Экономические и гуманитарные исследования регионов

4/2012

www.cegr.ru.
Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968

Журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК и публикует результаты оригинальных теоретических и прикладных исследований по актуальным проблемам экономики, права, филологии, истории, философии, социологии, политологии, педагогики, психологии, культурологи, материалы научных конференций, информационные материалы, представляющие интерес для профессорско-преподавательского состава и научных работников.

Научно-теоретический журнал

№ 4 2012 г.

Редакционная коллегия:

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник министерства образования РФ (главный редактор), Говердовская Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора), Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, Везиров Т.Г. – доктор педагогических наук, профессор, Гончаров В.Н.- доктор философских наук, профессор, Горелов А.А.- доктор педагогических наук, профессор, Губарь О. В. – доктор экономических наук, профессор, Елисеев В.К. - доктор педагогических наук, профессор, Матяш Т.П . – доктор философских наук, профессор, Муругова Е. В. – доктор филологических наук, профессор, Пугачева Н. Б. - доктор педагогических наук, профессор, Розин М. Д. – доктор философских наук, профессор, Сущий С.Я. – доктор социологических наук, доцент, Тен Ю. П. – доктор философских наук, доцент, Финько М.В.– доктор философских наук, профессор, Цечоев В.К. – доктор юридических наук, профессор, Шенгаров Г. Х. – доктор философских наук, профессор.

© «Экономические и гуманитарные исследования регионов», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

БОЛХОВСКОЙ А.Л., ШИХОВЦОВА Н.Н. Социально-философский аспект педагогического образования 3

ПЕДАГОГИКА

БАЙТЛЕСОВА Н.К., ГОРЕЛОВ А.А., РУМБА О.Г. Диагностика соматического состояния женщин-преподавателей вузов, относящихся ко второму периоду зрелого возраста 9

БАТАЕВА М.Т., ВЕЗИРОВ Т.Г. Практика реализации процесса самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в обучении математике на основе ИКТ-насыщенной образовательной среды .. 15

ГОРЕЛОВ С.А., ГОРЕЛОВ А.А. Субъектность как феномен непрерывного личностного профессионального саморазвития и самосовершенствования современного руководителя правоохранительных органов 20

КОПЕЙКИНА Е.Н., ДРОГОМЕРЕЦКИЙ В.В. Адаптированные тесты для оценки состояния сердечно-сосудистой системы студентов специального учебного отделения 26

КУСМАРЦЕВ М.Б. Российская гражданская идентичность – ключевой параметр патриотического воспитания 29

ЛОБЕЙКО Ю.А. Паритет здоровьесберегающего профессионального образования будущих педагогов в контексте антропологического подхода ... 33

МАГОМЕДОВА Р. М. Исследование готовности преподавателя вуза к работе со студентами, проявляющими агрессивное поведение 41

ПОХИЛЬКО Л.В. Идея народности в общественном воспитании в педагогическом наследии Н.Ф. Бунакова 48

РАМАЗАНОВА Х.Э., ВЕЗИРОВ Т.Г. Модель использования многофункциональных предметно-ориентированных учебно-информационных средств в профессиональной подготовке студентов техническог вуза 57

РОМАЕВА Н.Б., РОТКИНА И.М. Формирование конфессиональной толерантности будущих учителей в поликультурной среде педагогического вуза 62

ШЕХОВЦОВА Т.С., РОМАЕВА Н.Б. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию 68

ПСИХОЛОГИЯ

СОБОЛЕВА Т.С. , СОБОЛЕВ Д.В. Женщина в мужских видах спорта. Нарушение полоролевого поведения у спортсменок 75

СОРДИЯ Г. М. Когнитивные особенности пользователя и Интернет активность 78

ФИЛОСОФИЯ

РУДЕНКО А.М. Экзистенция человека в условиях трансформации социовитального пространства культуры постмодерна 82

ЭКОНОМИКА

ГАССИЙ В.В. Экономическая сущность государственно-частного партнерства 89

ЗОЛОТУХИНА А.В. Оценка научно-технического потенциала регионов России: отечественная практика и международные рекомендации 97

КРИВКО С.Н. Проблемный регион как объект экономического исследования 108

САВОН Д.Ю., КАРИБЖАНОВА Е.Л. Экологизация хозяйственной деятельности промышленных предприятий - основа устойчивого развития экономики региона 113

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 122

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 001

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Л. Болховской, Н.Н. Шиховцова

SOCIALLY-PHILOSOPHICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

A.L. Bolkhovskoi, N.N. Shikhovtsova

В статье рассматривается вопрос социально-философского осмысления современной парадигмы образования и воспитания. В связи с тем, что области философского и педагогического знания всегда имели естественные точки соприкосновения, отмечается необходимость эффективного использования мощного ресурса научных знаний и исследований педагогической действительности. Авторы отмечают актуальность социально-философского анализа современных педагогических концепций в качестве главного основания для создания эффективного образовательного пространства.

The article considers the problem of social-philosophical comprehension of the modern paradigm of education and upbringing. In connection with the fact that the field of philosophical and pedagogical knowledge always had a natural point of contact, points to the need for effective use of powerful resource of scientific knowledge and research pedagogical reality. Authors mark an urgency of the socially-philosophical analysis of modern pedagogical concepts as the main basis for creation of effective educational space.

Ключевые слова: социокультурная ситуация, гуманистические ценности, парадигма образования, парадигмальность, свободное развитие человека, сфера воспроизводства человека, постиндустриальный.

Key words: sociocultural situation, humanistic values, a formation paradigm, paradigmatics, free development of the person, sphere of reproduction of the person, postindustrial.

Резкие изменения в образе жизни, обострение социальных проблем, смена ориентиров социального успеха и социальной карьеры – вот отличительная черта современной социокультурной ситуации в России. Очевидно, что система образования в таких условиях нуждается в осмыслении ориентиров своего развития, которые смогли бы объединить общество. Уникальность ситуации состоит в том, что изменений надо ждать не извне, а в личности каждого из нас. Движущей силой модернизации в XXI веке является, несомненно, осознание большинством людей своих неповторимых личностных способностей: вместо отформатированного поведения внутри имеющейся социальной структуры необходимо стремление к ее творческому изменению.

Таким образом, вырисовывается важнейшая глобальная проблема для ученых всех стран мира – создание универсальной технологии раскрытия, развития, формирования и совершенствования творческого потенциала человека.

Формирование личности, воспитание её с высоким уровнем самосознания, привитой системой гуманистических ценностных ориентиров возможно только при условии, что образование будет уделять знаниям о самом человеке гораздо больше внимания. Проблема неопределённости цели образовательного процесса обусловливает быстрое становление новой науки, философии образования, которая призвана дать философские определения понятиям «образование» и «цель образования». Только философия способна предоставить обществу целостное понимание изменений, происходящих в социуме, что, в свою очередь, поможет человеку обрести устойчивость в меняющемся мире. Накопленные современной системой образования ресурсы (инновационные методики и программы), к сожалению, грешат отсутствием приоритета ценности знаний о самом человеке. Настало время поставить и перед педагогикой базовые вопросы о сущности современной человеческой личности, определить место человека в Космосе и его предназначение. Как актуализировать гуманистический проект, на который ориентируется педагогическая мысль, какие уровни человеческого существа необходимо задействовать, чтобы он не остался абстракцией?

Вот здесь и необходим открытой диалог педагогической науки с философией, которая требует специфического «преломления», чтобы стать творчески продуктивной основой педагогической теории. Данную ситуацию прекрасно иллюстрируют мысли русского педагога Н.И. Пирогова, который говорил, что «парение в высотах прекрасных идей надо сочетать с изучением реальной ситуации и поиском естественных путей ее улучшения, для чего необходимы специальные философско-педагогические размышления о разрешении антитезы «должного» и «наличного» [7, С.8-12]. Этим и должна заниматься философия образования как наука, базирующаяся на антропологическом подходе к осмыслению мира и Человека в этом мире [11]. Основные понятия педагогики (педагогическая система, деятельность, процесс, культура и т.д.) приобретают ценностно-гуманистический смысл как важные, необходимые условия и средства, обеспечивающие стратегию становления человека. Теория педагогики подвергается философскому осмыслению посредством использования ценностно-антропологического, экзистенциально-феноменологического, трансцендентального и интерсубъективного подходов [5]. Безусловно, воспитание и образование всегда занимало первостепенное значение в цивилизации человека. Без педагогики, вероятно, и не было этой цивилизации, ведь именно с помощью педагогики передается опыт из поколения в поколение. Изменения в образовательной сфере, «сфере воспроизводства человека», во многом определяются востребованностью «нового человека, способного ответить на вызовы времени». В образовании прослеживаются следующие тенденции: постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок, формирование единого образовательного пространства

как наиболее эффективной формы реализации задач образования будущего.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, то есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания [2]. Историческое развитие научно-педагогического знания прошло несколько этапов, начиная от зарождения педагогических идей в русле философских учений до перехода от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте [2]. Влияние философии на развитие педагогики заметно изменяется к середине XIX века. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Фридрих Ницше выделял проблему элитного воспитания правителей, законодателей и гениев, причём, их гениальность должна проявляться, в первую очередь, при утверждении жизненных ценностей. По мнению Дж. С. Милля, основным критерием положительных результатов образования признаётся готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества. Приоритет естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека отстаивал Г. Спенсер. Индивидуалистическая направленность воспитания наиболее ярко отражена в философии А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора, Ф. Ницше. Такое оживление педагогической теории привело к заметному росту количества педагогических центров в начале XX века, оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе.

В педагогике данного периода прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм и альтернативное направление. Если традиционалисты за основу принимали социальную педагогику, религиозную педагогику, педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования, то альтернативное направление предложило новые идеи и концепции свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Вторая половина XX века в развитии теории педагогики характеризуется процессом саморазвития научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками: философией, физиологией, психологией, социологией, математикой, политологией, экономикой. В этот период активно развивается методология педагогических исследований, яркими представителями которых являются Ю.К. Ба-

банский, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др. Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методологию проведения. Парадигма современного образования состоит в переходе от принципа учения к эволюционному принципу научения, самообучения, от отдельных связей к системам связей. Более того, классическая школа образования и ее структуры в настоящее время не соответствуют новым информационным системам. Насущная потребность сегодняшнего дня заключается в переходе от парадигмы обучения функционирующим изолированным системам к парадигме учения эволюционизирующим открытым системам. Современное образование должно быть направлено на развитие целостного бытия личности. Целью трансформации культурной парадигмы российского образования является опора на личность как приоритетную ценность общества.

«Сегодняшняя парадигма образования, – пишет И.М. Ильинский, – реализует в основном механистический (линейный, предопределенный) характер развития общества и науки, строится на принципах оптимизации, интенсификации, унификации учебного процесса, типизации и стандартизации учебных планов и программ, ориентируется, прежде всего, на потребности экономики, развитие технократического и технологического сознания человека, практически, оставляя в стороне эмоционально-чувственную, нравственную сторону структуры личности. Все это приводит к острейшему дефициту «людей широкой эрудиции», т.е. людей, способных глубоко понимать широкий круг общезначимых проблем общества, и в первую очередь, проблем выживания человечества. Сама парадигма и ее основные принципы должны быть приняты нашим разумом сначала на уровне веры как отправная точка для дальнейшего познания» [3].

В образовательном процессе в настоящее время произошли существенные изменения характера образования: его направленности, целей, содержания. Его ориентируют, согласно статье 2 Закона РФ «Об образовании», на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования. Философия, педагогика, культура в целом в настоящее время богаты плодотворными идеями, которые могут дать мощный импульс для развития современной мысли. Всякая система педагогических взглядов, любая педагогическая концепция покоятся на определенных представлениях о человеке, характерных для каждой культурно-исторической эпохи. Цели и задачи воспитания и образования невозможно сформулировать без ясно осознанных представлений о том, каким должен быть человек. Педагогика без идеала немыслима. Положение современной отечественной педагогики показало насущную необходимость философских обоснований педагогической теории и практики. Современные парадигмальные

модели образования отличаются большим разнообразием. Выделим наиболее значимые из них: парадигмальность как наличие альтернативных моделей деятельности (С. Ханабасс); парадигмальный подход к анализу образовательных процессов (В.Я. Пилиповский);парадигмальные пространства педагогических цивилизаций (И.А. Колесникова);парадигмы современного образования (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Бондаревская, В.И. Загвязинский, С.В. Кульневич, В.В. Сериков и др.);парадигма качественного образования, сориентированного на реалии современного общества и перспективы развития цивилизации (И.М. Ильинский);концептуальные идеи «образовательного общества», «опережающего развитие высшего образования» (Н.А. Селезнев, А.И. Субетто и др.). Главной особенностью современного этапа развития образования является признание плюрализма и неоднородности культур, подготовка человека творческого, понимающего, способного к диалогу, к преодолению собственного эгоизма. Следовательно, одним из критериев образованности становится духовная зрелость, т.е. умение самостоятельно мыслить, самостоятельно ориентироваться в жизни, «жить своим умом», критически мыслить, принимать решения не столько с позиций полезности, сколько с позиции нравственной обоснованности.

