся выполненного индивидуального задания и представления отчета, оформленного в соответствии с правилами и требованиями, установленными МГУ



им. Н. П. Огарева. Базу практики студентов специальности 080101.65 «Экономическая безопасность» составляют правоохранительные органы, занимающиеся вопросами выявления экономических правонарушений, органы исполнительной власти, предприятия и организации высокотехнологичного сектора экономики.

Требования компетентностного подхода изменяют традиционные представления о роли студентов в учебном процессе. Теперь студент должен не просто механически запоминать и воспроизводить информацию, он должен уметь мыслить, быть готовым применить полученные знания на практике. Выпускник вуза должен тратить минимум времени и усилий, чтобы включиться в работу. Поэтому в настоящее время учебные программы вузов приводятся в соответствие требованиям ФГОС третьего поколения. Все учебные программы по специальности 080101.65 «Экономическая безопасность» соответствуют данным требованиям.

Следует отметить большое количество новых авторских курсов в рамках данной образовательной программы. К ним относятся учебные курсы «Экономика преступлений и наказаний», «Инновационно-инвестиционная политика и экономическая безопасность», «Корпоративная социальная ответственность», «Экономическая безопасность личности», «Кластерная политика», «Макроэкономическое прогнозирование», «Глобальная экономическая безопасность», разработанные преподавателями кафедры экономической теории, «Антикоррупционная деятельность государства», «Правоохранительная деятельность по обеспечению экономической безопасности» — преподавателями юридического факультета, «Энергетическая безопасность» — учеными Института механики и энергетики.

В 2012/13 учебном году обучение по данной специальности в МГУ им. Н. П. Огарева начали проходить 80 студентов (3 учебные группы), что свидетельствует о востребованности специальности среди абитуриентов.

В заключение подчеркнем, что реализация основной образовательной программы по специальности 080101.65 «Экономическая безопасность» осуществляется в рамках приоритетного направления развития национального исследовательского университета. Ее практическая значимость заключается в насыщении рынка труда высококвалифицированными специалистами в области экономико-правового обеспечения экономической безопасности систем различного уровня и функционального назначения, которые способны вести поиск новых, более эффективных путей решения традиционных задач, создания новых товаров и технологий, обслуживания новых взаимодействий и новых коммерческих отношений при минимизации экономического риска.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Борщ, В. В.* Механизмы независимой оценки качества образования на основе анализа востребованности выпускников высших учебных заведений на рынке труда и рекомендации по их практическому использованию / В. В. Борщ, Е. Г. Абрамова // Инженерное образование. — 2010. — № 6. — С. 4—9.
2. *Клецина, И. С.* Компетентностный подход и гендерное образование в высшей школе / И. С. Клецина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы X Российско-Американской науч.-практ. конф., 14—16 мая 2007 г. — Санкт-Петербург, 2007. — С. 105—109.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393).
4. *Патрушев, Н. П.* Экономическая безопасность России начинается с борьбы против коррупции [Электронный ресурс] / Н. П. Патрушев // Известия. — 2005. — 20 дек. — Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/309581>.
5. *Попков, В. П.* Проблемы подготовки специалистов в сфере обеспечения экономической безопасности предпринимательских структур / В. П. Попков, А. И. Соловьев // Защита информации. Конфидент. — 2004. — № 3. — С. 50—52.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011 г. № 19 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 080101 Экономическая безопасность (квалификация (степень) „специалист“)».

Поступила 09.11.12.

УДК 378.043.2-055.1/2

РОЛЬ МАТЕМАТИЗАЦИИ НАУК В ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Е. А. Перминов (Российский государственный
профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург)

Характеризуются особенности влияния процесса математизации наук на интеграцию математической и методической подготовки, выявляемые при анализе современной математической культуры и достижений системного подхода в подготовке студентов педагогического вуза; обосновываются цели такой интеграции.

Ключевые слова: математизация наук; интеграция; математическая и методическая подготовка; будущий учитель.

В методологии подготовки будущих учителей наряду с педагогическими, психологическими, социологическими и другими аспектами на первом, наиболее общем, методологическом уровне находится система общефилософских знаний. Историко-философский анализ показывает, что в решении этих проблем фундаментальную роль играет процесс математизации наук, наиболее ярким проявлением которого стала междисциплинарная интеграция математики, естественных, технических и гуманитарных наук. В результате возникли математические физика, химия, биология, география, экология, экономика, психология, история. Кроме того, методы математики и, особенно, математического моделирования стали интенсивно применяться в зоологии, ботанике, физиологии, юриспруденции, лингвистике, физической культуре и даже в искусстве. Как видно, методы математики стали играть фундаментальную роль во всех науках, названия которых отражены в перечне соответствующих учебных предметов Проекта ФГОС среднего (полного) общего образования.

Таким образом, современный учитель должен знать математический аппарат своего предмета и уметь использовать его в процессе обучения, поэтому необходима адекватная *специальная* подготовка в области теории и методики обучения математике будущих учителей всех специальностей, а не только учителей математики. Такая подготовка должна осуществляться на основе ее

интеграции с соответствующей математической подготовкой, имеющей важное методологическое значение в обучении студентов дисциплинам математического и естественно-научного цикла ФГОС подготовки педагогов.

Интеграция указанных видов подготовки необходима, во-первых, в обучении бакалавров дисциплине «Естественно-научная картина мира», поскольку в формировании представлений о ней у школьников большую роль играют современная математическая культура и соответствующие специальные методические умения. Во-вторых, она нужна в обучении дисциплине «Основы математической обработки информации», предназначенной для формирования методического умения давать школьникам необходимые сведения из математики, составляющие основу математической обработки информации в изучаемом ими предмете. В-третьих, она важна в вариативной методической подготовке и обучении некоторым дисциплинам профессионального цикла. Например, интеграция этих видов подготовки имеет важное значение в обучении студентов филологического профиля, поскольку в лингвистике, казалось бы, далекой от математики науке, возникли такие области, как математическая лингвистика, комбинаторные и вероятностные методы лингвистики, которые применяются в исследованиях лингвистических систем и процессов, начавшихся на рубеже 1960-х гг. и подготовивших смену парадигмы языкознания.

© Перминов Е. А., 2013



Особенности влияния процесса математизации наук на интеграцию математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике выявляются при анализе современной *математической культуры* и достижений *системного подхода* в подготовке студентов педагогического вуза. Сразу отметим, что анализ организационно-управленческих проблем интеграции этих видов подготовки лежит вне рамок данной статьи.

Математическая культура

Любое научное понятие определяет способ мысленного воспроизведения того объекта, явления или процесса, которое оно обозначает. Природа понятия «интеграция образования» такова, что оно является понятием об образовании как таковом. Поэтому интеграция может быть определена не в терминах дидактики, методики обучения, философии, а только через понятие современной культуры, отражением которой служит образование. По мнению А. Я. Данилюка, интеграция есть понятие, в котором «представлен фундаментальный организационный принцип образования как целостного феномена культуры» [3, с. 8]. А. Я. Данилюк рассматривает интеграцию как сложный вид коммуникации, т. е. организации в образовательном процессе синтеза, в частности, множественных многосторонних связей педагогики с изучаемыми и не изучаемыми в вузе науками.

С позиций синтеза теоретических знаний педагогики и других наук намного проще объяснить развитие и логику интеграционных процессов в образовании, в том числе подготовке будущих учителей. Как известно, синтез (от греч. *synthesis* — соединение, сочетание, составление) обычно трактуется как соединение частей предмета, расчлененного в процессе анализа, в результате которого происходит установление взаимодействий и связей этих частей и на данной основе познание предмета как единого целого.

Интеграция в той или иной области образования (филологии, литературы, истории, философии и др.), представляющая собой фундаментальный организационный принцип этой области образования как феномена культуры, естественно, зависит от национальных культурных особенностей того или иного народа. По мнению В. М. Тихомирова, «математика — это всечеловеческая наука... Математический язык (в отличие от национального языка) всечеловечен, и математическая истина не имеет национальных границ» [13, с. 3]. Поэтому та ступень современной «всечеловеческой» математической культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если хотим добиться положительных результатов интеграции образования в эпоху математизации наук, т. е. проникновения математических методов в самые различные области научного знания.

При исследовании проблемы интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике студентов педагогического вуза возникает закономерный вопрос: какой должна быть эта подготовка, чтобы она соответствовала духу современной «всечеловеческой» математической культуры, возникшей в эпоху математизации наук с ее впечатляющей мозаичностью, объемностью, тенденцией к непрерывному обновлению?

Поиск ответа на этот вопрос предполагает анализ историко-философских проблем развития математики, затрагивающих содержательную основу интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике будущих учителей (в контексте современной математической культуры), а также организационно-управленческих проблем, обуславливающих формирование базисных оснований различных моделей этих видов подготовки, анализ которых, как уже отмечалось, лежит вне рамок данной статьи.

Историко-философский анализ проблем развития математики показывает,

что в методологии реализации культурного потенциала математики в педагогическом образовании определяющую роль играет анализ характерных особенностей процесса математизации наук, отражающего формирование на рубеже веков современной культуры приложений математики в самых разнообразных областях исследований. Наиболее яркими проявлениями этой новой ступени «все-человеческой» культуры, оказывающими наибольшее воздействие на образование, выступают математическое моделирование, дискретная математика и теория вычислительных процессов [2; 9]. Они составляют методологическую основу реализации культурного потенциала математики в интеграции педагогического образования, а также в наведении мостов между всеми уровнями образования, в чем фундаментальную роль играет подготовка будущих учителей, особенно учителей математики. Справедливо положение о том, что математическое моделирование, дискретная математика и теория вычислительных процессов являются ведущим методологическим фактором интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике студентов педагогических вузов в аспекте математизации наук.

Системный подход

Новая волна популярности системного подхода (угасшая в первой половине 1990-х гг.) связана с переосмыслением программы системного исследования и его методики с точки зрения интеграции естественно-научного и гуманитарного дискурсов в системно-педагогическом исследовании в эпоху математизации наук.

Как известно, системный подход представляет общенаучную методологию педагогики, отражающую всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов, происходящих в образовании и порожденных интеграцией естественных и гуманитарных наук. Он ориентирует исследователя рассматривать

процесс подготовки студентов как систему, имеющую определенное строение и свои законы функционирования. Ярким отражением системного подхода в обучении предмету стали категория методической системы обучения предмету, всесторонне исследованная Г. И. Саранцевым применительно к обучению математике [11], и категория методического мышления, подвергнутая им же психолого-педагогическому анализу [10; 12].

Важные особенности влияния процесса математизации наук на интеграцию математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике будущих учителей достаточно отчетливо выявляются уже при анализе этих категорий. Действительно, описание того, что такое математическая структура, относится к основаниям математики, а предметом самой математики являются конкретные математические структуры и отношения между ними (во всем их разнообразии). Аналогично общее описание методической системы, ее компонентов и взаимосвязей относится к методологии методики обучения, а предметом методики являются конкретные модели, концептуально отражающие различные аспекты и составляющие процесса обучения математике. Эта особенность образует важный аспект на пути реализации системного подхода в интеграции обсуждаемых видов подготовки студентов.

Во-первых, для изучения методических систем, их компонентов и взаимосвязей студент должен овладеть необходимым категориальным аппаратом системного исследования, в котором фундаментальную роль играют понятия языка математических структур и схем (в общенаучной терминологии средств, методов познания). Среди них — понятия структуры (системы) и ее модели (интерпретации), изоморфизма («равенства» моделей), отношения порядка, эквивалентности, ряд понятий математической логики, теории графов и многие другие понятия математики, необходимые для системного анализа проблемы исследования.



Во-вторых, обогащенный математическими понятиями категориальный аппарат системного методического исследования необходим для выработки у будущих учителей умения адекватно ориентироваться в существующей иерархии (структуре) тенденций, подходов методической науки и умения правильно выбирать и использовать существующие методические системы обучения и их модели. Благодаря этим умениям будущими педагогами будут глубже поняты взаимосвязи между различными научными областями, у них появится умение осуществлять перенос положений из одной научной области в другую, конструировать аналоги объектов и их свойств, умения, являющиеся признаками методического мышления [10, с. 5].

Анализ самой структуры интеллектуальных операций в мышлении человека [14] показывает, что в ее формировании фундаментальную роль играют структуры математики. Действительно, не случайно даже в названиях известных интеллектуальных операций «анализ, синтез, структурирование, раскрытие отношений» и др. [14, с. 221] отразились, например, названия таких областей и разделов современной дискретной математики и ее приложений, как дискретные структуры (модели), дискретный анализ, анализ и синтез (микросхем, узлов ЭВМ), отношения и соответствия и др.

Еще более отчетливо влияние процесса математизации наук на интеграцию математической и специальной подготовки будущих учителей в области теории и методики обучения математике выявляется при анализе уникальных возможностей, которые предоставляет исследователям современный компьютер. По мнению основоположника информатики В. М. Глушкова, благодаря универсальности компьютера любую информацию и поэтому любую идеальную модель, создаваемую воображением и замещающую объект исследования, можно перекодировать на язык компьютера и ввести в его память. Чтобы идеальная модель была действующей, необходимо заложить в память компьютера правила преобразования информации. Однако лю-

бые правила можно разложить на простейшие («атомы») и создать таким образом универсальный логико-алгебраический язык компьютеров, реализуемый при помощи выполняемых компьютером операций. Исходя из этого, В. М. Глушков делает вывод о том, что «факт принципиальной возможности программирования на современных электронных цифровых машинах любых информационных моделей установлен не менее твердо, чем факт возможности разложения любого материального объекта на элементарные частицы. Важно еще раз подчеркнуть, что здесь идет речь именно о моделях любой (а не только математической) природы» [1, с. 15]. Поэтому методы моделирования, особенно математического, получают все более широкое распространение в содержании различных видов подготовки бакалавров и магистров многих специальностей, в том числе будущих педагогов, и во ФГОС подготовки магистров профессионального обучения предусмотрена дисциплина «Математическое моделирование в профессиональном образовании».

Математизация наук влияет на интеграцию обсуждаемых видов подготовки не столько непосредственно, сколько опосредованно. Во-первых, этот процесс воздействует на развитие математического аппарата предметной области, изучаемой студентами, что требует впоследствии от учителя умелого использования данного аппарата в обучении предмету школьников. Во-вторых, влияние осуществляется через науки, с которыми связана методика (психологию, социологию, физиологию и др.) и в которых стали активно использоваться методы математики. Все это служит еще одной причиной того, что в различных «предметных» методиках сначала стали использоваться методы математической статистики, затем — более разнообразные методы математики, и наконец, в настоящее время намечается выход на еще более качественный уровень использования математики — моделирование в частных методиках на основе понятий и фактов математики. Последние в силу их фундаментальной роли в анализе, син-

тезе, обобщении и других мыслительных операциях имеют важное методологическое значение в формировании языкового пространства в методике обучения данному предмету. Они также необходимы для формирования навыков системного исследования, в том числе умения интерпретировать информацию — придавать ей смысл, переводить с одного языка исследования на другой, осуществлять перенос положений из одной научной области в другую, конструировать аналоги объектов, их свойств, что, как уже отмечалось, является признаками методического мышления.

Основные цели интеграции

Как следует из изложенного, в выборе целей интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике фундаментальную роль играет язык математики, являющийся математической основой моделирования с использованием компьютера в избранной области подготовки студентов. К наиболее важным понятиям языка моделирования следует прежде всего отнести те, что необходимы для формирования у будущих учителей методических навыков в обучении учащихся реализации этапов решения задач с использованием компьютера в изучаемой ими предметной области: понятия математического языка (решения задачи), математической модели, алгоритма и его исполнителя, алгоритмической разрешимости задачи на выбранном математическом языке, т. е. существования конечного алгоритма решения на этом языке.

В корректной реализации этапов решения задач важную роль играет положение об адекватности языка исследования, являющегося основным в формировании умений гармоничного сочетания формального языка математики, неформального языка той предметной области, в которой проводится исследование, и уникальных возможностей современного компьютера. Поэтому *первой целью* интеграции математической и специаль-

ной подготовки в области теории и методики обучения математике является объединение научной и методической линий, реализующих это положение.

Как уже отмечалось, ярким проявлением современной математической культуры стала дискретная математика, т. е. математика дискретных структур — структур финитного (конечного) характера, которые возникают как в самой математике, так и в области ее приложений. Ввиду обширности предметного поля дискретной математики в качестве ее синонима используется термин «конечная математика», а также «дискретный анализ», «конкретная математика», в названиях которых отражены ее связи с классической («непрерывной») математикой. Благодаря уникальным возможностям современного компьютера в математике значительно возросла роль работ по дискретизации непрерывных объектов, наблюдается бурный рост самой дискретной математики и ее приложений. Выдающийся российский математик А. Н. Колмогоров указывал, что «по существу все связи между математикой и ее реальными применениями полностью умещаются в области конечного...» [5, с. 15].

Стираются прежние границы между классической («непрерывной») и дискретной математикой, поскольку во многих науках все чаще встречаются задачи, при решении которых одновременно используются как непрерывные, так и дискретные модели. Это привело к возникновению новой точки зрения на природу математики, ее характер, на соотношение в ней непрерывного и дискретного. Поэтому *второй целью* интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике студентов следует признать достижение единства в обучении непрерывной и дискретной математике, являющемся основой фундаментализации обучения математическому моделированию будущих учителей, и особенно учителей математики и информатики. В связи с этим отметим, что на включение в 2000 г. дискретной матема-



тики в государственные стандарты подготовки учителей математики и информатики большое влияние оказало издание учебного пособия В. Л. Матросова, В. А. Стеценко [6].

Третьей целью интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике является адекватное специальности обучение системам компьютерной математики, компьютерным технологиям, что необходимо для выработки у студентов умения адаптироваться к постоянно происходящим изменениям в области информатики, играющего важную роль в обучении студентов дисциплине «Основы математической обработки информации» и профильном обучении школьников обработке информации.

Обучение дискретной математике помогает устранить существующие диспропорции между фундаментализацией образования и чрезмерным увлечением информационно-коммуникационными технологиями, довольно часто порождающим много бесполезной, искаженной и даже ложной информации в содержании обучения (так называемых «информационных шумов»), что не способствует формированию умений корректной обработки и анализа информации. А. П. Ершов подчеркивал базовую роль дискретной математики в доведении системы «законов обработки информации до той же степени стройности и заразительности, какой сейчас обладает курс математического анализа, читаемый в лучших университетах» [4, с. 294].

Реализация трех вышеуказанных целей интеграции математической и специальной подготовки в области теории и методики обучения математике имеет большое значение для формирования умений студентов осуществлять математическое просвещение и раннюю профориентацию учащихся, что, в свою очередь, способствует решению проблем, вызванных «дефицитом квалифицированных рабочих (особенно в высокотехнологичных областях)» [8, с. 98]. В связи с этим интересно отметить, что математическое моделирование, диск-

ретная математика и теория вычислительных процессов образуют математическую основу системной научной, дидактической и методической переработки содержания учебного материала технических дисциплин с целью интеграции отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки инженеров и квалифицированных рабочих в энергетических, химических и других высокотехнологичных областях.

На наш взгляд, в содержании интеграции обсуждаемых видов подготовки должны быть задачи на проблему *поиска решения* на выбранном математическом языке. Будущие учителя должны научиться приводить учащимся примеры задач в изучаемой ими предметной области с неверно составленным условием; с не найденным решением; имеющие решение и не имеющие решения на данном математическом языке; задачи, у которых поиск ответа требует бесконечное число действий (исполнителя алгоритма) и в противоположность этому — конечное число действий. Благодаря таким задачам учащиеся познакомятся с важным понятием алгоритмической разрешимости.

Отметим, что перечисленные виды задач доступны для восприятия школьников, что выявлено при апробации учебного пособия [7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глушков, В. М. Гносеологическая природа информационного моделирования / В. М. Глушков // *Вопр. философии*. — 1963. — № 10. — С. 13—18.
2. Глушков, В. М. Кибернетика. Вопросы теории и практики / В. М. Глушков. — Москва : Наука, 1986. — 888 с.
3. Данилюк, А. Я. Принцип культурогенеза в образовании / А. Я. Данилюк // *Педагогика*. — 2008. — № 10. — С. 3—6.
4. Ершов, А. П. Избранные труды / А. П. Ершов. — Новосибирск : Наука ; Сибир. издат. фирма, 1994. — 413 с.
5. Колмогоров, А. Н. Научные основы школьного курса математики. Первая лекция / А. Н. Колмогоров // *Математика в shk.* — 1969. — № 3. — С. 12—18.
6. Матросов, В. Л. Лекции по дискретной математике / В. Л. Матросов, В. А. Стеценко. — Москва : МПГУ, 1997. — 220 с.

7. *Перминов, Е. А.* Дискретная математика : учебное пособие для 8—9 классов средней общеобразовательной школы / Е. А. Перминов. — Екатеринбург : ИРРО, 2004. — 206 с.

8. *Полутин, С. В.* Университет в структуре образовательно-производственного кластера / С. В. Полутин // Интеграция образования. — 2009. — № 1. — С. 98—101.

9. *Садовничий, В. А.* Математическое образование : настоящее и будущее / В. А. Садовничий // Всероссийская конференция. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. Дубна, сентябрь 2000. — Москва : МЦНМО, 2000.

10. *Саранцев, Г. И.* Методическое мышление : взгляд из прошлого и настоящего / Г. И. Саранцев // Материалы Всероссийской научной конференции «Методическая подготовка студентов матема-

тических специальностей педвуза в условиях фундаментализации образования». — Саранск, 2009. — Ч. 1. — С. 3—7.

11. *Саранцев, Г. И.* Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 144 с.

12. *Саранцев, Г. И.* Формирование современного методического мышления студентов педагогического вуза / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 2011. — № 10. — С. 38—46.

13. *Тихомиров, В. М.* О некоторых проблемах математического образования / В. М. Тихомиров // Всероссийская конференция. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. Дубна, сентябрь 2000. — С. 3—15.

14. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — Москва : Аспект Пресс, 2007. — 328 с.

Поступила 09.04.12.

УДК 378.14.015.62

ОТ СПЕЦИАЛИСТА К БАКАЛАВРУ БЕЗ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ

А. С. Иванцев, И. В. Маняев, Н. С. Соболев, А. В. Сульдин
(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Проанализирована деятельность выпускающей кафедры «Сети связи и системы коммутации» Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева при переходе от специалитета к бакалавриату с целью сохранения уровня остаточных знаний студентов по результатам преподавания специальных дисциплин.

Ключевые слова: цифровые системы передачи; сети и системы радиосвязи; телекоммуникации; надежность телекоммуникационных систем; инфокоммуникационные сети и системы; теория кодирования.

Мордовский государственный университет в 2014 г. закончит подготовку инженеров по специальности 210406 «Сети связи и системы коммутации», произведя 11 выпусков. С 2010 г. здесь осуществляется подготовка бакалавров по направлению 210700 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи». Их первый выпуск должен состояться в 2014 г. Выпускающей в обоих случаях является кафедра сетей связи и систем коммутации (СССК).

Анализ учебных планов подготовки инженеров по специальности «Сети связи и системы коммутации» и бакалавров по направлению «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» показал, что у них много общего, но имеются и различия. Ниже представлен перечень дисциплин,

по которым кафедра работает со специалистами и бакалаврами.

Числа рядом с названиями дисциплин обозначают количество часов, отводимых на ее изучение. Первое число — лекции, второе — практические занятия, третье — лабораторные работы. В том случае, если в списках дисциплин для специалитета и бакалавриата часы совпадают, они не указываются.

Как видим, из учебного плана подготовки бакалавров исчезли дисциплины «Техника микропроцессорных систем в коммутации», «Синхронная цифровая иерархия», «Цифровые сети ISDN», «Современные телекоммуникационные технологии», «Цифровые системы коммутации»; появились новые дисциплины: «Сети и системы радиосвязи», «Надеж-



ность телекоммуникационных систем», «Администрирование сетей связи», «Маркетинг в области инфокоммуникаций», «Инновационная деятельность и патентование», «История развития телекоммуникаций», «Основы инженерной деятельности», «Услуги связи». Эти изменения произошли на фоне уменьшения

общего числа часов, так как срок обучения снизился с 5 до 4 лет. При этом выпавшие дисциплины кафедры СССК составили аудиторную нагрузку в количестве 357 ч, а вновь включенные — 346 ч. Потеря аудиторной нагрузки оказалась очень маленькой — 11 ч, и о ней можно забыть.

Специалитет	Бакалавриат
Электромагнитные поля и волны Физические основы электроники Химия радиоматериалов Теория информации и теория кадров Физические основы оптической связи Инженерная и компьютерная графика Основы теории цепей Электроника Основы схемотехники Электропитание устройств Метрология, стандартизация и сертификация Безопасность жизнедеятельности Теория электрической связи Вычислительная техника и информационная техника Проектирование корпоративных сетей связи Менеджмент в телекоммуникации СУБД в телекоммуникациях Основы моделирования СМО Цифровая обработка сигналов Системы коммутации Теория телетрафика 51, 17, 34 = 102 Сети связи: 34, 34, 17 = 85 Системы документальной электросвязи: 34, 17, 34 = 85 Цифровые системы передачи Направляющие системы электросвязи Техника МПС в коммутации 34, 0, 34 = 68 Синхронная цифровая иерархия: 34, 0, 17 = 51 Цифровые системы коммутации: 34, 17, 0 = 51 ОКС-7 Цифровые сети ISDN: 51, 0, 17 = 68 Современные телекоммуникационные технологии: 119, 0, 0 = 119 Проектирование линий связи Экология	Электромагнитные поля и волны Физические основы электроники Материалы электронной техники Теория информации и теория кадров Физические основы оптической связи Инженерная и компьютерная графика Теория электрических цепей Электроника Схемотехника телекоммуникационных устройств Электропитание устройств Метрология, стандартизация и сертификация Безопасность жизнедеятельности Общая теория связи Вычислительная техника и информационная техника Основы построения инфокоммуникационных систем и сетей Производственный менеджмент СУБД в телекоммуникациях Основы моделирования СМО Цифровая обработка сигналов Системы коммутации Теория телетрафика 54, 36, 0 = 90 Сети связи: 56, 28, 28 = 112 Системы документальной электросвязи: 36, 18, 18 = 72 Цифровые системы передачи Направляющие системы электросвязи Сигнализация в сетях связи Сети и системы радиосвязи: 20, 10, 10 = 40 Основы проектирования и эксплуатации сетей связи Надежность телекоммуникационных систем. Отказоустойчивость: 18, 0, 18 = 36 Администрирование сетей связи: 18, 0, 18 = 36 Маркетинг в области инфокоммуникаций: 18, 18, 0 = 36 Инновационная деятельность (Патентование): 18, 18, 0 = 36 История развития телекоммуникаций: 18, 36, 0 = 54 Экология Основы инженерной деятельности: 18, 36, 0 = 54 Услуги связи: 18, 36, 0 = 54

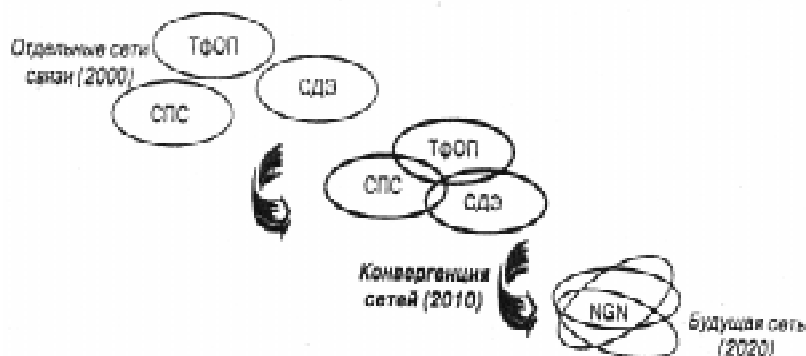
Выпускающей кафедре пришлось думать, как скомпоновать рабочие учебные планы подготовки бакалавров, чтобы не снизить уровень их знаний в области инфотелекоммуникаций и сетей связи по сравнению со специалистами в области сетей связи и систем коммутации. Были скрупулезно проанализированы рабочие программы исключенных и вновь введенных курсов, а в результате анализа построены рабочие учебные планы и программы бакалавриата, позволяющие преподавать учебный материал не хуже, чем было на специалитете.

Рассмотрим более подробно программы исчезнувших и вновь введенных дисциплин. Начнем с курса «Техника микропроцессорных систем в коммутации». Главные вопросы курса — принципы построения микропроцессорных и микроконтроллерных устройств в коммутационных системах и программное обеспечение для работы этих устройств — вполне могут быть рассмотрены в таких дисциплинах, как «Схемотехника телекоммуникационных устройств», «Цифровые системы коммутации». Курс «Синхронная цифровая иерархия» посвящен многоканальным сетям связи, топологии синхронных цифровых сетей, волоконно-оптическим сетям, сетям передачи данных. Эти вопросы можно включить в курсы «Цифровые системы передачи», «Основы построения инфокоммуникационных систем и сетей», «Теория информации и теория кодирования», «Услуги связи». Курс «Цифровые сети с интеграцией служб (ISDN)» оказался неактуальным ввиду того, что технология ISDN в настоящее время на сетях связи не используется. Главные во-

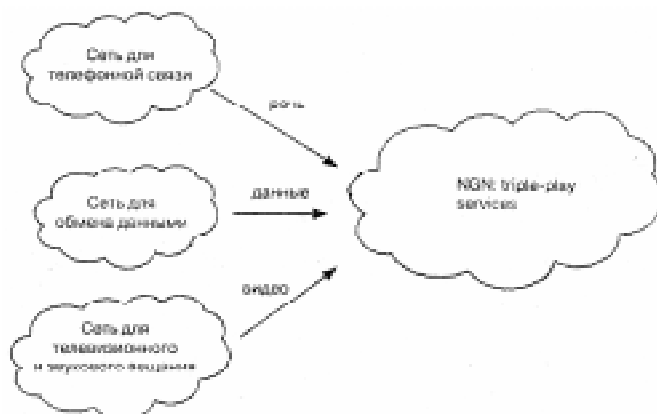
просы, изучаемые в курсе «Цифровые системы коммутации»: понятие временной, пространственной, пространственно-временной коммутации, классификация цифровых коммутационных полей, принципы построения цифровых коммутационных полей, алгоритмы поиска пар соединительных путей в цифровых коммутационных полях, — могут быть распределены по курсам «Системы коммутации», «Цифровые системы передачи», «Схемотехника телекоммуникационных устройств», «Цифровые системы передачи».

Выведенный из учебного плана курс «Современные телекоммуникационные технологии» был посвящен новому направлению в технике связи — NGN (Next Generation Network — сеть следующего поколения). Задача создания NGN состоит в том, чтобы слить в одну сеть вторичные сети: телефонные, передачи данных, телевизионного и звукового вещания. В методике преподавания концепции NGN целесообразно использовать пример слияния на практике телефонной сети общего пользования, включая услуги интеллектуальной сети связи и мобильных сетей связи, сетей передачи данных, имеющих доступ к беспроводным типа Wi-Fi, Wi-Max, к телевидению и радиовещанию. В результате слияния указанных сетей связи появились конвергированные сети [1], которые должны нести в себе признаки сети персональной связи и глобальной сети, позволяя обеспечивать пользователя необходимыми услугами в любой точке земли на месте или в движении, при использовании одного и того же номера.

Этапы эволюции сетей связи представлены на рис. 1 и 2.



Р и с. 1. Этапы эволюции сетей связи



Р и с. 2. Концепция NGN — процесс интеграции сетей

Вопрос преподавания раздела, посвященного проблеме сетей нового поколения, на кафедре решено включить в курс «Сети связи», который для бакалавров предусмотрен со значительным увеличением числа часов по сравнению со специалистами в области сетей связи и систем коммутации.

Вновь введенные курсы потребовали от преподавателей кафедры приложить усилия для создания рабочих программ. На некоторые дисциплины планируется приглашение преподавателей с других профильных кафедр университета и вузов страны.

Следует заметить, что поставленные кафедрой задачи преподавания дисциплин на высоком уровне не будут выполнены, если не улучшится существующая лабораторная база и не изменятся методики преподавания учебного материала на лекциях, практических занятиях и лабораторных работах. Считаем, что улучшения преподавания материала на всех видах учебных занятий можно добиться только в том случае, если преподавание будет базироваться на изучении физики процессов, которые лежат в основе генерирования и передачи сигналов связи.

В настоящее время на кафедре СССК устанавливается современное оборудование, позволяющее построить физические модели транспортных, или магистральных, распределительных, волоконно-оптических, атмосферно-оптических сетей. Под транспортной, или

магистральной, сетью понимается сеть связи между автоматическими междугородными телефонными станциями (АМТС). Следует заметить, что АМТС практически всегда одна в субъекте Федерации России. Для создания физической модели транспортной сети используется оборудование АТС «Элком» и «Магеллан», а также аппаратура первичного SDH-мультиплексирования «Транспорт S1» с системой мониторинга. Эта модель позволяет проводить исследования и лабораторные работы по следующим дисциплинам: «Основы построения инфокоммуникационных систем и сетей», «Теория телетрафика», «Сети связи», «Системы документальной электросвязи», «Цифровые системы передачи», «Сигнализация в сетях связи», «Услуги связи», «Основы проектирования и эксплуатации сетей связи». С помощью тех же станций «Элком» и «Магеллан» можно моделировать соединительные линии между АТС, находящихся в зонах сетевой связи, а также между районными АТС одного города и проводить лабораторные работы по теории телетрафика, сетям связи, сигнализации в сетях связи, системам документальной электросвязи.

Понятие физической модели распределительной сети включает в себя модели абонентских линий, т. е. линий от абонентов до АТС, а также различные корпоративные сети. Модель использует оборудование АТС «Элком» и «Магеллан», мини-АТС «Panasonic2», современное

менные цифровые коммутаторы и маршрутизаторы различных производителей. Эта модель затрагивает такие дисциплины, как «Основы построения инфокоммуникационных систем и сетей», «Теория телетрафика», «Сети связи», «Физические основы оптической связи», «Цифровые системы передачи», «Системы документальной электросвязи». В названных дисциплинах, а также в «На-

правляющих системах электросвязи» используются рефлектометр «OptiFiber OF-500» и тестер «Fluke DTX-1200».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гольдштейн, Б. С. Сети связи : учебник для вузов / Б. С. Гольдштейн, Н. А. Соколов, Г. Г. Янковский. — Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2010. — 399 с.

Поступила 22.11.12.

УДК 37.018.43:004.7

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ч. Б. Миннегалиева (Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Рассматриваются особенности дистанционных образовательных технологий, ограничивающие их более широкое применение. Приводятся результаты эксперимента, при осуществлении которого обучение велось с использованием данных технологий.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии; проектирование учебных курсов; качество обучения.

По закону РФ «Об образовании» электронное обучение и дистанционные образовательные технологии могут применяться при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования [2]. В новом проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» также говорится, что организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе использовать электронное обучение, в том числе дистанционные образовательные технологии, при реализации образовательных программ во всех предусмотренных законодательством формах получения образования и формах обучения [6].

В настоящее время дистанционные образовательные технологии достаточно активно применяются в вузах. Их использование позволяет снизить затраты на обучение, обучать одновременно большое количество студентов, повы-

сить качество обучения, создать единую образовательную среду [3].

Более широкому распространению дистанционных образовательных технологий препятствуют их недостатки. Среди них пользователями отмечаются такие:

- 1) результат обучения в некоторой степени зависит от навыков работы с компьютером и работы в Сети;
- 2) в ряде случаев затруднен доступ к сети Интернет;
- 3) существуют практические навыки, которые можно получить только при выполнении реальных лабораторных работ;
- 4) ослабевает контроль со стороны преподавателя, поэтому от обучающихся требуются самодисциплина и самоконтроль;
- 5) подготовка материалов для дистанционных образовательных технологий занимает довольно много времени [3; 4].