Таким образом, необходимость изменений в системе образования определяется и духом времени, требующим соединения «научной рациональности в познании и принципа индивидуальной ответственности в поведении» [9, С. 27].

Педагогика должна сформировать структуру личности, которая понимает эти правила. Такой подход подразумевает не отказ от развития научных взглядов, а их последовательное движение к целостности. Только благодаря пониманию норм и правил игры природы человек может действительно стать свободным и сознательным, что открывает пути к формированию нового целостного мышления. Отказ от жесткой нормативности, одномерности, строго заданной детерминации позволяет по-новому осмыслить, развернуть педагогическое явление, найти адекватные требования современного времени. Педагогика концентрирует свое внимание на высококачественном образовании и воспитании подрастающего поколения, своевременном выявлении и умножении природно-генетических задатков, рано проявившейся одаренности, чтобы затем «вписать» развивающийся талант в функционально-действующий социальный институт. Следовательно, для педагогики сегодняшнего времени важно формировать в развивающемся человеке способности активного творчества, социально новые качества, отвечающие динамичным и устремленным в завтрашний день переменам социума. Интенсификация образования и формирование личностных качеств все теснее сливается с насущной общечеловеческой потребностью: гуманистической социализацией личности. В педагогике акцент переносится с культурно-образовательной модели, в которой доминирует

усвоение систематизированных основ наук, на социо- и культурообразующую роль образования и воспитания. Совершенствование образовательной системы, расширение сферы социальной педагогики сопровождается отказом от авторитарной педагогики и выдвижением на первый план личности ученика, удовлетворением его запросов, развитием его индивидуальных добродетелей, способностей и дарований.

Первостепенная задача модернизации образования заключается в том, чтобы повысить его современное качество, выстроить эффективную образовательную систему с действенной экономикой и управлением, которые будут отвечать запросам жизни и потребностям развития личности, общества и государства. Научное, а не поверхностное определение цели образования, в свою очередь, есть важнейшая задача для педагогической мысли не только в России, но и в мире, т.к. определение цели образования для любого народа есть одновременно решение им для себя проблемы: «быть или не быть» и каким именно быть. То, какой именно требуется человек, определяется происходящим на стыке тысячелетий переходом от индустриальной к постиндустриальной, информационной цивилизации.

Итак, области философского и педагогического знания имеют естественные точки соприкосновения. На базе мощного ресурса научных знаний и исследований педагогической действительности разрабатываются современные педагогические концепции, которые затем анализируются с философских позиций. Результаты этой работы составляют основу дальнейшего исследования и приводят соответственно к созданию новых концепций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования. // Педагогика, 2007, № 3.
2. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 2004, с. 54
3. Ильинский И.М. Образовательная революция [Текст] / И.М. Ильинский. – М., 2010. – с. 146
4. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Сов. Педагогика, 2011, № 10, с. 56-63.
5. Кайдалов В.А., Железняк В.Н., Имакаев В.Р. Философия и педагогическая теория. / Перм. гос. техн. ун. – Пермь, 2005.
6. Кузнецова Т.Ф. Философия и проблемы образования. – М., 2010.
7. Кузьмина С.Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи. // Педагогика. – М., 2001. – № 5. С. 8 – 12.
8. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1996.
9. О преподавании философии (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С. 27
10. Педагогика: уч.пособие / ред. В.Г. Максимов, Чебоксары, 1999.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 2001.
12. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 2006.
13. Фребель Г. Педагогические сочинения, Т. 1, пер с нем.изд. 2, М., 1913.
14. Шептулин А.П. Категория диалектики. М.: изд. «Высшая школа», 2011.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ДИАГНОСТИКА СОМАТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ КО ВТОРОМУ ПЕРИОДУ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Н.К. Байтлесова, А.А. Горелов, О.Г. Румба

SOMATIC STATE DIAGNOSTICS OF WOMEN-LECTURERS OF THE SECOND PERIOD OF MATURITY WORKING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

N.K. Baitlessova, A.A. Gorelov, O.G. Rumba

В статье представлены результаты исследования соматического состояния женщин второго периода зрелого возраста (36-55 лет), работающих преподавателями вузов. Отдельному анализу подвергаются показатели физического развития, физической подготовленности, функциональной тренированности по выборке женщин-преподавателей с гиподинамическим характером профессиональной деятельности (n=55) и по выборке женщин-преподавателей физической культуры (n=55).

The article shows the results of somatic state study of women-lectures of the second period of maturity (35-55) who work in higher educational establishments. Physical development rate, physical fitness rate and functional preparedness rates based on sorting among women-lectures with hypodynamic nature of professional activity (n=55) and women-lecturers of physical culture (n=55) are particularly analyzed.

Ключевые слова: соматическое состояние женщин второго периода зрелого возраста; женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности; женщины-преподаватели физической культуры.

Key words: mature aged women, women-lecturers with hypodynamic nature of professional activity, women-lecturers of physical culture.

Успехи цивилизации многое дали человечеству: электричество, телевидение, скоростной транспорт, механизацию быта, компьютерные технологии. Всё это, с одной стороны, облегчило жизнь, с другой стороны, – принесло глубокую рассогласованность природных, социальных, духовных основ человеческой жизнедеятельности [2]. Настоящим бичом нашего времени (особенно в развитых странах) стала проблема дефицита двигательной активности, провоцирующая развитие сердечно-сосудистых, эндокринных, нервно-психических расстройств. Данная проблема касается людей, занимающихся умственным трудом, причём, если в молодом возрасте воздействие гиподинамии и гипокинезии нивелируется за счёт естественных резервов жизнеспособности организма, то в более зрелом возрасте подобные механизмы защиты практически не работают.

Нами было проведено исследование характера двигательной активности женщин-преподавателей вузов, относящихся ко второму периоду зрелого возраста, в котором приняли участие преподаватели трёх вузов: Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова (г. Уральск), Белгородского го-

сударственного национального исследовательского университета, Белгородского университета кооперации, экономики и права (г. Белгород). Все респонденты (110 человек) условно были разделены на две группы: 55 респондентов – женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности (группа А) 55 респондентов – женщины-преподаватели физической культуры (группа Б). Средний возраст опрошенных составил 44 года – в группе А, 43 года – в группе Б. Полученные данные доказали значение двигательной активности как важнейшего фактора укрепления и сохранения здоровья. В частности, было установлено, что при равной загруженности на работе женщины группы А обладают в три раза меньшими показателями величины двигательной активности, чем женщины группы Б, однако, практически не стремятся повысить её [1].С целью определения особенностей соматического состояния женщин второго периода зрелого возраста работающих преподавателями вузов, и сравнения соматических показателей женщин, ведущих активный образ жизни, и женщин, ведущих менее активный образ жизни, была проведена диагностика физического развития, физической подготовленности, функциональной тренированности. Тестирование проводилось в сентябре-декабре 2009 г. одновременно с анкетированием; в нём были задействованы те же женщины, что принимали участие в анкетировании.Физическое развитие оценивалось по следующим показателям: рост; вес; окружности талии, бёдер, голени, плеча в напряжённом и спокойном состоянии, предплечья, шеи, груди; экскурсия грудной клетки; жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ); кистевая динамометрия. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели физического развития женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов

№ п/п	Показатели физического развития	M ± m		p
		группа А (n=55)	группа Б (n=55)	
1	Рост (см)	161,00±1,17	169,50±0,99	≤0,01
2	Вес (кг)	70,00±2,54	67,18±2,38	
3	Окружность талии (см)	80,53±2,05	74,78±1,44	≤0,05
4	Окружность бёдер (по тазовым костям) (см)	103,55±2,03	98,78±1,61	
5	Окружность бедра (см)	63,88±1,95	56,56±0,93	≤0,01
6	Окружность голени (см)	35,83±0,75	35,67±0,52	≤0,01
7	Окружность напряжённого плеча (см)	30,85±0,77	28,61±0,66	≤0,05
8	Окружность плеча в спокойном состоянии (см)	29,03±0,76	26,94±0,65	≤0,05
9	Окружность предплечья (см)	24,68±0,65	23,50±0,26	
10	Окружность шеи (см)	32,80±0,50	32,33±0,43	
11	Окружность груди (см)	95,15±2,43	92,72±1,84	
12	Экскурсия грудной клетки (см)	4,75±0,36	7,22±0,40	≤0,01
13	Жизненная ёмкость лёгких (л)	2,37±0,12	3,68±0,12	≤0,01
14	Динамометрия правой кисти (daN)	26,30±1,50	34,67±0,96	≤0,01
15	Динамометрия левой кисти (daN)	23,65±1,35	33,44±0,74	≤0,01

группа А	женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности (средний возраст ≈ 44 года)
группа Б	женщины-преподаватели физической культуры (средний возраст ≈ 43 года)

Результаты тестирования свидетельствуют, что по большинству показателей физического развития женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности и женщины-преподаватели физической культуры достоверно отличаются друг от друга. В частности, установлено, что представительницы группы Б отличаются более благоприятными весоростовыми соотношениями, чем представительницы группы А. Так, при среднем росте 169,5 см женщины группы Б весят в среднем 67 кг, что, согласно индексу Брока, является абсолютной нормой. Женщины группы А при среднем росте 161 см весят в среднем 70 кг, что свидетельствует о наличии избыточного веса (до 10 кг) у большинства обследованных. Показатели окружностей тела в различных его зонах подтверждают динамику весоростовых соотношений в обследуемых группах. Так, при достоверно более высоком росте женщины группы Б обладают достоверно меньшими окружностями талии, бедра, голени, плеча, чем женщины группы А. При этом динамические характеристики антропометрии также свидетельствуют в пользу женщин группы Б: экскурсия грудной клетки в группе Б составляет в среднем 7 см, в группе А – 5 см ($p \leq 0{,}01$); кистевая динамометрия в группе Б составляет в среднем 34 daN, в группе А – 25 daN ($p \leq 0{,}01$). Достоверно более высокие показатели подвижности (экскурсии) грудной клетки в группе Б выражаются также в достоверно более высоких показателях ЖЕЛ, характеризующих аэробные возможности организма испытуемых: в группе Б ЖЕЛ в среднем составляет 3,68 л, в группе А – 2,37 л ($p \leq 0{,}01$). При этом в соответствии с весоростовыми показателями должная ЖЕЛ в группе Б составляет 3,65 л, в группе А – 3,34 л, то есть в группе Б фактическая ЖЕЛ совпадает с должной, в группе А – значительно не дотягивает до неё.

В целом, тестирование физического развития женщин-преподавателей второго периода зрелого возраста показало достоверное преимущество женщин, преподающих дисциплину «Физическая культура» и ведущих активный образ жизни, по сравнению с женщинами, преподающими теоретические дисциплины и ведущими малоактивный образ жизни.