При подготовке инженеров по специальности «Информационные технологии в образовании» в 2011—2012 гг. в Казанском (Приволжском) федеральном университете изучение дисциплины «Дистанционные технологии в образовании» в порядке эксперимента проводилось с использованием дистанционных образовательных технологий. Необходимо отметить, что наблюдения за студентами при применении данных технологий ведутся во многих вузах. В нашем случае интерес представлял тот факт, что во время занятий обсуждались и преимущества, и недостатки дистанционных образовательных технологий, анализировалось их использование и с позиции преподавателя, и с позиции обучаемого.

Цель эксперимента заключалась в выявлении и уточнении условий, при выполнении которых возможно более рациональное использование дистанционных образовательных технологий. Было запланировано выполнение следующих задач:

- 1) изучить деятельность студентов в системе дистанционного обучения, проанализировать мнение обучающихся, уточнить особенности использования дистанционных образовательных технологий, которые могут привести к снижению качества обучения;

- 2) выявить требования, выполнение которых позволит избежать снижения качества обучения, предложив студентам выступить в роли преподавателя при создании элементов дистанционного курса.

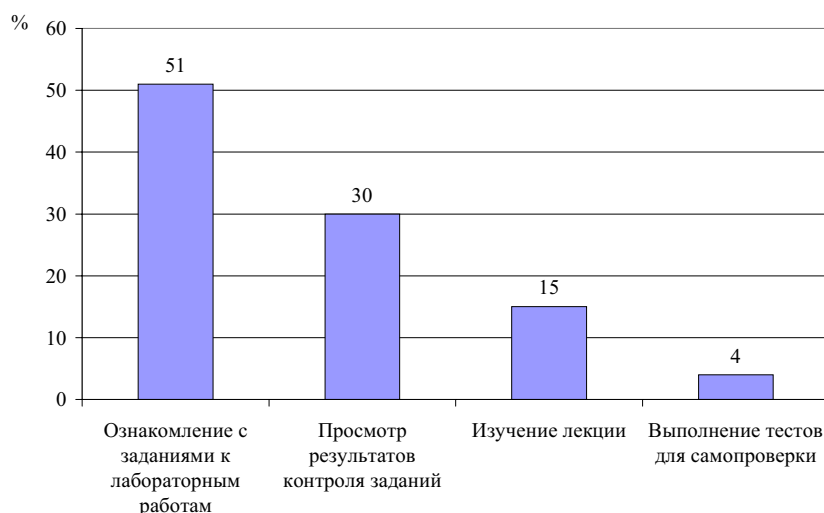
Участниками эксперимента стали две группы студентов, всего 49 чел. Наблюдения за одной группой велись в течение двух семестров, за другой — в течение одного. В ходе эксперимента использовались различные диагностические процедуры (анкетирование, интервью, беседа, опрос), наблюдение, изучение продуктов творческой деятельности студентов. Дисциплина «Дистанционные технологии в образовании» изучается в 6-м и 7-м семестрах, поэтому у студентов не возникало проблем при работе с компьютером и в Сети. Свобод-

ный доступ к Сети отметили большинство респондентов, в группах от 10 до 15 % студентов подчеркнули, что имеют затруднения с доступом к сети Интернет. Лабораторные работы по данной дисциплине не требуют специального оборудования и материалов. Поэтому из перечисленных выше особенностей дистанционных образовательных технологий, которые могли бы привести к ухудшению качества обучения, в данном случае имели значение последние две: необходимость самодисциплины и самоконтроля обучающихся, трудоемкость подготовки материалов.

Для размещения учебных материалов была использована площадка «Барс» системы дистанционного обучения Казанского (Приволжского) федерального университета (базируется на LMS Moodle). Важно отметить, что студенты посещали лекции и лабораторные работы по расписанию, т. е. работа через сайт использовалась параллельно с традиционным обучением.

В системе дистанционного обучения были размещены лекции; задания для лабораторных работ; сводная таблица, показывающая результаты текущего контроля знаний (набранные студентами баллы); тесты для самопроверки. Система Moodle позволяет вести подробный учет деятельности обучающихся. На рис. 1 показано распределение всех входов в нее.

Поскольку задания к лабораторным работам были размещены только в системе дистанционного обучения, большинство случаев работы в системе (51 %) связано с изучением этих заданий. Кроме того, в одной из групп студенты могли сдавать свои работы через систему, и многие этим воспользовались. Подробную информацию о достигнутом уровне успеваемости по предмету на разных этапах семестра (количество набранных баллов в балльно-рейтинговой системе) обучающиеся также могли посмотреть только на сайте. По этой причине 30 % всех входов в систему было обусловлено данным видом деятельности.



Р и с. 1. Распределение количества входов в систему дистанционного обучения по видам деятельности

Обращает на себя внимание то, что знакомству с материалом лекций и тестам для самопроверки участники эксперимента отвели мало времени. Обучающиеся данный факт объяснили тем, что необходимые конспекты были выполнены ими в ходе занятий в аудитории. Студентами были предприняты попытки повторить теоретический материал к зачету (6-й семестр) или экзамену (7-й семестр) по лекциям и тестам для самопроверки, размещенным на сайте. Как оказалось, довольно трудно заставить себя заниматься, для этого требуется самодисциплина; находясь за компьютером в Интернете, легко переключиться на более интересные сервисы, например социальные сети.

Система Moodle позволяет после каждого раздела лекции добавлять страницу с вопросами. Настройки можно изменить таким образом, чтобы при неправильном ответе обучающийся возвращался в предыдущий раздел. Чтобы у студентов появился стимул, можно баллы, заработанные при ответах на эти промежуточные вопросы, суммировать с баллами, которые зарабатываются в течение семестра. Но в таком случае (это отмечено самими студентами) может появиться желание подсмотреть ответ в Сети через поисковые системы или, заранее скопировав лекции в отдельный файл, найти ответ там. Выход из ситуа-

ции видится в продумывании большого количества вопросов, готовые ответы на которые в Сети найти невозможно. Такие вопросы, которые идут после каждого раздела лекции, должны заставить обучающегося прочитать теоретический материал.

Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением изменений в ход педагогического процесса [5]. В нашем эксперименте студентам было предложено попробовать себя в роли преподавателя, при этом учитывать моменты, на которые они обратили внимание, когда выступали в роли обучающихся. Одной из лабораторных работ по дисциплине «Дистанционные технологии в образовании» предусматривалась разработка элементов курса в системе Moodle. В ходе ее выполнения студенты, добавляя элемент «Лекция», составляли вопросы по различным разделам информатики. После подведения итогов было замечено, что составление вопросов заняло намного больше времени, чем то, которое понадобилось на структурирование теоретического материала для лекций.

При использовании дистанционных образовательных технологий для обучающихся более младшего возраста, например школьников, ситуация может немного измениться: чтобы повысить их интерес к работе, в лекции целесообраз-



но включить видеофрагменты, звуковое сопровождение и т. д. Поэтому при выполнении лабораторных работ студенты использовали видеолекции, освоили технологию записи действий с экрана. Однако, по их же мнению, при знакомстве с такими лекциями, которые размещены в Интернете, необходим или сильный стимул, или самодисциплина, чтобы ознакомиться с материалом до конца.

Еще одной проблемой дистанционных образовательных технологий является контроль качества обучения. Выполняя лабораторную работу, про которую говорилось выше, студенты добавляли в учебный курс элемент «Тест». Они самостоятельно составляли вопросы разного типа («короткий ответ», «в закрытой форме», «на соответствие», «вычисляемый» и др.) для теста. Составление вопросов вызывало затруднения, так как студенты на III—IV курсах еще не имеют опыта преподавания. Было замечено, что составление качественного вопроса занимает довольно много времени. В ходе обсуждения высказывалась мысль о том, что порядок использования дистанционных образовательных технологий при проверке знаний требует детальной проработки. Ставя себя на место ученика, который будет отвечать на вопросы теста через сайт, студенты назвали много способов, которые могут помешать объективной оценке знаний. Среди них упоминались и те способы, про которые говорилось выше (использование поисковой системы и справочных материалов). Также невозможно установить личность выполняющего тест. При попытке проверить (например, через специальное программное обеспечение, позволяющее проверяющему и отвечающему оставаться на видеосвязи) у отвечающего все равно есть возможность воспользоваться подсказками. Поэтому итоговая аттестация по дисциплине «Дистанционные технологии в образовании» проводилась в лаборатории посредством компьютерного тестирования в присутствии преподавателя.

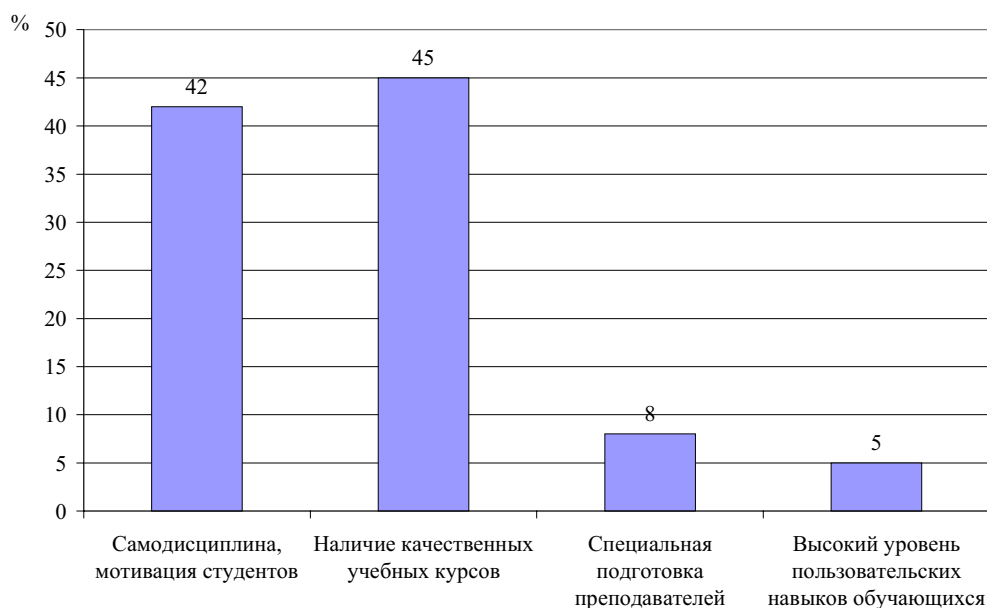
Выходом из ситуации представляется составление открытого банка, вклю-

чающего достаточное количество (100—200) вопросов, из которых во время аттестации студент ответит на случайным образом отобранные 40—60. Ряд преподавателей уже используют или планируют использовать данный метод. При таком подходе проблема заключается в трудоемкости составления банка вопросов.

В конце изучения дисциплины было проведено анкетирование. Открытые вопросы предполагают любой ответ и их применяют для предварительной ориентировки в мнениях. Закрытые вопросы предусматривают выбор одного ответа из нескольких имеющихся вариантов. Такие ответы легче подвергать статистической обработке [1]. Поэтому сначала был проведен опрос, большинство вопросов в котором были открытыми. После этого прошло анкетирование, где предлагалось выбрать ответы из предложенных. Большинство респондентов в качестве условий успешного использования дистанционных образовательных технологий назвали в числе основных наличие индивидуально-психологических качеств обучающихся и качественных учебных курсов (рис. 2).

Некоторые авторы говорят про неподготовленность преподавателей к использованию таких технологий. В ходе занятий были изучены возможности разных программ, для того чтобы разрабатывать и размещать в Сети учебные курсы. Как показала работа со студентами, современные системы управления обучением позволяют легко спроектировать курс, не вызывая затруднений при работе. Основная проблема возникает со временем, необходимым для составления курса. Другими словами, для проектирования качественного курса нужно отвести преподавателю достаточное количество оплачиваемого времени.

Таким образом, изучение дисциплины «Дистанционные технологии в образовании» с использованием дистанционных образовательных технологий показало, что для рационального применения данных технологий необходимо выполнение ряда условий:



Р и с. 2. Основные условия успешного использования дистанционных образовательных технологий по мнению студентов (% от общего количества ответов)

1) после каждого раздела теоретического материала должен следовать блок проверки знаний (тест, опрос, практическое задание), залогом высокого качества обучения является сильная мотивация обучающегося;

2) для того чтобы контроль знаний был объективным, необходим открытый банк заданий с большим количеством вопросов;

3) современные системы управления дистанционным обучением позволяют создавать учебные курсы пользователям с минимальными навыками работы за компьютером; трудность проектирования курсов заключается в необходимости тщательной разработки информационного наполнения — контента, что требует достаточного количества времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г. Х. Валеев. — Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. — 134 с.

2. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс]. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/884>. — Дата обращения: 06.08.2012.

3. Иванова, М. А. Некоторые проблемы организации дистанционного обучения в вузе / М. А. Иванова // Проблемы взаимодействия хозяйствующих субъектов реального сектора экономики России : финансово-экономический социально-политический, правовой и гуманитарный аспекты : сб. науч. ст. — Санкт-Петербург, 2011. — С. 256—258.

4. Озеркова, И. А. Конструирование учебного текста в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / И. А. Озеркова // Интернет-журнал «Эйдос». — 2010. — 30 окт. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1030-02.htm>. — В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос». — Дата обращения: 03.08.2012.

5. Полонский, В. М. Методы педагогических исследований / В. М. Полонский // Методы педагогических исследований : состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. : материалы Всерос. семинара по методологии. — Москва, 2006. — 252 с.

6. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2058>. — Дата обращения: 08.08.2012.

Поступила 08.08.12.



РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ОБЩЕЙ ХИМИИ

*О. В. Глазкова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Рассматриваются педагогические условия развития навыков научно-исследовательской деятельности у студентов инженерных специальностей на занятиях лабораторного практикума по общей химии. Предложены методические рекомендации к проведению экспериментальных работ с целью развития навыков по получению, анализу и представлению опытных данных.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения; компетенции обучаемых; деятельностный подход; умственные действия; исследовательские навыки.

Одним из условий повышения качества знаний и уровня подготовки специалистов в высшей школе является сочетание традиционных методов обучения и инновационных технологий, что соответствует требованиям образовательных стандартов нового поколения. Предметные результаты обучения формируются в виде системы знаний, умений и опыта деятельности в химии; предполагают овладение методами научного познания; освоение универсальных учебных действий (способность владеть культурой мышления; способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; способность владеть основными приемами обработки и представления экспериментальных данных), составляющих ключевые компетенции обучающихся.

В системе организации самостоятельной работы студентов широко используются приемы усиления мотивации обучения с применением рекомендаций деятельностного подхода в обучении. Последний показывает, что активность студентов при изучении учебных дисциплин повышается по мере увеличения доли их самостоятельной познавательной деятельности, применения методов проблемного обучения, использования групповых форм обучения и научной речи как фактора усвоения знаний.

Системно-деятельностный (компетентностный) подход, который является методологической основой образовательных стандартов нового поколения,

внес изменения в структуру педагогической системы [1; 5]:

а) от усвоения ЗУНов к формированию компетенций обучающихся;

б) от совокупности теоретических понятий к межпредметным, практико-ориентированным представлениям об окружающем мире;

в) от изложения материала преподавателем к диалогу и сотрудничеству с обучающимися;

г) от традиционных методов обучения и контроля к инновационным (контекстное обучение, проблемно-ориентированный подход, компетентностно-ориентированные тесты, задачи, ситуационные задания, постановка опыта, мониторинг).

Одну из теоретических основ разработки нового подхода к содержанию и организации самостоятельной работы студентов по химии составляет теория поэтапного формирования умственных действий, выдвинутая П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной [3; 6]. Данная теория находит все более широкое применение в процессе обучения: в последнее время проведены исследования, показавшие большую эффективность ее использования для обучения разным действиям и понятиям во многих учебных дисциплинах [2; 4; 7].

Результаты исследования по реализации предлагаемого данной теорией подхода к усвоению умственных действий при изучении химии использовались при организации учебного процесса, направленного на совершенствование семинарских форм обучения неорганической хи-

мии, активизацию познавательной деятельности студентов при проведении лабораторно-практических занятий, формирование исследовательских умений студентов в лабораторном практикуме.

На основе теории поэтапного формирования умственных действий решалась задача организации усвоения предметного содержания и научных методов самостоятельной исследовательской деятельности. Согласно этой теории для полноценного усвоения нового знания необходимо проведение его через определенную последовательность этапов. Создание мотивации учения, определение целей будущих действий (1-й этап) и разъяснение или выделение ориентировочной основы действия (2-й этап) осуществляются на лекциях (а также в вводных беседах перед началом лабораторных занятий). Формирование умственного действия в материальной или материализованной форме (3-й этап) проходит в лабораторном практикуме при работе с оборудованием и реактивами (материальная форма действия) или на практических занятиях при работе с моделями (материализованная форма). Формированию действия в форме внешней речи (4-й этап) отдаются семинарское занятие и частично лабораторное занятие при коллективном обсуждении пути выполнения эксперимента и его результатов. Перевод действия в умственный план (5-й и 6-й этапы) осуществляется во время внеаудиторной познавательной деятельности (самостоятельная работа).

Предложенное распределение этапов формирования умственных действий усвоения учебного материала по организационным формам обучения в определенной степени условно. Например, на лабораторном занятии каждое новое знание может быть проведено через все этапы независимо от других организационных форм. Отдельные этапы обучения иногда пропускаются; известно, что пропуск одного или нескольких этапов значительно снижает эффективность обучения (усвоения знаний). Особенно сильно сказывается пропуск речевого этапа. Аналогичным образом поэтапно может

быть построена и любая форма самостоятельной работы студента.

Экспериментальная работа в лабораторном практикуме не только способствует усвоению теоретических знаний, но и прививает студентам интерес к исследовательской работе, повышает уровень исследовательских умений в работе с учебной и научной литературой, умения пользоваться справочниками.

Трудность в реализации данного подхода заключается в различной подготовке обучающихся к восприятию химического эксперимента, способности наблюдать, делать выводы. Большинство студентов привыкли к тому, что для них известны результаты эксперимента и они просто наблюдают за его проведением. Они не готовы усомниться и скорее на веру принимают то, что должно было быть, а не то, что они видят на самом деле. Это результат преобладания теоретических знаний над экспериментальными в современной концепции школьного химического образования как в общеобразовательных, так и в профильных естественно-научных классах.

Исходя из сказанного становится очевидной важность правильной организации и проведения именно первого этапа формирования навыков научно-исследовательской работы в рамках лабораторного практикума. Специальным образом подобранные задания и вдумчивая, кропотливая работа над организацией наблюдения за химическим экспериментом позволяют преодолеть указанные трудности.

Выполнение исследовательской работы на основе эксперимента проходит ряд этапов общенаучной деятельности.

1. Постановка цели эксперимента. Цель определяет, какой результат намерен получить экспериментатор в ходе исследования.

2. Формулировка и обоснование гипотезы, которую можно положить в основу эксперимента. Гипотеза — это совокупность теоретических положений, истинность которых подлежит проверке.

3. Планирование эксперимента. Оно осуществляется в такой последовательности: 1) подбор лабораторного оборудо-



вания и реактивов; 2) составление плана проведения эксперимента и, при необходимости, изображение конструкции прибора; 3) продумывание работы после окончания эксперимента (утилизация реактивов, использование полученных результатов в других работах и т. д.); 4) выявление источника опасности (описание мер предосторожности при выполнении эксперимента); 5) выбор формы записи результатов эксперимента.

4. Осуществление эксперимента, фиксация наблюдений и измерений.

5. Анализ, обработка и объяснение результатов опыта. При этом предусматривается: 1) математическая обработка результатов эксперимента (при необходимости); 2) сравнение результатов эксперимента с гипотезой; 3) объяснение протекающих процессов в эксперименте; 4) формулировка вывода.

6. Рефлексия — осознание и оценка эксперимента на основе сопоставления цели и результатов. Необходимо выяснить, все ли операции по выполнению эксперимента были успешными.

На основе предлагаемого подхода нами были составлены методические рекомендации к проведению ряда лабораторных работ по общей химии с целью формирования у студентов исследовательских навыков и умений владения основными приемами обработки и представления экспериментальных данных, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. Большое внимание уделялось этапам формирования ориентировочной основы действий с учетом степени ее обобщенности, полноты и способов получения. Согласно Н. Ф. Талызиной, если формирование действий опирается на полную, обобщенную, составленную самостоятельно субъектом обучения ориентировочную основу, то эти действия являются осознанными, им присущи быстрота выполнения, устойчивость и широта переноса на различные объекты [6].

Речевой этап предполагал в ходе группового обсуждения определение самими студентами последовательности действий по получению эксперименталь-

ных данных для расчетов необходимых величин. На этапе перевода действий в умственный план обучаемым предлагались задания исследовательского характера, требующие навыков обработки информации, полученных в ходе экспериментальной работы.

Проверка системы организации деятельности студентов по самостоятельному усвоению учебного материала показала, что систематическая практика применения творческих и исследовательских заданий в ходе контроля за усвоением знаний обеспечивает переход качества их усвоения на более высокий уровень — продуктивный.

Результаты выполнения контрольных заданий в экспериментальных группах свидетельствуют, что система педагогических условий, включающая подготовительный и контрольный этапы организации самостоятельного изучения наиболее доступных по содержанию вопросов курса общей химии, вполне обеспечивает качество усвоения знаний, а также формирует у студентов умения и навыки работать самостоятельно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 5—6.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. — Москва, 1966. — С. 236—277.
4. Гаспарова, Л. Б. Педагогические технологии проведения лабораторного практикума в системе подготовки инженеров : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Гаспарова. — Самара, 2005. — 196 с.
5. Наумкин, Н. И. Инновационные методы обучения в техническом вузе / Н. И. Наумкин ; под ред. П. В. Сенина, Л. В. Масленниковой, Э. В. Майкова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — 92 с.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — Москва : Изд-во МГУ, 1984. — 343 с.
7. Трошева, Г. А. Формирование исследовательских умений у студентов : анализ отечественного и зарубежного опыта / Г. А. Трошева // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2009. — № 3. — С. 42.

Поступила 09.11.12.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.115.15:130.121

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ИНДИКАТОРА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Ф. Г. Мухаметзянова (Академия социального образования, г. Казань),
А. Ш. Яруллина (Казанский (Приволжский) федеральный университет),
В. Р. Вафина (Университет управления «ТИСБИ»),
Г. К. Бисерова (Елабужский филиал Института социальных
и гуманитарных знаний)

Статья посвящена выявлению феномена субъектности студента вуза в контексте интеграции психологии и педагогики в изучении данного явления. Рассмотрен феномен субъектности личности в целом и субъектности студента вуза в частности.

Ключевые слова: субъект деятельности; студент как субъект учебно-профессиональной деятельности; учебно-профессиональная субъектность студента вуза.

Современная система высшего профессионального образования в формате компетентностного подхода все больше ориентируется на подготовку не столько объекта, сколько субъекта профессиональной деятельности. В образовательном пространстве высшего профессионального образования происходит интеграция различных подходов к решению проблемы подготовки компетентного профессионала, готового проявлять себя как субъект деятельности. В то же время это не должно быть «кампанией» по «искоренению объектов» и «искусственному насаждению субъектов», так как система профессионального образования не может быть только субъект-субъектной, в ней должен быть и объект. Если профессиональная подготовка в вузе на основе компетентностного подхода как процесс — это объект-субъектная система, то условием ее успешной реализации является субъект-субъектное взаимодействие.

Методологическую основу нашего исследования составила субъектно-деятельностная теория, разработанная С. Л. Рубинштейном и его учениками К. А. Абульхановой и А. В. Брушлинским. Ее суть заключается в том, что человек как личность в образовательном пространстве находится в процессе развития как субъект деятельности. Инди-

катором развития личности как субъекта образовательной деятельности служит механизм самоизменения субъектом самого себя, который становится смысловой ценностью, выражающей внутреннюю потребность в саморазвитии, самодвижении.

Категория субъекта изначально принадлежала философии и означала «лежащее в основании». Благодаря титаническим усилиям С. Л. Рубинштейна она вошла в психологию и, согласно размышлениям А. В. Брушлинского, стала всеохватывающей, обобщенно раскрывающей неразрывно развивающееся единство всех качеств личности: природных, социальных, общественных, индивидуальных [3]. Категория личности не столь широка в определении человеческого индивида, поскольку выдвигает на первый план его социальные, а не природные свойства.

Нельзя не согласиться с А. В. Брушлинским в том, что категория субъекта как интегративная категория уже вбирает в себя категорию личности и в действительности является категорией широкого плана. В то же время следует согласиться и с общепринятым пониманием личности как субъекта социальных отношений. Категория личности и категория субъекта деятельности не отрицают друг друга, а лишь расширяют гра-



ницы понимания и использования их в категориальном контексте. Вслед за В. А. Петровским мы рассматриваем понятие субъекта как индивидуума или носителя и творца деятельности в контексте единого, неделимого существа, производящего деятельность [5].

Свойство личности быть субъектом определенной деятельности и активно инициировать проявление себя в ее качестве называется *субъектностью*. Обращение к понятию субъектности помогает, в определенном смысле, стирать резкие грани между понятиями личности и субъекта.

В современной науке категория субъекта активно применяется и в педагогике, в ее интеграции с психологией. Использование этой категории в психолого-педагогических исследованиях позволяет выявить разную меру активности личности обучающегося по освоению и присвоению той или иной учебной и профессиональной деятельности, а также меру ее интегративности и самоопределения в формировании профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста.

В психологии и педагогике принято выделять разные типы субъектов. Впервые их дифференциация была введена Б. Г. Ананьевым [2]. Исследователи различают следующих субъектов деятельности: субъекта познания, субъекта игровой деятельности, субъекта учебной деятельности, субъекта общения, субъекта профессиональной деятельности, субъекта жизнедеятельности.

Мы согласны с рядом авторов теории субъектности в том, что человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения [3; 6]. Так называемое превращение индивида в субъекта происходит в раннем дошкольном детстве, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий и он развивается как субъект игровой деятельности. В этот период поведение ребенка все больше освобождается от непосредственной зависимости от взрослых и

обнаруживается его подлинная самость. Младший школьник развивается как субъект учебной деятельности. Подросток — как субъект общения (порой затрудненного). На студенческий возраст приходится период расцвета личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Студенческий возраст — это «золотой век», или сензитивный период, для проявления личностной субъектности.

Совершенно другой взгляд на становление человека как субъекта образовательной деятельности представлен в работах В. А. Татенко [7]. Ученый, в частности, полагает, что любой ребенок изначально есть полноценный субъект собственного психического развития, вступающий в активное взаимодействие с социальной средой. При этом в качестве субъекта индивид обретает себя не в подростковом или каком-либо другом возрасте, а в моменты порождения нового психического, вероятно, еще до рождения. В качестве механизма саморазвития психики человека как субъекта определенной деятельности выдвигаются противостояние объекту, отстаивание своей «самости». Начиная с неонатальной фазы основным условием саморазвития психики выступает «субъект-субъектное» взаимодействие в контексте различных видов сопряженной активности.

Соглашаясь с основными выводами о необходимости саморазвития субъектных качеств в онтогенезе, мы тем не менее полагаем, что их становление и развитие не имеют четких возрастных рамок, так как этот процесс прямо зависит от социальных и психолого-педагогических условий развития того или иного индивида в той или иной образовательной среде.

Относительно студенческого возраста нет однозначного подхода к типологии субъектности. Мы считаем, что следует выделить такое понятие, как «студент — субъект учебно-профессиональной деятельности». Именно в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности он вырабатывает тот способ жизнедеятельности в образовательном

пространстве вуза, ту стратегию и тактику поведения в вузе, в соответствие с которой он приводит свою индивидуальность.

Проблема становления и развития личности студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности становится актуальной для психологических и педагогических исследований не столько в контексте формирования личности, сколько в изучении вопросов создания педагогических условий для ее проявления и развития. В этом контексте востребованы размышления С. Л. Рубинштейна о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [6].

В соответствии с основными положениями субъектно-деятельностной теории формирование личности студента вуза рассматривается нами как непрерывный процесс саморазвития прежде всего личностных качеств, без которых выполнение профессионалом функциональных обязанностей или невозможно, или происходит некачественно. Данное положение предполагает проявление студентом вуза как субъектом учебно-профессиональной деятельности индивидуализированной активности, когда он сам «творит учение» и «делает самого себя». При этом стирается грань между процессами обучения и воспитания, обучение становится все более личностно ориентированным действием субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Степень проявления студентом себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности называется *учебно-профессиональной субъектностью*. Феномен учебно-профессиональной субъектности студента заключается в невозможности измерить его количественно, однако качественное измерение возможно и даже нужно. В широком смысле, в метафорическом понимании учебно-профессиональная субъектность студента вуза — это «сдвиг» в поведении в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе, в учебно-профессиональных

действиях, в формировании компетенций, им самим же активированный и самостоятельно выстроенный [4].

Быть личностью в студенческом возрасте означает прежде всего быть субъектом учебно-профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная субъектность студента начинает проявляться каждый раз тогда, когда студент «включает» в своем развитии такие механизмы «самости», как саморазвитие, самостоятельность, самодетельность, самовоспитание, самоактуализация, самореализация, самопрезентация, самоотверженность, самоотдача и пр., т. е. все, что связано с «само-», — инициатива, надситуативная активность, креативность, ответственность и т. п. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности должен быть готов самостоятельно инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых высоких результатов.

Особенности образовательного процесса в вузе и деятельности по созданию педагогических условий для становления субъектности студента заключаются в психологическом механизме реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) двух развивающих явлений, поскольку развитие субъектности студента предполагает постоянное саморазвитие педагога вуза. Это и есть условие развития субъектной включенности студента, достижения уровня субъектного и психического. Для студента быть субъектом учебно-профессиональной деятельности — интегративная и в то же время внутренне существенная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своем онтогенетическом контексте открывается как становящаяся иерархия способов самоопределения человека в мире и в самом себе. Внутренняя организация субъекта включает в себя психологические структуры, обеспечивающие человеку возможность быть, в первую очередь,



субъектом собственной жизнедеятельности. В студенческие годы он становится субъектом учебно-профессиональной деятельности. Наиболее абстрактным выражением способа существования и принципом организации человеческой реальности выступает главная способность человека — способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

При изучении личности студента как субъекта образовательной, вернее учебно-профессиональной деятельности нас прежде всего интересовал тот момент, когда личность проявляется как субъект преобразования, или творения предметной действительности, в том числе самого себя. Студент в процессе учебно-профессиональной деятельности вступает в активное отношение к своему социальному опыту, к своим потенциальным мотивам, побуждениям, к особенностям своего характера, способностям и продуктам своей деятельности. Субъектность студента выражается в распределении самого себя в процессе научения. Не случайно в рамках теории социального научения, разработанной Д. Роттером, субъект образовательной деятельности рассматривается как носитель активности, добивающийся своих целей и создающий стратегию поведения в течение всей жизни [8]. По отношению к студенческому возрасту эта точка зрения вполне приемлема.

Итак, трансформация категории субъекта из философии в психологию и далее в профессиональную педагогику и его интеграция в рамках структурно-генетического и субъектно-деятельностного подходов к развитию личности и ее индивидуальности позволили нам определить ряд индикаторов, или системных показателей, проявления студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности:

1) студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности прояв-

ляется первично на уровне самобытности через личностное качество быть субъектом деятельности, что означает быть самим собой, оставаясь при этом человеком в лучшем понимании этого слова, и лишь вторично на уровне неординарности (отличаться от других);

2) студент как субъект деятельности (учебной, учебно-профессиональной, общения) рассматривается как индивидуальное единообразие, а затем как индивидуальное своеобразие;

3) студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности развивается сначала в контексте внутрисубъектного единства, а затем как межсубъектная единственность.

Структурно-генетический подход в интеграции с субъектно-деятельностным позволил нам также использовать характеристики процесса развития индивидуальности личности как пика субъектности. При этом данный процесс рассматривался нами как дихотомическая дифференциация и сопряженность индивидуальных свойств как подсистем изменения и сохранения, специфической формой которых является соотношение потенциалов «субъекта» и «объекта» в психической жизни личности студента.

Для современной практики высшего профессионального образования важное значение имеет не только теоретическое представление о студенте как субъекте учебно-профессиональной деятельности, но и возможность практического изучения данного психологического феномена в практике подготовки в вузе. Для этого необходимо выделить основные признаки, характеризующие проявление студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. В работах С. Л. Рубинштейна отмечается, что к ним относится саморазвитие личности [6]. К такому пониманию развития А. В. Брушлинский добавляет целостность и активность личности [3], а К. А. Абульханова — инициативность и ответственность [1]. Ряд авторов рассматривают феномен субъектности в целостности общения, деятельности, самосознания и бытия, т. е. как динамичное начало, становящее-

еся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного). В качестве черты, определяющей человеческую сущность, выделяют субъектную (свободную, осознанную) активность, дающую человеку возможность распоряжаться своей жизнью и судьбой. При этом творческая сила субъекта делает каждого архитектором собственной жизни, позволяет личности самоопределяться, вырабатывать собственные ценности и установки по отношению к миру [3].

Понятие студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности подразумевает целенаправленное использование личностью студента вуза своих психических, личностных возможностей, способностей и т. д. в качестве средств разрешения задач, проблем жизни, общения, деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств у будущего специалиста.

При дифференциации критериев развития студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности на первом плане находятся параметры, которые были исследованы в школе С. Л. Рубинштейна [1—3]: возникновение способности личности отражать мир в качестве познаваемого объекта (активность); степень овладения различными видами деятельности психической активности (самостоятельность); характер связи между личностными структурами и особенностями познавательных процессов (самоуправление); степень психологической дифференциации (социальная направленность); особенности взаимосвязи познавательной и аффективной сфер личности (рефлексия). Проявление этих критериев невозможно без сформированности цели-задачи, самостоятельности, конструктивной самодеятельности, эмпатийных тенденций, стремления к социально ориентированной активности.

Обобщенно-теоретический анализ источников по проблеме изучения феномена развития студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности позволил обозначить ряд индикаторов

проявления учебно-профессиональной субъектности:

- индивидуализированная активность студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности;

- надситуативная активность студента как творческого носителя активности;

- самостоятельность в поисках источника познания и преобразования действительности;

- субъектная включенность в общественное развитие;

- способность отражать мир в виде познаваемого объекта;

- наличие развивающегося гражданского сознания и рефлексивного самосознания;

- целостность, системность, единство, интегральность всех свойств, качеств и действий личности;

- саморегуляция, самовоспитание, самоактуализация;

- стремление к нестимулируемому творчеству;

- самодостаточность и автономность в мыслях и делах;

- использование психических ресурсов (процессов, свойств, состояний, способностей) как средств объяснения жизнедеятельности и самоорганизации деятельности личности;

- выработка индивидуальной образовательной траектории, творческое использование индивидуальных стратегий, индивидуальных образовательных маршрутов, стилей жизни и деятельности;

- усиление своим бытием бытия другого человека, его индивидуальности и самооценности;

- наличие личной истории, жизненного пути, архетипов, кланов;

- способность оригинально решать внешние и внутренние противоречия;

- ответственность в принятии решений и их исполнении;

- санкционированная активность (для военнослужащих);

- готовность к проявлению компетенций и компетентности.

Таким образом, субъектом учебно-профессиональной деятельности в вузе



можно назвать личность студента, достигшую уровня:

- индивидуализированной (санкционированной) активности;

- субъекта взаимодействия с учебно-профессиональной действительностью на уровне самостоятельности, творческой самостоятельности, самоуправления;

- субъекта рефлексивного способа разрешения противоречий, возникающих во взаимодействии;

- субъекта самоуправления, которое является внутренним способом самоорганизации студентом собственной деятельности;

- субъекта социальной направленности на выполнение учебных заданий и саморазвитие профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста.