Физическая подготовленность оценивалась по следующим показателям: сгибание и разгибание рук в упоре лёжа (оценивалась сила мышц плечевого пояса); поднимание туловища из положения лёжа на спине (оценивалась сила мышц брюшного пресса); удержание полуприседа с опорой о стену (оценивалась статическая сила мышц ног); удержание упора на предплечьях (оценивалась сила мышц туловища и плечевого пояса); «скручивание» туловища из положения лёжа на спине (оценивалась сила косых мышц живота); наклон вперед из положения стоя (оценивалась гибкость позвоночника во фронтальной плоскости); наклон в сторону (оценивалась боковая подвижность позвоночника и симметричность её развития); выкрут назад хватом за сантиметровую ленту (оценивалась гибкость плечевых суставов); тест Яроцкого (оценивались способность к равновесию, статокинетическая устойчивость, вестибулярный

аппарат); десять приседаний на время (оценивалась частота движений); тест Купера (оценивалась общая выносливость); проплывание отрезка 50 м (оценивался комплексный уровень развития физических качеств). Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели физической подготовленности женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов

№ п/п	Показатели физической подготовленности	M ± m		p
		группа А (n=55)	группа Б (n=55)	
1	Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа (кол-во раз)	0,75±0,36	7,00±1,47	≤0,01
2	Поднимание туловища из положения лёжа на спине (кол-во раз за мин)	10,30±1,94	36,22±1,35	≤0,01
3	Удержание полуприседа с опорой о стену (сек)	26,05±4,15	60,56±5,17	≤0,01
4	Удержание упора на предплечьях (сек)	10,95±1,80	71,86±4,34	≤0,01
5	«Скручивание» туловища из положения лёжа на спине (кол-во раз за мин)	30,30±3,52	61,56±2,47	≤0,01
6	Наклон вперед из положения стоя (см)	5,40±0,98	12,33±2,26	≤0,01
7	Разница между наклоном вправо и влево (см)	2,11±0,32	1,11±0,23	≤0,05
8	Выкрут назад хватом за сантиметровую ленту (см)	103,00±5,26	86,44±4,53	≤0,05
9	Тест Яроцкого (сек)	2,90±0,47	4,65±0,22	≤0,01
10	Десять приседаний на время (сек)	15,84±0,70	10,32±0,35	≤0,01
11	Тест Купера (км)	1,09±0,02	1,79±0,03	≤0,01
12	Плавание 50 м (сек)	205,64±8,74	65,65±2,49	≤0,01

группа А	женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности (средний возраст ≈ 44 года)
группа Б	женщины-преподаватели физической культуры (средний возраст ≈ 43 года)

Результаты тестирования свидетельствуют, что абсолютно по всем применённым показателям физической подготовленности женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности и женщины-преподаватели физической культуры достоверно отличаются друг от друга. У женщин группы Б выявлены достоверно более высокие показатели силы всех групп мышц, гибкости (в том числе симметричности её развития), координации, быстроты, выносливости. При этом в группе Б результаты выполнения тестовых заданий сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, поднимание туловища из положения лёжа на спине интерпретируются как хорошие, в группе А – как неудовлетворительные. Глубина наклона вперёд из положения стоя в обеих группах соответствует оценке «отлично». Результат теста Купера в группе Б расценивается как «удовлетворительный», в группе А – как «очень плохой». Дистанцию 50 м вольным стилем женщины группы Б проплывают в среднем за 1 мин 6 сек, женщины группы А – за 3 мин 36 сек (p≤0,01), что под-

тверждает сделанные выводы и оценки.

В целом, тестирование физической подготовленности женщин-преподавателей второго периода зрелого возраста показало достоверное преимущество женщин, преподающих дисциплину «Физическая культура» и ведущих активный образ жизни, по сравнению с женщинами, преподающими теоретические дисциплины и ведущими мало активный образ жизни.

Функциональная тренированность оценивалась по следующим показателям: частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое; артериальное давление (АД); пробы с задержкой дыхания (Штанге и Генча); ортостатическая проба; проба Руффье; модифицированный Гарвардский степ-тест; индекс Робинсона; вегетативный индекс Кердо (ВИК); индекс Скибинской. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели функциональной тренированности женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов

№ п/п	Показатели функциональной тренированности	M ± m		p
		группа А (n=55)	группа Б (n=55)	
1	ЧСС в покое (уд/мин)	70,45±1,64	68,78±1,98	
2	САД (мм.рт.ст.)	117,15±1,43	115,78±1,99	
3	ДАД (мм.рт.ст.)	74,45±1,58	73,78±2,11	
4	Проба Штанге (сек)	43,95±3,07	62,82±2,86	≤0,01
5	Проба Генча (сек)	28,10±2,13	32,11±1,49	
6	Ортостатическая проба (уд/мин)	8,70±1,51	18,00±1,61	≤0,01
7	Проба Руффье (усл.ед.)	-0,74±0,46	-1,11±0,47	
8	Модифицированный Гарвардский степ-тест (усл.ед.)	19,46±0,60	20,74±0,40	
9	Индекс Робинсона (усл.ед.)	82,51±2,18	80,28±2,70	
10	Индекс Кердо (усл.ед.)	-6,82±3,13	-8,82±3,89	
11	Индекс Скибинской (усл.ед.)	14,98±1,55	34,19±2,17	≤0,01

группа А	женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности (средний возраст ≈ 44 года)
группа Б	женщины-преподаватели физической культуры (средний возраст ≈ 43 года)

Результаты тестирования свидетельствуют о наличии некоторых отличий в функциональном состоянии женщин-преподавателей с гиподинамическим характером профессиональной деятельности от женщин-преподавателей физической культуры.

В частности, у женщин группы Б выявлены достоверно более благоприятные показатели кислородтранспортных возможностей организма (проба Штанге) и общего состояния кардиореспираторной системы (индекс Скибинской), но менее благоприятные вегетативные показатели (ортопроба). При этом результаты пробы Штанге в обеих группах интерпретируются как отлич-

ные; показатели индекса Скибинской: в группе А – как удовлетворительные; в группе Б – как хорошие; результаты ортопробы: в группе А – как отличные, в группе Б – как удовлетворительные. По остальным применённым показателям женщины групп А и Б заметно не отличаются друг от друга: ЧСС – 70 и 69 уд/мин соответственно (норма); АД – 117/74 и 116/74 мм.рт.ст. (норма); проба Генча – 28 (хорошо) и 30 сек (отлично); проба Руффье – -0,7 и -1,1 усл. ед. (атлетическое сердце); степ-тест – 19,5 («слабо») и 20,7 усл.ед. («средне»); индекс Робинсона – 82,5 и 80,3 усл.ед. («выше среднего»); индекс Кердо – -6,8 и -8,8 усл.ед. (уравновешенность симпатических и парасимпатических влияний).

В целом, тестирование функциональной тренированности женщин-преподавателей второго периода зрелого возраста не выявило заметного преимущества женщин, преподающих дисциплину «Физическая культура» и ведущих активный образ жизни, по сравнению с женщинами, преподающими теоретические дисциплины и ведущими мало активный образ жизни.

Обобщая результаты проведённого тестирования, можно заключить, что во втором периоде зрелого возраста женщины-преподаватели физической культуры обладают достоверно более благоприятными показателями физического развития и физической подготовленности, чем женщины-преподаватели с гиподинамическим характером профессиональной деятельности, что, по всей видимости, связано с существенными различиями в характеристиках двигательной активности у женщин указанных групп.

Отсутствие между группами кардинальных отличий в показателях функционального состояния может быть связано с произошедшей в более молодом возрасте адаптацией к физическим нагрузкам у женщин группы Б на фоне снижения их интенсивности в более зрелом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Горелов А.А. Исследование двигательной активности женщин-преподавателей вузов, относящихся ко второму периоду зрелости / А.А. Горелов, О.Г. Румба, Н.К. Байтлесова // Совершенствование учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» в условиях современного вуза: Матер. Всерос. науч.-практич. конф., посвящ. 50-летию основания кафедры физического воспитания в НИУ «БелГУ» и 60-летию профессора А.А. Горелова, 2-3 апреля 2012 г. / НИУ «БелГУ». – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2012. – С. 146-154.

2. Товстоног И.М. Рекреационно-оздоровительные занятия с женщинами 35-45 лет с использованием инновационного комплекса взаимодополняющих средств физической культуры: Автореф. дис. … канд. пед. наук / И.М. Товстоног. – Смоленск, 2011. – 22 с.

УДК 378.2

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

М.Т. Батаева, Т.Г. Везиров

PRACTICE OF SELF-COGNITIVE ACTIVITY IMPLEMENTATION OF FUTURE ENGINEERS IN LEARNING MATHEMATICS ON THE BASIS OF THE ICT- SATURATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

M.T. Bataeva, T.G. Vezirov

Статья посвящена практическим вопросам реализации процесса самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в обучении математике на основе ИКТ-насыщенной образовательной среды, в которой важное место занимают авторский электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Математика», образовательные Интернет-ресурсы и мультимедийные презентации по конкретным темам курса математики. Использование таких программных продуктов, по мнению авторов, оказывают положительную мотивацию на самостоятельную познавательную деятельность студентов.

The article is devoted to some practical questions of realization of self-cognitive activity process of future engineers in learning mathematics on the basis of the ICT-saturated educational environment where an important place occupies an authorial electronic learning methodical complex on “Maths” discipline educational web-sites and multimedia presentations on specific topics in maths. The use of such software provides positive students’ motivation to self-cognitive activity.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, обучение математике, ИКТ-насыщенная образовательная среда, электронный учебно-методический комплекс.

Key words: self-cognitive activities, learning mathematics, ICT- saturated educational environment, electronic learning methodical complex.

Анализ литературы и образовательной практики высшей школы показывает существование различных подходов к классификации самостоятельной работы студентов. Анализ работ по организации самостоятельной работы студентов в условиях высшей школы позволяет выявить основные направления и задачи ее реализации [1,2,3]: существенную перестройку аудиторной учебной работы; специальную разработку заданий для различных уровней ориентации студентов на самостоятельную работу по каждой теме; определение активных форм контроля над самостоятельной работой студента на основе сочетания традиционных и инновационных технологий

и форм индивидуальной и групповой отчетности об этой работе. Речь идет о создании системы методического обеспечения самостоятельной работы. Эффективным средством решения проблемы организации форм обучения, которые позволяют педагогу дойти до каждого студента, по мнению авторов работы [4], является информационно-образовательная среда.

Стратегическое направление развития образования – создание ИКТ-насыщенной образовательной среды как системного объекта, который состоит из взаимосвязанных программных и технических компонентов: модернизация оборудования (оснащение каждого преподавательского рабочего места новейшей компьютерной и офисной техникой; создание локальной вычислительной сети: подключение каждого рабочего места сотрудника к глобальной сети Интернет; оснащение библиотечного фонда научной, научно-методической и периодической литературой, что обеспечивает самообразовательную деятельность как обучающих, так и обучаемых; расширение числа источников учебной информации: базы данных, информационно-справочные системы, электронные учебники, цифровые образовательные ресурсы и т.д.; приобретение и использование лицензионного программного обеспечения), формирование ИКТ-компетентности. Назначение среды – создание условий и предоставление ресурсов, которые обеспечивают содержание образовательного процесса, организацию деятельности и управление образовательным учреждением; взаимодействие участников образовательного процесса [5].

Как показало наблюдение, личный пример преподавателя, его активность в научной работе, привлечение студентов к работе в научных кружках, наличие кабинета математики с современными техническими средствами – все это приводит к формированию положительных эмоций и мотивов самостоятельной деятельности студентов.

В процессе анкетирования мы выяснили, что причинами, стимулирующими формирование положительной мотивации к самостоятельной работе, являются осознание студентами ближайших и конечных целей обучения (17%); осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний (14%); эмоциональная форма изложения научной информации (3%); наращивание содержания и новизна учебного материала (32%); профессиональная направленность учебной деятельности (22%); выбор адекватных задач, создающих информационные познавательные противоречия в самой структуре учебной деятельности (3%); поддержание любознательности (диалоговая форма обучения) и «познавательного психологического климата» в учебной группе 99%), т.е., как показал опрос, для обеспечения приоритета самостоятельной работы требуются существенные изменения самого процесса преподавания, однако, это сложный процесс, для которого

требуется необходимая материально-техническая база, необходимо обеспечить перелом в настроениях определенной части студентов, привыкших к школярским формам обучения и (порою) негативно относящихся к особенностям вузовского обучения.

Компьютер позволяет повысить уровень самостоятельности работы студентов, преподаватель может варьировать формы контроля над усвоением учебного материала. Важную роль в этом процессе играют электронные учебно-методические комплексы по изучаемым предметам, которые предоставляют возможность смещения акцента в обучении на развитие каждого студента и осуществление перехода от простого усвоения совокупности знаний к деятельностному, развивающему обучению, а в результате – формированию профессиональной компетентности в условиях современной информационно-образовательной среды [6]. На занятиях по математике возможно применение специализированных программ «Живая геометрия», «Живая математика», «Репетитор по математике», «Mathcad», «Matlab», «Maple», электронных таблиц EXCEL. Применение таких программных продуктов позволяет визуализировать, сделать более наглядными многие математические понятия и абстракции, а также развивать пространственное воображение, контролировать знания.