Личность студента как субъект учебно-профессиональной деятельности развивается через проявление им определенного уровня активности. Однако не всякая активность может привести к «наращиванию» субъектности. Активность студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности проявляется в его умении и способности разрешать возникающие в учебной и профессиональной деятельности противоречия и практические задачи. Интеллектуальному и личностному саморазвитию студентов вуза в процессе образовательной деятельности способствует рефлексия, так как она облегчает определение жизненных стратегий, проявление «самости» на основе изучения своих актуальных и потенциальных возможностей.

Студент как субъект образовательной деятельности проявляется в социальной субъект-субъектной ситуации развития и предполагает некоторый уровень активности в сотрудничестве на основе принципа «отраженной субъектности». Образовательная деятельность в вузе, построенная на предоставлении студенту возможности паритетного сотрудничества, определяет процесс его саморазвития. Личность студента вуза по отношению к себе может выступать одновре-

менно и субъектом, и объектом изменений, особенно на начальном этапе профессиональной подготовки. Но только при условии перевода студента из объектной в субъектную позицию достигается необходимая степень самостоятельности и инициативности.

На наш взгляд, в процессе профессиональной подготовки в вузе должно происходить развитие студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности через механизм субъектности. Субъектность студента — это не столько результат процесса его развития, сколько условие его саморазвития. Не каждый студент может проявить себя сразу как субъект учебно-профессиональной деятельности, однако, участвуя в этом процессе, демонстрируя тот или иной уровень включенной субъектности, он вызывает на арену психического развития личности субъекта новые психические образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. — Москва : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 232 с.
3. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 623 с.
4. Мухаметзянова, Ф. Г. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза / Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 82—89.
5. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. — Москва : Смысл, 2010. — 559 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 512 с.
7. Татенко, В. А. Предмет и метод психологической науки : субъектная парадигма / В. А. Татенко // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности. — Казань, 2004. — С. 5—22.
8. Rotter, J.W. Social learning and clinical psychology / J. W. Rotter. — New York : Oxford University Press, 1954. — P. 23—38.

Поступила 17.12.12.

УДК 378.016:796.071.43-027.45

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА — БУДУЩЕГО ТРЕНЕРА К РАЗВИТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

*Е. Н. Руськина (Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева)*

Анализируется проблема достижения психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. Обоснована актуальность ее решения в процессе психологической подготовки студентов — будущих тренеров к осуществлению профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая безопасность; субъект спортивной деятельности; студент — будущий тренер.

Одним из видов деятельности, предъявляющих повышенные требования к психологическому здоровью субъекта, является спортивная. Спортивная деятельность, как правило, протекает в условиях повышенной эмоциональной напряженности, обусловленной ответственностью спортивных задач, физическими и психическими нагрузками на пределе возможностей, конкуренцией и т. д.

Значимым фактором, оказывающим негативное воздействие на личность спортсмена, является постоянная угроза деструктивного влияния: со стороны соперников, членов команды, тренера, болельщиков и т. д. Субъект спортивной деятельности может становиться адресатом таких видов психологического влияния, как психологическое давление и насилие, агрессия, неконструктивная критика, манипулирование, шантаж, ложь и т. д. Испытывая деструктивное психологическое влияние, спортсмен часто переживает негативные эмоциональные состояния, имеющие значительные психологические последствия. Непосредственным результатом этого становится снижение эффективности спортивной деятельности. Однако не менее значимы отсроченные последствия негативных эмоциональных переживаний: состояние фрустрации, чувство дискомфорта и страха, повышение уровня ситуативной

и личностной тревожности, осложнение межличностных отношений (как с агрессором, так и с другими людьми), а главное — появление склонности к деструктивному реагированию на нежелательное влияние (контрманипулирование, конфронтация, ответная агрессия, физическая расправа и т. д.).

Как правило, опыт психологической защиты приобретается спортсменами стихийно: в результате многократного попадания под деструктивное влияние, анализа (часто неосознанного) поведения участников данных ситуаций, «подбора» наиболее эффективных способов реагирования и т. д. Однако не каждый субъект спортивной деятельности может осознать и проанализировать опыт, полученный в ситуациях деструктивного влияния и сделать необходимые выводы. Кроме того, часто ущерб от деструктивного влияния перекрывает всю значимость полученного опыта психологической защиты.

Наряду со стихийным возможно целенаправленное обучение спортсменов психологической защите от деструктивного влияния, что является одной из основных задач современного педагога-тренера. «Данный способ свободен от недостатков, присущих стихийному развитию» [2, с. 86] и при соблюдении ряда условий многие тренеры могут справиться

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Проект «Исследование стратегий формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности».



ся с задачей повышения уровня психологической защищенности спортсменов как потенциальных адресатов деструктивного влияния. Однако своеобразным «побочным действием» такого обучения часто становится стрессовое состояние спортсмена в связи с ожиданием психологической агрессии в свой адрес и готовностью ей противостоять, а также повышение уровня подозрительности.

Одним из основных негативных последствий обучения (как стихийного, так и целенаправленного) спортсмена защите от деструктивного влияния является опасность причинения ущерба психологическому здоровью других субъектов спортивной деятельности (членов команды, соперников и т. д.). Таким образом, обучения спортсмена психологической защите от деструктивного влияния недостаточно, необходимо его развитие как субъекта психологической безопасности.

Под психологической безопасностью субъекта мы понимаем состояние психологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности и наличия атмосферы психологической безопасности (т. е. свободной от деструктивного влияния социальной среды), способствующее сохранению целостности личности, ее развитию и нормальному функционированию. Основное отличие психологической безопасности от защиты состоит в наличии морально-нравственного аспекта: осознания причастности личности к обеспечению благоприятной психологической атмосферы, способности защитить не только себя, но и окружающих, отказа от применения психологически опасных способов поведения и т. д.

Проблема развития спортсмена как субъекта психологической безопасности должна решаться при помощи спортивного психолога, однако количество специалистов данного направления как в Республике Мордовия, так и в целом по стране ограничено. Несмотря на интенсивные темпы развития спортивной сферы жизни в Мордовии, во многих спортивных школах отсутствует должность спортивного психолога. В сложившихся

условиях выполнение функций спортивного психолога становится задачей тренера. В связи с этим остро стоит проблема «качественной психологической подготовки студентов факультета физической культуры и спорта как будущих педагогов-тренеров» [1, с. 73].

Психологическая подготовка студентов — будущих тренеров к предстоящей профессиональной деятельности осуществляется преподавателями кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева в рамках дисциплин «Психология», «Психофизиологические состояния спортсмена и тренера», «Психология конфликта», «Основы психодиагностики в спорте», «Основы психологической безопасности субъекта спортивной деятельности» [3, с. 182—183]. В процессе преподавания указанных дисциплин подготовка студентов — будущих тренеров к развитию психологической безопасности спортсменов осуществляется в трех направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном.

Когнитивное направление подготовки будущих тренеров к развитию психологической безопасности субъектов спортивной деятельности включает ознакомление студентов с основными теоретическими понятиями, структурой, основными источниками угрозы и стратегиями реализации психологической безопасности спортсмена.

Реализация ценностно-смыслового направления подготовки студентов предполагает их нравственное воспитание, и в первую очередь — развитие чувства ответственности за собственную психологическую безопасность, безопасность своих воспитанников и атмосферу психологической безопасности спортивной деятельности.

Компетентностное направление подразумевает развитие практических навыков студентов по распознаванию источников прямой и косвенной психологической опасности, применению методов нейтрализации и преодоления деструктивного (агрессивного, манипулятивного, императивного и т. д.) влияния, созданию

психологически безопасных условий максимально полного раскрытия спортсмена, проявления и реализации его способностей.

Согласно результатам опроса, проведенного среди студентов направления «Спортивная тренировка в избранном виде спорта», в результате освоения дисциплин психологического цикла повышается уровень их осведомленности и компетентности в области психологической безопасности. Наши наблюдения подтверждают этот вывод. На занятиях студенты приобретают знания основ психологии безопасности и ее специфики в условиях спортивной деятельности, знания о структуре психологической безопасности личности, умения использовать приемы распознавания и нейтрализации угроз психологической безопасности личности, а также методы формирования психологической безопасности спортсменов. А главным результатом следует признать утверждение студентов, что в предстоящей тренерской деятельности они будут стремиться обходиться без деструктивных способов воздействия на спортсменов, чтобы не подвергать угрозе их психологическую безопасность и показывать пример доброжелательного поведения.

Таким образом, спортсмены часто оказываются адресатами деструктивного влияния, которое снижает эффективность их деятельности и создает угрозу психологическому здоровью. В связи с этим в настоящее время становятся актуальными исследования в области подготовки педагогов-тренеров к развитию психологической безопасности субъектов спортивной деятельности. Представляется перспективной разработка учебных курсов, направленных на углубление психологической подготовки студентов — будущих тренеров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варданын, Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснования стратегий ее реализации / Ю. В. Варданын // Российский научный журнал. — 2012. — № 5 (30). — С. 71—77.
2. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. — 2011. — № 4 (8). — С. 85—87.
3. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности : проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. — 2012. — № 5 (30). — С. 182—188.

Поступила 24.12.12.

УДК 371.212.3

КУЛЬТУРНАЯ ДИССИНХРОНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В. В. Потапова (Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Описывается проведенное научное исследование влияния культуры, в том числе этнической, на психическое развитие интеллектуально одаренных подростков. Подчеркивается неоднозначный характер этого влияния: от социализации и психической регуляции до невротизации личности. Дается научное определение культурной диссинхронии психического развития.

Ключевые слова: культурная диссинхрония; интеллектуально одаренные подростки; психическое развитие; влияние этнической культуры; социализация; психическая регуляция; невротизация личности.

Психологизм динамики современных социальных и культурных процессов оказывает существенное и неоднозначное влияние на психическое развитие ода-

ренной личности. Смысл культурных и социальных преобразований современного мира в отношении подростков, представляющих различные культуры, не

© Потапова В. В., 2013



ограничивается их общим образованием, языковой и культурной интеграцией, совершенствованием нормативно-правовой базы, способствующей адаптации. Проблема заключается в необходимости осознания и учета культуры как комплекса исключительного воздействия на формирование особенностей психики личности [1—5; 9].

Мир личности, ее особенности обусловлены культурным влиянием. Реализация способностей, мотивация, потребности, воля, познавательные процессы, чувства, личностные особенности — по сути, плоды культурного воздействия. Личность является носителем культуры, но одновременно культуру потребляет, проживает в ней, создает ее. Культура, в свою очередь, не только позволяет снимать психическое напряжение личности, но и находится в постоянном с ней борении. В таких сложных условиях складывается эмоциональная и мыслительная жизнь одаренных подростков — интеллектуального потенциала и будущего страны. Одаренный подросток наиболее чутко реагирует на изменения в окружающем мире. Это обусловлено рядом значимых обстоятельств: особенностями роли культуры в ее воздействии на личность во всех проявлениях, возрастными особенностями, неравномерностью психического развития интеллектуально одаренной личности, ее особой чувствительностью к нюансам окружающей действительности.

В рабочей концепции одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2; 4]. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных подростков выражается в рассогласованном состоянии систем взаимосвязанных психических явлений, несбалансированности когнитивного, эмоционального, соматического и других компонентов психического развития [7; 8].

Концептуально культурное влияние на психическое развитие личности нашло свое отражение в теории детерминации развития личности и личностном подходе в ее изучении (С. Л. Рубинштейн), в учении о развитии высших психических функций в процессе освоения индивидом ценностей культуры и динамической теории одаренности (Л. С. Выготский) [3].

В результате проведенного нами исследования психологических и культурных особенностей интеллектуально одаренных подростков из числа автохтонов и аллохтонов, в котором культура предстала как определяющая сфера жизни человека и фактор неоспоримого воздействия на все ее составляющие, было дано определение культурной диссинхронии как топографической модели личностно- и культурно-зависимых показателей [6].

Научное исследование культурной диссинхронии психического развития одаренных подростков осуществлялось с целью изучения влияния функций культуры на репрезентанты диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков. Гипотеза исследования строилась исходя из теоретических представлений о нелинейном характере психического развития, возможной диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков, предположения о влиянии функций культуры (в том числе этнической) на его репрезентанты: особенности такого влияния могут носить как негативный, так и позитивный характер воздействия на личность [6].

В исследовании изучались 60 показателей психического развития, разделенных по блокам: личностные, культурные, культурно-психосоматические, культурно-географические, интеллектуальные. В основу построения плана исследования был положен комплексный подход, охватывающий ряд важнейших психологических, психологических, психофизиологических и культурно обусловленных характеристик репрезентантов диссинхронии психического развития одаренных подростков. Решение постав-

ленных задач было осуществлено с помощью комплекса психодиагностических методик (в том числе авторской анкеты «Этнокультура и личность») [6, с. 162]. Исследовались социально-ситуативная тревожность, состояние агрессии, многофакторный замер, локализация контроля, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, интенсивность субъективных эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия, нервно-психическое состояние и развитие школьников. Анализ результатов исследования осуществлялся с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 посредством методов многомерной статистики. Общая численность экспериментальной группы составила 412 чел., определенных в возрастные группы и представляющих следующие этносы: арабы, армяне, афганцы, вьетнамцы, грузины, казахи, русские, татары, украинцы, чеченцы.

Рассмотрим психографику некоторых обнаруженных «адресов связи» достоверных корреляций:

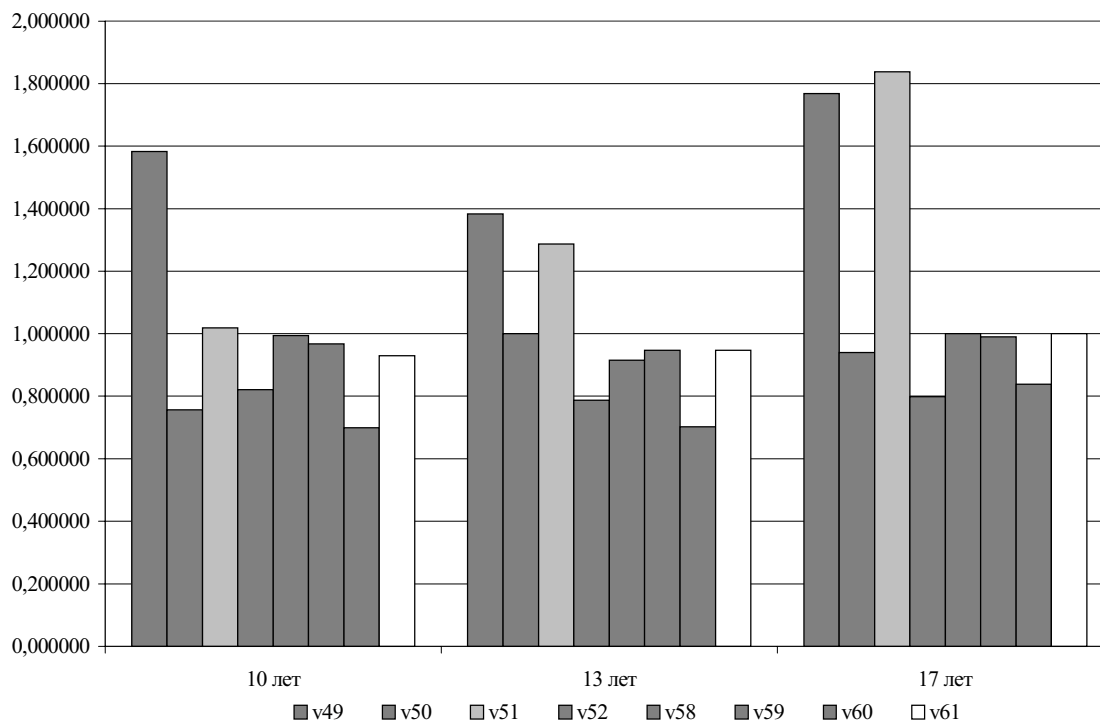
1-я группа (10 лет): корреляционно активны следующие параметры: эмоционально-вегетативные проявления (49), соматовегетативные проявления (50), вегето-диэнцефальные проявления (51), психомоторная сфера и поведение (52), память (59), внимание (60), школьная успешность (61). Отрицательная корреляционная связь обнаружена в парах параметров: (52; 59) = -0,18; (52; 60) = -0,23; (52; 61) = -0,24. В этой группе негативное поведение и двигательная расторможенность выступают параметрами, значительно определяющими стабильность развития, функционирование памяти, внимания, школьную успешность. Корреляционная активность эмоционально-вегетативного параметра, транслирующего фон настроения, тревожность, страхи, является значительной для этой возрастной группы;

2-я группа (13 лет): наблюдается активность таких параметров, как эмоционально-вегетативные проявления, соматовегетативные проявления, вегето-

диэнцефальные проявления, психомоторная сфера и поведение, память, школьная успешность. Корреляционные связи имеют следующий вид в психосоматическом блоке параметров данной возрастной группы: (49; 50) = 0,27; (49; 51) = 0,29; (50; 51) = 0,32; (50; 52) = 0,22; (51; 52) = 0,24. В этой группе корреляционно активна пара параметров интеллектуального блока: (59; 61) = 0,58. Отрицательные связи определились в паре (51; 59) = -0,26;

3-я группа (17 лет): в психосоматическом блоке определились такие пары параметров (эмоционально-вегетативные проявления, соматовегетативные проявления, вегето-диэнцефальные проявления, психомоторная сфера и поведение): (49; 50) = 0,35; (49; 51) = 0,30; (49; 52) = 0,30; (50; 51) = 0,20; (50; 52) = 0,42; (51; 52) = 0,28. Некоторые факторы (ревматический, истощение, давление жалоб) в этой группе имеют значительное количество корреляционных связей. В интеллектуальном блоке коррелирует пара параметров (память, внимание): (59; 60) = 0,23. Отрицательные корреляционные связи следующие: (52; 60) = -0,31. При рассмотрении культурного блока исследуемых показателей выявлена следующая корреляционная зависимость (маркеры этнической культуры в семье, этнически обусловленные чувства): (39; 40) = 0,28. При этом другие показатели данного блока не отзываются. Следует отметить активность той же пары показателей у исследуемой 3-й группы (17 лет) в подгруппе коренных жителей: (39; 40) = 0,31. В подгруппе переселенцев этот блок показателей корреляционно пассивен [6].

Пара (52; 60) имеет в 1-й и 3-й группах испытуемых отрицательную корреляционную связь, при этом во 2-й группе корреляционная зависимость не выявлена в парах параметров (52; 60) и (59; 60). В различных возрастных группах испытуемых влияние культуры имеет свой особый характер воздействия на показатели диссинхронии психического развития одаренных подростков (рисунок).



Динамика некоторых показателей психического развития одаренных подростков в зависимости от возраста

49 — эмоционально-вегетативные проявления; 50 — сомато-вегетативные проявления;
51 — вегето-диэнцифальные проявления; 52 — психомоторная сфера и поведение; 59 — память;
60 — внимание; 61 — школьная успешность

Обнаруженные связи подтверждают предположение о связи мыслительной деятельности человека и его личностных качеств, зависимости формирования и развития личности от социокультурного воздействия на нее, личностного восприятия культурных феноменов, об особенностях психического развития одаренных. Существуют характерные типы связей, традиционные для всех групп, и определенные особенности взаимовлияния факторов. Корреляционный анализ личностных, этнокультурных, психосоматических, культурно-географических, интеллектуальных показателей свидетельствует, что корреляционные связи объективно существуют, имея при этом свой особый характер и содержание в каждой возрастной группе. Выявлено, что культура оказывает влияние на характер и содержание показателей диссинхронии психического развития одаренной лично-

сти. Характер этого влияния может быть как отрицательным, т. е. увеличивающим длительность и интенсивность культурной диссинхронии, и проявляться в невротизации, психосоматических расстройствах, неврозах, так и положительным, т. е. уменьшающим длительность и интенсивность культурной диссинхронии, способствующим психической регуляции, социализации личности, решающим проблемы некоторых психосоматических расстройств одаренных подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. — Москва : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. — 752 с.
2. Бабаева, Ю. Д. Потенциальная и скрытая одаренность / Ю. Д. Бабаева // Одаренные дети : теория и практика : материалы Рос. конф. — Москва, 2001. — С. 47—57.

3. *Выготский, Л. С.* Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский // Психология. — Москва, 2002. — 1008 с.

4. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 368 с.

5. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — 720 с.

6. *Потапова, В. В.* Сравнительное исследование показателей диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков (на примере коренных жителей и переселенцев) :

дис. ... канд. психол. наук / В. В. Потапова. — Казань, 2007. — 217 с.

7. *Сибгатуллина, И. Ф.* Одаренные интеллектуально... / И. Ф. Сибгатуллина. — Казань : ЦИТ, 2001. — 255 с.

8. *Сибгатуллина, И. Ф.* Синдром социальной диссинхронии одаренных детей / И. Ф. Сибгатуллина // Прикладная психология. — 1998. — № 3. — С. 49—54.

9. *Сухарев, А. В.* Этническая функция культуры и психические расстройства / А. В. Сухарев // Психол. журн. — 1996. — Т. 17. — № 2. — С. 129—136.

Поступила 08.08.12.



УДК 374.1:304.5

**ОБРАЩЕНИЕ К ГЕРОИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ —
ВАЖНЕЙШАЯ ДОМИНАНТА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА
(по данным социологического исследования)**

С. И. Федорова (Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П. А. Столыпина)

Проблема патриотического воспитания рассматривается автором на уровне государственной политики и конкретизируется на примере студентов вузов — поколения, которое в ближайшем будущем займет место основной интеллектуальной и производительной общественной силы.

Ключевые слова: патриотизм; студенчество; героизм; ценностные системы.

Структура содержания образования определена государством на двух уровнях: федеральном и национально-региональном. Федеральный компонент устанавливает базовый минимум содержания. Он обеспечивает единое образовательное пространство России, нормирует базовый инвариант, определяет стартовые возможности получения образования.

Сравнивая ценностные системы поколений, мы отмечаем важнейший генерационный сдвиг, т. е. изменение роли и значения личности, повышение ее активности, самостоятельности, ее субъективности. Данные процессы оказывают заметное влияние на деятельность небольшой части молодежи во всех сферах жизнедеятельности, определяя ее активность в социальных реформах.

Наличие такого генерационного сдвига позволяет выдвинуть гипотезу о возрастных параметрах социокультурных изменений российского общества. Можно предположить, что механизмом реализации данных изменений выступает социокультурное творчество молодежи — формирование ею новых ценностных систем, поведенческих моделей в рамках различных молодежных субкультур и их последующая социальная экспансия.

Современной молодежи присущи обостренное чувство нового, критическое осмысление существующих концепций, самостоятельность суждений, умение

достаточно быстро ориентироваться в постоянно изменяющемся мире. В свою очередь, большое значение этих качеств, свойств личности приводит к таким характерным особенностям студенчества, как повышенная требовательность к аргументированности не только научных, но и любых общественно-политических положений, стремление не просто принять истину, а прийти к ней в процессе самостоятельного осмысления.

Патриотизм — одно из наиболее глубоких человеческих чувств, закреплённых веками и тысячелетиями. Под ним понимаются преданность и любовь к своему Отечеству, своему народу, гордость за их прошлое и настоящее, готовность к их защите. Патриотизм представляет собой важнейшее духовное достояние личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активной самореализации на благо Отечества.

Согласно Толковому словарю В. И. Даля, «патриот — любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3]. Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение патриотизма: «...любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение обра-

© Федорова С. И., 2013

зуют добродетель патриотизма, которая издревле имела и религиозное значение...» [4].

Патриотизм составляет своего рода фундамент общественного и государственного здания, опору его жизнеспособности, одно из первостепенных условий эффективности функционирования всей системы социальных и государственных институтов. Усвоение ценностей и норм жизни, утвердившихся в обществе, — объективный, но не стихийный процесс.

Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество, и потому оно не наследуется, а формируется. К важнейшим задачам современности относится формирование понятий «Родина», «Отечество», «Отчизна».

Представления о патриотизме в разные исторические эпохи не изменяли своего содержания независимо от исторических, политических, социально-экономических и культурных факторов.

Сегодня проблема героизма, патриотизма активно обсуждается правительством, политиками, социологами, педагогами и средствами массовой информации.

Задачи восстановления созидательной роли патриотического духа народа, формирования патриотического самосознания у студенчества в современных условиях жизнедеятельности российского общества приобретают особую актуальность. Проблема воспитания патриотов имеет глубокие исторические корни. Прогрессивные мыслители Античности (Платон, Аристотель, Геродот) оставили бесценное наследие, касающееся воспитания подрастающего поколения. Большой вклад в разработку данного вопроса внесли Н. М. Карамзин, В. О. Ключевский, В. С. Соловьев, Л. Н. Толстой, М. А. Бакунин, В. Г. Белинский, А. И. Герцен и др.

В последние годы среди огромного количества проблем, волнующих российское общество, на передний план выдвинулась проблема обращения к героическому прошлому. Так, А. С. Ципко в работе «Ценности и борьба сознательного

патриотизма» рассматривает особенности российского патриотизма и утверждает, что патриотизм — естественное чувство каждого человека, духовная привязанность к своему народу, нации, ее прошлому и т. д. — делает человека в подлинном смысле слова. Автор подчеркивает, что «у молодых, кто душой выбрал свою Родину, свою Россию, кто не мыслит своего будущего вне ее, вызывают удивление инерция и равнодушие власти, порой не желающей... поставить на место тех, кто откровенно борется со святыми для русского человека чувствами, с идеей служения Отечеству, с российским патриотизмом, кто пытается дискредитировать и русские победы, и русские святыни» [7, с. 57].

А. С. Ципко пытается привлечь внимание россиян к ценностям и традициям российского патриотизма, к признанию исторической правды. Он проводит сравнение патриотического воспитания в России и США и подчеркивает, что гражданином Америки может считаться лишь тот, кто изучает специальный курс по истории своей страны, сдает экзамен, уважительно относится к своей армии, к человеку в мундире. Таким образом, по мнению автора, сохраняется уважение ко всем поколениям, которые жертвовали своей жизнью во имя родной страны.

В статье А. К. Быкова «Формирование патриотического сознания молодежи» также рассматривается понятие «патриотизм», на котором базируется патриотическое сознание личности, и подчеркивается, что сущностная характеристика патриотического сознания личности зависит от определения понятия «патриотизм». Автором анализируются результаты анкетирования, проведенного среди старшеклассников Карелии, которые на вопрос «Что такое патриотизм?» указали: «Патриотизм — это прежде всего ответственность за судьбу своего Отечества, готовность защищать его интересы, уважение к культуре и традициям своего народа». Анкетный вопрос «Назвали ли бы Вы себя патриотом?» показал, что более 50 % опрошенных согласились назвать себя таковыми, а около



30 % затруднились дать однозначный ответ [2, с. 12].

Статья Н. А. Савотиной «Гражданские ценности в контексте проблем социализации студенческой молодежи» раскрывает особенности современного воспитания в системе профессионального образования в аспекте формирования у студентов гражданской идентичности. В ней утверждается, что активизировать воспитательный потенциал образовательной среды можно за счет гражданских ценностей. Особый интерес для нашей работы представляют исследования автора, в которых подтверждается мысль о наличии глубоких аксиологических оснований для гражданского воспитания в современном вузе, предусматривающих разработку воспитательных мероприятий с расчетом на разные по ценностным основаниям группы студентов [5, с. 41].

Хотя в последние годы и намечилось движение на пути интенсификации патриотического воспитания, обращения исследователей к теме героического прошлого и его значения для воспитания молодежи, еще остается немало сложных вопросов, требующих осмысления и конкретных решений.

Несомненно, образование и воспитание современного человека не должны быть оторванными от исторических корней, религиозных и культурных традиций своего народа. Изучение героического прошлого воспитывает у студентов причастность к делам наших предков, заставляет задуматься о защитниках Веры и Отечества, об их патриотических делах.

Возрождение утраченного населением чувства патриотизма — шаг к возрождению России. Патриотизм у всех народов является основой духовной и культурной составляющей личности, одним из важнейших элементов как индивидуального, так и общественного сознания, фундаментом общественной и государственной систем. Во всех цивилизованных странах патриотизм планомерно развивается и всячески поддерживается всеми общественными и государ-

ственными структурами, поскольку его наличие составляет основу национально-го единства, а от его уровня прямо зависят жизнеспособность и будущее самого государства.

Патриотическая деятельность должна иметь не столько общественный, сколько государственный статус, соответствующую государственную поддержку. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что жизнеспособность любой нации находится в непосредственной зависимости от уровня патриотизма в сознании молодого поколения.

Проведенное нами репрезентативное социологическое исследование свидетельствует, что большинство молодых людей убеждены в абсолютной необходимости патриотического воспитания. Это подтверждается ответами на вопросы анкеты, предложенной студентам. Отвечая на вопрос «Какого человека можно назвать патриотом?», респонденты чаще всего (27 %) говорили, что таковыми, по их мнению, является тот, кто «любит свою Родину», «полностью предан своей стране», «переживает за нее и за ее граждан», «болеет за свой народ». 9 % опрошенных отметили, что патриотом можно назвать человека, который «что-то делает для страны, для народа», «заботится о благополучии страны и о людях».

Патриотическое воспитание студентов — это процесс воздействия на них с целью осознанного восприятия исторических знаний о лучших традициях русского народа, героической борьбе, подвигах, талантах, нравственных качествах сынов Отечества, уважения к Гербу, Флагу, Гимну страны.

В начале нового столетия на государственном уровне произошла реабилитация русского патриотизма. В. В. Путин в одном из своих выступлений подчеркнул, что необходимо уважать национальную историю, бережно относиться к национальным святыням, и назвал главные приоритеты патриотизма — государственность, свободу, благосостояние. Была принята Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской

Федерации на 2011—2015 годы» [1], утвержденная Правительством 5 октября 2010 г., которая стала продолжением аналогичных программ на 2001—2005 и 2006—2010 гг. Программа разработана в соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации и с учетом предложений федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

В настоящее время проблема патриотизма активно обсуждается и в прессе, и на телевидении, и на радио. Возрождается отечественный кинематограф, в частности фильмы про войну, ориентированные на молодежь («Блокпост», «Мы из будущего» и др.). Они помогают молодому поколению выработать собственную точку зрения, увидеть нюансы и сфокусировать свое внимание на данной проблеме. Так, проект программы «Россия, голосуй!» (2009), в котором принимали участие известные политики, деятели кинематографа, режиссеры, скульпторы, привлек внимание прогрессивной общественности и способствовал формированию гражданской позиции у молодых людей. Благодаря этому и подобным проектам в нашу историю возвращаются национальные герои, такие как Александр Невский, Дмитрий Донской, Ф. Ф. Ушаков, М. И. Кутузов и многие другие.

В период перехода от общества кризисного, раздробленного к обществу стабильному, вне всякого сомнения, будет и дальше возрастать нравственная значимость понятий «Россия», «Родина», «патриотизм», «героизм», которые по своей сущности носят связующий, объединяющий характер.

Целью социологического исследования, проведенного в 2010 г. среди студентов вузов г. Ульяновска, было выявление отношения к Великой Отечественной войне. Респондентами выступили 106 чел.

На вопрос анкеты «Стоила ли победа в этой войне той горькой цены, которую за нее заплатила наша страна, — гибели 27 миллионов наших соотече-

ственников?» положительно ответили 76 % респондентов, отрицательно — 19, не имеют мнения по данному вопросу — 5 %.

Вопрос «Каков лично для Вас смысл этой войны?» дал следующее распределение ответов: «война за существование нашей родины» — 44 %, «война СССР против гитлеровской Германии» — 21, «война против фашизма за свободу и демократию во всем мире» — 28, «важнейшая часть Второй мировой войны» — 5, затруднились ответить — 2 %.

На вопрос «Война началась внезапно для большинства. Поражения первых двух лет вызвали панику. Как Вы думаете, смогли бы мы победить, если бы не было приказа „Ни шагу назад!“, грозившего расстрелом отступавшим войскам, и заслонов войск НКВД, которые расстреливали отступавших?» были получены ответы: «да» — 53 %, «скорее нет» — 35, затруднились ответить — 12 % [6].

Большая часть опрошенных респондентов считают, что наш народ воевал за свою Родину и хотя победа досталась такой горькой ценой, она стоила этого. Результаты опроса свидетельствуют о том, что студенты осознанно подошли к этой проблеме, проявив свою гражданскую позицию, а воинская слава предков для современной молодежи немаловажна.

Сегодня в рамках программы по патриотическому воспитанию необходимо формировать нравственное отношение к историческому героическому прошлому России, культуре ее народов, природе, чувство гражданской ответственности за судьбу страны, народа, готовность защищать интересы государства; развивать чувство уважения к старшему поколению, его героическому прошлому; шире привлекать к участию в патриотическом воспитании ветеранов Великой Отечественной войны; создавать условия для более широкого участия средств массовой информации в пропаганде патриотизма; содействовать развитию творческого потенциала журналистов, писателей, художников в области патриотического воспитания; обеспечить работникам



средств массовой информации доступ к информационным ресурсам архивов, музеев для подготовки материалов по патриотическому воспитанию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011—2015 годы» [Электронный ресурс]: утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 05.10.2010 г. № 795. — Режим доступа: <http://www.government.ru/gov/results/12530>.
2. Быков, А. К. Формирование патриотического сознания молодежи / А. К. Быков // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 10—20.
3. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. — Москва : Эксмо, 2010. — 688 с.
4. Бим-Бад, М. Педагогический энциклопедический словарь / М. Бим-Бад. — Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2008. — 528 с.
5. Савотина, Н. А. Гражданские ценности в контексте проблем социализации студенческой молодежи / Н. А. Савотина // Педагогика. — 2010. — № 7. — С. 37—45.
6. Федорова, С. И. Патриотизм — один из решающих факторов безопасности Российского государства и его освещение в современной литературе / С. И. Федорова // Актуальные проблемы современного гуманитарного знания. — Саратов, 2010.
7. Ципко, А. С. Ценности и борьба сознательного патриотизма / А. С. Ципко. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2009. — 288 с.

Поступила 19.07.12.

УДК 37.034-057.175

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

(на примере вуза сельскохозяйственного профиля)

*Й. Н. Ганиева (Технологический институт — филиал Ульяновской
государственной сельскохозяйственной академии им. П. А. Столыпина,
г. Димитровград)*

Рассматривается воспитательная компетентность педагога как интегральная характеристика его профессионально-педагогической деятельности. Определяются состав (структура) и содержание воспитательной компетентности преподавателя вуза сельскохозяйственного профиля и условия, при которых она формируется.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; воспитательная компетентность преподавателя вуза; воспитательно-ориентированная среда вуза; личность преподавателя.

Профессиональный, гражданский и патриотический долг преподавателя — быть в равной мере специалистом, воспитателем и наставником. Сегодня воспитание может и должно быть понято не только как одновременная передача опыта от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности [3].

Наряду с воспитательным воздействием содержанием образования огромный эффект имеет личный пример преподавателя: точность, вежливость, аккуратный внешний вид, культура речи, требовательность, последовательность, справедливая оценка. Преподаватель не

имеет права занимать позиции академической бесстрастности в вопросах духовного и нравственного становления студенческой молодежи [12, с. 121]. Профессионализм преподавателя должен оцениваться не только по качеству проводимых занятий, но и по его участию в воспитательной работе.

Одна из важнейших проблем современного профессионального образования — осуществление такой воспитательной деятельности, которая обеспечивала бы личностное и профессиональное становление студента в стенах учебного заведения [5]. Отрицательное влияние на воспитательный процесс в учреждениях профессионального образования всех уровней оказывают преоблада-

© Ганиева Й. Н., 2013

ние стихийной социализации молодежи в обстоятельствах экономической и политической неопределенности общества, отсутствие заинтересованности работодателей в подготовке квалифицированных специалистов для предприятий и организаций, социальные противоречия внутри образовательных учреждений, неподготовленность самих студентов к личностному и профессиональному развитию.

Основными источниками противоречий, как правило, становятся несоответствие содержания воспитания требованиям времени; доминирование авторитарного, субъективистского стиля руководства и общения, не учитывающего интересы учащейся молодежи, их права выбора организационных форм учебно-воспитательной деятельности и участия в управлении учреждением [8].

Выявлен ряд проблем, связанных с эффективностью воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования. Среди них первая и очевидная проблема, которая накладывает отпечаток на все последующие, — воспитательный процесс функционирует не в полную силу [14]. Следовательно, кураторы не обладают информацией о реальных интересах студентов, а имеющаяся информация фрагментарна, собирается от случая к случаю; отсутствует эффективная и налаженная система общения между преподавателями и студентами; реализация кураторами своих функций является номинальной, нет четкого и отлаженного содержания взаимодействия между куратором и студентами, их эффективного влияния на профессионально-личностное развитие будущих специалистов; нет взаимодействия между структурными подразделениями учебного заведения, участвующими в процессе профессионального воспитания будущих специалистов; попытки эмоционального, духовно-нравственного развития студентов носят случайный, стихийный характер, что влечет за собой их низкую эффективность.

Профессиональное воспитание будущего специалиста, как и любой педагогический процесс, осуществляется под

влиянием целого комплекса условий и факторов различной степени своей выраженности, направленности, устойчивости, интенсивности [7]. Эти условия и факторы являются силами, определяющими эффективность становления личности будущего специалиста, освоения профессиональных ценностей, идеалов, норм, привычек, опыта социально-ценного поведения и отношений. Одним из таких важных условий выступает воспитательная компетентность педагога.

Воспитательная компетентность педагога рассматривается нами как интегральная характеристика его профессионально-педагогической деятельности. Определение структуры и содержания воспитательной компетентности преподавателя выполнено нами на основе содержательного описания научно обоснованных (феноменологических, методических, деятельностных) аспектов педагогического труда [13]. С учетом сущности и специфики педагогического труда, предназначения профессии, ее роли в обществе; предмета труда; профессиональных знаний, умений; видов деятельности, способов работы, технологий; результата; психологических качеств, желательных для эффективного выполнения педагогической деятельности, общения, профессионального и личностного роста и саморазвития, названные выше характеристики профессионально-педагогической деятельности преподавателя условно объединены нами в четыре основные группы компетенций:

1-я группа — человековедческие, под которыми понимается стержневое профессионально-личностное качество, базирующееся на всестороннем системном знании о человеке как субъекте образования и выражающееся в способности и готовности работать с установкой на человекообразование как главной содержательной основы профессиональной жизнедеятельности;

2-я группа — социально-педагогические, связанные с гуманитарной направленностью личности педагога, системой ценностных установок и позиций в сфере общения, коммуникативных способностей и умений;



3-я группа — организационно-методические, отражающие деятельность природу педагогического труда и включающие в себя высокий уровень владения методами и приемами постановки и решения педагогических задач: аналитических, прогностических, исследовательских;

4-я группа — профессионально-личностные, обеспечивающие педагогу способность ориентироваться и осуществлять выбор в быстро изменяющихся и противоречивых условиях профессионального бытия.

Исследование проводилось нами в Ульяновской государственной сельскохозяй-

ственной академии. Его участниками стали студенты младших и старших курсов трех факультетов. Они ранжировали компетенции из предложенного им списка по степени важности владения (табл. 1). Это позволило определить, какие компетенции, по мнению студентов, являются важными в воспитательной деятельности педагогов, и выявить, что студентам необходимо на I и последующих курсах. Например, стало ясно, что студенты-первокурсники больше нуждаются в тех преподавателях, которые умеют слушать, объяснять, оказывать поддержку.

Т а б л и ц а 1

Ранжирование студентами важности воспитательных компетенций для преподавателя вуза

Компетенции	Младшие курсы			Старшие курсы		
	Агрономический I	Ветеринарный II	Механический II	Агрономический V	Ветеринарный V	Механический V
1	2	3	4	5	6	7

Человековедческие

видеть в человеке смысл и цель, но никогда не средство своих педагогических усилий

1 1 1 2 3 2

иметь целостное представление о человеке как «предмете» своего труда и о себе как основном «инструменте» этого труда

4 5 8 2 1 4

профессионально владеть содержательно-предметной основой для педагогического взаимодействия

3 4 3 1 1 4

владеть логикой и методами реализации профессионального замысла

1 1 2 4 2 1

знать и уметь применять психолого-педагогические основы обучения и воспитания, его закономерности и принципы; структуру, способы и средства организации учебной и внеучебной деятельности

4 5 7 3 1 1

знать и уметь использовать теоретические основы и способы организации воспитательного процесса

2 2 3 2 1 1

знать и соблюдать нормы и правила педагогической этики

12 11 8 11 10 6

Социально-педагогические

осознавать роль и гуманную сущность общения в педагогической деятельности

11 13 9 9 11 9

владеть профессиональными знаниями об особенностях социально-педагогического общения

9 8 7 7 9 5

уметь проектировать, организовывать, анализировать процесс педагогического взаимодействия

16 17 9 6 7 1

иметь способности и опыт организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности субъектов образовательного процесса

11 8 5 9 7 4

1	2	3	4	5	6	7
владеть приемами и техниками эффективной педагогической коммуникации, создания условий психологической безопасности общения, предупреждения и разрешения конфликтов в педагогическом процессе	1	1	2	3	2	2
обладать профессионально важными качествами личности (эмпатией, терпимостью, справедливостью, отзывчивостью, деликатностью, объективностью и др.)	1	1	2	3	5	2
осознавать и быть готовым нести ответственность за социально-психологический климат и результаты педагогического взаимодействия	3	2	2	2	1	3
Организационно-методические						
иметь готовность и способность к преподавательской деятельности	10	11	6	8	9	3
иметь опыт организации опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работы в сфере педагогики и образования	4	1	2	6	4	7
знать и уметь применять способы и средства консультативной деятельности в вопросах воспитания и обучения	4	4	7	6	7	12
быть готовым к созданию новых ценностей и принятию творческих решений	1	4	1	2	1	3
уметь организовывать воспитательную деятельность в образовательном учреждении	2	1	4	3	5	6
знать способы проектирования учебно-познавательного процесса (отбора содержания, форм, методов и средств обучения)	11	12	13	9	11	14
владеть методами и приемами постановки и решения организационно-управленческих задач в педагогической деятельности	2	1	3	1	1	1
владеть профессиональным языком	3	1	2	7	6	12
иметь эрудицию и широкий кругозор	14	9	3	17	10	5
Профессионально-личностные						
знать особенности педагогической деятельности, ее структуру, виды, функции, нормы, требования к личности специалиста	1	2	2	4	1	5
осознавать и понимать социальную значимость педагогического труда, его ценности, культуру	3	2	1	2	5	6
иметь позитивное отношение, устойчивый интерес, мотивацию к педагогической деятельности	10	8	10	11	10	13
владеть педагогическими способностями, опытом и навыками педагогической деятельности	1	2	3	3	4	3
иметь способность к профессионально-педагогической рефлексии	4	5	2	4	3	1
осознавать перспективы собственной профессиональной деятельности, уметь проектировать, планировать, критически оценивать свое профессиональное поведение и деятельность, вносить необходимые коррективы с учетом своих личностных особенностей и способностей	91	0	81	41	31	
осознавать свою ответственность за результаты своей профессионально-педагогической деятельности	2	4	1	8	7	11
обладать чуткостью, отзывчивостью, состраданием, сопереживанием, бескорыстием	10	7	3	10	9	4



Как видим, студенты высоко оценивают по 2—3 компетенции из каждой группы компетенций, причем результаты младших и старших курсов достаточно сильно отличаются друг от друга (коэффициент корреляции показал отсутствие связи между результатами ($r = 0,34$)). Если студенты младших курсов считают, что преподаватели должны уметь проектировать, организовывать, анализировать процесс педагогического взаимодействия, то студенты старших полагают, что преподавателям гораздо важнее владеть профессиональным языком.

Для определения уровня сформированности воспитательных компетенций преподавателей вуза мы разработали паспорта компетенций, которые позволили определить содержание каждой компетенции и диагностировать ее [6]. Оценивание производилось экспертной группой, куда вошли руководители и преподаватели с большим стажем воспитательной работы. Среди оцениваемых мы выделили отдельно преподавателей, целенаправленно занимающихся воспитательной работой в вузе — 12 чел., кураторов групп — 23, преподавателей-предметников — 16 чел. (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Уровень сформированности воспитательных компетенций у преподавателей, %

Компетенции	Уровень сформированности	Кураторы	Специалисты по воспитанию	Преподаватели-предметники
Человековедческие	Высокий	45	48	22
	Средний	55	52	78
Социально-педагогические	Высокий	22	26	9
	Средний	78	74	91
Организационно-методические	Высокий	33	42	13
	Средний	67	58	87
Профессионально-личностные	Высокий	12	19	10
	Средний	88	81	90

Низкий уровень сформированности воспитательных компетенций у преподавателей не выявлен, поэтому в таблице отражены только высокий (профессиональный) и средний уровни.

По результатам опроса студентов и диагностики педагогов была установлена необходимость в целенаправленном формировании воспитательной компетентности у преподавателей. Для решения этой задачи был разработан спецкурс, который проводился циклами, во время студенческих каникул; модуль курса был включен также в курсы повышения квалификации, которые проходили преподаватели с 2008 по 2011 г.

С целью повышения уровня воспитательной компетентности преподавателей в вузе был создан Совет по воспитательной работе — коллективный орган, осуществляющий руководство воспитательной работой как в учебное, так и во внеучебное время [11]. Основными задача-

ми Совета являются разработка стратегии и координация воспитательной работы во всех учебных и воспитательных структурах; координация деятельности ректората, администрации и общественных организаций в области воспитательной работы; обобщение опыта воспитательной работы в вузе, разработка рекомендаций по его внедрению в практику воспитания и совершенствования системы воспитательной деятельности; разработка и подготовка нормативных документов и методических материалов по развитию воспитательной работы; организация и проведение мониторинга, социологических и социально-психологических исследований по воспитательной работе; оказание целенаправленной помощи в деятельности общественных студенческих объединений.

В состав Совета по воспитательной работе вошли проректор по воспитательной работе, представители студенческо-

го коллектива, методисты по внеучебной работе, преподаватели.

Одной из основных задач Совета стало создание воспитательно-ориентированной среды в академии, которая способствовала бы:

- усилению значимости профильно-отраслевой направленности содержания воспитательной деятельности, определяющей различия процесса и результата воспитания современных бакалавров агропромышленного комплекса [9];

- целевому ориентированию воспитательной деятельности на подготовку бакалавра сельскохозяйственного профиля, объединяющего качества личности, компетентности и компетенции, имеющие интегральный характер;

- направленностью структурирования средового фактора воспитательной системы на формирование воспитательно-ориентированной среды как условия подготовки бакалавра сельскохозяйственного профиля, отвечающего современным запросам общества и рынка труда в условиях компетентного подхода в высшем профессиональном образовании.

Воспитательная среда максимально приближает, погружает в сферу профессиональной деятельности, причем включение в воспитательную среду вуза различных инновационных проектов [10, с. 47—54] (таких, как Бизнес-инкубатор, Студенческий десант и др.), практики на предприятиях агропромышленного комплекса Ульяновской области многократно усиливает ее воздействие на личность. Советом ведется работа по реализации социальных и трудовых инициатив студенчества, приобретению молодыми людьми навыков профессиональной трудовой и управленческой деятельности, содействию личностному развитию и процессам трудовой и социальной адаптации молодежи, по общественному воспитанию, формированию гражданской ответственности и патриотизма у молодежи, привлечению студентов к участию в студенческих специализированных отрядах. Например, через участие в таких отрядах происходит содействие временному и постоянному трудоустройству студен-

тов и выпускников Ульяновской ГСХА; привлечение учащейся молодежи к участию в трудовой деятельности; патриотическое воспитание молодежи, поддержка и развитие традиций ССО, культурная и социально значимая работа среди населения; содействие в формировании кадрового резерва для сельского хозяйства Российской Федерации.

Через участие в Школе инноваторов студенты совместно с преподавателями реализуют себя в таких проектах Бизнес-инкубатора, как «Устройство для загрузки и смешивания минеральных удобрений»; «Устройство для сушки перловых сортов»; «Энергосберегающая установка для обработки зерна»; «Обеспечение воздуха в птицеводческих помещениях при помощи фильтра»; «Зворыкинский проект» и др.

В 2012 г. было проведено повторное анкетирование преподавателей. Его участников мы разделили на две группы: 1-я — прошедшие спецкурс (за время формирующего эксперимента это 65 % преподавательского состава), 2-я — не прошедшие (вновь поступившие на работу и др.). Его результаты представлены в табл. 3.

Данные анкетирования свидетельствуют, что уровень компетентности значительно вырос у преподавателей, прошедших спецкурс, но и у остальных замечена положительная динамика. Это можно объяснить опосредованным влиянием коллег и наличием воспитательно-ориентированной среды вуза.

Воспитательная компетентность преподавателя определялась нами не только по отдельным проводимым мероприятиям, но и по умению интегрировать учебную и внеучебную работу с учетом базовых ценностей будущей профессиональной деятельности студентов [4]. Исследование показало, что данная интеграция возможна, если преподаватель вуза активно участвует в создании воспитательно-ориентированной среды вуза, где каждый студент может найти такой способ деятельности, который соответствует его биопсихосоциальным особенностям и позитивно сказывается на формировании личностных качеств.

Результаты повторного оценивания воспитательных компетенций преподавателей, %

Компетенции	Уровень сформированности	Кураторы		Специалисты по воспитанию		Преподаватели-предметники	
		1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа
Человековедческие	Высокий	65	52	75	52	62	48
	Средний	35	48	25	48	38	52
Социально-педагогические	Высокий	55	32	65	36	45	35
	Средний	45	68	35	64	55	65
Организационно-методические	Высокий	69	43	89	48	46	33
	Средний	31	57	11	52	54	67
Профессионально-личностные	Высокий	56	32	59	40	45	25
	Средний	44	68	41	60	55	75

Воспитательная работа — это не хобби, она требует специальной подготовки, причем не эпизодической, а систематической [15]. И если «искусство воспитывать» должны воплощать преподаватели вузов, значит, в первую очередь их надо обучать научным основам и практическим приемам этой деятельности, и прежде всего — психологии и педагогике [1]. Преподавателей нужно обучать умению общаться с людьми другого поколения, с иными представлениями и иной шкалой ценностей, понимать и учитывать позиции, интересы, вкусы и взгляды студенчества [2]. Преподаватель должен воспитывать всем своим поведением, высоким духовно-нравственным обликом, увлеченностью делом, творческим подходом, эрудицией и креативностью, академической культурой и профессиональной этикой, четкостью исполнения обязанностей и трудовой дисциплиной, принципиальностью, разумной требовательностью к себе и обучающимся.

Таким образом, при всей важности характеристик тех или иных качеств специалиста, которые, несомненно, влияют на его деятельность, очевидно, что, только ориентируясь на высокие образцы профессиональной деятельности, реконструируя и проектируя ее содержание, моделируя сам процесс ее формирования в ходе профессиональной деятельности, возможно разумно оценить результаты деятельности педагога вуза в области воспитательной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александрова, М.* Факторы становления карьеры студента и преподавателя / М. Александрова // Высш. образование в России. — 2007. — № 2. — С. 166—168.
2. *Богданова, Р. У.* Реанимация или обновление (основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе / Р. У. Богданова // Студенчество, диалоги о воспитании. — 2008. — № 2. — С. 7—9.
3. Болонский процесс : Результаты обучения и компетентный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. В. И. Байденко. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 536 с.
4. *Введенский, В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2006. — № 5. — С. 59—65.
5. *Веледенская, О. В.* Из опыта реализации модели интеграции обучения и воспитания в подготовке компетентного специалиста / О. В. Веледенская // Материалы международной научно-практической конференции «Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики» / под науч. ред. Г. В. Мухаметзяновой. — Казань, 2011. — С. 231.
6. *Ганиева, Й. Н.* Модель воспитательной системы и условия ее реализации в высшем учебном заведении / Й. Н. Ганиева // Современное развитие экономических и правовых отношений. Образование и образовательная деятельность : материалы науч.-практ. конф. — Дмитровград, 2010. — С. 16—23.
7. *Данилюк, А. Я.* Основные направления воспитательной работы в современном вузе [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк. — Режим доступа: www.gup.ru/events/news/conference/daniluk.doc.
8. *Домрачева, С. А.* Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов / С. А. Домрачева // Материалы международной научно-практической конференции «Профес-

сиональное образование: вопросы теории и инновационной практики». — С. 40—41.

9. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 3-е изд., перераб., доп. — Москва : Академический проект ; Фонд «Мир», 2006. — 336 с.

10. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — Москва : Пер Сэ, 2006. — 688 с.

11. Матушанский, Г. У. Системный подход в проектировании маршрутов непрерывного профессионального образования научно-педагогических кадров / Г. У. Матушанский // Материалы международной научно-практической конференции «Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики». — С. 66—67.

12. Мухаметзянова, Г. В. Профессиональное образование : системный взгляд на проблему / Г. В. Мухаметзянова, отв. ред. Н. Б. Пугачева. — Казань : Идеал-Пресс, 2008. — 608 с.

13. Носко, И. В. Компетентностная модель выпускника вуза — бакалавра педагогики : учебно-методическое пособие / И. В. Носко. — Владивосток : ДВГУ, 2008. — 213 с.

14. Пономарев, А. В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста : монография / А. В. Пономарев. — Москва : ИКАР, 2009. — 430 с.

15. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестн. образования. — 2007. — № 7. — С. 20—34.

Поступила 13.05.12.

УДК 371.7

СРЕДОВОЙ ПОДХОД К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ж. В. Шарафуллина (Коми государственный педагогический институт),

С. А. Уланова (Республиканский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Сыктывкар)

Анализируется проблема сущности здоровьесберегающей среды и ее функций. Предлагается авторское определение здоровьесберегающей среды, обосновывается ее структура. Авторы указывают на перспективность связи средового и деятельностного подходов в практике здоровьесбережения школьников.

Ключевые слова: средовой подход; здоровье; здоровьесберегающая среда.

В теории и практике здоровьесбережения современная педагогика, как известно, уже сделала свои первые шаги. На сегодняшний день мы располагаем результатами докторских исследований в сфере здоровьесберегающей педагогики, в сфере применения соответствующих технологий, реализации локальных программ здоровьесбережения (А. А. Коробейников, А. М. Митяева, Г. А. Мысина и др.). Громко заявили о себе ученые Санкт-Петербурга, издав «Энциклопедию педагогической валеологии» (2010 г.). Появились междисциплинарные исследования по проблеме здоровьесбережения (Э. Н. Вайнер, Н. Н. Куинджи, Н. К. Смирнов и др.). Предлагаются авторские здоровьесберегающие программы и методики (М. Е. Коржова, Л. Г. Крыжановская

и др.). Однако на этом фоне все еще недостаточно освещенным остается вопрос средового фактора здоровьесбережения, понимания сущности здоровьесберегающей образовательной среды, ее специфики и структуры.

Анализ литературы показывает, что понятие здоровьесберегающей среды употребляется сегодня в весьма свободном межнаучном контексте и пока еще не имеет завершенного педагогического истолкования. Даже в тех случаях, когда это понятие рассматривается с интересующей нас точки зрения, оно трактуется поверхностно, без учета педагогических нюансов категории «среда» и с неоднозначной интерпретацией понятия «здоровье».

Насколько мы можем судить, сложившаяся ситуация вызвана двумя при-

© Шарафуллина Ж. В., Уланова С. А., 2013



чинами. Первая — это новизна самого понятия «здоровье» в науке вообще (по свидетельству ученых, «наука о здоровье» оформилась только к концу XX в.) и в педагогической науке в частности. Несмотря на то что это понятие активно тиражируется в педагогических исследованиях, оно, будучи заимствованным из других областей знания, не является для педагогики достаточно органичным. Его прямое или косвенное употребление вызывает немалые трудности у ученых и исследователей. Большинство из них, в том числе Э. Н. Вайнер, А. А. Коробейников, Н. Н. Куинджи, Г. И. Тушина и др., склонны брать за основу определение здоровья, предложенное Всемирной организацией здравоохранения, т. е. рассматривать здоровье как «состояние полного физического, психического и социального благополучия». Триединая сущность здоровья многими акцентируется, делаются особые указания на невозможность сводить понимание здоровья к его физической стороне.

Э. Н. Вайнер, например, пишет, что здоровье — это «состояние равновесия между адаптивными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды» [1, с. 12], и называет шесть «показателей индивидуального здоровья»: генетические, биохимические, метаболические, морфологические, психологические, социально-духовные [1, с. 90]. М. Е. Коржова рассматривает биологическое здоровье, социальное здоровье и духовное здоровье. Исследователь говорит также о «взаимодействии сознательного и бессознательного в человеке, которым регулируется его нравственное здоровье» [4, с. 26]. Широта трактовки здоровья свойственна также суждениям О. С. Гришановой и Е. В. Гусевой. Свой взгляд на здоровье учащихся они воплощают в виде четырехкомпонентной модели, где соматический компонент отражает текущее состояние органов; физический — уровень роста и развития организма, его адаптационные реакции; психический — состояние психической сферы; нравственный — комплекс характеристик мотивационной и по-

требностно-информационной сферы [3, с. 13].

Можно привести еще ряд примеров, где авторы, аккумулируя смыслы понятия «здоровье» и пытаясь адаптировать их к собственному понятийному аппарату, начинают утверждать триединую природу здоровья. С одной стороны, это весьма перспективная тенденция, поскольку связана с триединой субстанциональностью человека, его био-социодуховной организацией. В этом триединстве реализуется индивидуальная программа жизни человека, а следовательно, и его индивидуальное здоровье. С другой стороны, столь емкая дефиниция здоровья осложняет определение здоровьесберегающей среды, поскольку отражает сложность собственно объекта «сбережения». Тем не менее оснований не разделять складывающихся взглядов на сущность здоровья у нас нет. Все они подчеркивают субъектно-индивидуальный фактор здоровья, обнажая смыслы, с которыми педагогика всегда работала в решении вопросов формирования человеческой личности.

Более серьезной мы считаем проблему другого плана, обозначенную выше как причина поверхностного понимания исследователями средового фактора здоровьесбережения. Факты свидетельствуют, что к термину «здоровьесберегающая среда» ученые и исследователи обращаются не всегда обоснованно, используя его для описания либо условий здоровьесбережения, либо системы здоровьесберегающих мероприятий, либо отдельных результатов здоровьесберегающей деятельности администраторов образовательных учреждений. Так, Г. Д. Слесарева в статье, посвященной здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, определяет здоровьесберегающую среду как «идеальную модель, к которой стремятся все участники образовательного процесса». В рамках такого понимания автор говорит, что концептуальные основы здоровьесберегающей среды должны включать «разработку ведущих идей, целей и задач; характеристику методологиче-

ских подходов и принципов; анализ условий реализации» [6, с. 10]. При всем уважении к позиции автора принять ее для решения наших исследовательских задач не представляется возможным из-за крайне размытой связи с основными положениями средового подхода в образовании.

Подобную оценку мы вынуждены дать и пониманию здоровьесберегающей среды, представленному К. А. Колесниковым в сборнике методических материалов с общим названием «Школа здоровья и радости». Автор сводит понятие среды к системе мер, обеспечивающих психологическую, интеллектуальную, социально-нравственную, информационную и физическую безопасность жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении. Выдвигая идею «культуры безопасности», К. А. Колесников пишет о необходимости формировать у учащихся умения «защищать себя, противостоять различным негативным воздействиям как внешнего, так и внутреннего социума, адекватно вести себя в рамках любой чрезвычайной ситуации» [8, с. 32]. Однако, увлекшись указанной идеей, автор отступает от логики средовой детерминации здоровьесбережения и, соответственно, оставляет открытым вопрос о сущности здоровьесберегающей среды.

В учебно-методическом пособии Э. Н. Вайнера и др. «Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей среды» определение среды как таковой вообще отсутствует. Более того, автор непоследователен в использовании самого термина «среда», допуская его подмену понятием «обстановка» [2, с. 26]. В то же время он декларирует «валеологические приоритеты здоровья и безопасности» как «доминанты деятельности педагогической системы» [2, с. 10] и выражает полную убежденность в том, что «здоровье — категория не медицинская. Медицинской категорией является болезнь», поэтому решение вопроса о здоровье учащейся молодежи — «проблема, прежде всего, педагогическая» [2, с. 9].

Следует учесть еще один негативный момент. Суть его в том, что параллельно с понятием «здоровьесберегающая среда» современная наука культивирует понятие «валеологическая среда». В качестве примера можно привести упомянутого выше ученого, который, проанализировав «воздействие факторов образовательной среды на здоровье учащихся», рассуждает о роли педагога в создании «валеологического пространства образовательного учреждения» [1, с. 24]. Г. А. Рябинин, общий редактор «Энциклопедии педагогической валеологии», определяет ее как «систему педагогического взаимодействия обучаемого и обучающего в процессе двудоминантного управления» [9, с. 11], а валеологическую безопасность образовательной среды называет «общей характеристикой качества ее состояния» [9, с. 8]. По нашему мнению, если валеология — это наука (!) о здоровье, то понятие «валеологическая среда» вряд ли уместно в рассматриваемом контексте. Не отрицая правомерности его использования в других плоскостях научного знания, мы думаем, что логичнее прибегать к термину «здоровьесберегающая среда».

Все приведенные выше примеры показывают, что недооценка педагогических нюансов категории «среда» ведет к искаженному пониманию среды здоровьесберегающей. Наблюдается нежелательная для нас размытость медицинских, социально-экономических и собственно педагогических точек зрения на это понятие.

Выходом из сложившейся ситуации, как мы полагаем, должно стать последовательное воплощение в практику основных положений средового подхода в педагогике, а именно:

- 1) дифференциации образовательной среды (в отдельных работах — воспитывающей, развивающей среды) и среды вообще как среды жизнедеятельности;

- 2) диалектической взаимосвязи развивающих и формирующих функций образовательной среды.

Первое положение достаточно глубоко разработано в трудах Ю. С. Мануй-



лова. Ученый доказал, что средой может стать любое пространство жизнедеятельности человека, когда в нем опосредуются его сугубо личностные смыслы и ценности: «Если природа и город существуют сами по себе, то природной и городской среды как таковой нет, и они возникают лишь с появлением субъектов. Среда существует только в соотношениях „субъект — среда“, „система — среда“» [5, с. 8].

По убеждению И. И. Сулимы, предназначение педагогической деятельности — не идти на поводу у социально-экономической практики государства, а преодолевать их, используя воспитывающие ресурсы среды образования. «Важно, — пишет ученый, — чтобы будущий педагог освоил методологию среды, знал среду, в которой осуществляется учебный процесс, среду, из „которой знание переходит в содержание учебных предметов“» [7, с. 37]. Образовательная среда — это не столько условия, способствующие реализации поставленной педагогической цели, сколько особый результат образовательной стратегии, особая, по В. А. Ясвину, «модальность образования». Образовательная среда — это всегда среда развивающая, обеспечивающая комплекс возможностей для саморазвития участников образовательного процесса. На первый план здесь выходят не административная воля и образовательные программы, а «субъективное установление средовых границ» [10, с. 165, 192, 221].

Доводы В. А. Ясвина иллюстрируют второе из отмеченных ранее положений средового подхода — положение о диалектической взаимосвязи развивающих и формирующих функций образовательной среды. Внешним выражением такой взаимосвязи выступает именно индивидуальный характер опосредования норм и ценностей, культивируемых средой. Даже когда индивид порывает со средой, он испытывает на себе ее влияние. Именно поэтому, когда речь идет о планомерной организации образовательной среды, выдвигается положение о единстве ее развивающих и формирующих функций. Образовательная среда долж-

на функционировать так, чтобы социально значимые личностные качества обучающихся формировались без препятствий для их индивидуализации.

Очевидно, о здоровьесберегающей среде, в полном смысле этого слова, можно говорить только тогда, когда создаваемые в образовательном учреждении условия здоровьесбережения опосредуются в индивидуальном сознании и деятельности учащихся, когда стратегический акцент ставится на становлении у них мотивов здорового образа жизни, умении рефлексировать наличное состояние собственного здоровья. Эти доминанты здоровьесберегающей среды есть главное и обязательное требование к реализации ее педагогических функций. В них, как мы считаем, выражается принципиальное *отличие педагогического аспекта здоровьесбережения от медицинского*.

С учетом того, что подобные смыслы педагогики здоровьесбережения подчеркиваются в науке независимо от контекста их интерпретации, наше понимание здоровьесберегающей образовательной среды обретает весомые аргументы. Суммируя сказанное, мы вправе выдвинуть следующее определение здоровьесберегающей среды. *Здоровьесберегающая среда* — это особый уклад деятельности образовательного учреждения, который поддерживает здоровый образ жизни ее субъектов и содействует их саморазвитию в обретении ценности здоровья.

Понятием «уклад» мы выражаем одно из обязательных свойств здоровьесберегающей среды, которое связано с ее устойчивостью, завершенностью. Уклад как то, что принято и понято всеми субъектами средообразования. Уклад как мера статичности средового фактора здоровьесбережения и постоянства функций, реализуемых образовательным учреждением посредством организации здоровьесберегающей среды. На наш взгляд, по сравнению с другими понятиями «уклад» предполагает большие рефлексивно-мотивационные основания средового фактора воспитания и обучения школьников. Те самые осно-

вания, благодаря которым пространственно-предметные условия здоровьесберегающей деятельности обеспечивают становление внутренних стимулов здоровьесбережения. Другими словами, среда функционирует как средство развития субъектно-личностных мотивов здорового образа жизни у всех субъектов образовательного процесса, и прежде всего у школьников.

Принимая в расчет полученный вывод, мы считаем, что в структуре здоровьесберегающей среды целесообразно рассматривать следующие компоненты:

1) предметно-пространственный (особенности места, где расположено образовательное учреждение; материально-техническое обеспечение процесса образования; эстетика интерьера и т. п.);

2) организационно-стратегический (качество концептуализации средообразования; тактика управления средовым фактором здоровьесбережения; обеспеченность кадрами и т. д.);

3) коммуникативно-технологический (характер педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса; используемые технологии здоровьесбережения; связь основного и дополнительного образования; степень вовлеченности учащихся в средообразование и др.).

Понятно, что при общем равном значении указанных компонентов здоровьесберегающей среды их удельный вес неодинаков. Совершенно очевидно, что грамотная стратегия средообразования может нейтрализовать негативные свойства пространственно-предметного компонента среды. В то же время даже при идеально разработанной стратегии решающее влияние на процесс средовой детерминации здоровьесбережения будет оказывать коммуникативно-технологический компонент, поскольку именно в нем заключены субъектно-психические ресурсы здоровьесберегающей среды. Взаимосвязь всех компонентов здоровьесберегающей среды и их согласованность составляют основу средовой детерминации здоровьесбережения.

Поскольку в процессе средообразования одинаково значима деятельность

всех его субъектов, то, оценивая перспективы средового подхода к здоровьесбережению, мы считаем нужным обозначить его взаимосвязь с подходом деятельностным. Эффективное средообразование, по нашему убеждению, возможно только на основе деятельностного подхода. В других случаях среда функционирует только как пространство образования, а осуществляемая в образовательном пространстве деятельность, не подпитанная трофикой среды, не аккумулирует мотивационно-ценностный потенциал обучаемых и, соответственно, не стимулирует их личностный рост.

Важно, чтобы концепция здоровьесберегающей среды опиралась на средообразующий потенциал учащихся и имела целью формирование их ценностного отношения к здоровью и становление индивидуальных механизмов здоровьесбережения. Этот принцип можно переложить и на взаимодействие педагогов и администраторов как субъектов организации здоровьесберегающей среды. Если принцип реализуется в обоих случаях, то среда состоялась. Инициатива учащихся поддерживается и деятельно обеспечивается. Профессионализм педагогов востребован и концептуально выстроен. Управленческий потенциал администрации очевиден и ориентирован на долгосрочные проекты. Родители, социальные партнеры вовлечены в процесс средообразования и заинтересованы в результатах здоровьесберегающей деятельности школы.

Средовой подход к здоровьесбережению, как видим, перспективен сам по себе, если применять его грамотно, с учетом всех нюансов средовой детерминации формирования человека. Но чем больше средообразование опирается на деятельностный подход, тем сильнее проявляется средовая детерминация здоровьесбережения. Деятельностный подход как подход, рассчитанный на эмпирически фиксируемые преобразования окружающей действительности, связывает предметно-пространственный, организационно-стратегический и коммуникативно-технологический компоненты здоровьесберегающей среды,



обеспечивая ее функциональность и устойчивость.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнер, Э. Н. Валеология / Э. Н. Вайнер. — Москва : Флинта, 2001. — 414 с.
2. Вайнер, Э. Н. Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды / Э. Н. Вайнер, Т. С. Анисимова, Л. М. Пашкова. — Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2005. — 207 с.
3. Гришанова, О. С. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении : система работы, мониторинг / О. С. Гришанова, Е. В. Гусева. — Волгоград : Учитель, 2010. — 248 с.
4. Коржова, М. Е. Здоровьесберегающие технологии осуществления образовательного процесса в учреждениях СПО : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2007. — 20 с.
5. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. — Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. госслужбы, 2002. — 157 с.
6. Слесарева, Г. Д. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения / Г. Д. Слесарева // Психолого-педагогическое обеспечение как здоровьесберегающий ресурс субъектов образовательного процесса. — Киров, 2011. — С. 9—11.
7. Сулима, И. И. Среда и стихия в образовании : подходы к сущностной оценке / И. И. Сулима // Стихии, стихийность и стихийность в образовании : сб. науч. ст. / под ред. Ю. С. Мануйлова. — Москва ; Нижний Новгород, 2007. — 145 с.
8. Школа здоровья и радости : опыт создания безопасной здоровьесберегающей среды / под ред. К. А. Колесникова. — Киров, 2011. — 146 с.
9. Энциклопедия педагогической валеологии / общ. ред. Г. А. Рябинин. — Санкт-Петербург : Петрополис, 2010. — 490 с.
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 366 с.

Поступила 13.09.12.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.346.32-053.6

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В СРЕДЕ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (по результатам социологического исследования)

В. В. Монаков (Казанский национальный исследовательский
технологический университет)

Статья посвящена исследованию такого сложного остросоциального явления в среде российской молодежи, как правовой нигилизм. На основе данных, полученных в результате эмпирических исследований, автором анализируются динамика, видоизменение, основные направления развития правового нигилизма в среде российской молодежи в период с 2000 по 2010 г.

Ключевые слова: гражданское общество; правовой нигилизм; правовая социализация; девиантность; ценности; преступные группировки; правопорядок; управление; закон; мотивация.

В период с 2000 по 2010 г. руководителями Российского государства был принят ряд неотложных мер административного, социально-экономического характера, одной из целей которых было преодоление правового нигилизма. Результаты этих мероприятий имели противоречивый и неоднозначный характер. Так, наряду с позитивными тенденциями, связанными с успехами в борьбе с организованной преступностью, ростом экономики, подъемом жизненного уровня населения, укреплением государственных структур, проявились негативные, обусловленные прежде всего ростом коррупции, что привело к трансформации, видоизменению форм правового нигилизма в российском обществе, в среде российской молодежи.

Объектом исследования была определена российская молодежь как возрастная группа от 18 до 30 лет. При установлении рамок предмета исследования была выявлена проблема социологического понимания правового нигилизма как социального явления. В научной и публицистической литературе используется правоведческое определение правового нигилизма, предложенное Н. И. Матузовым [1] и дополненное В. А. Тумановым [2]. В нем указывается, что правовой нигилизм — это патология общественного сознания, которая проявляется в отрицании социальной ценности права. Тем самым, несмотря на выделение главной черты правового нигилизма —

отрицания социальной ценности права, — правоведческое определение сужает понимание правового нигилизма до уровня общественного сознания, не раскрывая его социальный характер. По сути оно представляет правовой нигилизм как систему негативных норм и установок в общественном сознании по отношению к праву.