Для организации самостоятельной работы в аудиторных занятиях нами был создан комплекс электронных учебных изданий по дисциплине «Математика», в котором особое внимание уделено материалам по лабораторному практикуму и практическим занятиям. Обзорные презентации по разделам лекционного курса, выступающие в качестве средств визуализации и структурирования данных, позволяют акцентировать внимание на главных вопросах, рассматриваемых в разделе; в конце презентаций приведены вопросы по изучаемому разделу, на которые студентам предлагается ответить. С целью самостоятельного контроля студентами уровня своей подготовленности к выполнению лабораторных работ подготовлены и изданы тестовые задания, позволяющие перед началом выполнения работы оценить уровень своей подготовки и при необходимости обсудить интересующие вопросы с преподавателем.

Использование информационных и коммуникационных технологий в ходе проведения практических и семинарских занятий позволяет продемонстрировать студентам в рамках одного занятия различные подходы к решению конкретных прикладных задач, относящихся к данной дисциплине, провести их анализ, сопоставление с последующим коллективным обсуждением.

Можно выделить следующие преимущества использования информационных и коммуникационных технологий при организации самостоя-

тельной работы студентов: возможность обеспечения индивидуализации и дифференциации обучения; стимулирование активности, повышение мотивации у студентов при освоении учебного материала; интенсификация процесса обучения за счет сокращения затрачиваемого времени; удобство и наглядность изложения материала; возможность моделирования процесса или явлений, демонстрация их в динамике; рост эффективности образовательного процесса.

Нами разработана модель формирования самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в обучении математике в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, где выделены мотивационный, информационно-содержательный, процессуальный и рефлексивный компоненты. Каждый из этих компонентов предполагает определенный уровень знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Рассмотрим их в контексте использования информационных и коммуникационных технологий. Мотивационный компонент предполагает необходимость умения активизировать свои положительные предпочтения, убеждения, умонастроения, видеть жизненный смысл в выполняемой работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах самостоятельной познавательной деятельности, знание и использование приемов стимулирования и настройки работы собственного интеллекта.

Информационно-содержательный компонент требует от студента определенного уровня знаний и умений; развитие способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыков работы с информацией. Процессуальный компонент включает в себя следующие умения: определение объема выполняемой работы, выделение этапов работы, постановка цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, привлечение дополнительных средств для самостоятельного выполнения задания.

Кроме того, данный компонент предполагает определенный уровень сформированности умения управлять собой. Рефлексивный компонент предполагает умение определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям и умениям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами; способность оценивать качество, как конечного продукта, так и отдельных этапов самостоятельной работы, умения выбрать адекватные формы и методы оценки.

Организовать самостоятельную работу на различных видах занятий позволяет ЭУМК «Математика», который апробируется в Грозненском государственном нефтяном техническом университете. Весь материал ЭУМК

разбит на разделы. Каждый раздел состоит из теоретического и практического блоков. Теоретический материал подразделяется на темы. Использование гиперссылок улучшает навигацию по ЭУМК. Материал выдается на экран поэтапно. ЭУМК «Математика» успешно применяется для реализации самостоятельной познавательной деятельности студентов на практических занятиях, с этой целью используется практический блок ЭУМК, который состоит из трех программ: самостоятельная работа; самоконтроль знаний; контроль знаний.

Для организации самостоятельной работы с использованием Интернет-ресурсов преподавателю приходится решать такие задачи, как изучение информационных ресурсов по заданной теме, составление заданий на основе используемых информационных ресурсов, выбор критериев оценки самостоятельной работы студентов, создание заданий для самоконтроля и контроля.

Разработанный нами ЭУМК «Математика» применяется на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной познавательной деятельности обучаемых во внеаудиторное время для студентов факультета Автоматизации и прикладной информатики Грозненского государственного нефтяного технического университета и повышает эффективность самостоятельной работы студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Т.В. Психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации как фактор развития познавательной самостоятельности школьников / Т.В. Абрамова //Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – М.; Челябинск: Изд-во «Образование», 2010. – С.268-274.

2. Абросимова А.Г. Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий: Автореф. … дис. д-ра пед. наук. – М., 2005. – 47 с.

3. Алдушинков В.Н. Влияние компьютерных технологий на формирование познавательной самостоятельности студентов / В.Н. Алдушников //http://www.bytic.ru/cue99M/cox3k4a939.html.

4. Бакмаев А.Ш. Программная среда Moodle в развитии информационно-коммуникационной компетенции будущих учителей информатики // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Ростов-на-Дону, 2011. – №2. – С.54-59.

5. Костиков В.Н., Осипова О.П. Информатизация и модернизация // Народное образование. – М., 2010. – №1. – С. 145-151.

6. Рагимова Т.Т. Условия создания и использования электронных образовательных ресурсов в профессиональной подготовке будущих учителей информатики // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Ростов-на-Дону, 2011. – №1. – С. 31-34.

УДК 37

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН НЕПРЕРЫВНОГО ЛИЧНОСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

С.А. Горелов, А.А. Горелов

SUBJECTIVITY AS THE PHENOMENON OF PERSONAL PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE HEAD OF INTERNAL AFFAIRS DEPARTMENT

S.A. Gorelov, A.A. Gorelov

В статье на основе теоретического анализа и обобщения научной и специальной литературы обосновывается необходимость обеспечения непрерывного поступательного саморазвития, творческого самоопределения и продуктивной самореализации руководителя ОВД на основе субъектной регуляции деятельности.

The article proves the necessity of ensuring continuous progressive self-development, creative self-determination and productive self-realization of the head of Department of Internal Affairs based on subjective regulation of the activities on the basis of profound theoretical analysis and generalization of scientific and special literature.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектная регуляция деятельности, профессиональная субъектность, саморазвитие, самореализация, самосовершенствование, субъект – субъектный характер профессиональной деятельности, личностное профессиональное саморазвитие.

Key words: subject, subjectivity, subjective regulation of the activity, professional subjectivity, self-development, self-realization, self-development, the subject-to-subject nature of the professional activity, personal professional self-development.

В историческом развитии человека всё отчетливее наблюдается дифференциация и ранжирование, усложнение и углубление структурно – содержательных характеристик его самости или таких чисто человеческих характеристик, как самосознание и самоотношение «…фиксирующее возникновение в мире живого принципиально нового феномена – субъектности…» [6, С.33].

Человек (в отличие от других живых существ нашей планеты) обладает способностями творить, целесообразно преобразовывать и активно действовать, что представляет его как субъекта и обусловливает необходимость развития его субъектности в процессе онтогенеза и филогенеза. Потребность в саморазвитии и самореализации, генетически заложенные в человеке, предполагают системную взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность «субъектности реализующегося в деятельности и реализующего деятельность субъекта и его способности осознавать свою активность» [7. С.4]. Поэтому проблема субъекта и субъектности достаточно

остро актуализируется в современном обществе в силу поднятия на новый уровень самого человека как субъекта «впущенного в бытие» (по С.Л. Рубинштейну), объективного роста его самопознания, самоопределения, творческого потенциала, роста потребностей саморазвития и самореализации в социуме. При этом в каждом конкретном случае преследуется цель – раскрыть смысл, характер, роль и значение роста субъектности человека как субъекта в процессе его саморазвития и самореализации. Причём, особое внимание в этом концентрируется на особенностях воспроизводства субъектности индивида в процессе самореализации, обеспечивающем расширение границ роста уровня его развития [6].

Профессиональная деятельность руководителя правоохранительных органов имеет ярко выраженный субъект – субъектный характер и требует проявления высокого уровня саморегуляции и самостоятельности при принятии ответственных решений. При этом в качестве постулатов личностных характеристик руководителя любого уровня выступают высокая образованность; чувство ответственности; способность принимать правильные решения и их реализовывать.

Данные постулаты детерминируются умением самостоятельно мыслить и действовать, быстро адаптироваться к вновь возникающим условиям и изменять их с учётом новых ситуаций, преобразовывая свою деятельность и себя в ней; постоянно осознавая необходимость непрерывного самоизменения.

Субъектный подход, позволяющий изучать механизмы реального достижения индивидом оптимума в жизни и профессии, исследовать принципы его саморегуляции и самоорганизации, рассматривает человека как субъекта совершенствования и самосовершенствования с высокой самостоятельностью и активностью в выборе целей и эталонов [5]. Это очень важная позиция с точки зрения формирования принципиально нового типа управленца силового ведомства любого уровня, который в своей субъектной активности рассматривается как своего рода познавательный конструкт, сознающий «… не только свою включённость в объективную сеть отношений, но и уникальность собственной позиции в мире.

Последняя выражается, во-первых, в том, что его тело занимает такое место в системе пространственно – временных связей, которое не занимает никакой другой субъект, во-вторых, в том, что только он имеет «внутренний доступ» к собственным субъективным состояниям» [8, С.131]. Рассматривая данную позицию в контексте службы в правоохранительных органах, человек как субъект представляется как «… высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного такая

целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [1, С.31]. Для человека как субъекта характерно, что он в процессе активной преобразовательной деятельности открывает объектность мира и ощущает собственную субъектность, реализуя способность «выходить за свои пределы» и существовать во времени и в пространстве отношений [3]. Само же понятие «субъектность», с одной стороны, отражает содержательные, а с другой, – процессуальные характеристики субъекта.

Исследования отечественных психологов показывают, что именно высокий уровень субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции обеспечивает переход профессионального личностного развития в саморазвитие. При этом происходит формирование личностно – профессиональной позиции специалиста и достигается высокая степень готовности к профессиональной деятельности, что, в конечном итоге, ведёт к непрерывному профессиональному личностному саморазвитию. Становление субъектности руководителя правоохранительных органов как некой интегральной способности происходит через его профессиональную деятельность и проявляется в этой деятельности «…посредством которой … воспроизводит себя, своё собственное бытие в мире» [9], потому как «деятельность является особым типом активности, свойственной именно человеку и обусловленной им как созидающим её субъектом» [7].

Субъектность, развиваясь в конкретном виде деятельности, становится своеобразным фактором успешности её освоения на различных этапах развития [10]. При этом выделяют истинную и навязанную субъектность. Истинная субъектность выражается в оптимальном соотнесении своих личностных потребностей с возможностями деятельности и возможностями условий жизни; сбалансированности всех личностных бытийных пространств; соответствии бытия личности истинному существованию; балансу интериоризованной и экстериоризованной субъектности; конструктивности разрешения различных противоречий по качественным и уровневым характеристикам; принятии ответственных решений на основе сознательных нравственных убеждений [11].

Говоря о субъектности субъекта, А.А. Деркач и Э.В. Сайко (2010) [6] считают, что субъектность обеспечивает способность человека к преобразовательной деятельности. Причём, потребность в такой деятельности в силу того, что субъектность субъекта содержит в своей структуре и функционально-субстанциональной сущности принципиально новые энергетические способности и возможности, относится к действительности и к себе

в ней. Несмотря на разные возможности, реализации субъектности, её потенциального роста и повышения уровня «…именно объективно формируемая и субъективно задаваемая субъектная позиция определяет возможности самореализации человека» [6, С.135].

Наращивание субъектности в процессе профессионального онтогенеза обеспечивается развитием тех способностей, которые формируют соответствующие психологические новообразования, характеризующие рост самосознания, самопонимания, самоопределения и создают условия для их становления. При этом субъектные способности, присущие человеку, становятся важным условием развития субъектности субъекта, представляющего себя в социуме. «В своей противоположности миру вещей «в себе для себя» субъектность есть потенциальность» [2, С.73]., «…которая полагает удержание её не только в форме саморазвития субъекта, но и в форме самореализации его на всей дистанции онтогенеза» [6, С.140]. В качестве сторон, фиксирующих социальный смысл этого процесса, выступают саморазвитие и самореализация [6, 7].

В контексте разрабатываемой нами проблемы профессиональной деятельности в правоохранительных органах, в которую вовлечён человек, профессиональная субъектность выступает как интегральное личностное качество, особенности проявления и формирования которого определяются типологией профессионального взаимодействия и условиями профессиональной среды, а также спецификой решения профессионально обусловленных задач.

Сущностные же особенности этого феномена в контексте саморазвития и самосовершенствования управленческого состава МВД РФ мы рассматриваем, как [6, С.54-55] «интегративное личностное качество, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности и понимание собственной способности «выходить за пределы» и производить значимые преобразование в мире, других людях, самом себе за счёт качественного преобразования включённых в профессиональную деятельность и обеспечивающих её осуществление индивидных и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности; высшую форму регуляции профессиональной деятельности и процесса личностно-профессионального развития, обеспечивающую согласование личностных потребностей, способностей, ожиданий с условиями и требованиями деятельности; построение профессионального пути в соответствии с собственными целями и ценностями; постоянное стремление к самосовершенствованию через разрешение противоречий; предпосылку успешного освоения профессиональной деятельности и непрерывного личностно-профессионального саморазвития и са-

мореализации специалиста».