С учетом связи данного явления с пониманием социального факта возникла необходимость включить в рамки социологического понимания правового нигилизма и негативное отношение (attitude) к праву, а также результату правоприменительной практики — правопорядку, который в объективной реальности представляется как деятельность государственных органов. Таким образом, правовой нигилизм как социальное явление характеризуется: 1) отрицанием социальной ценности государства и права; 2) отказом от правового решения проблем в отношениях государства и личности, а также межличностных отношений; 3) негативным отношением к правопорядку, к результатам деятельности государственных органов как результатам правоприменительной практики.

Итак, предметом нашего исследования стали тенденции изменения правового нигилизма российской молодежи, которые проявляются в изменении отношения к деятельности государственных органов, осуществляющих правоприменительную практику, результатом которой

© Монаков В. В., 2013



выступает правопорядок. Цель исследования заключалась в определении тенденций развития правового нигилизма в среде российской молодежи на основе исследования генеральной выборки — молодежи Татарстана. Поставленная цель потребовала решения ряда задач.

1. Была разработана программа проведения панельных опросов совместно с Казанским Центром аналитических исследований и разработок. Ежегодные панельные опросы проводились с 2004 по 2011 г. для выяснения изменения отношения молодежи Татарстана к деятельности президента России, полиции (милиции), суда, Государственной Думы, местных органов исполнительной власти.

2. Была установлена квотная выборка исследования, которая составила от 1 860 до 1 924 респондентов.

3. Отношение опрошенных к деятельности государственных органов определялось на основе ответов, расположенных в порядковой шкале «Безусловно, не доверяю», «Скорее не доверяю», что в целом характеризовало негативное отношение, и ответов респондентов «Безусловно, доверяю» и «Скорее доверяю», что в целом характеризовало позитивное отношение.

4. На основании анализа результатов опросов были установлены причинно-следственные связи между социально-экономическими, социально-политическими изменениями, происходящими в российском обществе в указанный период, и динамикой изменения отношения молодежи к вышеуказанным государственным органам.

Результаты проведенного исследования позволили нам предположить тенденции развития и видоизменения правового нигилизма как следствие изменения отношения молодежи к деятельности государственных органов России, которые осуществляли и олицетворяли правопорядок, правоприменительную практику в 2004—2011 гг.

В целом результаты анализа развития отношения российской молодежи к деятельности российских государственных органов отразили противоречивость социально-экономических, социально-политических тенденций, определяющих формирование российского молодежного сознания. Отношения молодежи к деятельности различных органов российской государственной власти дифференцировано и полярно: от стабильно позитивного высокого уровня доверия на уровне 70—80 % респондентов до стабильно негативного уровня доверия на уровне 40—48 % на всем протяжении исследуемого периода. Следует отметить наличие устойчивых позитивных тенденций в изменении отношения российской молодежи к деятельности некоторых государственных органов, проявляющемся в росте доверия в течение 3—4 последних лет, а также точки флуктуации тенденций к позитивному росту в 2005—2007 гг., что подтверждает тезис об инерции общественного сознания.

В результате опросов было установлено, что уровень доверия президенту России оставался в целом высоким на протяжении всего исследуемого периода и колебался в коридоре от 85 до 69 %, как представлено в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Отношение респондентов к деятельности президента РФ, %

Ответ	Годы						
	2004	2005	2006	2007	2008—2009	2010	2011
В целом не доверяю	9,7	21,6	18,4	10,9	18,5	12,5	13,1
В целом доверяю	85,0	69,0	78,9	78,6	74,4	80,5	78,0
Затрудняюсь ответить	5,3	9,4	2,7	10,5	7,1	15,0	8,9

Наиболее высокий уровень доверия российской молодежи президенту РФ наблюдался в 2004 г. — 85 %, что объяс-

няется популярностью экстренных мер, принятых президентской администрацией в борьбе с сепаратистскими движе-

ниями, в деятельности по укреплению государственного аппарата, централизации власти еще в начале 2000-х гг. Наиболее низкий уровень доверия показали респонденты в 2005 г. — 69 %, что объясняется негативными последствиями принятых президентской администрацией управленческих решений — свертыванием демократических процедур в формировании власти, усилением коррупции. С 2006 по 2011 г., когда экономическая ситуация в стране стала показывать стабильные показатели экономического роста, ощущение стабильности в обществе проявилось в стабильно высокой степени доверия российской молодежи к деятельности президента РФ (74,4—80,5 %). При этом уровень негативной оценки деятельности президента РФ был стабильно низким с небольшим повышением в 2005 г. (21,6 %), что в целом демонстрирует позитивное отношение российской

молодежи к деятельности главы государства в исследуемый период.

Далее, чтобы подчеркнуть противоречивость отношения российской молодежи к деятельности государственных органов, осуществляющих правопорядок, перейдем к оценке деятельности российской полиции (милиции). В целом состояние доверия российской молодежи к деятельности российской полиции (милиции) можно определить как стабильно низкое или крайне недостаточное в период с 2004 по 2011 г. Анализ результатов опросов показал стабильно низкий уровень доверия к деятельности полиции (милиции) при медианном значении 40 % респондентов, выражающих позитивное отношение, против 53 % опрошенных, выражающих негативное отношение. При этом ситуация не отражает какую-либо позитивную тенденцию к улучшению (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Отношение респондентов к деятельности полиции (милиции), %

Ответ	Годы						
	2004	2005	2006	2007	2008—2009	2010	2011
В целом не доверяю	48,3	61,0	55,9	62,1	47,9	49,3	49,1
В целом доверяю	42,3	31,7	34,9	27,1	45,0	42,8	41,0
Затрудняюсь ответить	9,2	7,3	9,8	10,9	7,1	7,9	9,9

Вместе с тем анализ развития отношения российской молодежи к другим органам власти позволяет предполагать наличие позитивных тенденций по повышению уровня доверия к их деятельности. В целом доверие российской молодежи к Государственной Думе можно характеризовать как низкое или недостаточное, а в отдельные годы — как катастрофически низкое. Так, в 2005 г. этот показатель оказался катастрофически низким — 26,2 % при соответственно высоком уровне недоверия — 54,5 %. Такая же негативная ситуация характеризует и 2006 г.: 31,3 % респондентов

выразили позитивное отношение к деятельности Государственной Думы, 53,2 % — негативное. Перелом ситуации наступил в 2007 г., что отразилось в соотношении опрошенных с позитивной и негативной оценкой — 39,3 к 38,0 %. Это позволяет говорить о позитивной тенденции изменения отношения российской молодежи к деятельности Государственной Думы. Мы наблюдаем устойчивый рост доли респондентов с позитивной оценкой до уровня 51,7 % с одновременным уменьшением числа опрошенных с негативной оценкой до 33,5 % в 2010 г. (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Отношение респондентов к деятельности Государственной Думы, %

Ответ	Годы						
	2004	2005	2006	2007	2008—2009	2010	2011
В целом не доверяю	40,8	54,5	53,2	38,0	41,7	33,5	34,2
В целом доверяю	38,1	26,2	31,3	39,3	44,6	51,7	52,3
Затрудняюсь ответить	20,8	19,3	15,0	8,7	13,7	14,9	13,5



Подобная ситуация прослеживается и в изменении отношения российской молодежи к суду. Прежде всего, учитывая важность и значимость этого органа в правоприменительной практике, стоит отметить в целом низкий уровень доверия к его деятельности российской молодежи. В исследуемый период он находился в коридоре от 42,5 до 55,8 % — именно столько респондентов поставили

суду позитивную оценку. Вместе с тем отмечается позитивная тенденция к изменению ситуации, которая наметилась в 2007 г., когда количество доверяющих деятельности суда достигло 40,6 % опрошенных против 38,4 % не доверяющих его деятельности. Далее эта тенденция заметно прогрессирует и к 2010 г. выглядит так: 55,8 против 32,5 % (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Отношение респондентов к деятельности суда, %

Ответ	Годы						
	2004	2005	2006	2007	2008—2009	2010	2011
В целом не доверяю	42,6	41,4	42,6	38,4	38,8	32,5	32,0
В целом доверяю	42,5	39,7	42,5	40,6	53,1	55,8	56,0
Затрудняюсь ответить	14,8	19,0	14,8	21,0	9,0	11,6	12,0

Аналогичное развитие отношения российской молодежи наблюдается в исследуемый период и к деятельности органов местной власти. В целом состояние доверия российской молодежи к деятельности органов местной власти можно характеризовать как низкое, неудовлетворительное. Позитивная оценка колебалась в коридоре от 24,4 % в 2004 г. с падением до критического уровня в 19,3 % в 2006 г. и с позитивной тенденцией роста до уровня 51,2 % в 2011 г. Тенденция изменения количества респондентов, дающих негативную оценку, имеет обратную зависимость: от 56,2 % в

2004 г. с повышением до 63,3 % в 2006 г. и устойчивым падением до 38,0 % в 2011 г.

Следует заметить, что переломный момент изменения тенденции наступает в 2007 г., когда количество респондентов не доверяющих и число доверяющих деятельности органов местной власти максимально приблизились друг к другу и составили 36,7 и 32,3 % соответственно. Данный факт заставляет выдвинуть предположение об устойчивой позитивной тенденции в молодежном сознании, которая начинается в 2007 г. (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Отношение респондентов к деятельности местной власти, %

Ответ	Годы						
	2004	2005	2006	2007	2008—2009	2010	2011
В целом не доверяю	56,2	59,5	63,3	36,7	39,7	38,1	38,0
В целом доверяю	24,4	22,8	19,3	32,3	48,7	50,7	51,2
Затрудняюсь ответить	16,5	17,7	15,2	23,6	11,6	11,2	10,8

Таким образом, результаты анализа позволяют заключить, что к 2010 г. уровень доверия российской молодежи к деятельности государственных законодательных и исполнительных органов России можно обозначить как низкий, а в отношении к полиции (милиции) — как очень низкий или неудовлетворительный. Однако следует отметить устойчивую

позитивную тенденцию роста доверия российской молодежи, который начинается в 2007 г. Исключением является лишь уровень доверия к деятельности полиции (милиции), который не имеет позитивной тенденции к росту и продолжает быть крайне низким. При этом можно констатировать позитивную ситуацию, которую демонстрирует постоянно высо-

кий уровень доверия к президенту РФ в период с 2004 по 2010 г.

Анализ вышеизложенных данных проведенных социологических исследований и их выводов позволяет нам обозначить следующие тенденции развития правового нигилизма в среде российской молодежи в исследуемый период.

1. Произошло изменение соотношения форм проявления правового нигилизма в сторону уменьшения «стойкого» правового нигилизма как формы решительного отрицания и российского права, и российского государства, т. е. социально значимых институтов в принципе, и увеличения «колеблющегося» правового нигилизма, при котором социальная значимость этих институтов признается преимущественно в случаях их «эффективной» применимости. При этом «эффективная» применимость понимается российской молодежью прежде всего как использование коррупционных схем.

2. Изменение произошло и в такой форме правового нигилизма, как подмена правовых регуляторов иными «альтернативными» регулятивными системами, когда молодой человек, столкнувшись с необходимостью решить какую-либо проблему социального свойства, предпочитает обращаться к криминальным группировкам. В связи с тем что к 2011 г. влияние криминальных группировок резко снизилось, а в отдельных случаях просто исчезло в результате успехов борьбы с преступностью, в сознании молодежи возросла значимость институтов суда, исполнительных органов, в решении социально значимых проблем по от-

ношению к уровню 1990-х гг. Однако коррупция и недостаточная эффективность в работе этих органов не позволили сформировать в сознании молодежи уважения к ним и к их деятельности.

3. Так как к 2011 г. влияние и значимость криминала в российском обществе значительно уменьшились, а в отдельных случаях исчезли полностью, сократилось количество молодых людей, которые входят в криминальные группировки, где существуют своя субкультура, свои правила и законы, чаще всего привнесенные из уголовного мира и представляющие собой «альтернативные» закону правила и нормы поведения.

4. Сужение «внеправового» пространства вынуждает молодых людей изучать право, что повышает социальную значимость последнего. Однако это обстоятельство не формирует в сознании молодежи понимания права как единственно возможной, справедливой, честной основы их жизни в социуме. Возникает коллизия между пониманием права как установленных «правил игры», которые приходится принимать во внимание при поведении в социуме, и пониманием справедливого, честного порядка в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матузов, Н. И. Правовой нигилизм и правовой идеализм : курс лекций / Н. И. Матузов. — Москва, 1994.

2. Туманов, В. А. Правовой нигилизм в историко-идеологическом ракурсе / В. А. Туманов // Государство и право. — 1993. — № 8. — С. 52—58.

Поступила 10.12.12.



ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИИ МЕНЕДЖЕРА (по материалам социологического исследования)

*О. Г. Прошкина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Автор выделяет институт профессионального образования как главный фактор в развитии профессии менеджера в информационную эпоху, а также анализирует проблемы и перспективы развития образования у менеджеров во взаимодействии с институтом профессии.

Ключевые слова: институт образования; информатизация; менеджеры; бизнес-образование; самообразование.

Современное российское общество формирует новую парадигму образования, декларирует его значимость как фактора развития социума в условиях информатизации. Как считает А. И. Субетто, на смену информационному обществу XX в. приходит образовательное общество XXI в., основная функция которого заключается в опережающем развитии качества человека, качества образовательных систем, качества общественного интеллекта [8]. Следует отметить, что социологический анализ процессов информатизации демонстрирует новые позиции образования как института социализации в условиях усиления информационного компонента социального развития.

Согласно концепции Г. Б. Кораблевой, «подход к профессии рассматривается как результат влияния целой совокупности факторов, среди которых особая роль принадлежит институту образования». Важное значение придается взаимодействию институтов профессии и образования [5]. В связи с этим в данной статье мы ставим перед собой задачу рассмотреть возможности использования взаимодействия институтов профессии и образования как теоретико-социологической основы управления кадровым потенциалом менеджеров. С одной стороны, институт профессионального образования менеджерской деятельности реализует важнейшие функции воспроизводства профессиональных ресурсов менеджерской деятельности, поддержания их в актуальном состоянии. Социальное ре-

гулирование и проектирование образования в области менеджмента выступают эффективным инструментом регулирования указанных профессиональных ресурсов. С другой стороны, любая дисфункция взаимодействия институтов менеджерской профессии и профессионального образования менеджеров не просто снижает эффективность управления профессиональными ресурсами посредством регулирования образования в данной сфере, но и формирует механизмы неопределенности, усиливает несоответствие профессиональных ресурсов решаемым ими задачам и реализуемым функциям. Дисбаланс развития института менеджерской профессии и профессионального образования инициирует массу социальных противоречий, например, противоречия между уровнем образования, квалификации и социальным статусом, профессиональной и социальной мобильностью.

Анализ проблемной ситуации показал, что потенциалу системы профессионального образования как важнейшему направлению профессионализации деятельности менеджера уделяется недостаточно внимания, в связи с чем наблюдается отсутствие комплексных теоретико-социологических исследований взаимовлияния содержания системы профессионального образования и профессионального пространства, отражающих специфику развития данной сферы деятельности.

Социологический анализ современного рынка труда в сфере менеджмента

выявил, что в современных условиях высокие темпы динамики профессиональных ресурсов менеджеров приводят к удовлетворению кадровых потребностей в них современной системой профессионального образования в данной сфере.

Все чаще в печати появляются статьи о проблемах несоответствия содержания профессионального образования менеджеров новым реалиям их труда. Объяснений этому находится немало. Одно из лидирующих мнений сводится к нехватке квалифицированных преподавателей в области менеджмента (в результате оттока преподавателей и расслоения преподавательского состава) [6]. Согласно другой точке зрения в большинстве своем преподаватели придерживаются западных образцов менеджмента и ориентируются на западную организационную культуру, вследствие чего отдают будущих менеджеров от отечественных проблем производства. Как отмечает Р. Н. Абрамов, «в современной России существуют два параллельных менеджмент-сообщества: первое составляют преподаватели управленческих дисциплин, консультанты по управлению, немногочисленные теоретики менеджмента; второе включает в себя реально действующих менеджеров в организациях. Представители первого сообщества ориентированы на западную организационную культуру менеджмента, вторые находятся в рамках отечественной организационной культуры и критически относятся к теоретическим конструкциям первых» [1].

Заслуживают внимания и проблемы, связанные с уровнем удовлетворения работодателей системой профессионального образования. Так, результаты опроса руководителей предприятий, который проводился по заказу Государственного университета — Высшей школы экономики совместно с Министерством образования и науки РФ в 2010 г., свидетельствуют о том, что формальные критерии (дипломы и т. п.), которым работодатель мог бы доверять, оценивая качество профессиональной подготовки кандидата, на

практике оказываются малоинформативными. Сами работодатели оценивают его лишь на «удовлетворительно», указывая при этом на слабую практическую подготовку. При выборе работника они большее значение придают его личным качествам и способностям (например, обучаемости), чем уровню формального образования. Оценка кандидата по-прежнему основывается на внутрифирменном собеседовании/тестировании, результатах прохождения испытательного срока, поскольку для работодателя важно получить представление как о профессиональной подготовке соискателя, так и о наличии у него определенного набора личных качеств. Запрос работодателей на «личные качества» работников, позволяющие повысить эффективность деятельности компании, становится все более явным, так что при приеме на работу все больше компаний включают его в число обязательных критериев [2].

Выше отмечалось, что наличие диплома о профессиональном образовании — это ключевое условие на первом этапе отбора кандидатов. Интересно проследить, насколько значимым фактом является диплом, полученный выпускником в престижном вузе. Как выяснилось, престижность вуза, оконченого кандидатом, не дает особых преимуществ при найме на работу. В последние годы такая позиция становится все более распространенной среди работодателей. По опросу 2010 г., в 70—80 % случаев работодатели (независимо от отраслевой принадлежности) признали, что у кандидатов, имеющих обычный диплом известного вуза и «красный» диплом обычного вуза, одинаковые шансы получить работу (в 2009 г. этого мнения придерживались 63 % опрошенных) [2].

Для становления современного специалиста в процессе обучения ему необходимо не столько дать знания в нужном для дальнейшей деятельности количестве, сколько научить поиску информации с целью формирования ответов на постоянно возникающие вопросы при ее осуществлении. Молодой человек должен научиться ориентироваться в мире



информации, использовать технологии ее добывания, ставить цели, определять пути достижения и достигать их либо оценивать недостижимость цели в определенных условиях. Это означает, что процесс формирования учебных планов и учебных программ профессиональной подготовки специалистов-менеджеров должен осуществляться с учетом инноваций. Долгосрочность образовательных проектов требует опережающего подхода в специализации и разработке их содержания. Необходимо ориентироваться не столько на сегодняшнее состояние рынка труда и конкретной профессиональной сферы, сколько на тщательно разработанные прогнозы.

Образование в сфере менеджмента в России активно развивается и начинает учитывать специфику сфер экономической жизни. Очевидно, что оно должно ориентироваться и на формирование углубленных исследовательских знаний и навыков практической работы, ибо знания, не преобразованные в навыки и умения, не включенные в структуру личности, так и останутся «ценным» балластом выпускников. В основу образовательной концепции должен быть положен компетентностный подход к подготовке будущих менеджеров, согласно которому главной составляющей образования является практика. Каждый информационный блок, полученный на занятиях как знание, сразу же должен проверяться через различные активные формы обучения (тренинги, деловые игры, кейсовые задания) и закрепляться на практике [3].

Высокие темпы динамики механизмов работы менеджмента в современных условиях вызывают необходимость введения новых дисциплин, которые давали бы знания, умения и навыки, составляющие актуальные профессиональные программы.

В настоящее время происходит качественное преобразование дополнительного, послевузовского образования по менеджменту. В 1991 г. была создана Российская ассоциация бизнес-образования, которая на данный момент объединяет

около 100 структур. Среди них — школы бизнеса, центры подготовки менеджеров и другие организации. Деятельность ассоциации направлена на формирование и развитие российского подхода к бизнес-образованию с ориентацией на отечественного потребителя. Свою миссию члены ассоциации определяют так: «Через образование — к цивилизационному бизнесу».

В число приоритетных направлений совершенствования отраслевой образовательной системы менеджеров должны быть включены специальные, инициированные и поддерживаемые программы дополнительного образования и переквалификации, профессиональной ориентации, профессиональной и социальной адаптации менеджеров. Как показывают результаты опроса работодателей о сотрудничестве с учреждениями профессионального образования, руководители в последнее время все реже заявляют о необходимости дополнительной подготовки для менеджеров и все менее склонны прибегать к финансированию программ дополнительного обучения, используя ресурсы более опытных сотрудников. Судя по опросам работодателей, вопросы развития персонала не являлись первоочередными и в докризисный период (2008—2010 гг.), не являются таковыми и сейчас [6]. Подобное «замораживание» планов сотрудничества работодателей с образовательной системой связано с тем, что одни предприятия заняты вопросами выживания при отсутствии ресурсов для развития персонала, другие, даже при наличии ресурсов, находятся в режиме ожидания из-за неустойчивости тенденций. При этом сами работодатели декларативно стремятся на рынке труда запрашивать от работника все больше. Таким образом, у самих менеджеров должна быть установка на повышение квалификации, дополнительное образование, а также на самообразование.

Новая модель развития образования менеджеров связана со сменой образовательных парадигм, с переносом акцентов с образовательной деятельности на

самообразовательную. Ряд исследователей, в частности Г. Е. Зборовский и Е. А. Шукшина, утверждают, что сформировавшаяся технократическая парадигма образования трансформирует и самообразование, придавая ему явно выраженную прагматическую направленность. Изменяется социальная роль самообразования, образованность как его результат теперь непосредственно связывается с самореализацией в труде и с практическим применением знаний в профессиональной сфере. Высокий статус самообразование приобретает и как средство, являющееся самым подвижным ресурсом, источником обогащения (богатства) не только, а подчас и не столько индивида, сколько общества [4]. Не случайно Э. Тоффлер и Х. Тоффлер отмечают, что интеллектуальный капитал заменяет дорогостоящее оборудование, а «знания уменьшают потребности в сырье, труде, времени, пространстве, капитале и других ресурсах, становясь незаменимым средством — основным ресурсом современной экономики, ценность которого постоянно растет» [9]. Выработка инструментов целенаправленного использования самообразования профессиональных ресурсов менеджеров как средства поддержания кадрового потенциала менеджмента в актуальном состоянии, разработка специальных самообразовательных программ на основе современных педагогических технологий (в том числе технологий дистанционного обучения) являются задачами социологии управления и социальной педагогики.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что эффективность профессионального и личностного развития будущего менеджера во многом определяется господствующей в обществе образовательной парадигмой и построенной на

ее основе моделью подготовки специалиста. Следует отметить, что современное профессиональное образование направлено на становление работника-профессионала, однако на рынке труда востребована и обновленная личность, способная зарекомендовать себя, внести новые предложения по организации и деятельности предприятий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов, Р. Н.* Российские менеджеры : социологический анализ становления профессии / Р. Н. Абрамов. — Москва : Комкнига, 2005. — 280 с.
2. *Бондаренко, Н. В.* Особенности кадровой политики «кризисного периода» 2008—2010 гг. / Н. В. Бондаренко // Вестн. общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. — 2010. — № 4 (106). — С. 73—90.
3. *Гвоздев, В. В.* Инновационная стратегия обеспечения качества подготовки конкурентоспособных кадров / В. В. Гвоздев, А. Н. Худин // Аккредитация в образовании. — 2007. — № 13. — С. 36—37.
4. *Зборовский, Г. Е.* Самообразование — парадигма XXI века / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шукшина // Высш. образование в России. — 2003. — № 5. — С. 25—32.
5. *Кораблева, Г. Б.* Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образования / Г. Б. Кораблева // Социологические исследования. — 2000. — № 6. — С. 48—51.
6. Мониторинг экономики образования [Электронный ресурс] : Информационный бюллетень. — Режим доступа: http://memo.hse.ru/published_ib.
7. *Плотников, О. В.* Очередь за кадрами / О. В. Плотников // Инфобизнес. — 2000. — № 24. — С. 22—24.
8. *Субетто, А. И.* Качество образования в России : состояние, тенденции, перспективы / А. И. Субетто. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 250 с.
9. *Тоффлер, Э.* Создание новой цивилизации. Политика третьей Волны [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. — Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000266/st001.shtml>.

Поступила 21.11.12.



УДК 378.115:004

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ
ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В. Н. Гузнецков (*Московский государственный технический
университет им. Н. Э. Баумана*)

Рассматриваются структура и содержание графической подготовки в техническом университете с использованием информационных технологий. Отмечается необходимость обеспечения требований информационной поддержки жизненного цикла изделий. Анализируются учебные дисциплины графической подготовки в техническом университете.

Ключевые слова: начертательная геометрия; инженерная графика; компьютерная графика; моделирование; графическая подготовка.

В настоящее время в высшем техническом профессиональном образовании успешно развивается инновационная стратегия комплексной информатизации графической подготовки, разработанная Научно-методическим советом по начертательной геометрии и инженерной графике Минобрнауки РФ [8]. В стратегии, в свете перехода на федеральные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС), выделяется компетентностный подход к подготовке студентов технических университетов. Особенность такого подхода заключается в необходимости обеспечения требований информационной поддержки жизненного цикла изделий (PLM-технологий).

Главной чертой современной графической подготовки является 3D-моделирование. Оно значительно повышает производительность и качество моделирования, его вариативность и наглядность. На всех стадиях жизненного цикла изделий присутствуют информационные модели, в число которых входят 3D геометрические модели. Современное производство предполагает, что над созданием нового изделия могут одновременно работать дизайнеры, инженеры, экономисты и т. д. В этой связи основополагающей становится трехмерная геометрическая модель — математическое описание структуры изделия и геометрических характеристик его элементов. Электронным воплощением геометрической

модели служит электронная модель. По существу, электронная модель представляет собой набор данных, однозначно определяющих форму, структуру и размеры изделия. Электронная модель может быть каркасной, поверхностной или твердотельной. При необходимости 3D-модель преобразовывается в 2D-модель, т. е. чертеж изделия. Именно электронная модель играет роль первоисточника для всех этапов жизненного цикла изделия, хранится в базе данных проекта и обеспечивает решение инженерных задач при проектировании, производстве, эксплуатации и утилизации.

Для реализации предлагаемой стратегии графической подготовки в курс графических дисциплин технического университета должны входить следующие дисциплины [10]:

— фундаментальная — «Начертательная геометрия» («Теория геометрического моделирования»);

— прикладная — «Инженерная графика»;

— технологическая — «Компьютерная графика».

Начертательная геометрия является наукой о построении конструктивных моделей пространств, т. е. таких моделей, в которых, в отличие от аналитических моделей, элементы пространства отображаются графическими образами [3]. Основная задача науки — разработка теории, методики, алгоритмов построе-

© Гузнецков В. Н., 2013

ния геометрических моделей объектов, явлений, технологических процессов, или, другими словами, создание теории геометрического моделирования. В начертательной геометрии моделирование объекта решается прямой задачей: по данному объекту и аппарату проецирования получить модель. Конструирование объекта решается обратной задачей: по данной модели и аппарату проецирования сконструировать объект. Наличие конструктивной взаимосвязи объектов и моделей дает возможность изучать свойства оригиналов по их моделям. Современная начертательная геометрия с ядром — теорией геометрического моделирования — позволяет упорядочить имеющиеся методы изображений и осуществить направленный поиск моделей с заранее заданными свойствами для тех или иных областей приложений.

Университетский курс начертательной геометрии включает в себя лекции и практические занятия. Так как «Начертательная геометрия» является одной из основополагающих дисциплин цикла общепрофессиональных дисциплин, на лекции возможно объединение учебных групп в потоки.

Студенты I курса не готовы сразу приступить к изучению компьютерной графики, поскольку еще не имеют достаточных знаний по формообразованию, по оформлению изображений. Основная задача учебной дисциплины «Инженерная графика» — построение и оформление изображений в соответствии с ГОСТами, а также создание технической документации. В дисциплину входит деловая графика — построение диаграмм, графиков, схем и таблиц.

Выпускник технического университета должен быть всесторонне графически грамотным. Одним из средств, повышающих графическую культуру, выступает технический рисунок. Целью преподавания соответствующей дисциплины является получение студентами знаний, приемов и правил выполнения объемных изображений с натуры и по ортогональному чертежу. Задачи рисунка сводятся к тому, чтобы развить у студентов про-

странственное восприятие формы, чувство пропорций и красоты. Курс технического рисунка как составная часть инженерной графики систематизирует материал по выбору метода наглядного изображения, знакомит с вопросами цвета, отмывки и штриховки, дает краткие сведения по построению светотени и падающих теней.

Программой дисциплины «Технический рисунок» предусмотрены лекции, содержащие теоретический материал, а также практические занятия, в том числе в рисовальных классах, с выполнением графических заданий.

Содержание учебной дисциплины «Компьютерная графика» составляют стандарты по созданию электронных конструкторских и технологических документов, терминология, классификация и структура модели. Основная задача дисциплины — построение 3D геометрических моделей и оформление технической документации в системах автоматизированного проектирования (САПР).

Анализ способов создания твердотельных моделей в современных САПР, таких как КОМПАС, AutoCAD, Inventor, Solid Works, Tflex, CATIA и др., позволяет говорить о возможности создания единого алгоритма твердотельного моделирования в зависимости от геометрии детали. С этим алгоритмом необходимо знакомить студентов уже на младших курсах.

Обучение в инструментальной среде организовано в виде аудиторных занятий в компьютерных классах. Каждый студент обеспечивается учебным пособием, комплектом домашних заданий и лицензионной копией пакета среднего САПР. Благодаря этому студенты могут самостоятельно прорабатывать материал, полученный на аудиторных занятиях, а на последующих занятиях разбирать возникшие вопросы.

Сквозная информационная подготовка студентов технического университета предполагает использование определенной САПР [7]. При выборе системы автоматизированного проектирования необходимо учитывать следующее:



- перспективность и инновационность используемых информационных технологий;

- конкурентоспособность на мировом и отечественном рынках;

- распространенность на мировом и отечественном рынках;

- адаптируемость к отечественным нормативным документам (ГОСТам, СНИПам и др.);

- наличие разветвленной дилерской, системной и учебной сети по стране и в мире;

- ценовую политику компании-разработчика;

- задачи, стоящие перед будущими выпускниками — бакалаврами, специалистами и магистрами в области техники и технологий, — обусловленные их профессиональными компетенциями.

С учетом указанных требований, а также интересов работодателей для студентов факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н. Э. Баумана в качестве базовой САПР был выбран *Autodesk Inventor*. Между компанией Аутодеск Гмбх и МГТУ им. Н. Э. Баумана в июле 2008 г. подписаны «Меморандум о взаимопонимании» и дополнительные соглашения, которые решили вопрос об официальном использовании программных продуктов компании в учебном процессе.

Использование компьютерных технологий дает возможность интенсифицировать учебный процесс за счет повышения интереса к обучению и активного освоения учащимися разделов дисциплины. Студентам оно позволяет использовать полученные знания и навыки при выполнении графических задач как на младших курсах, так и на старших в индивидуальных образовательных траекториях.

Еще один аспект использования информационных технологий в учебном процессе — информационное, методическое и организационное сопровождение. Так, преподавателями кафедры инженерной графики разработаны учебно-методические комплексы дисциплин [5], создан электронный конспект лекций по

начертательной геометрии [9], электронные модели геометрических тел дополняют коллекцию деталей кафедры [6], типовые задания выложены на сайте кафедры, успеваемость студентов фиксируется в системе «Электронный университет» [4].

В таких условиях геометро-графические дисциплины наряду с выполнением своих непосредственных образовательных функций выступают в качестве теоретической основы для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Выполнение требований ФГОС — переход на компетентностную парадигму, на многоуровневую подготовку, использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе — с соблюдением указанных общепедагогических принципов целостного педагогического процесса должно обеспечить повышение качества образования даже при сокращении учебных часов (по крайней мере, аудиторных) по инженерным дисциплинам.

Главная цель модернизации графической подготовки заключается в существенном росте качества обучения без увеличения количества учебных часов. Поскольку графическая подготовка является начальной и базовой, ее основная задача — создание информационно-графической основы для внедрения методов *PLM* в общетехнические и специальные дисциплины на всех этапах обучения, включая курсовое и дипломное проектирование.

В соответствии с ФГОС результатами обучения являются усвоенные компетенции, в первую очередь профессиональные. При этом под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Отсюда вытекает требование к общепрофессиональной компетентности по геометро-графической подготовке — значительно расширить объем моделирования, приблизить его к реальным задачам комплексной информатизации [1; 2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алиева, Н. П.* Построение моделей и создание чертежей деталей в системе Autodesk Inventor / Н. П. Алиева, П. А. Журбенко, Л. С. Сенченко. — Москва : ДМК Пресс, 2011. — 142 с.
2. *Гузнецов, В. Н.* Autodesk Inventor 2013. Трехмерное моделирование деталей и создание чертежей : учебное пособие / В. Н. Гузнецов, П. А. Журбенко. — Москва : ДМК Пресс, 2012. — 120 с.
3. *Джапаридзе, И. С.* Начертательная геометрия в свете геометрического моделирования / И. С. Джапаридзе. — Тбилиси : Ганатлеба, 1983. — 208 с.
4. Информационная управляющая система МГТУ им. Н. Э. Баумана «Электронный университет» : концепция и реализация / Т. И. Агеева и др. ; [под ред. И. Б. Федорова, В. М. Черненко-го]. — Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. — 376 с.
5. Информационные технологии в инженерном образовании / под ред. С. В. Коршунова, В. Н. Гузнецова. — Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. — 432 с.
6. Коллекция виртуальных моделей геометрических фигур и технических форм [Электронный ресурс] : электронное учебное пособие : регистрационное свидетельство № 8296 от 25 июля 2006 г. / П. Н. Васильева [и др.]. — Федеральный депозитарий электронных изданий, ФГУП НТИЦ «Информрегистр» Федерального агентства по

информационным технологиям Министерства информационных технологий и связи РФ. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — № гос. регистрации 0320601000.

7. *Наумкин, Н. И.* Принцип выделения информационных содержательных линий в дисциплинах инженерных специальностей вузов / Н. И. Наумкин, Г. И. Шабанов // Интеграция образования. — 2005. — № 4. — С. 132—135.

8. Научно-методические проблемы графической подготовки в техническом вузе на современном этапе : материалы Международной научно-методической конференции, посвященной 80-летию АГТУ, 15—17 сентября 2010 г. — Астрахань : Изд-во АГТУ, 2010. — 244 с.

9. *Покровская, М. В.* Электронный конспект лекций «Начертательная геометрия» [Электронный ресурс] : свидетельство об официальной регистрации базы данных № 2007620206 от 8 июня 2007 г. / М. В. Покровская, И. Н. Лунина. — Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

10. *Сидорук Р. М.* Инновационная стратегия модернизации компьютерной геометрической и графической подготовки в университетах России [Электронный ресурс] / Р. М. Сидорук, Л. И. Райкин // Всероссийский научно-практический семинар «Информационные технологии в образовании. Теория и практика». 23.03.2011. — Режим доступа: <http://seminar-ite.informika.ru/seminar.php>. — Дата обращения: 30.04.2012.

Поступила 03.12.12.

УДК 37.014.1:004.9

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА: ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Е. М. Гусакова (Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва)

Автор обращается к проблеме использования такого современного технического средства обучения, как электронная интерактивная доска. Основное внимание уделяется фирмам-производителям интерактивных досок, их программному обеспечению и техническим характеристикам, определяющим эффективность обучения.

Ключевые слова: электронная интерактивная доска; программное обеспечение; технические характеристики.

Широкое распространение новых информационных технологий и средств обучения, их активное внедрение в современных образовательных учреждениях ставят вопрос об эффективной организа-

ции работы с ними на уроке. В последние годы арсенал ТСО пополнился электронной интерактивной доской (ЭИД), которая относится к числу наиболее современных технических средств. Однако в

© Гусакова Е. М., 2013



научной литературе вопросы, касающиеся их использования на уроке, раскрыты крайне недостаточно.

Электронная интерактивная доска представляет собой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Первые ЭИД в российских школах появились несколько лет назад, и их число увеличивается с каждым годом. Причина их популярности заключается в широких возможностях использования ЭИД на всех ступенях школьного обучения, что достигается благодаря их преимуществам перед меловой доской. Во-первых, ЭИД обеспечивает удобство визуализации текстовой и графической информации с возможностью сохранения ее на электронных носителях. Во-вторых, на уроках с применением интерактивной доски можно сочетать три вида модальности обучения: визуальную, аудиальную (звуковую) и кинестетическую (тактильную). Многократно повышается наглядность обучения — как визуальная, так и аудиальная. В-третьих, по мнению многих зарубежных авторов (Б. Латан, М. Гриффенс, Д. Миллер и др.), ЭИД является средством создания интерактивной среды обучения, когда учебный процесс протекает таким образом, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Интерактивность обучения предполагает работу в сотрудничестве и кооперации. В-четвертых, ЭИД повышает учебно-познавательную мотивацию учащихся благодаря использованию богатого арсенала возможностей: разнообразия и красочности информации (текст, звук, видео, цвет, тактильные ощущения), организации учения на успех (любую задачу можно решить, опираясь на необходимую помощь и подсказку), интеграции всех учеников в процесс познания.

Помимо указанных преимуществ, ЭИД создает для учителя уникальные возможности:

— экономии времени урока. Применение заранее подготовленных чертежей, схем, упражнений повышает темп занятия;

— повышения плотности урока. Для решения новой задачи используется «чистый лист», но в случае возникновения вопросов можно быстро вернуться к ранее решенным задачам, следовательно, нет необходимости восстанавливать условие или решение;

— хранения наглядных материалов и обучающих ресурсов в электронном виде и в дальнейшем многократного их использования [1];

— быстрого контроля знаний с помощью электронной системы опроса в случае наличия пультов для каждого ученика. С помощью пультов ученики могут управлять ЭИД: выбирать правильный ответ из ряда предложенных, распределять ключевые слова по группам, изменять порядок слов и т. п. ЭИД реагирует на действия учеников и определяет правильность ответов.

Из мировых производителей электронных интерактивных досок на российском рынке наиболее популярны семь фирм, каждая из которых предлагает свой модельный ряд. Причем для интерактивных досок определенной фирмы требуется свое программное обеспечение. Его необходимо установить на классный компьютер, а также домашний компьютер учителя, чтобы у педагога была возможность планировать уроки дома. В приведенной ниже таблице указаны фирмы-производители ЭИД и подходящее им программное обеспечение с пакетом программ для различных целей, адреса соответствующих сайтов и возможности каждого программного обеспечения. Все ЭИД объединяют общие возможности: функция мультимедиа (изображение, видео- и аудиовоспроизведение); полиграфические приемы работы с текстом (выделение текста цветом, курсивом, подчеркивание и т. п.); функция разлиновки страницы (клетка, линейка); функция флипчарт (переход на новый слайд); функция сенсорного экрана (управление через экран доски) и т. п. Однако многие ЭИД обладают собственными только им возможностями.

Для работы со всеми представленными в таблице интерактивными досками

Фирмы-производители и программное обеспечение ЭИД

Фирма-производитель ЭИД	Официальный сайт фирмы-производителя	Программное обеспечение	Ссылки на ПО в сети Интернет	Достоинства ПО в учебном процессе
Hitachi Starboard	http://www.hitachi-interactive.ru	Hitachi StarBoard версии 8.0	http://www.hitachistarboard.com.au/software	1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД
Panasonic Panaboard	http://www.panaboard.ru	Elite Panaboard software & elite Panaboard book; Elite Panaboard Book	http://panasonic.net/pcc/support/eboard/elite/download.html ; http://panasonic.ru/support/download/driver/index.php?AGREE http://www.walk-and-talk.ru/expir/prog.htm	1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД. 3. Программа по подготовке интерактивных уроков. 4. Богатая галерея изображений к разным урокам (животные, пища и др.)
Walk-and-Talk компании PolyVision	http://www.walk-and-talk.ru	Webster 2.x и 3.x		1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД
Activboard компании Promethean	http://www.activboard.ru	ActivInspire является основной аппаратной части ЭИД Activboard; ActivStudio — для создания мультимедийных пособий; ActivPrimary предназначен для начальной школы	http://www.activboard.ru/content/article/26.html	1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД. 3. Динамические инструменты (циркуль, линейка и т. п.). 4. Наличие специфичных только для этого ПО инструментов (волшебные чернила, соединитель). 5. Одновременная работа пальцами и ручкой на ЭИД. 6. Многопользовательский режим. 7. Одновременная работа нескольких пользователей. 8. Блокировка прикосновения ладоней
InterWrite компании Сервис Плюс Интеграция Smartboard	http://www.interwrite.ru http://www.smartboard.ru	Interwrite Workspace SMART Classroom Suite — комплексное ПО с пакетом программ: SMART Notebook 10 — по созданию интерактивных уроков; — SMART Notebook SE (версия для учащихся) — по ведению расписания и управлению файлами; — SMART Sync 2010 — по управлению работой учеников за компьютерами; SMART Response — по системе опроса SMART (ресивера с пультами) C-Tools	help@interwrite.ru http://www.edcommunity.ru/help/download.php ; http://www.ufa.polymedia.ru/ru/item/7541/	1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД. 3. Помощник по созданию интерактивных уроков
				1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД. 3. Наличие большой коллекции упражнений, заготовок к упражнениям (toolkit). 4. Одновременная работа пальцами и маркерами. 5. Многопользовательский режим. 6. Наличие широкого комплекса программ для различных видов работ (опрос, управление работы учеников за ПК, программы по выполнению домашних заданий, программы по подготовке к урокам)
Sahara Interactive	www.rayton.ru/category/sahara-interactive/		http://www.delight2000.com/scatalog.html?id_rub=381446&obj=catalog	1. Организация совместной работы. 2. Богатый арсенал функций ЭИД. 3. Помощник по созданию интерактивных уроков





не требуется специально устанавливать программное обеспечение на рабочий компьютер. При подключении компьютера фирменным кабелем инсталляция программного обеспечения на компьютер иницируется автоматически, однако установка программного обеспечения на домашний компьютер возможна только через диск или Интернет.

В зависимости от технологии изготовления все ЭИД делятся на сенсорные аналого-резистивные, электромагнитные, лазерные, ультразвуковые/инфракрасные, а также могут сочетать комбинации разных технологий [2].

Сенсорная аналого-резистивная доска — многослойный «пирог», покрытый износостойким полиэфирным пластиком с матовой поверхностью и широким углом рассеяния света. Поверхность достаточно мягкая для того, чтобы немного прогибаться и срабатывать на прикосновение. Для работы с такой доской не обязательно иметь специальные маркеры. Именно это обусловило главное преимущество досок данного типа для сферы образования — введение кинестетической модальности обучения. Основная угроза для поверхности — применение фломастера, после которого пластик бывает трудно отмыть. Кроме того, преподаватель и ученики у доски должны быть внимательными, чтобы не прислоняться и не нажимать на поверхность плечом, локтем, запястьем и т. д. ЭИД, использующие аналого-резистивную технологию, выпускают компании Interactive Technologies, PolyVision, SMART Technologies [3].

Электромагнитная ЭИД имеет твердую поверхность. Внутри слоистой структуры находятся регулярные решетки из часто расположенных вертикальных и горизонтальных координатных проводников. Электронное перо (маркер) с катушкой индуктивности на кончике наводит электромагнитные сигналы на координатных проводниках, номера которых определяют местоположение кончика пера. Электромагнитные доски обычно откликаются на действия пользователя несколько быстрее, чем аналого-резистивные; они не чувствительны к на-

жатию рукой и другими предметами. Электромагнитные ЭИД разрабатывают компании Promethean, Panaboard, Sahara Interactive.

Лазерная технология ЭИД потребовала для своей разработки немалого искусства. В систему входят два инфракрасных лазерных угломера, обычно располагаемых сверху по углам доски. Угломер работает довольно просто: вращающееся с постоянной угловой скоростью зеркало направляет ИК-луч так, чтобы он, подобно антенне радара, из одной точки сканировал всю поверхность доски. Для работы с ЭИД нужен специальный маркер, который для уменьшения ошибок позиционирования желательно держать перпендикулярно поверхности доски. Основное достоинство технологии в том, что сама доска может быть сделана из любого материала. На лазерную доску можно вешать плакаты и работать поверх них. Принципиальный недостаток лазерной технологии — учитель или ученик может случайно перекрыть луч лазера, в результате чего процесс измерения координат нарушается. Лазерные ЭИД выпускает компания PolyVision.

Ультразвуковая/инфракрасная технология запатентована под названием eBeam. Электронный маркер испускает одновременно и ИК-свет, и ультразвук. Размещенные по углам доски ИК-датчик и ультразвуковые микрофоны принимают сигналы. Основным недостатком ультразвуковой/инфракрасной технологии тот же, что и у электромагнитной и лазерной — необходимо использовать специальный электронный маркер. Ультразвуковые/инфракрасные ЭИД производят компании Hitachi, Panasonic.

Таким образом, электронная доска является тем средством обучения, которое за счет многообразия своих технологий способствует росту эффективности образовательного процесса. ЭИД повышает наглядность обучения, учебно-познавательную мотивацию; создает условия для включения визуальной, аудиальной и кинестетической модальностей обучения; обеспечивает организацию интерактивного обучения.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брыксина, О. Ф. Интерактивная доска на уроке. Как оптимизировать образовательный процесс / О. Ф. Брыксина. — Волгоград : Учитель, 2011. — 111 с.

2. Голодов, Е. А. Интерактивная доска в школе / Е. А. Голодов, И. В. Гроцкая, В. Е. Бельченко. — Волгоград : Учитель, 2010. — 86 с.

3. Степанова, М. И. Интерактивные доски изнутри [Электронный ресурс] / М. И. Степанова // Директор школы. — 2010. — № 4. — Режим доступа: http://www.schooldesk.ru/article_info.php?articles_id=31.

Поступила 11.09.12.

УДК 025.4.036:004

**НОРМАТИВНЫЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ
БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ
И ИХ ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ВУЗА**

*Е. В. Полутина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье рассматриваются нормативно-правовые аспекты, этапы и стадии проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем в учебном процессе.

Ключевые слова: автоматизированные библиотечно-информационные системы; проектирование; авторское право; интеллектуальная собственность.

Социальная значимость информации и способы обращения с ней, характерные для настоящего времени, были обусловлены технико-технологическими, экономическими, культурными факторами, сложившимися во второй половине ушедшего столетия. Это — возникновение и интенсивное развитие электронно-вычислительной техники, быстро конвергировавшей с техникой средств связи, усложнение технических, экономических, социальных структур и соответственно процессов переработки информации, требующейся для функционирования таких структур, трудности управления большими системами, возрастание объемов и общественного значения всех видов социальной информации — от научно-технической до массовой, формирование информационной индустрии, охватывающей такие отрасли, как производство электроники и выпуск кинофильмов.

Появление и широкое распространение персональных компьютеров, доступных непрофессиональному пользователю,

мобильная телефонная связь, компьютерные сети и Интернет — информационно-технологический символ эпохи — привели к революционным изменениям в профессиональной деятельности, сфере образования, повседневной жизни миллионов людей.

Использовать на благо людей возможности, предоставляемые современными информационно-коммуникационными технологиями, — таков основной пафос официальных стратегий и программ развития информационного общества, принимаемых правительствами разных стран, международными объединениями, органами управления в регионах [2, с. 20].

Сеть Интернет является наиболее значительной из всех новых информационных технологий. Единственная существенная функция Интернета — передача информации, остальные его функции следуют из нее. Этим обусловлена особенность отношений, возникающих посредством Интернета: все они тесно связаны с передачей информации.

© Полутина Е. В., 2013



Сегодня в России быстро формируется отечественный рынок программных продуктов, требующий разработки эффективных правовых мер защиты объектов интеллектуальной собственности, к которым относятся программы для ЭВМ и базы данных. Принятые за последнее время законодательные акты, регулирующие отношения в этой области, создали достаточную правовую базу для защиты прав авторов и правообладателей программ и баз данных. Однако мало декларировать в законе права авторов, необходимо реализовывать их на практике. К сожалению, нарушения прав авторов в России носят массовый характер, а авторы плохо представляют, каким образом они могут защитить свои права [4, с. 12].

Взаимодействие двух систем — авторского права и Интернета — не ограничивается простым «пересечением» их свойств. Интернет оказался технологией, которая способна сыграть для авторского права роль, не менее значимую, чем изобретенная И. Гутенбергом машина для книгопечатания. В свою очередь, авторское право во многом обуславливает пути и степень развития сети Интернет [1, с. 11].

Авторское право — механизм, позволяющий части общества не участвовать непосредственно в производстве и распределении материальных ценностей, а заниматься созданием нематериальных благ. Отношения между авторами и потребителями нематериальных благ опосредуют предприниматели (издатели, звукозаписывающие компании и т. п.). Такие предприниматели, с одной стороны, обеспечивают передачу носителей результатов творческой деятельности широкому кругу лиц, а с другой — материально обеспечивают (за счет потребителей) создателей нематериальных благ и делают возможной их дальнейшую работу.

Современные студенты должны знать возможности применения информационных технологий в повседневной жизни, а значит, и основы информатики, с тем чтобы успешно использовать свои

знания при решении личностных и производственных задач. Как справедливо отмечает Я. Л. Шрайберг, «недостаточно только наращивать связь, число компьютеров, доступ в Интернет — надо уметь этим пользоваться, надо учить людей получать социальные выгоды от использования ИКТ» [6, с. 18].

Процессы внедрения в деятельность библиотек и информационных органов России средств автоматизации приобрели массовый характер и стали необратимыми. В связи с этим в Институте национальной культуры Национально-исследовательского Мордовского государственного университета на кафедре библиотечно-информационных ресурсов читается курс «Нормативно-правовая база проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем». Курс является логическим продолжением ранее изученных студентами дисциплин «Проектирование автоматизированных библиотечно-информационных систем», «Лингвистическое обеспечение АБИС», «Защита информации», «Компьютерные сети» и др. Цели курса: обучение студентов основам проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем (АБИС), изучение нормативных и правовых актов, необходимых для оптимизации проектирования; приобретение знаний и умений по достижению совместимости в области нормативного обеспечения; изучение теоретических и методических основ создания компонентов нормативной базы АБИС; формирование знаний и умений в сфере проектирования нормативного обеспечения АБИС [3].

Названный курс является комплексным, включающим в себя четыре больших самостоятельных раздела: «Общая характеристика автоматизированной библиотечной системы как объекта проектирования»; «Основные принципы и этапы проектирования АБИС, ее основных систем и узлов»; «Нормативная база проектирования АБИС»; «Правовая база проектирования АБИС».

Под проектированием АБИС понимается детализированная разработка про-

екта системы, содержащего полный комплект ее организационной, конструкторской, технологической и эксплуатационной документации [2]. Проектирование автоматизированных систем (АС) предполагает выполнение ряда стадий и этапов. В России действует система стандартов, определяющих содержание, состав исполнителей и порядок выполнения работ на разных этапах проектирования, а также порядок их приемки. Одновременно сложилась определенная практи-

ка проектирования автоматизированных систем (в том числе АБИС), которая в основных ее положениях не противоречит установленным стандартами нормативам.

ГОСТ 34.601-90 распространяется на проектирование АС, предназначенных для обеспечения различных видов деятельности (управление, проектирование, исследование и т. п.), включая их сочетания. Предусмотренные им стадии и этапы проектирования показаны в таблице.

Стадии	Этапы, содержание работ
1. Формирование требований к АС	1.1. Обследование объекта и обоснование необходимости создания АС 1.2. Формирование требований пользователя к АС 1.3. Оформление отчета о выполненной работе и заявки на разработку АС (тактико-технического задания)
2. Разработка концепции АС	2.1. Изучение объекта 2.2. Проведение необходимых научно-исследовательских работ 2.3. Разработка вариантов концепции АС и выбор варианта концепции АС, удовлетворяющей пользователя 2.4. Оформление отчета о выполненной работе
3. Разработка технического задания	3.1. Разработка и утверждение технического задания на создание АС
4. Эскизное проектирование	4.1. Разработка предварительных проектных решений по системе и ее частям 4.2. Разработка документации на АС и ее части
5. Техническое проектирование	5.1. Разработка проектных решений по системе и ее частям 5.2. Разработка документации на АС и ее части 5.3. Разработка и оформление документации на поставку изделий для комплектования АС и/или технических требований (технических заданий) на их разработку 5.4. Разработка заданий на проектирование в смежных частях проекта объекта автоматизации
6. Разработка рабочей документации	6.1. Разработка рабочей документации на систему и ее части 6.2. Разработка или адаптация программ
7. Ввод в действие	7.1. Подготовка объекта автоматизации к вводу АС в действие 7.2. Подготовка персонала 7.3. Комплектация АС поставляемыми изделиями (программными и техническими средствами, программно-техническими комплексами, информационными изделиями) 7.4. Строительно-монтажные работы 7.5. Пуско-наладочные работы 7.6. Проведение предварительных испытаний 7.7. Проведение опытной эксплуатации 7.8. Проведение приемочных испытаний
8. Сопровождение АС	8.1. Выполнение работ в соответствии с гарантийными обязательствами 8.2. Послегарантийное обслуживание

В соответствии с имеющимся в России опытом проектирования АС различного назначения и сложности, проекти-

рование АБИС, как правило, включает в себя пять основных стадий выполнения работ:



- 1) предпроектное обследование объекта автоматизации;
- 2) концептуальное проектирование;
- 3) эскизное проектирование;
- 4) техническое проектирование;
- 5) рабочее проектирование.

В отдельных случаях некоторые стадии проектирования, например, эскизного и технического или технического и рабочего, полностью либо частично объединяются. Как следует из примечаний к ГОСТ 34.601-90, такое объединение не противоречит установленным нормам.

Анализ опыта разработок автоматизированных информационных систем, их внедрения и функционирования позволил определить принципы, которые в обязательном порядке должны учитываться при проектировании АБИС [5].

Принцип идентичности: разработка новых, совершенствование уже существующих или внедрение получаемых извне автоматизированных информационных систем различного функционального назначения, включая АБИС, являются в организационном и общем методологическом планах сходными научно-техническими проблемами.

Непрерывность, поэтапность и преемственность разработки и развития: АБИС — постоянно развивающиеся системы; каждое нововведение служит развитием основных системных принципов и уже достигнутого качества.

Адаптивность: составляющие АБИС должны обладать свойствами, обеспечивающими быструю адаптацию этих составляющих к изменениям внешней среды и новым средствам.

Модульный принцип построения программных и технических средств предполагает, что указанные средства состоят из блоков (модулей), обеспечивающих возможность их замены или изменения с целью совершенствования функционирования АБИС или ее адаптации к новым условиям.

Принцип технологичности означает разработку новой технологии или модернизацию существующей в условиях АБИС и не допускает простого исполь-

зования разработанного программно-аппаратного обеспечения в условиях старых традиционных технологий.

Технологическая (в том числе сетевая) интеграция заключается в единстве для всей системы технологии создания, обновления, сохранения и использования информационных ресурсов и, в частности, однократной обработке информационных документов, а также их многократном и многоцелевом использовании.

Принцип корпоративности: при проектировании автоматизированной системы, входящей в состав системы более высокого уровня (города, ведомства, республики и т. п.), должна быть предусмотрена ее аппаратная, программная, лингвистическая и информационная совместимость с другими участниками системы и/или сети АБИС. Требования корпоративности могут входить в противоречие с требованиями или решениями, диктуемыми другими принципами, например преемственности проектных решений.

Полная нормализация процессов и их мониторинг: многоцелевое использование информации АБИС требует обеспечения высокой достоверности данных в системе. Для этого на различных этапах обработки и ввода информационных документов необходимо использовать различные формы контроля информации, требования к которому могут быть сформулированы исходя из состава решаемых задач и обрабатываемых данных. Постоянный мониторинг необходим также для получения качественных и количественных характеристик функционирования АБИС на основе встраиваемых и специально разрабатываемых средств интеллектуальной статистики.

Регламентация: АБИС ориентированы на функционирование в промышленном режиме, обеспечивающем массовую поточную обработку информационных документов; эта обработка регламентируется стандартами, маршрутными и пооперационными технологиями, нормативами на ресурсные и временные пока-

затели, развитой службой диспетчеризации.

Экономическая целесообразность: создание АБИС должно предусматривать выбор таких проектных решений (в том числе программных, технических и организационно-технологических), которые при условии достижения поставленных целей и задач обеспечивают минимизацию затрат финансовых, материальных и трудовых ресурсов.

Типизация проектных решений: разработка и развитие АБИС и их сетей производятся с ориентацией на межбиблиотечное сотрудничество и кооперацию, а также в соответствии с правилами и протоколами международного информационного обмена.

Максимальное использование готовых решений: для сокращения стоимости и сроков разработки и внедрения АБИС (возможно, в десятки раз), а также уменьшения ошибок проектирования как системы в целом, так и отдельных ее составляющих рекомендуется максимально использовать готовые решения и средства. В указанном плане при создании новой системы значительный объем работ связан с анализом альтернативных вариантов предлагаемых решений, выбором наиболее соответствующего для объекта автоматизации и его адаптации к новым условиям применения.

Ориентация на первых лиц объекта автоматизации: успешное выполнение работ по созданию АС, ее развитию и эксплуатации возможно только при условии их безусловной поддержки первым лицом объекта автоматизации (директором библиотеки или информационного органа) и закрепления приказом по организации непосредственной ответственности за их выполнение за руководителем на уровне не ниже заместителя директора. В подразделениях автоматизируемой организации ответственность за выполнение работ (предпроектное обследование, приемку подсистем АБИС, их эксплуатацию) должна возлагаться в первую очередь на руководителей соответствующих подразделений. Последнее необходимо и в тех случаях, когда в не-

посредственном выполнении работ участвуют назначенные ими лица из сотрудников подразделений.

Идентичность методологического подхода к разработкам АС — принцип, основанный на наличии значительного количества общих признаков, определяющих характер построения, особенности функционирования и развития АС различного масштаба и прикладного назначения. Осознание указанного факта нашло, в частности, выражение в том, что основные положения методологии разработки различных АС нормативно закреплены единым стандартом — ГОСТ 34.601-90. Важная прикладная значимость этого принципа заключается в возможности использования при разработке АБИС опыта создания и эксплуатации других автоматизированных систем, включая АСНТИ, АСУ различного назначения и т. д., а также в создании потенциальных условий для обеспечения взаимодействия этих систем, а возможно, и их частичной или полной интеграции.

Преемственность — принцип проектирования новых функциональных возможностей системы и средств, обеспечивающих их реализацию. Он заключается в обязательном учете в новых проектных решениях ранее накопленного опыта, а также сохранении всех полезных для дальнейшего использования средств и ресурсов. К последним относятся электронные каталоги, другие информационные ресурсы библиотеки, записанные на машиночитаемых носителях, средства лингвистического обеспечения, а также имеющиеся в наличии технические средства.

Непрерывность и поэтапность развития — не только принцип проектирования, но и одно из наиболее важных свойств АБИС, которая не может длительное время не видоизменяться.

От готовности библиотек и информационных органов «принять на вооружение» и использовать новые средства и технологии зависит не только эффективность обслуживания читателей и всей библиотечно-информационной работы, но



и престиж профессии и то место, которые займут российские библиотеки и информационные органы в мировом информационном сообществе XXI в. Решение указанных задач в значительной мере определяется грамотно выполненным проектированием автоматизированных библиотечно-информационных систем, включая все основные их составляющие.

Студенты, занимающиеся проектированием АБИС, реализацией и внедрением результатов проектных решений в практику работы библиотек и информационных органов, должны хорошо разбираться в вопросах не только проектирования, но и в нормативных и правовых. На занятиях особое внимание уделяется нормативной и правовой сторонам проектирования АБИС (стандартам серии 24, 34 — на автоматизированные системы), отдельным статьям Гражданского и Уголовного кодекса РФ (авторское право, интеллектуальное право). На конкретных примерах рассматриваются проектирование отдельных подсистем АБИС, видовой состав баз данных АБИС, принципы их классификации в зависимости от решаемых задач, видов данных, состава пользователей, назначение и основные функции подсистемы лингвистического обеспечения АС.

Правовые аспекты создания и долговременного сохранения цифровой информации представлены в законах об обязательном экземпляре документов, охране интеллектуальной собственности, защите информации. Для обеспечения полноты охвата и долговременной со-

хранности информационных ресурсов необходимы пересмотр законодательства и регулирование правоотношений, связанных с интеллектуальной собственностью. Эти процессы в последнее десятилетие идут во многих странах мира. На занятиях много внимания уделяется правовым аспектам, особенно авторскому праву и смежным правам, интеллектуальной собственности, разбираются примеры судебных процессов между электронными библиотеками и авторами произведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букин, М. Электронная наличность / М. Букин // Сети. — 2005. — № 7. — С. 10—11.
2. Информационные вызовы национальной и международной безопасности / Ю. И. Алексеева ; под общ. ред. А. В. Федорова, В. Н. Цыгичко. — Москва : ПИР-Центр, 2001. — 328 с.
3. Нормативно-правовая база проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем : программа курса и методические рекомендации / сост. Е. В. Полутина. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. — 16 с.
4. Филонова, Г. Х. Защита прав на программы для ЭВМ и базы данных / Г. Х. Филонова // Вестн. Пермского ЦНТИ. — 2002. — № 10. — С. 10—12.
5. Шрайберг, Я. Л. Автоматизированные библиотечно-информационные системы России : состояние, выбор, внедрение, развитие / Я. Л. Шрайберг, Ф. С. Воройский. — Москва : Либерея, 1996. — 271 с.
6. Шрайберг, Я. Л. Роль библиотек в обеспечении доступа к информации и знаниям в информационном веке : Ежегодный доклад Конференции «Крым». 2007 / Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. — 2008. — № 1. — С. 7—44.

Поступила 25.12.12.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.61:377.5

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж. Г. Гаранина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)

Рассматривается проблема личностно-профессионального саморазвития специалистов социэкономической сферы, находящихся на стадии профессиональной переподготовки. Анализируются теоретические подходы к данной проблеме, предлагаются авторская трактовка и модель личностно-профессионального саморазвития. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей саморазвития специалистов, выделяются структура и уровни саморазвития в процессе получения дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: личностно-профессиональное саморазвитие; дополнительное профессиональное образование; коммуникативная компетентность; осмысленность жизни; самоактуализация; рефлексия.

Необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалистов социэкономической сферы является высокий уровень развития психологической компетентности, способности эффективно взаимодействовать с людьми, постоянно повышать свой уровень профессионального мастерства, самосовершенствоваться. Поскольку профессиональное становление специалистов осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни, на этапе адаптации может вставать вопрос о повышении профессиональной квалификации и необходимости получения дополнительного профессионального образования. Большую роль на данном этапе играют личностное и профессиональное саморазвитие, стремление к самостоятельному личностному и профессиональному росту. В связи с этим весьма актуальным представляется исследование особенностей, структуры и уровней личностно-профессионального саморазвития специалистов, позволяющих им достигать вершин профессионализма.

Актуальность проблемы, необходимость построения теоретических и эмпирических оснований для ее изучения обусловили цель исследования — построение структурной модели и выделение уровней личностного и профессионально-

го саморазвития специалистов социэкономической сферы.

Теоретико-методологический анализ проблемы личностно-профессионального саморазвития позволил осуществить систематизацию и интеграцию концептуальных подходов к данному явлению. В отечественной психологии проблема личностного саморазвития методологически разрабатывалась в рамках деятельностного подхода в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и рассматривалась как одно из проявлений деятельностной сущности человека, направленное на изменение самого субъекта [4; 8]. С точки зрения субъектного подхода, представленного в работах К. А. Абульхановой-Славской, М. В. Ермолаевой, В. И. Слободчикова [1; 6; 11], саморазвитие личности трактуется как собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии своего личностного потенциала. С позиций системного подхода саморазвитие — это целостное системное образование, состоящее из взаимосвязанных функциональных компонентов, которые не сводятся к аддитивному сложению составляющих (А. Г. Асмолов, Б. Ф. Ломов) [2; 9]. Аксиологический подход понимает под саморазвитием ориентацию личности на ценности как феномен, интегрирующий в себе ас-



пекты ценностного освоения личностью окружающей действительности, преобразования субъекта в деятельности и общении, экстраполяции личности в будущее (Е. В. Бондаревская и др.) [3]. С точки зрения акмеологического подхода личностно-профессиональное саморазвитие есть достижение высших стандартов в профессиональном развитии (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова и др.) [5; 10]. Вслед за Э. Ф. Зеером и И. А. Шаршовым [7; 12] мы придерживаемся синергетического подхода, в рамках которого данный процесс предстает как открытая, нелинейная и неравновесная система, стремящаяся к самоизменению.

Личностное и профессиональное саморазвитие рассматривается нами как целостная саморазвивающаяся система, основанная на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей. Личностное и профессиональное саморазвитие — взаимосвязанные процессы, реализующиеся в ходе профессионального становления специалистов, которые детерминируются потребностями в профессиональном и личностном самосовершенствовании.

Структурная модель процесса личностно-профессионального саморазвития представляет собой совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных компонентов. В нее включаются мотивационно-смысловой, рефлексивный и деятельностно-практический блоки. Основной функцией мотивационно-смыслового блока саморазвития являются побуждение субъекта к самоизменению, актуализация внутренних устремлений человека к достижению личностно и профессионально значимых целей, осознание смысла и ценностей саморазвития. Рефлексивный блок выполняет функцию отражения субъектом саморазвития своих внутренних качеств и представляет собой сочетание когнитивных и аффектив-

ных компонентов. Деятельностно-практический блок определяется способностью личности к саморегуляции своего поведения, умением осуществлять практические действия, направленные на самоизменение.

Для достижения поставленных целей нами было проведено эмпирическое исследование среди специалистов социологического профиля, находящихся на стадии профессиональной адаптации и переподготовки и получающих дополнительное профессиональное образование по специальности «Психология» в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Объем выборки составил 120 чел. Средний возраст испытуемых — 25 лет. Все опрошенные имели среднее профессиональное образование и профессиональный стаж (в среднем 5 лет).

Для исследования процесса профессионального и личностного саморазвития использовались авторская анкета, опросник «Способность к саморазвитию» И. В. Зверевой, тест «Готовность к самопознанию и саморазвитию» Т. М. Шамовой, опросник личностной ориентации А. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунсом и Р. Крэндаллом), тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, тест коммуникативной компетентности В. М. Снеткова, тест-опросник самооценки В. В. Столина, С. Р. Пантелеева. Обработка полученных данных проводилась методом корреляционного и факторного анализа, а также кластерного анализа с помощью программы SPSS Statistics 17.0.

Результаты исследования процесса саморазвития специалистов выявили, что 93 % испытуемых регулярно занимаются саморазвитием. Оценка показателей уровня саморазвития по методике И. В. Зверевой (средний уровень — 37,7) позволила сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает активное саморазвитие, которое происходит осознанно и целенаправленно. При этом готовность к самопознанию в среднем выражена сильнее (5,3), чем готовность к саморазвитию (4,4).

Как показало исследование мотивационных факторов саморазвития, менее половины опрошенных испытывают удовлетворенность своей работой (42 %), что может являться мотивом для получения дополнительного образования и саморазвития. Среди причин неудовлетворенности были перечислены маленькая заработная плата (50 %), невозможность профессионального роста (14), отсутствие социальных гарантий (12 %). В качестве мотива получения дополнительного образования были названы потребность в саморазвитии (36 %), потребность в получении образования для дальнейшего трудоустройства (32), интерес к психологии (30 %).

При исследовании желательных сфер профессиональной самореализации были получены следующие результаты: 37 % опрошенных предпочли бы работать в медицине, 51 — в сфере психологии, остальные выбрали бы работу с детьми (7), творческую работу (7), культуру, торговлю, косметологию — по 4 % ответов. Изучение жизненных и профессиональных целей, которые ставят перед собой испытуемые, выявило, что 43 % из них имеют цель получить высшее образование, 25 — найти работу по специальности, 7 — найти интересную работу, 7 % — создать семью, получить квартиру.

Анализ данных относительно действенно-практических способов саморазвития позволил выделить гностические компоненты, к которым опрошенные относят чтение специальной литературы (62 %), обучение в вузе (27), просмотр научно-популярных фильмов (7), а также поведенческие способы саморазвития — посещение семинаров и тренингов (20), общение с другими людьми (17), тренировки умения сдерживаться и занятия спортом (по 3 %).

По результатам теста смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, у 34 % респондентов показатель осмысленности жизни оказался выше среднего, у 39 % — на среднем уровне. Уровень самоактуализации, определяемый по методике А. Шострома, у 21 % испытуемых был выше нормы, у 52 % — в пределах нормального.

Исследование такого профессионально важного качества работников социальной сферы, как коммуникативная компетентность, обнаружило практически у всех испытуемых высокий уровень данного свойства (средний уровень — 72), необходимый для успешного выполнения профессиональных задач.

Для определения взаимосвязей между особенностями личностного и профессионального саморазвития испытуемых был проведен корреляционный анализ. Его результаты показали, что наибольшее количество статистически значимых корреляционных связей (при $p = 0,01$) существует между интегральным уровнем осмысленности жизни и показателями саморазвития ($r = 0,465$), готовностью к саморазвитию ($r = 0,489$), уровнем самоактуализации ($r = 0,53$) и коммуникативной компетентностью ($r = 0,389$). Определяются статистически значимые взаимосвязи между уровнем саморазвития и самоактуализацией ($r = 0,38$), а также между уровнем саморазвития и готовностью к саморазвитию ($r = 0,438$). Статистически значимая взаимосвязь выявлена между уровнем саморазвития и самоотношением ($r = 0,417$).

Для снижения размерности полученных корреляционных связей и выявления групп факторов, образующих структуру личностно-профессионального саморазвития, нами был проведен факторный анализ, который позволил выделить два фактора. В первый фактор, который можно назвать «Осмысленность жизни» (с дисперсией 38,87), вошел с наибольшим факторным весом показатель осмысленности жизни (0,869), вокруг которого группируются готовность к саморазвитию (0,746) и уровень самоактуализации (0,723). Во втором факторе, получившем название «Готовность к саморазвитию» (с дисперсией 19,69), наибольший вес имеет показатель мотивационной готовности к саморазвитию (0,798). В данный фактор вошли и такие параметры, как уровень саморазвития (0,762), коммуникативная компетентность (0,418) и готовность к самопознанию (0,325).

Для выявления групп испытуемых с различным уровнем саморазвития нами



был осуществлен кластерный анализ полученных данных по параметрам уровня саморазвития, готовности к самопознанию и саморазвитию, уровня осмысленности жизни, самоактуализации и уровня коммуникативной компетентности. В результате было сформировано четыре группы, или кластера, испытуемых. В первый кластер вошли специалисты с очень высоким уровнем саморазвития (42), осмысленности жизни (170), самоактуализации (48) и коммуникативной компетентности (85), а также с высокими показателями мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию. Лиц, находящихся на данном уровне личностно-профессионального саморазвития (6 % от общего количества испытуемых), можно назвать самоактуализирующимися. Их характерной особенностью является ощущение насыщенности и осмысленности жизни, они постоянно стремятся к саморазвитию и самопознанию. Поскольку уровень их психологической компетентности также достаточно высок, они в совершенстве владеют коммуникативными умениями и навыками, обеспечивающими успешность их профессиональной деятельности.