Немаловажное значение в непрерывном самосовершенствовании и поступательном профессиональном личностном саморазвитии любого специалиста и в том числе руководителя ОВД имеет такая психологическая – категория как субъектная регуляция. Понятие субъектная регуляция процесса личностно – профессионального развития ввёл академик РАО А.А. Деркач. Смысл его заключается в том, что «…субъектная регуляция – это универсальный психолого – акмеологический механизм, который направляет и поддерживает все виды и формы внешней и внутренней целенаправленной активности человека на основе свободного ценностно – смыслового выбора; обеспечивает сознательную инициативу и мобилизацию индивидных, личностных и субъектных ресурсов человека для осуществления какой – либо деятельности; устраняет или минимизирует внутренние трудности в процессе решения деятельностных и личностных задач; осуществляет управление ресурсами человека и его активностью в соответствии с требованиями деятельности и критериями личности» [7, С.215].

С его точки зрения, на психологическом уровне субъектная регуляция представляет собой суперструктуру, в качестве субструктур которой выступают врождённые и приобретённые стратегии деятельностного реагирования и психологическая готовность к выходу за пределы внешних требований и проявлению творческой активности как в сфере изменения внешнего мира, так и в управлении своими внутренними свойствами и состояниями, саморазвитии и самореализации.

Интегральным же показателем регуляции личностного профессионального развития специалиста является самостоятельность в построении индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития, самосовершенствований и самоконтроля. Самостоятельность, в свою очередь, интегрирует в себе активные, деятельные и гносеологические, созерцательные характеристики, неразрывное единство которых наделяет её субъектным свойством.

Сформированный ещё в студенческие годы высокий уровень самостоятельности позволяет руководителю правоохранительных структур строить процесс профессионального личностного саморазвития с учётом свободы в выборе средств, методов и форм организации своей деятельности, направленной на реализацию алгоритма своего личностно-профессионального самосовершенствования.

Значимым компонентом его саморазвития выступает самоконтроль, ведущими функциями которого являются самопроверка соответствия себя установленным критериям и требованиям, самоанализ причин допущенных ошибок, самокорректировка деятельности с учётом выявленных ошибок,

осознанность собственной оценки своего поведения и деятельности, и их соответствия поставленным целям. Эти функции, по мнению академика А.А. Деркача [7], являются показателями уровня сформированности системы субъектной регуляции, которые на различных этапах личностно – профессионального саморазвития субъекта позволяет соотносить полученные результаты с целевыми и корректировать их в соответствии с отклонениями от целевой установки.

Резюмируя, можно сделать следующее заключение: в современном обществе всё больше и больше возникает потребность в самостоятельно мыслящих, самостоятельно развивающихся и самостоятельно действующих специалистах – управленцах, которые не только быстро адаптируются к особенностям профессиональной деятельности, но и преобразовывают её, а вместе с ней и себя; важным условием непрерывного самосовершенствования и поступательного профессионального личностного саморазвития руководителя правоохранительных органов является такой психологический феномен как субъектность; субъектная регуляция деятельности обеспечивает непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию руководителя любого уровня управления Министерства внутренних дел России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. – С.31.
2. Ватин, И.В. Человеческая субъективность / И.В. Ватин. – Ростов н/Дону: Изд-во Ростов. Ун-та, 1984. – С. 73.
3. Волкова, Е.Н. Субъективность педагога: теория и практика: автореф. дис. … докт. психол. наук. – М., 1998. – 42 с.
4. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионализма: монография / А.А. Деркач. – М.: Изд – во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Деркач, А. Акмеология управления: учебное пособие / А.А. Деркач, В. Зазыкин. – казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 320с.
6. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.
7. Деркач, А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития: монография / А.А. Деркач. – Казань: Центр инновационных технологий. 2011. – 524 с.
8. Лекторский, В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский. – М., 1980 – 232 с.
9. Петровский, В.А. Личность и психология / В.А. Петровский. – Ростов н/Дону, 1996. – 238с.
10. Прокофьева, Т.В. Становление субъективности подростка в учебной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Волгоград, 2001. – 19с.
11. Фоменко, Г.А. Личность как субъект бытия в экстремальных условиях: автореф. дис. …докт. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 48с.

УДК 37

АДАПТИРОВАННЫЕ ТЕСТЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Е.Н. Копейкина, В.В. Дрогомерецкий

THE ADAPTED TESTS FOR THE CONDITION ASSESSMENT CARDIOVASCULAR SYSTEM OF STUDENTS SPECIAL EDUCATIONAL OFFICE

E.N. Kopeykina, V.V. Drogomeretsky

Статья подготовлена при финансовой поддержке проекта №6.2093.2011 «Кинезиотерапия в системе оздоровления студентов вузов», выполняемого в рамках Государственного задания Минобрнауки России подведомственным вузам на выполнение НИОКР

В статье рассматривается необходимость адаптации некоторых тестовых заданий и проб, предназначенных для оценки функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы студентов специального учебного отделения. Приводится описание модифицированного Гарвардского степ-теста, адаптированной пробы Руффье, адаптированного варианта пробы с приседаниями для оценки времени восстановления ЧСС.

The article discusses the need of adaptation of some test items and tests designed to assess the functional capacity of special educational department students› cardiovascular system. The description of modified Harvard step test, adapted Ruffo›s tests, and an adapted version of squat test to assess heart rate recovery time is given.

Ключевые слова: студенты, тесты, пробы, Гарвардский степ-тест, проба Руффье.

Key words: students, tests, Harward step test, Ruffo’s test.

В настоящее время отмечается рост числа студентов, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья. Для занятий физической культурой такие студенты определяются на специальное учебное отделение(СУО). Организация учебного процесса для студентов с ослабленным здоровьем имеет свои особенности. Как правило, преподавателями кафедр физического воспитания самостоятельно разрабатываются учебные программы по физической культуре для студентов специальных медицинских групп. Одной из важных задач при работе на СУО является оценка эффективности занятий физической культурой. Для определения динамики состояния здоровья студентов педагогами применяются различные тестовые задания и пробы. Однако ряд информативных тестов и проб не доступен некоторым студентам в силу специфики выявленных у них нарушений здоровья. В частности, в настоящее время известны несколько интерпретаций Гарвардского степ-теста. Все они предполагают нагрузку (восхождение на скамейку h=43 см) в течение 3-х или 5-ти минут. Однако эта нагрузка является чрезмерной для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Поэтому в 2007 г. преподавателями кафедры физического воспитания №1 Белгородского государственного национального исследовательского университета был разработан модифицированный вариант Гарвардского степ-теста [3].

Согласно новой модификации теста, испытуемый в течение 30 с выполнял восхождение на скамейку (h=43 см) и спускался с неё. Затем трижды замерялся пульс: после минуты отдыха (через 1,5 мин. теста) в течение 30 с (P_1), после 2-х минут отдыха (через 2,5 мин. теста) в течение 30 с (P_2), после 3-х минут отдыха (через 3,5 мин. теста) в течение 30 с (P_3). В общей сложности тест длился 4 минуты.

Для расчета коэффициента использовалась следующая формула:

$$коэф. = \frac{время\ восхождения \times 100}{P1 + P2 + 2P3}$$

Для разработки шкалы интерпретации полученных результатов была проведена оценка новой 30-секундной модификации Гарвардского степ-теста на валидность. С этой целью 522 испытуемых выполнили сначала модифицированный степ-тест, а затем после полного восстановления (через 20 минут) – его 3х-минутный вариант. Проведённый корреляционный анализ полученных результатов показал наличие связи средней силы между двумя выборками (r=0,64). Полученные данные позволили разработать следующую шкалу интерпретации результатов 30-секундной модификации Гарвардского степ-теста для лиц с ослабленным здоровьем: «отлично» – 26 усл.ед. и более; «хорошо» – 23-25 усл.ед.; «средне» – 20-22 усл.ед.; «слабо» – 17-19 усл.ед.; «плохо» – 16 усл.ед. и менее.

Для студентов с нарушениями суставно-связочного аппарата неприемлемо использование некоторых проб с приседаниями. Для оценки работоспособности сердца при физической нагрузке в обычной практике применяется проба Руффье: после 5-минутного спокойного пребывания подсчитывается пульс за 15 с (P1), затем в течение 45 с выполняются 30 приседаний. Сразу после приседаний подсчитывается пульс за первые 15 с (P2) и последние 15 с (P3) первой минуты восстановления. Поскольку для многих студентов с нарушениями суставно-связочного аппарата приседания противопоказаны, сотрудниками кафедры физического воспитания №1 НИУ «БелГУ» в 2009 г. был разработан адаптированный вариант пробы Руффье, в котором приседания заменили на поднимания туловища из положения лёжа на спине. Результаты оценивались при помощи индекса, который рассчитывался по общепринятой формуле:

$$Индекс\ Руффье = \frac{4 \times (P1 + P2 + P3) - 200}{10}$$

Была проведена оценка адаптированной пробы на валидность. С этой целью 487 испытуемых сначала выполнили стандартную пробу с приседаниями, затем после полного восстановления её адаптированный вариант. Корреляционный анализ результатов тестирования показал наличие связи между двумя выборками (r=0,73) [2].

Результаты интерпретируются следующим образом [4]. Менее 0 – атлетическое сердце; 0,1-5 – «отлично» (очень хорошее сердце); 5,1-10 – «хорошо» (хорошее сердце); 10,1-15,0 – «удовлетворительно» (сердечная недостаточность сред-

ней степени); 15,1-20 – «плохо» (сердечная недостаточность сильной степени).

При оценке соматического здоровья по методике Г.Л. Апанасенко [1] так же применяется проба с приседаниями. В авторской методике с этой целью используется оценка времени восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с. Однако приседания являются противопоказанными для лиц с нарушениями суставно-связочного аппарата. В связи с этим для оценки реакции сердечно-сосудистой системы на нагрузку и скорость восстановления ЧСС до исходного уровня сотрудниками кафедры физического воспитания №1 НИУ «БелГУ» в 2009 г. был разработан адаптированный вариант данного теста, в котором приседания заменили на поднимания туловища из положения лёжа на спине, руки перед грудью. У испытуемых в покое измерялось ЧСС за 10 с. После этого они выполняли 20 подъёмов туловища за 30 с из положения лёжа на спине, руки перед грудью. Затем через каждые 30 с отдыха измерялась ЧСС до её возвращения к исходному уровню (состоянию покоя). Для разработки шкалы интерпретации полученных результатов была проведена оценка адаптированного теста на валидность. Для этого 400 испытуемых выполнили сначала тест с 20 приседаниями за 30 с., а затем после полного восстановления (20 минут) его адаптированный вариант. Проведённый корреляционный анализ полученных данных показал наличие связи средней силы между выборками (r=0,68) [2]. Полученные результаты позволили разработать шкалу интерпретации показателей теста:«отлично» – восстановление ЧСС к концу 1-й минуты;«хорошо» – восстановление ЧСС от 1 мин до 1 мин 30с;«удовлетворительно» – восстановление ЧСС к концу 2-й минуты;«неудовлетворительно» – время восстановления более 2-х минут. Слишком медленное восстановление ЧСС свидетельствует о низком функциональном состоянии ССС и перенапряжении регуляторных систем.

Приведенные адаптированные варианты тестов и проб нашли широкое применение в работе кафедры физического воспитания № 1 Белгородского государственного национального исследовательского университета Использование адаптированных вариантов позволяет педагогам, работающим на специальном учебном отделении, в полном объёме оценивать состояние сердечно-сосудистой системы студентов, для которых ранее использование ряда заданий было невозможным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Апанасенко, Г.Л. Физическое здоровье и максимальная аэробная способность индивида / Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко // Теория и практика физической культуры. – 1988. – №4. – С. 29-31.

2. Дрогомерецкий, В.В. Коррекция нарушений суставно-связочного аппарата студентов специальных медицинских групп средствами оздоровительного плавания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Дрогомерецкий. – СПб., 2012. – 24 с.

3. Копейкина, Е.Н. Построение процесса физического воспитания студенток с нарушениями в состоянии дыхательной системы: Монография / Е.Н. Копейкина, О.Г. Румба, А.А. Горелов. – Белгород: Политерра, 2010. – 133 с.