Второй кластер составили лица с высоким уровнем саморазвития, которых можно назвать активными. Количество специалистов, находящихся на данном уровне, составляет 26 % от общего числа испытуемых. У них выявлены высокий уровень осмысленности жизни (127), средний уровень готовности к самопознанию (5) и саморазвитию (4) и средний уровень самоактуализации (37) и коммуникативной компетентности (72). Особенность данной группы испытуемых заключается в сформированном стремлении к саморазвитию, которое происходит достаточно регулярно, вместе с тем у них не в полной мере выражено стремление к самоактуализации, что проявляется в поведении и коммуникативной сфере и влияет на успешность профессионального общения.

В третий, наибольший по численности (61 % испытуемых), кластер вошли специалисты, находящиеся на среднем уровне саморазвития. Процесс самораз-

вития происходит у них неупорядоченно, несистематически, темпы его осуществления неравномерны, но в целом наблюдается позитивная динамика самоизменения. Уровень осмысленности жизни у таких лиц средний (88), они не полностью удовлетворены процессом и результатом жизни; уровень коммуникативной компетентности также средний (68), что проявляется в успешности профессиональной деятельности в социальном сфере.

В четвертом кластере, объединяющем специалистов, находящихся на низшем уровне саморазвития, оказалось 9 % испытуемых. У данной группы слабо выражено стремление к самоизменению (33), низкие показатели уровня осмысленности жизни (78) и самоактуализации (32). Они не испытывают удовлетворенности жизнью, которую считают скучной и ненасыщенной. Развитие у таких лиц происходит низкими темпами, детерминируясь лишь внешними условиями жизнедеятельности, либо вообще не наблюдается. Уровень коммуникативной компетентности ниже среднего (64), что свидетельствует о недостаточно развитых профессиональных качествах. Специалисты испытывают неудовлетворенность собой и профессиональной деятельностью, поэтому в процессе профессионального обучения у них преобладают мотивы смены профессии.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Личностное и профессиональное саморазвитие является важнейшим условием профессиональной успешности специалистов социальном сфере. Проведенное исследование позволяет представить структурную модель личностно-профессионального саморазвития, важнейшие составляющие которого образуют совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных компонентов: мотивационно-смыслового, рефлексивного и действенно-практического.

Процесс личностно-профессионального саморазвития обусловлен мотивационно-смысловыми компонентами, которые определяют как мотивационную

готовность к саморазвитию, так и ценности и смыслы их жизни. Главный фактор, влияющий на процесс личностного и профессионального саморазвития, — показатель осмысленности жизни — значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию, влияет на уровень саморазвития, а также соотносится с уровнем коммуникативной компетентности специалистов социэкономической сферы. Стремление к саморазвитию можно рассматривать как одну из личностных и профессиональных ценностей, дающую специалистам возможность чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами, а также достигать поставленных личных и профессиональных целей.

Одним из качеств, влияющих на личностное и профессиональное саморазвитие специалистов социэкономической сферы, является стремление к самоактуализации, которое связано с показателями осмысленности жизни и уровнем саморазвития. По существу данное свойство определяет осознание субъектом собственных личностных и профессиональных качеств и его стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивный блок в структуре саморазвития специалистов представлен готовностью к самопознанию и самоотношением, которое определяет уровень саморазвития и во многом влияет на стремление к личностному росту и профессиональному самосовершенствованию специалистов социэкономической сферы. Личность, осуществляющая саморазвитие, более позитивно относится к себе, обладает более высоким уровнем самоуважения и ощущает большую осмысленность своей жизни.

Действенно-практический блок представлен коммуникативной компетентностью, которая занимает в структуре личностно-профессионального саморазвития одно из центральных мест, так как обеспечивает гностические и поведенческие основания для профессионального саморазвития специалистов социэкономической сферы. Лица с высоким уровнем комму-

никативной компетентности более активно развиваются, поскольку владеют как рефлексивными, так и действенно-практическими способами личностно-профессионального саморазвития.

У специалистов социэкономических профессий можно выделить четыре уровня личностного и профессионального саморазвития: очень высокий, или самоактуализирующийся, высокий, средний и низкий. К факторам, детерминирующим процесс саморазвития, относятся осмысленность жизни и самоактуализация, мотивационная готовность к саморазвитию и самопознанию. Коммуникативная компетентность является инструментом, позволяющим осуществлять процесс личностно-профессионального саморазвития специалистов при переходе с одного уровня на другой.

Дальнейшее изучение данного процесса даст возможность разработать практические способы формирования умений и навыков личностного и профессионального саморазвития, способствующих повышению эффективности профессиональной деятельности специалистов социэкономической сферы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. — Москва : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
3. Бондаревская, Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
5. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 364 с.
6. Ермолаева, М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека : учебное пособие / М. В. Ермолаева. — Москва ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. — 200 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академия, 2006. — 240 с.



8. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2005. — 304 с.

9. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // *Вопр. психологии*. — 1975. — № 2. — С. 20—38.

10. Маркова, А. К. Психология профессионального развития учителя : учебное пособие / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1998. — 308 с.

11. Слободчиков, В. И. Психология человека : Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

12. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Шаршов. — Белгород, 2005. — 25 с.

Поступила 01.11.12.

УДК 331.45:005.962.131

ОРГАНИЗАЦИЯ И КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

*Т. И. Лексина (Мордовский государственный
университет им Н. П. Огарева)*

Статья посвящена необходимости повышения уровня образования и качества обучения в сфере охраны труда. Проанализированы проблемы и предложены перспективы по улучшению организации и качества проведения обучения по охране труда.

Ключевые слова: охрана труда; обучение и профессиональная подготовка в области охраны труда; проверка знаний по охране труда; обучение по охране труда отдельных категорий лиц.

Охрана труда — это система сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности, включающая в себя правовые, социально-экономические, организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия.

Обучение сегодня представляет собой ведущий фактор обеспечения должного уровня охраны труда, поскольку основным ресурсом развития современного общества являются люди, способные к поиску и освоению новых знаний и принятию решений в нестандартных ситуациях. Обучение и профессиональная подготовка в области охраны труда в Российской Федерации регламентируются нормами Трудового кодекса РФ (ст. 210, 212, 225 и др.) и Порядком обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, утвержденным совместным постановлением Минтруда России и Минобрнауки России от 13.01.03 № 1/29. В соответствии с этим постановлением обучение по охране труда проходят:

— руководители организаций, заместители руководителей организаций, кури-

рующие вопросы охраны труда, заместители главных инженеров по охране труда, работодатели — физические лица, иные лица, занимающиеся предпринимательской деятельностью;

— руководители, специалисты, инженерно-технические работники, осуществляющие организацию, руководство и проведение работ на рабочих местах и в производственных подразделениях, а также контроль и технический надзор за проведением работ в обучающих организациях федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области охраны труда;

— специалисты служб охраны труда, работники, на которых работодателем возложены обязанности организации работы по охране труда, члены комитетов (комиссий) по охране труда, уполномоченные (доверенные) лица по охране труда профессиональных союзов и иных уполномоченных работниками представительных органов в обучающих организациях федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области охраны труда [3].

© Лексина Т. И., 2013

Согласно ст. 212 Трудового кодекса РФ работодатель обязан:

- не допускать к работе лиц, не прошедших в установленном порядке обучение и инструктаж по охране труда, стажировку и проверку знаний требований охраны труда;

- обучить безопасным методам и приемам выполнения работ и оказанию первой помощи пострадавшим на производстве, проводить инструктаж по охране труда, стажировки на рабочем месте и проверку знания требований охраны труда [1].

Основными и традиционными видами обучения по охране труда являются:

- подготовка специалистов по охране труда в системе высшего и послевузовского профессионального образования;

- проведение обучения по охране труда и проверка знаний требований охраны труда для всех работников, включая руководителей организаций, а также работодателей — индивидуальных предпринимателей.

В последние годы получили распространение новые виды обучения и профессиональной подготовки в области охраны труда, среди которых следует отметить:

- обучение по охране труда отдельных категорий застрахованных (согласно Федеральному закону «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» № 125-ФЗ);

- подготовку различных экспертов в области охраны труда (эксперты по сертификации работ по охране труда в организациях, эксперты по оценке условий труда и др.);

- подготовку специалистов по инструментальным измерениям опасных и вредных производственных факторов для целей аттестации рабочих мест;

- подготовку членов аттестационных комиссий общим вопросам аттестации рабочих мест по условиям труда (в соответствии с п. 10 Порядка аттестации рабочих мест по условиям труда, утвержденного приказом Минздравсоцразвития России от 31.08.07 № 569).

Обучение и профессиональная подготовка в области охраны труда — основные составляющие деятельности, направленной на обеспечение здоровых и безопасных условий труда. Обучение является одним из важнейших превентивных элементов управления профессиональными рисками. В ст. 225 Трудового кодекса установлено, что все работники, в том числе руководители предприятий и организаций, а также работодатели — индивидуальные предприниматели, обязаны проходить обучение по охране труда и проверку знаний требований по охране труда в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. Обучение руководителей и специалистов проводится по соответствующим программам непосредственно силами самого работодателя или сторонними обучающими организациями в соответствии с постановлением Минтруда об утверждении порядка обучения. В соответствии с требованиями ст. 76 Трудового Кодекса работники, не прошедшие в установленном порядке обучение и проверку знаний в области охраны труда, должны быть отстранены от работы [5].

В настоящее время Гострудинспекцией Республики Мордовия продолжается работа по надзору и контролю за обеспечением соблюдения требований трудового законодательства, непосредственно направленных на сохранение жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности, в том числе регламентированных ст. 212 и 225 Трудового кодекса. В 2012 г. наибольшее количество выявленных нарушений по вопросам охраны труда составили нарушения, связанные с обучением и инструктированием работников по охране труда. Самыми распространенными нарушениями законодательства в этой сфере были не прохождение руководителями и специалистами обучения и проверки знаний по охране труда, допуск работников к самостоятельной работе без обучения и т. д.

Государственным инспектором труда (по охране труда) РМ была проведена плановая выездная проверка в отношении ООО «Пищевик» и выявлены следующие нарушения:



- специалисты предприятия не прошли обучение по охране труда;

- не назначено приказом лицо, ответственное за проведение вводного инструктажа;

- не разработана программа вводного инструктажа;

- не разработаны программы проведения первичного инструктажа на рабочем месте;

- работники допущены к работе без проведения обучения, повторного инструктажа на рабочем месте по охране труда;

- не составлен перечень инструкций по охране труда для работников;

- не разработаны инструкции по охране труда;

- не проведено обучение неэлектрического персонала с присвоением 1 группы по электробезопасности, не составлен перечень профессий и должностей неэлектрического персонала, не разработаны инструкции по обучению неэлектрического персонала;

- отсутствует комплект нормативных правовых актов, содержащих требования охраны труда в соответствии со спецификой своей деятельности.

По выявленным нарушениям работодателю внесено предписание.

Еще одна плановая выездная проверка была проведена главным государственным инспектором в отношении ИП Нуязина Н. Н. Как выяснилось, большинство несчастных случаев на производстве происходит из-за недостаточного обучения и инструктирования работников по охране труда. Были отмечены следующие нарушения:

- не проведено обучение неэлектрического персонала с присвоением 1 группы по электробезопасности, не составлен перечень должностей и профессий неэлектрического персонала, не разработана инструкция по обучению неэлектрического персонала;

- не проведено обучение по оказанию первой помощи пострадавшим от несчастных случаев на производстве, не разработана инструкция по оказанию первой помощи;

- не ведется журнал учета инструкций по охране труда и журнал учета выдачи инструкций по охране труда;

- не составлен перечень инструкций по охране труда по видам профессий;

- не разработана инструкция по охране труда при работе со слесарным инструментом;

- не разработана программа проведения вводного инструктажа.

По результатам проверки работодателю внесено соответствующее предписание [2].

Анализ материалов расследований несчастных случаев со смертельным исходом, проводимых государственными инспекторами, показывает, что по-прежнему преобладают организационные причины несчастных случаев, а именно: неудовлетворительная организация производства работ, недостатки в обучении работников охране труда, неудовлетворительные знания лица, осуществляющего полномочия лица единоличного исполнительного органа организации, трудового законодательства, иных нормативных правовых актов; недостаточная организация безопасного производства работ и контроля за состоянием охраны труда должностными лицами организации, что также часто связано с их некомпетентностью в вопросах охраны труда.

В ходе проверок государственные инспекторы сталкиваются не только с фактами допуска к работе сотрудников, не прошедших в установленном порядке обучение и проверку знаний требований охраны труда, но и со случаями, когда руководители предприятий и организаций, специалисты по охране труда, члены комиссий по проверке знаний в организациях, фактически прошедшие обучение и имеющие удостоверения, демонстрируют отсутствие нужных знаний в области охраны труда и неумение их применять в своей практической деятельности, следствием чего и являются многочисленные нарушения, а в конечном счете — несчастные случаи. Как правило, одним из мероприятий по устранению причин несчастного случая, разрабатываемых комиссией по расследова-

нию, бывает направление руководителей на внеплановую проверку знаний [4].

Обозначим основные направления работы по улучшению организации и качеству проведения обучения по охране труда.

1. Повышение социальной ответственности руководителей организаций и предприятий в плане соблюдения ими требований трудового законодательства, в том числе требований об обязательном обучении охране труда. К игнорирующим данные требования должны будут применяться меры воздействия, в частности в виде административного наказания.

2. Повышение ответственности обучающихся организаций, расширение технической составляющей обучения, повышение квалификации преподавательского состава.

3. Усиление контроля за качеством обучения и проведением проверки знаний после обучения, в том числе с использованием компьютерных программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комментарий к Трудовому кодексу Российской Федерации (с изм. на 28 июля 2012 г.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс — надежная правовая поддержка. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

2. Отчет о работе Государственной инспекции труда в Республике Мордовия по государственному надзору и контролю за соблюдением трудового законодательства о труде и охране труда за I полугодие 2012 года [Электронный ресурс] // Государственная инспекция Республики Мордовия. — Режим доступа: <http://www.git13.rostrud.ru>.

3. Постановление Минтруда России и Минобразования России от 13.01.2003 №1/29 «Об утверждении порядка обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций» // Российская газета. — 2003. — № 35.

4. Савельева, А. Анализ судебных споров по расследованию несчастных случаев на производстве / А. Савельева // Трудовое право. — 2012. — № 7. — С. 105—117.

5. Трудовое право России. Практикум : учебное пособие / под ред. И. К. Дмитриевой, А. М. Куренного. — Москва : Юстицинформ ; Правоведение, 2011. — 792 с.

Поступила 29.11.12.



УДК 37.016:82-21

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

*О. А. Зайцева (Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

Автором раскрываются приемы формирования у учащихся таких теоретико-литературных понятий, как комедия и трагедия, с использованием различных методов и приемов.

Ключевые слова: драматическое произведение; теоретико-литературные понятия; комедия; трагедия.

Освоение учащимися литературоведческой терминологии — одна из актуальных проблем преподавания литературы в школе. По мнению большинства исследователей, теоретико-литературные термины и понятия постигаются учащимися с трудом, поскольку не вызывают ярких образов и лишены эмоциональной окраски. Однако с точки зрения С. В. Ушаковой, «мир терминологии может заинтересовать любого, если показать путь, по которому можно идти, углубляя свои знания и повышая свой интеллектуальный уровень» [2, с. 25].

Теоретико-литературные понятия, связанные с драмой, изучаются главным образом в старших классах, поскольку именно здесь предусмотрено чтение основной массы драматических произведений в соответствии с программами для общеобразовательных школ. Так, согласно требованиям программы под ред. В. Я. Коровиной [1], старшеклассники должны иметь представление о таких понятиях, как «комедия», «лирическая комедия», «драма», «социально-философская драма», «драматургический конфликт», «композиция и стилистика пьес», формирование которых предусмотрено при изучении произведений А. С. Грибоедова, А. Н. Островского, А. П. Чехова, М. Горького и др.

Проведенное нами экспериментальное исследование в школах г. Саранска (анкетированием было охвачено около 200 старшекласников) показало, что в

теоретико-литературной подготовке школьников имеется много проблем: система теоретико-литературных понятий у большинства учащихся не сформирована, знания по отдельным вопросам теории драмы минимальны и чаще всего не соответствуют требованиям программы. Так, вопрос анкеты: «Как с древнегреческого переводится термин „драма“?» (варианты ответа: а) сцена; б) конфликт; в) действие; г) подражание) должен был определить умение школьников находить существенный признак изучаемого явления. Анализ показал, что большинство из них умеют это делать, поскольку лишь 14 % респондентов дали неверные ответы, среди которых чаще всего встречались «сцена» и «конфликт» (вместо правильного — «действие»).

Задание «Сформулируйте определение драмы как рода литературы» было нацелено на установление знания учащимися определений основных понятий. Эксперимент показал, что школьники в большинстве случаев не могут дать внятное определение, для их ответов характерна информативная неполнота. Например, ответ «Драма отличается от других родов литературы способом передачи сюжета — не посредством повествования или монолога, а через диалоги персонажей» фактически содержит указание только на одну из особенностей драмы. Ответы подобного характера дали 56 % респондентов, 32 % либо вообще ничего не написали, либо предло-

жили определение, выведенное из самого задания: «Драма — это один из родов литературы».

Имея лишь общее представление о драме как роде литературы, многие учащиеся не знают ее отличительные признаки (на вопрос «Что является основой драмы как рода литературы?» только 32 % респондентов дали правильный ответ — «драматический конфликт») и не знакомы с ее жанровой системой. Большинство участников анкетирования не справились со следующими заданиями: «Дайте определение комедии», «Сформулируйте определение трагедии как драматического жанра». Так, комедию определили неправильно 64 % учащихся, трагедию — 72 %. К числу частично правильных ответов (36 и 28 % соответственно) мы отнесли такие: «Комедия — жанр художественного произведения, характеризующийся юмористическим и сатирическим подходом»; «Трагедия — драматический жанр, основанный на развитии событий, носящем, как правило, неизбежный характер и приводящем к катастрофическому для персонажа исходу». Задание «Приведите определение драмы как литературного жанра» осталось невыполненным всеми учащимися, поскольку они написали, что драма — это род литературы, или повторили сформулированное ранее определение драмы как рода литературы. Анализ ответов позволяет констатировать, что старшеклассники в основном не имеют представления о жанрах драмы.

Остался без правильного ответа и вопрос «Какие типы драматического конфликта вы знаете? Дайте им краткую характеристику». 67 % учащихся написали «жизненные и художественные», что не соответствует действительности. Остальные респонденты вообще не дали на этот вопрос никакого ответа. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что в современной школе остаются без внимания прежде всего внутренние отличительные признаки драмы как рода литературы.

В целом терминологический словарь учащихся беден и неточен; вопросы теории драмы, изучение которых преду-

смотрено школьными программами по русской литературе, не рассматриваются учителями в качестве приоритетных. Все это указывает на необходимость проведения более тщательной работы по освоению учащимися теоретико-литературных понятий, связанных с драматическим родом литературы и его жанровой системой.

В 8 классе работа по формированию представлений учащихся в области теории драмы в соответствии с программой под ред. В. Я. Коровиной должна быть тщательно организована при изучении комедий Д. И. Фонвизина «Недоросль» (*жанр комедии, основные принципы классицистической комедии с учетом правил построения классицистического произведения*) и Н. В. Гоголя «Ревизор» (*сатира и юмор как основополагающие элементы комедийного произведения*), трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» (*конфликт как основа сюжета драматического произведения, начальные представления о трагедии*). Формирование теоретико-литературных понятий о комедии (в том числе классицистической), трагедии, сатире, юморе, конфликте и др. должно происходить поэтапно и закрепляться на конкретном литературном материале. Например, на уроках анализа драматических произведений можно предложить учащимся ответить на вопросы и выполнить следующие задания: «Назовите типичные признаки комедии, имеющие место в произведении Д. И. Фонвизина „Недоросль“. Какие особенности классицистической комедии характерны для данного произведения?»; «Чем отличается „Ревизор“ Н. В. Гоголя от „Недоросля“ Д. И. Фонвизина в построении сюжета и в пространственно-временной организации действия? Чем обусловлены эти различия?»; «Укажите юмористические элементы в „Ревизоре“ Н. В. Гоголя. Какова их роль в понимании авторского замысла произведения?»

В 9 классе программа нацеливает учителя на повторение пройденного материала об основных принципах классицистической комедии (при изучении «Горя от ума» А. С. Грибоедова); углуб-



ление представлений о жанре трагедии (при изучении «Моцарта и Сальери» А. С. Пушкина) и «Фауста» И. В. Гете) и комедии («Бедность не порок» А. Н. Островского). Поскольку девятиклассники уже знакомы с комедией и трагедией, им можно предложить составить таблицу, раскрывающую общие признаки и различия данных жанров с приведением примеров из прочитанных текстов (такую работу они могут осуществлять самостоятельно и под руководством учителя).

Составленную таблицу учащиеся расширяют и дополняют в 10 классе, когда в соответствии с программой осваивают существенные признаки драмы как литературного жанра (при изучении «Грозы» А. Н. Островского) и жанровой разновидности психологической драмы («Кукольный дом» Г. Ибсена). В этом же классе следует осуществить углубление представлений учащихся о жанрах комедии, трагедии, драмы и драматургическом конфликте в целом.

В 11 классе формируются представления учащихся о жанре социально-философской драмы («На дне» М. Горького), углубляются и обобщаются знания о жанре драмы (на примере творчества современных драматургов, в частности, А. В. Вампилова). Здесь, на наш взгляд, важно сосредоточить внимание на жанровых разновидностях драмы, составить таблицу сравнительно-сопоставительного характера, в которой будут отражены признаки социально-философской и психологической драмы.

Отдельное внимание необходимо уделять работе с базовыми (ключевыми) понятиями по теории драмы, такими как «комедия», «трагедия», «драма», поскольку именно жанровое определение того или иного драматического произведения обуславливает его внутриродовую специфику, которая проявляется на всех уровнях — сюжетно-композиционном, образном, языковом и др. Рассмотрим это на примере трагедии.

Согласно программе под ред. В. Я. Коровиной, первоначальные представления о трагедии формируются у учащихся в 8 классе на материале пьес

У. Шекспира «Ромео и Джульетта». Такая работа может включать в себя несколько этапов.

1. Старшеклассники кратко знакомятся с историей жанра трагедии (из сообщения учителя или заранее подготовленного учащегося). Им рассказывается о том, что жанр трагедии связан с пением сатиров, образы которых использовались в религиозных обрядах Древней Греции в честь бога Диониса. Греческая трагедия представляла собой воспроизведение, сценическое разыгрывание мифа с его борьбой между поколениями (богов, героев); она приобщала зрителей к единой для целого народа и его исторических судеб реальности. Именно поэтому трагедия давала совершенные образцы законченных, органических произведений искусства; безусловной реальностью происходящего она глубоко, психологически и физиологически потрясала зрителя, вызывая в нем сильнейшие внутренние конфликты и разрешая их в высшей гармонии (посредством катарсиса — духовного очищения), в чем и заключается этическое предназначение жанра. Эволюция и становление жанра ясно просматриваются в творчестве трех великих древнегреческих драматургов, считающихся основоположниками трагедии: Эсхила, Софокла и Еврипида. Эсхил первым ввел в трагедию второго актера (до него на сценической площадке действовали один актер и хор), укрупнив роли индивидуальных персонажей (Прометей, Клитемнестра и др.). Софокл значительно увеличил диалогические части и ввел третьего актера, что позволило обострить действие: герою противопоставлялся второстепенный персонаж, стремящийся отклонить его от выполнения долга («Эдип», «Антигона», «Электра» и др.). Кроме того, благодаря Софоклу в древнегреческом театре появились декорации. Еврипид повернул трагедию к реальной действительности, по свидетельству Аристотеля, изображая людей «такими, каковы они есть», раскрывая сложный мир психологических переживаний, характеров и страстей («Медия», «Электра», «Ифигения в Авлиде» и др.).

Римская трагедия, сохраняя формы древнегреческой, последовательно усиливала внешние эффекты, сосредотачиваясь на показе кровавых злодеяний. Ярчайшим представителем древнеримской трагедии был Сенека, воспитатель императора Нерона, создававший свои произведения по мотивам и на материале древнегреческих трагедий («Эдип», «Агамемнон», «Геракл безумный», «Медея», «Федра» и др.). Многие римские трагедии были предназначены не для постановки на сцене, а для чтения.

Золотым веком развития жанра трагедии считается эпоха Возрождения. Наиболее яркие образцы трагедии этого времени дал английский театр, и в первую очередь У. Шекспир. Основу сюжетов английской трагедии составляли не мифы, а исторические события (либо легенды, приобретшие статус реальности, например, «Ричард III» У. Шекспира). В отличие от античной трагедия эпохи Возрождения имела свободную сложную композицию, обладала неизмеримо большей динамикой, выводила на сцену многочисленных персонажей. Отказ от строгих композиционных канонов (при сохранении главных типических черт жанра) сделал ренессансную трагедию вечной, актуальной во все времена. Это справедливо не только для английской, но и для испанской трагедии Возрождения (в современном театре широко ставятся трагедии Лопе де Вега, Кальдерона). Для трагедии Возрождения характерны отказ от полной чистоты жанра, сочетание истинно трагических сцен с комическими интермедиями.

К середине XIX в. трагедия приобретает не свойственные ей ранее черты — скрупулезное исследование быта, углубленное внимание к деталям, что в последующем приводит к ее трансформации в драму.

Театральное искусство XX в. отличается тенденцией смешения жанров, их усложнения и развития промежуточных жанровых образований, в силу чего жанр трагедии в ее классическом варианте практически перестает существовать.

Следует подчеркнуть, что с развитием жанра трагедии менялся и характер

конфликта. Так, в античной трагедии под трагическим конфликтом подразумевалась борьба человека с неумолимым роком: Эдип, несмотря на предосторожность, не избежал своей судьбы. В эпоху классицизма трагическое понималось как конфликт между личным чувством и нравственным долгом. Современное понимание трагического конфликта ориентируется на концепцию Возрождения, и прежде всего У. Шекспира. В его трагедиях содержится «трагическое созерцание» — герой противостоит миру, хотя сознает свое бессилие.

2. Учащимся предлагается следующее определение трагедии: *трагедия* — пьеса, в которой изображаются крайне острые, неразрешимые жизненные противоречия. В основе сюжета трагедии — непримиримый конфликт героя, сильной личности, с надличными силами (судьбой, государством, стихией и др.) или с самим собой, приводящий, как правило, к гибели. Трагический конфликт — конфликт, особо напряженный, непримиримый, неразрешимый, таящий в себе катастрофические последствия и чаще всего завершающийся гибелью героя или его жизненных ценностей. Трагический конфликт принципиально неразрешим в пользу человека, несмотря ни на какие его личные качества и субъективные намерения. Герой трагедии сталкивается с непреодолимыми препятствиями, со «стеной», как бы становясь заложником судьбы. Поэтому древние трагедии были «трагедиями рока», но и в трагедиях XIX—XX вв., изображающих столкновение людей с конкретными социально-историческими или даже бытовыми препятствиями, мотив противостояния человека и судьбы в социальном контексте является одним из наиболее важных. Цель трагедии — вызвать в зрителе потрясение увиденным, что, в свою очередь, рождает в их сердцах скорбь и сострадание: такое душевное состояние ведет к катарсису.

Важно подчеркнуть, что в центре трагедии находятся важные и сложные вопросы бытия человечества: о любви, свободе и необходимости, характере и судьбе, вине и искуплении, «Я» и мире, чело-



веке и Боге. Трагедия отмечена суровой серьезностью, изображает действительность наиболее заостренно, как сгусток внутренних противоречий, вскрывает глубочайшие конфликты реальности в предельно напряженной и насыщенной форме, обретающей значение художественного символа. Не случайно большинство трагедий написано стихами.

Все признаки трагедии записываются учащимися в тетради или оформляются в виде специальных (рабочих) карточек, на слайдах мультимедийной презентации: именно их прочное усвоение обеспечит четкое представление о данном драматическом жанре, свободное оперирование понятием «трагедия» в дальнейшем. Интересными и продуктивными, на наш взгляд, заданиями могут стать написание небольшой статьи (энциклопедического характера) о жанре трагедии с опорой на материалы литературоведческих словарей, формулирование собственного определения жанра с учетом всех выделенных его основных признаков, формулирование определений других драматических жанров с четким указанием их различий между собой, написание небольшого эссе о трагическом герое. В качестве задания можно предложить учащимся закончить предложение. Например: «Трагедия представляет собой такой драматический жанр, для которого характерны... От жанра драмы ее отличает... Особенности трагического конфликта являются...».

3. Далее учащиеся возвращаются к материалу по теории жанра и с его уче-

том анализируют трагедию У. Шекспира «Ромео и Джульетта», выделяя в ней неразрешимый конфликт, возвышенных героев, окрыленных любовными чувствами, трагический финал (произведение заканчивается смертью героев), который имеет, однако, катарсический (очищающий, просветляющий) характер, поскольку приводит к окончанию вражды между кланами. Интересными станут и выступления учащихся — «историков» (об эпохе Возрождения) и «литературоведов» (о трагедии Возрождения и творчестве У. Шекспира в целом).

Работу подобного характера можно проводить и по другим жанрам драмы. Однако для прочного усвоения учащимися теоретико-литературного материала при изучении драматического текста педагогу необходимо постоянно возвращаться к изученному ранее, освежая в памяти школьников существенные признаки драмы как рода литературы и представления о ее жанрах, поскольку знания по теории литературы составляют основу формирования умений умелого чтения и адекватного интерпретирования драматических произведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программы общеобразовательных учреждений : литература : 5—11 классы (базовый уровень) ; 10—11 классы (профильный уровень) / под ред. В. Я. Коровиной. — Москва : Просвещение, 2007. — 256 с.
2. Ушакова, С. В. Образ ученика-читателя современной гимназии / С. В. Ушакова // Педагогика. — 2008. — № 1. — С. 22—26.

Поступила 02.10.12.

УДК 070.11

ИНТЕГРАЦИЯ ЭТИКО-ПРАВОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ЖУРНАЛИСТА

О. В. Федотова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)

Анализируются особенности функционирования механизмов регуляции и саморегуляции журналистской деятельности, обеспечивающих поддержание в обществе информационного климата на необходимом для его успешного развития качественном уровне, в том числе в региональных СМИ.

Ключевые слова: журналистика; этико-правовые нормы; социальная информация; медиасфера; СМИ; Закон РФ «О средствах массовой информации»; Кодекс профессиональной этики российского журналиста.

Любая социальная система в целях бесперебойной и успешной жизнедеятельности управляется определенными государственными технологиями одновременно извне и изнутри. Журналистика как приоритетный информационный сегмент гражданского универсума не является исключением из данного правила. Она задействована в важнейшем для общественного развития деле — распространении социальной информации, которая обладает большой убедительной силой, активно воздействующей на массовую аудиторию.

Социальная информация, тиражируемая прессой, способна существенно изменить образ мыслей каждого человека и общественное мнение в целом. Непрерывно протекающий в обществе массово-информационный процесс не может быть пущен на самотек — в силу своей важности он регулируется и саморегулируется соответствующими социально-управленческими механизмами внешнего и внутреннего характера. Роль данных механизмов состоит в поддержании в обществе на высоком качественном уровне информационного взаимодействия. Это необходимо универсуму для того, чтобы, как верно заметил В. Г. Афанасьев, «успешно выполнять свою социальную роль, управлять многочисленными объектами окружающего мира, управлять самим собой, коллективами людей» [2, с. 24].

В непосредственной социальной практике постоянно возникают требующие оперативного разрешения проблемы ин-

тродекции в журналистскую деятельность, с одной стороны, этических норм, а с другой — правовых уложений.

Этические нормы средств массовой информации (СМИ) выступают в качестве идеологической основы саморегуляции деятельности прессы. Их значение обусловлено тем, что журналистика является профессией массово-воспитательной: прямо либо косвенно участвует в социализации (воспитании) групп людей разных возрастов.

Еще в начале XIX в. А. С. Пушкин, говоря о недостаточности регулирования деятельности прессы только правовыми уложениями и о необходимости наличия для этой цели в обществе этических правил, отмечал: «...сочинения Видока не оскорбляют ни господствующей религии, ни правительства... со всем тем, нельзя их не признать крайним оскорблением общественного приличия. Не должна ли гражданская власть обратить мудрое внимание на соблазн нового рода, совершенно ускользнувший от предусмотрения законодательства?» [4, с. 130].

В сущности, журналистская деятельность сродни учительству, с последним ее объединяет общий объект — человек. Любой журналист-профессионал «слагается» из социального моралиста и тонкого стилиста. В роли социальных моралистов выступают фактически все журналисты, на какой бы тематике они ни специализировались.

Основной целью работников прессы является достижение обществом и индивидом высоких образцов нравственно-



сти как прочного фундамента человеческого общежития. Это обстоятельство указывает на необходимость и важность профессионального образования журналистов, тем более что работник СМИ с соответствующим дипломом, как правило, имеет более четкие представления о моральной составляющей своей профессии.

Можно предположить наличие в функциональном арсенале СМИ двух видов воздействующего «оружия»: морали и слова. Первое считается идейным (воспитательным), второе — техническим (инструментальным). В названной «сцепке» безусловный приоритет отдается морали, подаваемой в виде «императивной нравственности». Последняя побуждает гражданина, чиновника, политика — не силой власти, а силой примера (анти-примера) — поступать с учетом норм и правил социально разумного поведения.

С инструментальной точки зрения пресса не обладает повелительно-прагматическими свойствами законодательной, исполнительной и судебной власти, так как не имеет соответствующих рычагов воздействия на нарушителей. Она лишь может, помимо нейтральной констатации, одобрить или осудить факт, событие, тенденцию действительности и на основе публично высказанных моральных настояний понудить силой общественного мнения какой-либо социальный институт, группу, индивида к определенным переменам в сознании и поведении.

Правовые нормы социума крайне необходимы в качестве идеологической основы регуляции деятельности прессы (извне), поскольку журналистика является профессией социально-управленческой: путем формирования общественного мнения она прямо или косвенно регулирует решения и действия органов власти и общественных институтов. С правом — фундаментом всякого управления — у прессы отношения потенциально конструктивные.

Последнее словосочетание употреблено не случайно, поскольку со знанием основ техники информационной безопас-

ности, правовой набор которых сосредоточен в Законе РФ «О средствах массовой информации» и ряде смежных законов, у региональных журналистов дело сегодня обстоит не совсем благополучно.

Начиная с 1998 г. автор ежегодно осуществляет мониторинг ведущих изданий Республики Мордовия (включающий опрос журналистов и анализ публикаций) на предмет их соответствия профессиональным, правовым и этическим нормам. Результаты исследований свидетельствуют о том, что проблема нарушения этих норм в течение всего периода наблюдений была актуальной. Например, проведенный в 2012 г. опрос сотрудников пяти республиканских газет («Столица С», «Республика молодая», «Известия Мордовии», «Вечерний Саранск», «Сударыня») показал, что среди них только каждый шестой (в 2009 г. — каждый четвертый) имеет определенное представление о правах и обязанностях журналиста, изложенных в Законе РФ «О средствах массовой информации».

Вероятно, отсюда берет начало некоторая односторонность судебных разбирательств в нашем регионе, связанных с деятельностью печати, радио, телевидения. Практически все предъявленные иски «обвиняют» журналистов в нанесении персонажам медиатекстов морального вреда. Видимо, тем же объясняется и неадекватное с правовой точки зрения поведение журналистов в рабочих ситуациях, связанных со сбором, обработкой и использованием фактурного материала.