4. Пустозеров, А.И. Оздоровительная физическая культура / А.И. Пустозеров, А.Г. Гостев: Учеб.-метод. пособие. – Челябинск; изд-во ЮУрГУ, 2008. – 85 с.

УДК 37.035.6

РОССИЙСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ – КЛЮЧЕВОЙ ПАРАМЕТР ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

М.Б. Кусмарцев

RUSSIAN CIVIL IDENTITY IS A KEY PARAMETER OF PATRIOTIC EDUCATION

M.B. Kusmartsev

Патриотизм рассматривается как проявление синтеза духовных начал и их нравственного выражения в сознании, отношениях и поведении человека. В статье представлен педагогический аспект патриотического воспитания в процессе формирования российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений, освоения основных социальных ролей, норм и правил.

Patriotism is regarded as manifestation of the synthesis of spiritual principles and their moral expressions in the minds, relationships and behavior of human. The article presents the pedagogical aspect of patriotic education in the process of formation of the Russian civil and civic identity based on students' acceptance of democratic values, tolerance of living in multicultural society, the education of patriotic beliefs, development of basic social roles, rules and regulations.

Ключевые слова: патриотизм, духовные и социокультурные основы патриотизма, патриотическое воспитание, ФГОС общего образования, идентичность, инновационные параметры патриотического воспитания.

Key words: patriotism, spiritual and socio-cultural foundations of patriotism, patriotic education, state standard general education, identity, innovative options for patriotic education.

Педагогическая наука в настоящее время обращает внимание на тот факт, что процессы консолидации общества значительно тормозятся в условиях количественного роста социального слоя населения, подменяющего идеи долга и служения Отечеству ориентацией на достижение индивидуального блага [1]. Этот слой не формируется непосредственно внешними социальными условиями, например, уровнем материального благосостояния, так как в его состав входят как люди, стоящие за чертой бедности, так и достаточно успешные представители частного капитала. Характерный признак представителей данного слоя – отсутствие целостного мировоззрения, ориентирующего индивидов на подлинные духовные ценности. Жизненные ориентиры молодых людей не укладываются в границы Отечества, а лишь пересекается с ним внешне территориально и ситуативно и определяются пространством рынка и пространством космополитической массовой культуры. Возникает особый вид маргинализма – отстраненность молодых людей от внутреннего, ценностно-смыслового существования в российском социуме.

Опросы школьников показывают, что нравственные мотивы занима-

ют достаточно низкое положение в структуре мотивов их деятельности [1]. Ценности прагматизма оттесняют в структуре ценностных основ личности школьника такие реалии, как патриотизм, потребность служения Отечеству, что значительно снижает когнитивные, регулятивные возможности развития нравственной сферы личности. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в качестве важнейших социальных эффектов, производимых образованием, отмечаются консолидация общества и формирование гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой) [2]. И это не случайно, т.к. сохранение негативных социальных и духовно-нравственных деформаций в молодёжной среде – одна из наибольших угроз национальной безопасности и будущему России, поскольку само по себе является фактором длительного действия.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения как форма общественного договора задают новые требования к региональным социальным институтам социализации, образования, культуры, молодёжной политики. Эти требования, изложенные в документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [5], являются методологическим ориентиром в разработке базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий. Основным назначением Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов является определение системы базовых национальных ценностей, прежде всего – патриотизма, определяющего самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни. Научное осмысление этих требований приводит к пониманию направленности патриотического воспитания не только на нравственный опыт прошлого, но и на выработку способов и технологий, необходимых подрастающим поколениям в будущем. Исследования, проводимые коллективом научно-инновационного центра патриотического воспитания ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования», направлены на поиски способов и технологий распредмечивания потенциала патриотизма, сконцентрированного в духовном пространстве Сталинградской битвы в процесс формирования личности гражданина и патриота России XXI века. Вектор патриотического воспитания направлен на опережающую разработку особого класса технологий — гуманитарных, направленных на работу с Человеком инновационного будущего России, духовно-нравственной, ответственной за себя и судьбу страны личности, готовой к служению Отечеству личностью. Тем самым патриотическое воспитание выступает как особая технология моделирования образа будущего российского общества через развитие личности созидателя и защитника России начала тре-

тьего тысячелетия.

Современные представления о феномене патриотизма [3] связаны с пониманием необходимости выхода отдельного человека за пределы ценности индивидуальной жизни, ориентация на общечеловеческое надприродное начало, преодолевающее дефицит «себя» в обществе. Проведённый историко-педагогический анализ генезиса понятия «патриотизм» в дореволюционной российской, советской и современной российской науке [4; С.17– 55] позволяет выделить инвариантные качества личности патриота. Среди них - служение Отечеству и духовность, противостоящая принципу функциональности и полезности, коллективизм и альтруизм, противостоящие эгоизму и индивидуализму, гармония индивидуального и социального в ценностном мире человека и др. При этом принцип служения Отечеству встраивает интересы личности в пространство интересов общества, судьбу отдельного индивида связывает с потребностями сохранения самобытного общества и государства. Наибольшую актуальность в год 70-летия Сталинградской битвы приобретают исследования духовно-нравственного потенциала патриотизма защитников Отечества и способов его транформации на современные поколения. Героические традиции защитников Сталинграда, заложенные в текстах, символах, артефактах так или иначе имеют свой объект – любовь и преданность родной земле, её свободе от иноземного порабощения. Именно эти качества наиболее рельефно проявились у защитников Родины в Великой Отечественной войне. В педагогическом сообществе Волгоградской области сложилось представление о сущностных качествах личности, готовой к служению Отечеству, которой присущи самоотверженность, стойкость, решительность, инициатива, выносливость, храбрость, мужество, непреклонность и др. Исследования показали, что данные качества усиливают социальную направленность и значимость поступков, отношений, деятельности при условии идентификации человеком самого себя в пространственно-временном континууме Родины. Именно поэтому патриотическое воспитание выступает фактором ценностно-смысловой коннотации формирования российской гражданской идентичности.

Анализ понятия «идентичность», проведённый автором [3; С.8 – 19], показывает неоднозначность подходов к его определению. Рабочим определением для проводимых исследований является определение идентичности, данное авторами Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Это «…высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России» [2]. Российская гражданская идентичность выступает, с одной стороны, как

результат патриотического воспитания, с другой, – как социальный эффект общего образования и ресурс инновационного развития России XXI века.

В проведённых исследованиях [3] определяются исходные установки патриотического воспитания в процессе формирования российской гражданской идентичности: идентичность – это не право обладания национальной и социокультурной принадлежностью, а обязанность этой принадлежности перед близкими людьми, обществом и государством; идентичность – это право иметь Отечество и ответственность за Отечество; идентичность – это не только настоящее, но и прошлое. Умение ценить опыт прошлого, извлекать из него уроки и на этой основе определять настоящее и будущее – одна из задач патриотического воспитания; идентичность – принадлежность, рождающая активную позицию гражданина и патриота. Патриотизм обогащает ценностную направленность гражданской позиции.

Продолжающиеся исследования феномена патриотизма как педагогического ресурса формирования российской гражданской идентичности (с позиций методологии Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России) показывают, что патриотическое воспитание способствует развитию духовно-нравственной сферы личности: актуализирует субъектную позицию по отношению к ценностному пространству Родины; формирует мотивы и смыслы готовности к служению Отечеству; определяет направленность мышления на интересы общества и государства; порождает стремление к утверждению гармонии индивидуального и социального; активизирует такие высшие инстанции духовности, как совесть, ответственность за свои поступки, сострадание, милосердие, сопереживание. В свою очередь, патриотизм в контексте идентичности проявляется в стремлении человека к саморазвитию, самосовершенствованию и творчеству в контексте нравственной ответственности и патриотического долга перед Родиной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, Г.Н. Филонов. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2007.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М: Просвещение, 2010.

3. Бузский М.П., Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Российская гражданская идентичность как педагогический ресурс реализации духовно-нравственного развития и патриотического воспитания учащихся: научно-методическое издание. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2011.

4. Патриотически ориентированное образование: методология, теория, практика. – / А.А. Бирюков [и др.]; под общ. ред. А.Н. Вырщикова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Волгоград: Панорама, 2008.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

УДК 378.09

ПАРИТЕТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Ю.А. Лобейко

PARITY OF FUTURE TEACHERS HEALTH-SAVING VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Y.A. Lobeyko

На протяжении последних десятилетий в отечественной педагогике антропологическая проблематика находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено и своеобразным «антропологическим бумом», и реальными педагогическими проблемами теоретического и практического характера. На сегодняшний день вопрос о реализации здоровьесберегающего профессионального образования в контексте антропологического подхода недостаточно изучен. Полагаем, именно антрополого-ориентированность в подготовке будущего педагога позволяет создать условия для формирования целостной личности в единстве физических, психических и духовных сил.

. Over the last decades the anthropological problematic is in the focus of researchers in the national pedagogy. This is due to a kind of “anthropological boom” and to the real theoretical and practical problems of teaching. To date, the issue of implementation of health-saving professional education in the context of an anthropological approach is understood poorly. We believe that anthropo-orientation in the preparation of future teachers can create the conditions for the formation of a coherent identity in the unity of physical, mental and spiritual strenght.

Ключевые слова: здоровьесбережение, профессиональное образование, антропология, антропологический подход.

Key words: health saving, vocational education, anthropology, anthropological approach.

На сегодняшний день образование , в том числе, профессиональное рассматривается как одна из наиболее жизненных теоретических и практических проблем, решение которой во многом определяет качество экономического и социального развития государства. В этой связи важнейшими требованиями к личности современного специалиста являются способность к творчеству, профессиональная мобильность, способность к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Таким образом, мы приходим к пониманию того, что профессиональное образование должно быть направлено на создание условий для обеспечения личностно-профессионального роста будущих специалистов, развития их способности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы. Следовательно, успешность реализации профессионального образования находится в прямой зависимости от эффективности новых подходов к проблемам развития личности, от актуализации значения нравственного воспитания в профессиональном становлении будущего учителя. В

условиях современного реформирования образовательных систем антрополого-ориентированная парадигма российской системы образования постулирует социально-историческое предназначение учителя XXI века как сотворение духовно-нравственного потенциала личности ученика.

Отметим, что антропологический подход в системе профессионального педагогического образования – это не только последовательно и обоснованно выстроенная психолого-педагогическая модель образовательного процесса, но и система общенормативных представлений о траектории и динамике развития личности будущего педагога. Б.М. Бим-Бад целью антропологического курса профессионального обучения считает историческое и теоретическое введение обучающихся в современную научную дискуссию о человеке, раскрытие проблем и методов этой науки, снабжение содержательным материалом для развития профессионального мышления будущих педагогов [1]. Л.К. Рахлевская придерживается мнения, что курс психолого-педагогической антропологии «сумеет повернуть направление в изучении человековедения от привычных способов философствования, от сухой теоретической рассудочности к экзистенциальным, гуманитарно-ценностным проблемам жизненного мира человека, с тем, чтобы облегчить ему выработку духовной ориентации в поисках смысла жизни и своего назначения», и предлагает ввести в педагогических вузах целый комплекс антропологических наук с первого года обучения [7]. В.И. Максакова рассматривает необходимость изучения педагогической антропологии в широком аспекте перестройки самой парадигмы высшего образования, обращенности специалиста на собственную человеческую сущность и умение относиться к другим людям и к себе как к целостному человеку, а не только как к исполнителю профессиональных функций.

Многообразие подходов к педагогической антропологии весьма значительно. Своеобразие определения предмета и задач педагогической антропологии обусловлено прежде всего трактовкой ее взаимоотношений с философской антропологией и таким образом человека, который оказывается фундаментальным при выборе того или иного подхода. Из этого уже вытекают и идеологическая ангажированность, и следствия для педагогической теории и практики, и трактовка границ педагогико-антропологического знания. Если резюмировать сказанное выше, то трактовка взаимоотношений между философской и педагогической антропологией может быть выражена в двоякого рода подходе: во-первых, педагогическая антропология рассматривается как направление исследований, которое рассматривает человека под углом зрения воспитания и образования (наиболее ярким выразителем этого подхода является В. Лох, который, правда, проводит различие между «антропологической педагогикой» и «педагогической антропологией»); во-вторых, педагогическая антропология представляет собой перенос способов рассмотрения человека в философской антропологии на педагогику (наиболее последовательным представителем этой позиции является О. Больнов). Конечно, эта дихотомия достаточно услов-

на хотя бы потому, что и те, и другие подчеркивают фундаментальный характер философской антропологии для педагогической антропологии. Сформировавшись под влиянием духовно-гуманитарной педагогики и восприняв идею историчности духа и идей, педагогическая антропология не осознала историчности социальности и ментальности.