Безусловно, этика в журналистике — как средство ее регуляции и саморегуляции — «добирает» то, что остается за рамками права, и эта ее функциональная нравственно-юридическая синкретичность вполне закономерна и согласуется с канонами прогрессивного общественного развития. Не случайно еще Б. Спиноза заметил: «Кто хочет все регулировать законами, тот скорее возбудит пороки, нежели исправит их» [5, с. 239]. При этом право в большей степени задействуется в целях регуляции деятельно-

сти прессы, а этика — в целях ее саморегуляции.

Фактически единый, постоянно корректирующий медиасферу механизм, действие которого базируется на синтезе права и этики, образуется в результате применительной практики, связанной с использованием двух основных документов, регламентирующих сегодня деятельность журналистов на территории России, — Закона РФ «О средствах массовой информации» (окончательно принят с многочисленными поправками 27.12.1995 г.) и Кодекса профессиональной этики российского журналиста (утвержден Конгрессом журналистов России 23.06.1994 г.). Причем если первый документ регулярно корректируется с учетом динамики жизненных реалий, то второй на протяжении длительного времени остается без изменений.

Автором впервые был проведен полный анализ положений и норм названных документов с точки зрения общего и различного в вопросах профессиональной этики журналиста. Хотя Закон РФ «О средствах массовой информации» (далее — Закон) носит обязательный характер, а Кодекс профессиональной этики российского журналиста (далее — Кодекс) — рекомендательный, при их сравнении явственно проступает общая конструктивная природа, обусловленная ярко выраженной общественной заботой об особо значимом предмете журналистской профессии — человеке. Несмотря на то что четко прописанные юридические санкции за несоблюдение положений профессиональной этики, указанных в Кодексе, нигде не зафиксированы, нарушение установок, данных этим документом, как правило, не приветствуется в журналистской среде. Кроме того, многие пункты Кодекса имеют свой аналог в статьях Закона и обретают в этой связи весьма действенную юридическую силу.

«Пересечение» правового (регуляция) и этического (саморегуляция) полей современной прессы обнаруживается во многих пунктах действующих законодательных документов, например, по такому фундаментальному основанию бытия медиасферы, как недопустимость цензу-

ры. В п. 2 Кодекса говорится о том, что приоритетом в выполнении своего профессионального долга для журналиста значится только юрисдикция своих коллег, в то время как попытки давления и вмешательства со стороны властных структур должны полностью исключаться [1, с. 215]. О том же говорится в ст. 3 Закона, с единственным добавлением — о категорическом наложении запрета на всяческие попытки должностных лиц воспрепятствовать распространению нежелательных, с их точки зрения, сообщений и материалов [3].

Еще одна сущностно-функциональная «стыковка» права и этики прессы отмечается в реализации двух важных для ее эффективной работы положений, которые касаются недопустимости злоупотребления свободой массовой информации и возможности опровержения опубликованных в СМИ недостоверных сведений. В частности, ст. 4 Закона носит ярко выраженный запретительный характер. Здесь трактуется понятие категорической недопустимости использования прессы для совершения преступлений, для призывов к свержению государственного строя и т. д., декларируется запрет на использование печати, радио, телевидения для распространения публикаций и передач, пропагандирующих порнографию, культ насилия и жестокости. В ст. 43 четко оговариваются права каждого гражданина Российской Федерации на опровержение появившихся в прессе сведений, порочащих честь и достоинство личности [3]. В то же время в п. 3 Кодекса упоминаются такие моменты, как строжайшая недопустимость искажения фактов и полное неприятие клеветы со стороны журналиста. Если же это произошло, то журналист обязан исправить свою ошибку, используя те же полиграфические или аудиовизуальные средства, которые были применены при публикации материала [1, с. 216].

Другой общий момент правовой регуляции и дополняющей ее этической саморегуляции прессы наблюдается в сходных трактовках в обоих документах важного для ее работы положения о конфиденциальной информации. В п. 4 Кодек-



са подробно описывается вариант поведения журналиста по отношению к источнику информации, полученной конфиденциальным путем, говорится о том, что никто не имеет права заставлять журналиста раскрыть свои профессиональные секреты получения нужных сведений. Исключение составляет только тот вариант развития событий, когда раскрытие источника информации представляет собой единственную возможность избежать неминуемого вреда для жизни людей [1, с. 216].

Отметим, что в Кодексе недостаточно четко прописаны основания для раскрытия анонимного источника информации. Кроме того, под фигурирующие в документе определения «искажение истины», «опасность для людей» легко «подгоняется» множество не имеющих прямого отношения к данной нравственной норме ситуаций. Следовательно, положение Кодекса о конфиденциальной информации с этической точки зрения нуждается в дальнейшем рассмотрении и дополнении. Наоборот, в Законе четко оговариваются условия, при которых анонимный источник информации должен быть непременно «засвечен» на широкой публике. Таким значимым основанием признается исключительно требование суда в связи с находящимся в судебном производстве делом.

Этико-правовая взаимосвязь многообразных функциональных аспектов журналистской деятельности наблюдается и в самой ограничительной для прессы сфере, которую отдельные ее практики называют замаскированной цензурой, осуществляемой государством. Речь идет о сдерживающих средствах юридического и нравственного толка (обязанностях журналиста): они цивилизованно упорядочивают работу прессы и предохраняют общество от вполне возможного негативного воздействия с ее стороны.

Из той же ограничительной для прессы сферы функциональное родство этики и права обнаруживается по основанию о недопустимости злоупотребления правами журналиста, в частности об уважении сотрудником средства массовой информации чести и достоинства людей,

становящихся объектом его профессиональной деятельности. В этом случае оба документа — и правовой, и этический — полностью согласуются друг с другом в содержательно-технологическом плане. Так, в соответствии с п. 5 Кодекса, журналист в профессиональной деятельности должен препятствовать любым проявлениям экстремизма в отношении граждан, воздерживаться от любых намеков, имеющих пренебрежительный характер, по поводу их политических убеждений, вероисповедания, расовой принадлежности, избегать вмешательства в частную жизнь человека. Исключением являются особые обстоятельства, связанные с интересами (безопасностью) всего общества [1, с. 216]. Согласно ст. 51 Закона для журналиста совершенно недопустимо пользоваться своими правами в целях сокрытия или фальсификации общественно значимых сведений или для распространения слухов. Кроме того, категорически запрещается использовать право журналиста с целью опорочить гражданина или отдельные категории граждан по национальному признаку, религиозным или политическим убеждениям [3].

Вместе с тем примеров этико-правовой маргинальности в практической деятельности региональных СМИ пока достаточно. Очевидно, что согласованность правового и этического полей целостного механизма регуляции и саморегуляции прессы является необходимой предпосылкой для постоянной санации информационной среды, тем более в современной ситуации, когда общество, хотя и с трудом, но трансформируется в глобальный гражданский универсум. Для подобного переходного состояния характерны, во-первых, непрерывное изменение массмедийной ситуации как в идеологическом, так и в технологическом плане; во-вторых, недостаточная дисциплинированность и моральная устойчивость самого журналистского сообщества, задача которого — гарантированно работать на воспроизводство образцов высокой нравственности, связанное с самосохранением и развитием общества.

Качественные изменения в области функционирования этико-правовых норм в практической деятельности региональных СМИ возможны лишь в случае актуализации современной правовой исполнительной системы и вузовской системы профессионального журналистского образования в органичном единстве с профессиональным журналистским сообществом, при его активном участии и заинтересованности в результате. Только при таких условиях существует немалая вероятность того, что вместо прежней этико-правовой неопределенности работники массмедиа будут руководствоваться более четкими нравственными ориентирами с позитивным началом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авраамов, Д. С.* Профессиональная этика журналиста / Д. С. Авраамов. — Москва : Изд-во МГУ, 1999. — 220 с.
2. *Афанасьев, В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — Москва : Политиздат, 1980. — 157 с.
3. Законодательство Российской Федерации «О средствах массовой информации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/smi>. — Дата обращения 27.12.2012.
4. *Пушкин, А. С.* О записках Видока / А. С. Пушкин // Полное собрание сочинений : в 10 т. — Москва ; Ленинград : Наука, 1949. — Т. 10. — С. 129—130.
5. *Спиноза, Б.* Трактаты / Б. Спиноза. — Москва : Мысль, 1998. — 425 с.

Поступила 06.02.13.



РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

РЕГИОНАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ОКРУГУ ПРИ МОРДОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. Н. П. ОГАРЕВА — 20 ЛЕТ*

Во второй половине XX в. шли многообразные процессы интеграции в образовании. Одним из их проявлений было образование 20 лет назад Регионального учебного округа (РУО) при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Решение о его организации было принято 28 января 1993 г. на учредительной конференции ученых, руководителей и преподавателей учебных заведений, представителей законодательной и исполнительной власти Республики Мордовия. Председателем попечительского совета был избран ректор университета Н. П. Макаркин, директором назначен инициатор разработки концепции, модели и устава РУО И. Л. Наумченко. В то время это научно-методическое объединение такого рода не имело аналогов в образовательных системах России, ближнего и дальнего зарубежья. Как было зафиксировано в уставе РУО, его создание было обусловлено следующими причинами:

— объективной необходимостью широкой интеграции региональных образовательных учреждений;

— традиционной направленностью Мордовского государственного университета на разработку и внедрение в систему образования передовых идей и новаций;

— опытом предшествующего сотрудничества ученых ряда факультетов Мордовского университета с педагогическими коллективами школ, училищ, техникумов республики, а также вкладом ученых университета в разработку научных рекомендаций по комплексной программе Госкомвуза РФ «Университеты России», сочетающей два направления: «Университеты как центры науки, культуры и образования» и «Университеты как учебно-методические центры».

Задачи и направления работы РУО, результативность его деятельности неоднократно рассматривались и анализировались органами управления образованием, педагогическим сообществом. На базе РУО регулярно

проводилась всероссийская научно-практическая конференция «Интеграция региональных систем образования», выпускались сборники ее материалов.

Учитывая опыт РУО, аналогичные объединения были созданы почти в 30 регионах России (Москве, Якутске, Ижевске, Кирове, Оренбурге и др.). Таким образом, Мордовский государственный университет стал инициатором формирования учебных округов в образовательной системе современной России.

В 2007 г. на базе Ассоциации «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области» была проведена Первая Всероссийская научно-практическая конференция университетских округов России «Университетский округ в региональной образовательной системе: опыт, проблемы, перспективы» (г. Санкт-Петербург). На конференции было принято решение объединить существовавшие к тому времени образовательные (учебные) округа в единую ассоциацию. На реализацию этого решения ушло почти четыре года, и в 2011 г. была зарегистрирована автономная некоммерческая организация консолидации образовательного пространства «Университетские образовательные округа» (<http://univedudist.ru>).

В настоящее время в рамках РУО при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева работа проводится по нескольким направлениям; разрабатываются предложения по совершенствованию региональной системы образования, концепции и программы развития нестандартных образовательных учреждений в соответствии с потребностями региона.

По заявкам Министерства образования Республики Мордовия ежегодно проводится экспертиза материалов, представляемых образовательными учреждениями на конкурсы лучших учителей и учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках ПНП «Образование».

* Статья публикуется при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках госзадания Проект 6.6269.2011 «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов».

Ежегодно проводятся конкурсы исследовательских и проектных работ школьников «Интеллектуальное будущее Мордовии». Создан и регулярно работает интернет-сайт «Знай! Умей!! Твори!!!», посвященный исследовательской и проектной деятельности учащихся.

В настоящее время делами учебного округа в университете ведаёт Центр по работе с инновационными образовательными учреждениями. Одно из важных направлений его работы — разработка элементов системы мониторинга качества образования. В эту систему входят:

- локальная (внутришкольная) автоматизированная система мониторинга качества общего образования (отработана в естественнотехническом лицее);

- компьютерные нетестовые программы, предназначенные для проверки знаний законов и терминологии (имеется авторское свидетельство на программу по физике);

- азбуки предметов (изданы азбуки физики и химии, подготовлены к выходу в свет азбуки биологии, математики, информатики);

- анализ успеваемости студентов в сопоставлении с их оценками в аттестате и на ЕГЭ;

- ежегодный конкурс исследовательских и проектных работ учащихся;

- независимые предметные олимпиады, проводимые институтами и факультетами университета.

Для реализации в рамках государственного задания разработан проект «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов». С января 2012 г. идет активная работа по этому проекту, подготовлен отчет по первому годовому этапу. В реализации проекта задействованы весь коллектив Центра, преподаватели и сотрудники других подразделений вуза.

В рамках проекта проведен сопоставительный анализ образовательных стандартов общего и высшего профессионального образования, внесены предложения по их совершенствованию. Полученные материалы могут быть использованы при разработке образовательных стандартов и программ новых специальностей и направлений подготовки естественного и технического профилей.

Ведется разработка образовательной программы для общеобразовательной школы, ориентирующей выпускников на обучение по специальностям и направлениям, необходимым для инновационного развития региона и страны. К работе над ней привлекаются школьные педагоги и учащиеся.

Весомым вкладом РУО в федеральную практику образования и его интеграции стал издаваемый им с января 1996 года ежеквартальный научно-методический журнал «Интеграция образования», учредителями которого стали Министерство образования Российской Федерации, Правительство Республики Мордовия и Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева. Молодые ученые и опытные исследователи из России и зарубежья на страницах журнала имеют возможность раскрыть и обосновать способы реализации теоретической модели интеграции образования, ее концептуальные компоненты. Именно благодаря РУО журнал «Интеграция образования» стал трибуной творческих дискуссий ученых и учителей, работников образования по проблемам педагогики, психологии и интеграции образования.

Сотрудниками Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева разработан и выпускается электронный журнал «Инновационное образование». В 2012 г. вышли в свет два номера журнала, содержащие в том числе и разработки школьных педагогов. Один из номеров журнала составлен из материалов, представленных на конкурс исследовательских и проектных работ учащихся «Интеллектуальное будущее Мордовии».

РУО прочно занял место главного организатора и методического центра по работе с одаренной школьной молодежью в Мордовии. Эта работа сделала округ практически значимой структурой для руководства региональной системы образования, для учителей и учащихся. Можно утверждать, что за прошедшие 20 лет сформировалось новое образовательное пространство, отмеченное качественными изменениями во взаимоотношениях всех субъектов РУО и прежде всего вуза и школы; наблюдается процесс глубокого проникновения научного знания высшей школы в деятельность общеобразовательных учебных заведений и повышение методического уровня учителей.

В. И. ИВЛЕВ, С. В. ГОРДИНА



НАШИ АВТОРЫ

Абруков Виктор Сергеевич, заведующий кафедрой прикладной физики и нанотехнологий ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары, Россия), доктор физико-математических наук, профессор, abrukov@yandex.ru

Бисерова Галия Камильевна, доцент кафедры экономики Елабужского филиала ЧОУ ВПО «Институт социальных и гуманитарных знаний» (г. Елабуга, Россия), Galija62@mail.com

Борликов Герман Манджиевич, президент ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» (г. Элиста, Россия), доктор педагогических наук, профессор, president@kalmsu.ru

Ботова Светлана Николаевна, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» (г. Элиста, Россия), кандидат педагогических наук, botova_sn@mail.ru

Вафина Венера Ригельевна, старший преподаватель кафедры юридических дисциплин НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань, Россия), veneriya67@mail.ru

Ганиева Йолдыз Наильевна, старший преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин Технологического института – филиала ФГБОУ ВПО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Димитровград, Россия), manageti@mail.ru

Гаранина Жанна Григорьевна, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, garanina23@mail.ru

Гордина Светлана Викторовна, доцент кафедры информационных систем в экономике ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат педагогических наук, kadife@mail.ru

Глазкова Оксана Владимировна, доцент кафедры общей и неорганической химии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат педагогических наук, pava@rambler.ru

Гузненков Владимир Николаевич, доцент кафедры инженерной графики ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана» (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, vn@bmstu.ru

Гусакова Екатерина Максимовна, учитель иностранных языков ГБОУ «Центр образования № 1239», аспирант кафедры культуроведения ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (г. Москва, Россия), katuhi@rambler.ru

Ефремов Леонид Георгиевич, профессор кафедры электроснабжения промышленных предприятий им. А. А. Федорова ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары, Россия), доктор экономических наук, профессор, efremov1@chuvsu.ru

Зайцева Ольга Александровна, аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Россия), olga19-09@list.ru

Иванцев Анатолий Степанович, доцент кафедры сетей связи и систем коммутации ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат физико-математических наук, serg-os@yandex.ru

Ивлев Виктор Иванович, директор Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат физико-математических наук, профессор, ivlevvi2010@mail.ru

Кормишкин Евгений Данилович, профессор кафедры экономической теории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), доктор экономических наук, ekormishkin@mail.ru

Кощеев Игорь Глебович, системный аналитик Чебоксарского филиала ООО «Организационные технические решения – 2000» (г. Чебоксары, Россия), igor_gleb@yandex.ru

Лексина Татьяна Ивановна, аспирант кафедры всеобщей истории и мирового политического процесса ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», специалист по учебно-методической работе кафедры гражданского права и процесса Средне-Волжского филиала ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации» (г. Саранск, Россия), tany.pirogova@yandex.ru

Макарец Андрей Бронеславович, старший преподаватель кафедры прикладной информатики Саровского физико-технического института – филиала ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский

ядерный университет «МИФИ» (г. Саров, Россия), соискатель кафедры маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», makarets@sarfti.ru

Маняев Игорь Витальевич, инженер кафедры сетей связи и систем коммутации ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), manyaev@yandex.ru

Миннегалиева Чулпан Бакиевна, доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, mchulpan@rambler.ru

Монаков Владимир Викторович, соискатель кафедры социальной и политической конфликтологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань, Россия), vmonakov@mail.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна, начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, florans955@mail.ru

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), доктор экономических наук, профессор, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Перминов Евгений Александрович, заведующий кафедрой высшей математики ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, perminov_ea@mail.ru

Полутина Елена Владимировна, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат исторических наук, condor-tri@yandex.ru

Потапова Виктория Васильевна, доцент кафедры психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, potapova_vika@mail.ru

Прошкина Ольга Григорьевна, социолог отдела менеджмента качества образовательной деятельности ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), golubeva.j2010@yandex.ru

Руськина Екатерина Николаевна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, ekaterina-ruskina@yandex.ru

Салаев Бадма Катинович, ректор ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» (г. Элиста, Россия), кандидат педагогических наук, uni@kalmsu.ru

Саушева Оксана Сергеевна, доцент кафедры экономической теории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат экономических наук, savox@mail.ru

Соболев Николай Сергеевич, старший преподаватель кафедры сетей связи и систем коммутации ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), mgsm@front.ru

Сулдин Алексей Васильевич, старший преподаватель кафедры сетей связи и систем коммутации ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), suldin2003@yandex.ru

Уланова Светлана Андреевна, директор ГУ РК «Республиканский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» (г. Сыктывкар, Россия), кандидат биологических наук, janna.sharafullina@yandex.ru

Федорова Светлана Ивановна, доцент кафедры философии, социологии и истории ФГБОУ ВПО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П. А. Столыпина» (г. Ульяновск, Россия), кандидат исторических наук, ljwty55@mail.ru

Федотова Ольга Викторовна, доцент кафедры журналистики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат философских наук, baloo75@mail.ru

Шарафуллина Жанна Валерьевна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт» (г. Сыктывкар, Россия), janna.sharafullina@yandex.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна, доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, yarullina-74@mail.ru



OUR AUTHORS

Abrukov Viktor Sergeyevich, head, Chair of Applied Physics and Nanotechnologies, Ulyanov Chuvash State University (Cheboksary, Russia), doctor of physico-mathematical sciences, professor, abrukov@yandex.ru

Biserova Galiya Kamilyevna, research assistant professor, Elabuga filiation of Social and Humanities Knowledge Institute (Elabuga, Russia), Galija62@mail.com

Borlikov German Mandzhiyevich, president, Kalmyk State University (Elista, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, president@kalsmu.ru

Botova Svetlana Nikolayevna, research assistant professor, Chair of Technology and Management of Professional Education, Kalmyk State University (Elista, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in pedagogical sciences), botova_sn@mail.ru

Vafina Venera Rigelyevna, senior lecturer, Chair of Law Courses, University of Management "TISBI" (Kazan, Russia), veneriya67@mail.ru

Ganiyeva Yoldyz Nailiyevna, senior lecturer, Chair of Social and Economic Disciplines, Technological Institute — filiation of Ulyanovsk State Agricultural Academy (Dimitrovgrad, Russia), manageti@mail.ru

Garanina Zhanna Grigoryevna, research assistant professor, Chair of General Psychology, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in psychological sciences), garanina23@mail.ru

Gordina Svetlana Viktorovna, research assistant professor, Chair of Information Systems in Economy, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in pedagogical sciences), kadife@mail.ru

Glazkova Oksana Vladimirovna, research assistant professor, Chair of General and Non-organic Chemistry, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in pedagogical sciences), pava@rambler.ru

Guznenkov Vladimir Nikolayevich, research assistant professor, Chair of Engineering Graphics, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in technical sciences), vn@bmstu.ru

Gusakova Ekaterina Maksimovna, teacher of foreign languages, Education Centre № 1239, postgraduate, Chair of Culture Studies, Academy of Further Training and Professional Development of Educators (Moscow, Russia), katuhi@rambler.ru

Efremov Leonid Georgiyevich, professor, Chair of Energy Supply of Industrial Enterprises named after A. A. Fedorov, Ulyanov Chuvash State University (Cheboksary, Russia), doctor of economic sciences, efremov1@chuvsu.ru

Zaytseva Olga Aleksandrovna, postgraduate student, Chair of Literature and Methods of Teaching Literature, Evseyev Mordovia State Teachers Training Institute (Saransk, Russia), olga19-09@list.ru

Ivantsev Anatoly Stepanovich, research assistant professor, Chair of Communications Network and Switching Systems, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in physico-mathematical sciences), serg-os@yandex.ru

Ivlev Viktor Ivanovich, director, Centre for Activities with Innovative Educational Institutions, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in physico-mathematical sciences), professor, ivlevvi2010@mail.ru

Kormishkin Evgeny Danilovich, professor, Chair of Economic Theory, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), doctor of economic sciences, ekormishkin@mail.ru

Koshcheev Igor Glebovic, systems analyst, Cheboksary filiation of JSC Organisation Engineering Solutions — 2000 (Cheboksary, Russia), igor_gleb@yandex.ru

Leksina Tatiana Ivanovna, postgraduate student, Chair of World History and Political Developments, Ogarev Mordovia State University, specialist in teaching methodology, Chair of Civil Law and Procedure, Middle Volga filiation of the Russian Law Academy under the Ministry of Justice (Saransk, Russia), tany.pirogova@yandex.ru

Makarets Andrey Broneslavovich, senior lecturer, Chair of Applied Informatics, Sarov Physico-technical Institute — filiation of National Research Nuclear University MEPhI (Sarov, Russia), part-time postgraduate student, Chair of Marketing, Ogarev Mordovia State University, makarets@sarfti.ru

Manyayev Igor Vitalyevich, engineer, Chair of Communications Network and Switching Systems, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), manyayev@yandex.ru

Minnegalieva Chulpan Bakiyevna, research assistant professor, Chair of Information Systems, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in pedagogical sciences), mchulpan@rambler.ru

Monakov Vladimir Viktorovich, part-time postgraduate student, Chair of Social and Political Conflictology, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), vmonakov@mail.ru

Mukhametzyanova Flyora Gabdulbarovna, head, research office, Academy of Social Education (Kazan, Russia), doctor of pedagogic sciences, professor, florans955@mail.ru

Neretina Evgenia Alekseyevna, head, Chair of Marketing, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), doctor of economic sciences, professor, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Perminov Evgeniy Aleksandrovich, head, Chair of Advanced Mathematics, Russian State Professional Pedagogics University (Ekaterinburg, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in physico-mathematical sciences), research assistant professor, perminov_ea@mail.ru

Polutina Elena Vladimirovna, research assistant professor, Chair of Library and Information Resources, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD) in historical sciences, condor-rri@yandex.ru

Potapova Viktoria Vasilyevna, research assistant professor, Chair of Psychology, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in psychological sciences), potapova_vika@mail.ru

Proshkina Olga Grigoryevna, sociologist, department of quality education management, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), golubeva.j2010@yandex.ru

Ruskina Ekaterina Nikolayevna, research assistant professor, Chair of Psychology, Evseyev Mordovia State Teachers Training Institute (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in psychological sciences), ekaterina-ruskina@yandex.ru

Salaev Badma Katinovich, rector, Kalmyk State University (Elista, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in Pedagogical sciences), uni@kalmsu.ru

Sausheva Oksana Sergeyevna, research assistant professor, Chair of Economic Theory, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in economical sciences), savox@mail.ru

Sobolev Nikolay Sergeyevich, senior lecturer, Chair of Communications Network and Switching Systems, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), mgsm@front.ru

Suldin Aleksey Vasilyevich, senior lecturer, Chair of Communications Network and Switching Systems, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), suldin2003@yandex.ru

Ulanova Svetlana Andreyevna, director, Republican Centre for Psychologico-Pedagogical Rehabilitation and Correction (Syktyvkar, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in biological sciences), janna.sharafullina@yandex.ru

Fedorova Svetlana Ivanovna, research assistant professor, Chair of Philosophy, Sociology and History, Stolypin Ulyanovsk State Agricultural Academy (Ulyanovsk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in historical sciences), ljwty55@mail.ru

Fedotova Olga Viktorovna, research assistant professor, Chair of Journalism, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD) in philosophical sciences, baloo75@mail.ru

Sharafullina Zhanna Valeryevna, post graduate student, Chair of Pedagogics, Komi State Teachers Training Institute (Syktyvkar, Russia), janna.sharafullina@yandex.ru

Yarullina Alfia Shaukatovna, research assistant professor, Chair of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD in pedagogical sciences), yarullina-74@mail.ru



INTEGRATION OF EDUCATION

CONTENTS**Modernisation of Education****E. A. Neretina, A. B. Makarets. Use of Integrated Marketing Communications in Promoting Educational Services of a HEI 3**

The article underlines the necessity for using conception of integrated marketing communications in promoting educational services of a HEI. Systematisation and classification of modern marketing instruments and technologies generating a communicative potential of a HEI, important for implementation of marketing strategies, are made.

Keywords: promotion; educational services; integrated marketing communications; communicative policy of a HEI; marketing instruments; project marketing.

G. M. Borlikov, B. K. Salaev, S. N. Botova. Forming Innovative Infrastructure of a Regional HEI as a Factor in a Sustainable Regional Development 12

The authors explore the problem of forming innovative infrastructure of a regional university. They underscore that in regions classical universities with developed infrastructure serve as centres for innovative economy. The main directions of forming innovative infrastructure are patterned on Kalmyk State University.

Keywords: innovative infrastructure; innovative activity; development; interaction of university and region.

V. S. Abrukov, L. G. Efremov, I. G. Koshcheev. Opportunities to Create a Decision Support and University Management System 17

The article is devoted to the study of opportunities for managing a university using a data mining analysis. Methods of data mining analysis and specifics of its use are covered in a concise but thorough manner.

Keywords: system of university management; decision support system; process approach; factors; informational supply; "data warehouse" technology; methods of data mining.

Academic Integration**E. D. Kormishkin, O. S. Sausheva. Specifics of Developing Professional Competences among Graduate Students Specialising in "Economic Security" 24**

In current conditions of uncertain economic environment a closer attention is paid to ensuring economic security that implies proper training of potential specialists in this field. The paper explores the specifics of implementing the 3rd generation of the federal state educational standard of higher education in the speciality 080101.65 "Economic security", presents details of how to develop common cultural and professional competences among graduates of Mordovia State University specialising in the above academic field.

Keywords: economic security; federal state educational standard; competence; professional competence.

E. A. Perminov. Role of Mathematisation of Sciences in the Integration of Mathematical and Methodical Preparation of Potential Teachers 29

Specifics of influence of mathematisation process on integration of mathematical preparation and teaching methodology is examined. The above specifics is studied by analysing modern mathematical culture and achievements of a systems approach to training students from a teachers training institute; objectives of such integration are dealt with.

Keywords: mathematisation of sciences; integration; mathematical and methodological preparation; future teacher.

A. S. Ivantsev, I. V. Manyayev, N. S. Sobolev, A. V. Suldin. From a Specialist Degree to a Bachelor Degree without Academic Decline 35

The authors have made an analysis of the Chair of Communication Network and Switching systems activity at the Ogarev Mordovia State University in transit from a specialist degree (5-year period of studies) to a bachelor degree (4-year studies) with the purpose of checking the level of remaining knowledge of students based on results of teaching special academic disciplines.

Keywords: digital systems of transmitting; networks and radio communications system; telecommunications; reliability of telecommunication systems; info communications networks and systems; theory of coding.

Ch. B. Minnegalieva. Some Problems of Application of Distant Learning Technologies 39

The article covers specifics of distant learning technologies restricting their wider use. Results of experiment where the learning process was carried out with the use of distant learning technologies are presented.

Keywords: distant learning technologies; academic courses design; quality of education.

O. V. Glazkova. Development of Student's Research Skills at Laboratory-based Practicals in General Chemistry 44

The article explores the pedagogical conditions for developing research skills of students specialising in engineering during laboratory-based practicals in general chemistry. Methodological recommendations as to how to organise experimental work in order to develop analytical skills, skills of representation and acquisition of experimental data are covered in a thorough manner.

Keywords: innovative technologies of learning; competences of learners; activity-based approach; mental operations; research skills.

Psychology of Education

F. G. Mukhametzyanova, A. Sh. Yarullina, V. R. Vafina, G. K. Biserova. Phenomenon of a University Student's Subjectness as an Indicator of Integration of Psychology with Pedagogics 47

The article is concerned with studying the phenomenon of a university student's subjectness in the context of integration of psychology with pedagogics. The authors explore the phenomenon of a personality's subjectness in general and a university student's subjectness in particular.

Keywords: subject of activity; student as a subject of educational and professional activity; educational and professional subjectness of a university student.

E. N. Ruskina. Study of Possibilities of Preparing a Student — a Potential Trainer to the Development of a Psychological Safety of a Subject of Sporting Activities 53

The article deals with the problem of developing a psychological safety of a subject of sporting activities. Importance of finding solution to the above problem in the context of preparing students — potential trainers to their future career is emphasised.

Keywords: psychological security; subject of sporting activities; a student — potential trainer.

V. V. Potapova. Cultural Dyssynchrony in Mental Development of Intellectually-gifted Teenagers 55

The article covers the results of the study of culture's influence, including ethnic culture influence on mental development of intellectually-gifted teenagers. The ambivalent character of this influence is underlined and traced from socialisation and psychological regulation to neurotisation of a personality. The scientific definition of a cultural dyssynchrony in a mental development is provided.

Keywords: cultural dyssynchrony; intellectually gifted teenagers; mental development; influence of ethnic culture; socialisation; psychological regulation; neurotisation of a personality.

**Integration of Education and Upbringing**

S. I. Fedorova. Reminiscing the Heroic Past is the Modern Society's Dominant Idea (based on a sociological survey data) 60

The author is concerned with the problem of patriotic upbringing in terms of state policy focusing on university students — a current generation that in near future will become the main intellectual and society production force.

Keywords: patriotism; student community; heroism; systems of values.

Y. N. Ganieva. Pedagogic Competence of a University Lecturer (based on a university of agricultural profile) 64

The article explores the pedagogical competence of a university lecturer as an integral characteristic of his/her professional activity. Composition (structural components) and content of pedagogical competence and condition of its formation are specified.

Keywords: professional competence; pedagogical competence of a university lecturer; instruction-focused environment of a HEI; personality of a lecturer.

Zh. V. Sharafulina, S. A. Ulanova. Surrounding environment approach to health protection of schoolchildren: problems and prospects 71

The article examines the essence of a health protecting environment and its functions. Authors' definition of the above environment is presented, its structure is discussed. Authors underscore the perspectivity of the link between the surrounding environment and activity-based approaches in practice of schoolchildren's healthcare protection.

Keywords: surrounding environment approach; health; health protecting environment.

Sociology of Education

V. V. Monakov. Tendencies to Legal Negativism Among Russian Young People (based on results of a sociological survey) 77

The article is devoted to the study of such complex problematic social phenomenon as legal negativism. Based on data from empirical study, the author examines the dynamics, modification, main trends of development of legal negativism among the Russian young people for the period of 10 years, from 2000 to 2010.

Keywords: civil society; legal negativism; legal socialisation; deviant activities; values; criminal groups; law and order; management; law; motivation.

O. G. Proshkina. Education as a Main Factor in Succeeding in a Manager's Profession (based on materials of a sociological review) 82

The author highlights the significance of the institute of higher education as the main factor in succeeding in a manager's profession in an information epoch. Problems and prospects of business-education in interaction with the institution of profession are analysed.

Keywords: institution of education; informatisation; managers; business-education; self-education.

Informatisation of Education

V. N. Guzenkov. Application of Information Technologies in Graphical Disciplines of Technical University 86

The article covers the structure and content of graphical training at a technical university with the use of information technologies. The author underscores the necessity for securing requirements of information support for a product lifecycle. Academic disciplines for graphical preparation are examined as well.

Keywords: descriptive geometry; engineering graphics; computer generated graphics; modelling; graphical training.

E. M. Gusakova. Interactive Whiteboard: Software and Technical Specifications Impacting Efficiency of Education 89

The author addresses the problem of using such modern technical educational device as an interactive whiteboard. Close attention is paid to manufacturers of interactive whiteboards, supplied software and technical specifications impacting efficiency of education.

Keywords: interactive whiteboard; software; technical specifications.

E. V. Polutina. Normative and Legal Aspects of Designing Automated Library and Information Systems and their Studying by University Students 93

The article discusses normative and legal aspects, phases and stages of designing automated library and information systems during the academic process.

Keywords: automated library and information systems; designing; copyright; intellectual property.

Life-long Education

Zh. G. Garanina. Personal-professional Development of Specialists with Socioeconomic Specialisation During Courses of Further Education 99

The article deals with the problem of personal-professional development of specialists with socioeconomic specialisation going through the phase of qualification improvement. Theoretical approaches to this problem are discussed; author's interpretation and a model for personal-professional development are presented. Results of empirical study focused on specifics of specialists' further education are interpreted; structure and levels of self-development during the process of getting further education are described.

Keywords: personal-professional development; further education; communicative competence; awareness of meaning in life; self-actualisation; reflection.

T. I. Leksina. Organisation and Quality of Education in Occupational Safety 104

The article underscores the necessity for enhancing level of education and quality of training in the field of occupational safety. Problems and prospects for improving organisation and quality of teaching in classes on occupational safety are covered in a thorough manner.

Keywords: occupational safety; teaching and professional training in the field of occupational safety; knowledge assessment in occupational safety; teaching occupational safety to separate categories of people.

Philological Education

O. A. Zaitseva. Teaching Theoretical Literature Notions to Junior High School Students When Studying Dramatic Works 108

The author specifies how to teach junior high school students differentiate between comedy and tragedy by using various teaching methods and techniques.

Keywords: dramatic work; theoretical literature notions; comedy; tragedy.

O. V. Fedotova. Integration of Ethico-legal Technologies in the Practice of a Regional Journalist 113

The article explores the specifics of workings of mechanisms for regulation and self-regulation in journalism, ensuring a proper sustainable quality level of information awareness necessary for its successful development within a society and specifically in regional mass media.

Keywords: journalism; ethico-legal norms; social information; media sphere; mass media; Federal law "On mass media"; professional code of contact of a Russian journalist.

Reviews, References, Information

Regional academic okrug of N. P. Ogarev Mordovia State University celebrates the 20th anniversary 118

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.0.9—2009, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется. В тексте в квадратных скобках приводится ссылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета. В спорных ситуациях редакция оставляет за собой право решения вопроса о возможности издания статьи.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 32-81-57 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, condor-rri@yandex.ru