Как мы видим, антропологический подход в педагогике отличается вниманиём к многофакторным истокам и процессам развития личности, к педагогическому вмешательству в их протекание. Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности. Полагаем, что не следует игнорировать и роль общественного сознания, влияющего на формирование и развитие личности. «Говоря о формах общественного сознания, большинство авторов пытаются дать социально-философский, исторический, гносеологический анализ религии, морали, искусства, философии, при этом упускается изначально поставленная задача – рассматривать важнейшие аспекты собственного сознания» [8, С. 135-136].

В основе каждой науки лежит система принципов, на которых строится сама эта научная область и применение ее положений, в данном случае к анализу процессов в собственно педагогике, если педагогическая антропология развивается как методологическая дисциплина. К ним на данном этапе развития педагогической антропологии можно отнести следующие принципы [5]:антропологический, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий и понятий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека; целостности и уникальности человека; онтологический, требующий рассматривать воспитание как модус (способ, вид) бытия человека, а понятие «воспитание» – как антологическую категорию; единства общего, особенного и единичного в познании человека; осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры; неопределенности результатов педагогического воздействия или взаимодействия и неизмеримости, безмасштабности человека, невозможности его исчерпывающего постижения и окончательного определения;понимания детства как первопричины всего последующёго в жизни человека; признания способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации; креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника; диалогизма, предусматривающий использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера, предоставляющих воспитаннику возможность свободной диалогической самореализации в общении с воспитателем, миром культуры, с самим собой; самопознания; предъявляющий к педагогиче-

ским методам, средствам, организационным формам требование – быть методами, средствами, формами самопознания, а на этой основе и самоопределения, самореализации; свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания; признания понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств.

Анализ массовой практики свидетельствует: большинство трудностей учителя обусловлено недостаточностью (а иногда и отсутствием) антропологического знания, неглубоким осмыслением (изредка неприятием) гуманистических ценностей и соответствующих этим знаниям ценностям технологий профессиональной деятельности. Владение антропологическим подходом способствует развитию таких составляющих профессионального мастерства педагога, как способность вербализовать принципы своей деятельности (природосообразность, культуросообразность, гуманизм), осуществлять целеполагание и рефлексию своей деятельности, адекватно оценивать промежуточные и итоговые результаты педагогического процесса, повседневно фиксировать изменения, происходящие и в личности каждого ребенка, и в коллективных отношениях, и в себе самом, проектировать перспективы совместной (с коллегами, детьми, их родителями) деятельности.

Понимание остроты и актуальности проблемы подготовки будущего специалиста, ориентированного на работу в системе «человек-человек» (по Климову), антропологическая парадигма постулирует реализацию здоровьесберегающих технологий, проведение оздоровительных мероприятий, способствующих установлению среди учащихся здорового образа жизни. По данным социологического исследования, проведенного Центром образования и здоровья Министерства образования науки российской федерации и институтом возрастной физиологии РАО, около 80% школ ведут профилактическую; 70% – физкультурно-оздоровительную; 7% – специальную оздоровительную работу, 30% осуществляют обучение по программам формирования здорового образа жизни. Однако только в 20% школ налажена системная и комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья детей [3].

В связи с этим актуальна необходимость введения в образовательных учреждениях служб, которые предполагают реализацию антропологического подхода посредством диагностической, профилактической, коррекционной и консультативной деятельности по здоровьесбережению субъектов образовательного процесса. Педагог, успешно выполняющий свой долг, является борцом не только за когнитивное развитие подрастающего поколения, но и что не менее важно – является борцом за здоровьесбережение нации. Отметим, что при этом он должен уметь не только сам адаптироваться к действительным условиям субъективного и объективного мира, но и оказывать непосредственную помощь в этом другим (коллегам, студентам, ученикам) [4]. Как отмечается

в исследованиях А.Г. Маждуга, посвященных вопросам здоровьсбережения как приоритетного антропоориентированного направления современной системы образования, на моделировании и развитии здоровьсберегающей образовательной среды акцентирует внимание международный стандарт «Система менеджмента безопасности жизнедеятельности и охраны труда» (OHSAS), в котором отмечается, что здоровьебережение – это приоритетное направление в деятельности любого высокоразвитого государства, проявляющего заботу о благосостоянии своего народа, обеспечивающего адекватную актуализацию личностных ресурсов в различных сферах деятельности [5].

Итак, сохранность здоровья подрастающего поколения представляется в настоящее время актуальной и значимой задачей, продиктованной требованиями антропологической парадигмы. В связи с этим определяется необходимость профессиональной готовности педагогических кадров к осуществлению здоровьесберегающего обучения.

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье учащихся, российские ученые Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург относят перегрузку учебными занятиями, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др. В современных условиях развития отечественной высшей школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепления здоровья студентов во многом зависит от совместных усилий педагогов, психологов, социальных психологов [3]. Педагогическая деятельность, осуществляемая в соответствии с антропологическим подходом, дает возможность подрастающему поколению полноценно проживать каждый период детства, последовательно решать возрастные задачи. Она позволяет исключить из жизни такое опасное явление как дидактогения, делает процессы его социализации, самоопределения и самоосуществления эффективными, способствующими гармонизации личности.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что высшее образование, призванное обеспечить высокий профессионализм педагога, должно максимально акцентироваться на способах интериоризации специалистами аксиом современного человековедения, гуманистических ценностей, антропо-ориентированных педагогических технологий. В практике современного образования есть не только отдельные технологии, но и целые воспитательные системы, в которых реализуются многие аспекты антропоориентированного педагогического процесса. В книге «Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня» описываются отечественные антропологические образовательные системы, начиная со школ К. Мая, С.А. Рачинского, Е.С. Левицкой, В.П. Кащенко, до современных «школы-комплекса», «школы-парка», «школы-театра». В Москве и других городах давно и успешно работают авторские школы В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга и других, поиск в этом направлении идет по пути создания профильных школ, гимназий, лицеев, школ для одаренных детей, здоровьесберега-

ющих школ [2]. Сложившаяся ситуация в системе высшего профессионального образования в области реализации антропоориентированного профессионального обучения определила цель нашего исследования, направленного на изучение физического, психологического и социального здоровья студентов ГБОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института (СГПИ).

Исследование проводилось в 2010 учебном году под руководством доктора педагогических наук, профессора Ю.А. Лобейко. Всего было опрошено 40% от общего количества студентов 1-х и 5-х курсов очного отделения головного вуза. Выборка производилась с целью выявления уровня сформированности и развития здоровьесберегающего мышления студентов в процессе обучения в вузе. Сравнение результатов анкетирования студентов начального и завершающего этапов обучения дают возможность определить уровень выраженности отношения к здоровому образу жизни студентов на различных этапах обучения в вузе, иными словами проследить динамку формирования и развития здоровьесберегающего мышления у будущих специалистов, наличие которого является одним из ключевых показателей реализации антропологического подхода в обучении. Выявлено, что значительная часть опрошенных студентов пятых курсов (74,6%) понимают «Здоровый образ жизни»(ЗОЖ) наиболее верно, в то время как всего лишь 39,1% опрошенных первокурсников продемонстрировали верное понимание ЗОЖ. Данное обстоятельство, позволяет нам констатировать, что в СГПИ организация учебного процесса предусматривает и способствует формированию наиболее верного представления студентов о здоровом образе жизни и его значимости.

Анализ дальнейших ответов студентов (как первых, так и пятых курсов) наглядно демонстрирует негативное отношение к употреблению алкогольных напитков (в том числе слабоалкогольных), наркотических и токсических веществ, табаку; 93% студентов-первокурсников и 92,9% студентов пятых курсоров ни разу не пробовали наркотики или токсические вещества; не курят более 80% студентов первых и пятых курсов. При этом среди основных причин курения или употребления алкогольных напитков 23,8% студентов первых курсов выделяют «любопытство, стремление к новым ощущениям», столько же (23,8%) – «за компанию». Следует отметить, что среди студентов пятых курсов, прибегающих к употреблению табачных или алкогольных изделий, фактически в два раза меньше по сравнению со студентами первых курсов. Это демонстрирует качество проводимых в вузе работ по профилактике курения, наркомании и агитации студенческой молодежи к здоровьесберегающему образу жизни. Дальнейший анализ ответов на вопрос об организации и проведении свободного от занятий времени наглядно демонстрирует достаточно высокую схожесть наиболее предпочитаемых вариантов проведения досуга. На первом месте как у первокурсников (80,5%), так и у пятикурсников (73,2%) оказался вариант «Встречаться с друзьями и подругами»; на втором месте у

первокурсников – «Слушать музыку», у пятикурсников – «Читать книги»; на третьем месте у студентов первых курсов – «Смотреть телевизор, видео», у студентов пятых курсов – «Слушать музыку». Отметим, фактически все варианты отдыха студентов связаны с многочасовыми засиживаниями за компьютером. Что касается организации активного отдыха, занятий спортом, то у студентов первых курсов этот показатель оказался на пятом месте из десяти возможных, у студентов пятых курсов – на четвертом.

Все, вышеизложенное, позволяет нам констатировать следующее: студенты как первых, так и пятых курсов ведут пассивный образ жизни, мало времени проводят на свежем воздухе, не интересуются спортивными секциями, кружками. А это значит, на сегодняшний день особенно остро обозначена психолого-педагогическая задача, решение которой ориентирует нас на актуальность здоровьесбергающего сопровождения будущих педагогов в период профессионального обучения с позиции антропологического подхода.

В тоже время, дальнейший анализ результатов исследования выявил высокую социальную активность студентов СГПИ, что, несомненно, является показателем социальной зрелости будущих специалистов, непременным условием формирования и развития антропологической культуры будущего педагога. Студенты СГПИ ориентированы не только на сохранение собственного здоровья, но и проявляют заботу о своих товарищах. Так, на вопрос «Как Вы поступите, если узнаете, что Ваш друг или подруга употребляют наркотики?» 78,2% первокурсников и 64,8% пятикурсников ответили «Постараюсь помочь избавиться от этой проблемы».

Структурный анализ готовности студентов к профессиональной здоровьесберегающей деятельности позволил выявить разноуровневость развития отдельных ее компонентов, которую необходимо учитывать в процессе управления качеством здоровьеформирующего образования. Наименее сформированным является деятельностный компонент: 18,4% первокурсников, 23,9% пятикурсников занимаются спортом, посещают спортивные секции; 33,3% первокурсников и 28,2% пятикурсников делают зарядку; 23,0% студентов-первокурсников и 29,6% студентов-пятикурсников соблюдают рациональный режим питания – недостаточно сформированный навык практической реализации системы здоровьесберегающего режима. Реализация комплекса психолого-педагогических условий повышения качества здоровьеформирующего образования будущих педагогов позволяет достичь у них положительной динамики показателей готовности к здоровьеформирующей деятельности по критериям рефлексивного, мотивационного, креативного и деятельностного компонентов. Анализ результатов опроса позволяет констатировать, что реализация образовательного процесса в вузе направлена на развитие здорового типа личности студента, удовлетворение основных сфер личности студента (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную) и предпо-

лагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на формирование здоровьесберегающего мышления будущего специалиста. Организация образовательного процесса в СГПИ направлена на реализацию здоровьесберегающего сопровождения будущих педагогов в контексте антропологического подхода.

Здоровьесберегающий подход в системе образования способствует формированию здоровьесберегающего мышления как интегративной характеристики личности, а именно физическому, психологическому, социальному и духовно-нравственному аспектам данной категории. Данный подход к организации профессионального педагогического образования в полной мере соответствует антропологической парадигме постулирующей реализацию здоровьесберегающей ориентированности, как одной из основополагающих направлений. Антропологический принцип в данном контексте имеет значимый эвристический потенциал. Все вышеизложенное позволяет резюмировать, что приоритет антропологической парадигмы в системе высшего профессионального образования объясняется тем, что в ней человек рассматривается целостно, с точки зрения неаддитивной стратегии исследования индивидуальности, и наша задача обеспечить защиту здоровья будущих педагогов. Именно поэтому, сегодня, так актуально теоретико-методологическое обоснование здоровьесберегаюшего сопровождения в образовательной деятельности вуза. В ракурсе этого подхода здоровьесберегающие образовательные технологии представляются как комплексная, построенная на единой методологической основе система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление физического, психологического и нравственного здоровья студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бим-Бад Б.М. Преподавание педагогической антропологии в высшей школе // Психолого-педагогическая подготовка специалистов: Тезисы докл. на конф. – М., 2001. – С. 3.

2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С. 266.

3. Лобейко Ю.А., Коблева А.Л. Реализация здоровьесбережения в системе образования. Монография. – Lamber, Germany 2011. – 183с.

4. Лобейко Ю.А., Коблева А.Л. Здоровьесбережение как психолого-педагогическая проблема // Технологический институт ЮФУ. Известие ЮФУ. Технические науки №10. г.Таганрог 2011. – С. 83-101

5. Маджуга, А.Г. Здоровьетворящее образование / А.Г. Маджуга; РИО РУМНЦ. – Уфа, 2008. – С. 42.

6. Принципы антропологического подхода к образованию человека. Ноля Г., Лоха В., Флинтера А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oldhobbit.ru/statii/172-2011-07-20-21-07-22.

7. Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). – Томск, 1997. – С. 25.

8. Гончаров В.Н. Политическая культура в контексте политического сознания // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – № 3. – С. 128-137.

УДК 37

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Р.М. Магомедова

RESEARCH OF READINESS OF THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT TEACHER TO WORK WITH THE STUDENTS SHOWING AGGRESSIVE BEHAVIOR

R.M. Magomedova

На основе сравнительно-сопоставительного анализа теоретических данных и результатов исследования готовности преподавателей вузов к работе со студентами, проявляющими агрессивное поведение, обосновывается необходимость подготовки педагогов к данным проявлениям юношеских сентенций. Автор предлагает формировать и повышать уровень готовности педагогов к деятельности в среде студентов с агрессивными проявлениями как на различных этапах профессиональной деятельности, так и в системе непрерывного профессионального образования.

On the basis of the comparative analysis of theoretical data and results of research of readiness of teachers of higher education institutions to work with the students showing aggressive behavior, need of teachers' preparation to these manifestations of youthful maxims is proven. The author proposes to form and raise the level of teachers' readiness to work in students with aggressive manifestations environment both at different stages of professional work and in continuing of the vocational education.

Ключевые слова: готовность, агрессия, агрессивное поведение, профессиональная готовность, подготовка, компетентность.

Key words: readiness, aggression, aggressive behavior, professional readiness, preparation, competence.

Авторы исследований агрессивного поведения и агрессии молодежи (Т.Н. Банщикова, Т.В. Левкова, Т.Н. Маркова, С.В. Михейкина, Е.И. Осеева, Н.Н. Павлова, В.Г. Петров, и др.) отмечают большое влияние профессионально-личностной готовности педагога на его восприятие агрессии, агрессивного поведения и реакцию на них. Признавая сложность и многоаспектность понятий «агрессия» и «агрессивное поведение», следует признать, что исследователями было предложено большое количество определений. В данной публикации под термином «агрессия» мы понимаем действие или бездействие, целью которого является намеренное причинение ущерба окружающему миру (людям, животным, предметам), открытое (выраженное внешне в агрессивном поведении), либо скрытое (агрессивное настроение, агрессивные замыслы, фантазии). Агрессивное поведение – это открытое внешнее проявление агрессии, которое является реакцией на условия внешней среды достаточно продолжительно или проявляется периодически и направлено на причинение ущерба окружающему миру. Агрессивное поведение состоит из комплекса агрессив-

ных действий, однократных поведенческих актов выражения агрессии.

С понятием «агрессия» связано понятие «готовность», которое ввел Б.Г. Ананьев в 50-х годах двадцатого века. Большинство исследователей согласны с тем, что готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности. Однако до сих пор в психолого-педагогической науке нет единой трактовки определения «готовность» и единого понимания ее структуры. В «Психологическом словаре» [12, С. 494] «готовность» трактуется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действию нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия». Составители словаря считают, что затрудняют появление этого состояния такие факторы, как пассивное отношения к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий. По мнению Л.В. Кондрашовой, готовность – это интегративное понятие, которое характеризуется сложной динамической структурой следующих взаимосвязанных личностных компонентов: профессиональная направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании [9, С. 75-79]. Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко под готовностью понимают личностное образование, которое включает положительное отношение к профессии и достаточно устойчивые мотивы деятельности, черты характера, адекватные профессиональным требованиям, специальные способности, особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств [3].

Также нет единого понимания терминов «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности». Т.А. Синьковская [13] утверждает, что в широком понимании «готовность к деятельности» – это готовность к жизненной практике в целом, к самореализации в творческой деятельности, переносу знаний и способов деятельности из одной сферы в другую, деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях. Готовность к профессиональной деятельности, по определению Я.Л. Коломинского, – это сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности [8]. По мнению Н.Б. Шмелевой, готовность – это один из структурных компонентов в модели профессионально-личностного развития. Она также выделяет несколько видов готовности: нравственно-психологическая готовность, содержательно-информационная готовность, операционно-деятельностная готовность, готовность к профессиональной деятельности [15]. Если говорить о педагогической деятельности, Т.А. Синьковская считает, что готовность к ней – это совокупность свойств и качеств личности учителя, адекватно отражающая структуру его педагогической деятельности. Она считает готовность к педагогической деятельности решающим условием быстрой адаптации вы-

пускника к условиям педагогического труда и предпосылкой дальнейшего профессионального совершенствования [13]. И.Ф. Кашлач полагает, что профессиональная готовность включает в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности [6].

Опираясь на эти положения, мы делаем вывод о том, что состояние готовности педагога к работе в среде студентов, проявляющих агрессию, – это профессионально-личностное новообразование, заключающееся в состоянии личности, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной (предметной) деятельности в условиях работы в этой среде. Это психологическое состояние, которое наступает как следствие состояния подготовленности, которое, в свою очередь, является результатом подготовки. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов говорят о нескольких уровнях готовности специалиста: уровень ценностных ориентаций, уровень понимания, уровень умений и навыков. Функционально в составе готовности они выделяют психологическую и физическую готовность [10]. И.Ф. Кашлач [6] считает, что существует три составляющих профессиональной готовности учителя: мотивационная, теоретическая и практическая. Мотивационная готовность – это мотивационно-ценностное отношение к своей профессии, теоретическая готовность проявляется в теоретической педагогической деятельности, основанной на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений; практическая готовность проявляется в организаторских и коммуникативных педагогических умениях. О.И. Истрофилова [5] выделяет следующие структурные компоненты готовности: мотивационно-личностный, когнитивный и практический. На основе указанных компонентов она определяет такие уровни сформированности готовности педагога к исследуемой деятельности, как высокий, средний и низкий. В качестве критериев сформированности компонентов готовности О.И. Истрофилова выделяет наличие или отсутствие умений, стремление к их овладению, осознанность их применения. При низком уровне сформированности данного компонента готовности у педагога отсутствуют умения, необходимые для ведения педагогической деятельности в среде учеников, проявляющих агрессивное поведение, педагог не стремится к овладению ими. При среднем уровне умения сформированы, но педагог проявляет их только в отдельных ситуациях, применяемые методы и приемы не отличаются разнообразием. При высоком уровне эти умения сформированы, используются сознательно и самостоятельно, соответствуют реальной педагогической ситуации.

Однако в вопросе структуры профессиональной готовности, по нашему мнению, более точной является модель Н.П. Клушиной [7], которая выделяет следующие ее компоненты: мотивационно-ценностный компонент (осмысление ценности профессии и профессионального самосовершенствования,

проведение самооценки относительно требований профессии); интеллектуально-познавательный компонент (осознание и личностное принятие знаний профессионально-этического характера, знаний форм и методов осуществления профессиональной деятельности); действенно-практический компонент (внешне наблюдаемые поведенческие и деятельностные умения и навыки: коммуникативные, конструктивные, организаторские, гностические);эмоционально-волевой компонент (положительный эмоциональный настрой, креативность, гибкость в профессиональных отношениях и т.д.)

Мы предложили следующую структуру готовности педагога к профессиональной деятельности в среде студентов, проявляющих агрессивное поведение: мотивационно-ценностная готовность (осознание значимости поставленных педагогических, психологических, социальных задач по предотвращению и коррекции агрессивного поведения студентов, положительное отношение к деятельности в этих условиях, стремление к педагогическому взаимодействию со студентами, проявляющими агрессивное поведение); интеллектуально-познавательная готовность (обладание системой теоретических и практических знаний о сущности агрессивного поведения, его видах и формах, причинах, характерных проявлениях в определенные возрастные периоды, гендерных различиях, способах его предотвращения и психолого-педагогической коррекции, как ситуативной, так и долгосрочной. Необходимы знания как общеметодологического, так и общетеоретического и практического уровня; действенно-практическая готовность (наличие у педагогов сформированных умений и навыков поведения в условиях проявления студентами агрессии, построения учебного процесса в этих условия с целью предупреждения и снижения интенсивности агрессивного поведения и агрессивного состояния студентов); эмоционально-волевая готовность (положительный эмоциональный настрой при работе с агрессивными студентами, гибкость в педагогических отношениях, креативный подход к осуществлению педагогической деятельности). Мы считаем, что проблему готовности педагога к работе в среде юношей и девушек с агрессивными проявлениями необходимо рассмотреть в рамках компетентностного подхода.

К настоящему времени в научной литературе наблюдается смешение двух терминов «компетенция» и «компетентность». Мы согласны с определением С.И. Зимина [4], который утверждает, что компетенция – это в большей мере теоретический аспект готовности (наличие знаний, в том числе знаний способов деятельности, некий абстрактный конструкт для присвоения), а компетентность – наивысший уровень готовности, (присвоенный конструкт), который может быть достигнут при наличии опыта применения компетенции. Таким образом, высшая степень готовности к работе со студентами, проявляющими агрессивное поведение, – это определенная компетентность, которая

наступает в результате не только приобретения педагогом определенных компетентостей (коммуникативных, ценностно-смысловых, учебно-познавательных, общекультурных и др.), но и в результате применения их на практике. В работах Л.С. Выготского, Е.Е. Ефимовой, Л.М. Митиной, Т.В. Ковшечниковой, А.-Н. Клермона, Л.А. Петровской, Ж. Пиаже, И.И. Рыдановой, Б.И. Хасана, Г.Д. Щедровицкого и др. мы находим термин «конфликтная компетентность». Ученые отмечают, что ядро образовательного процесса неизбежно представляет собой конфликтную ситуацию. Конфликтная компетентность педагога воплощается в выборе адекватной образовательным целям стратегии. В этом случае конфликт является фактором, не понижающим, а повышающим эффективность педагогического процесса. По аналогии с конфликтной компетентностью можно говорить об агрессивностной компетентности педагога, наивысшем уровне готовности преподавателя к деятельности в среде учеников с агрессивными проявлениями. В этом случае агрессивностная компетентость является фактором, не только повышающим эффективность профессиональной деятельности педагога, но и способным придать агрессивному поведению студентов и педагога конструктивную форму.

Социальная ситуация в современном обществе такова, что общество нуждается в психологически подготовленных, квалифицированных педагогах, способных оказать помощь детям, имеющим психологические, педагогические, поведенческие проблемы, либо диагностировать значительные отклонения в поведении ученика на ранних стадиях и привлечь необходимых специалистов. Существует значительное количество методов, приемов, методик, позволяющих предотвратить, нивелировать агрессивное поведение, либо привести агрессию к социально приемлемой форме. Проведенный нами анализ содержания учебников и учебных пособий психолого-педагогического цикла, учебно-программной документации педагогических учреждений края позволяет сделать вывод о том, что в них практически не освещается проблема агрессивного поведения учащихся. Близкие этой проблеме темы «конфликт», «педагогический конфликт», отклоняющееся поведение рассматриваются только в курсе психологии, в основном, в теоретическом аспекте, а практическому применению теоретических знаний внимание не уделяется. Следствием этого является низкая подготовленность и как следствие – низкая готовность педагога к осуществлению педагогической деятельности в условиях работы с детьми, подростками и юношами, проявляющими агрессивное поведение. По результатам исследований О.И. Истрофиловой, 70% педагогов-практиков дают невысокую оценку собственной подготовки к работе с упомянутой категорией [5], 65% не владеют диагностическими навыками, 20% педагогов полагает, что это работа психолога, 15% имеет общее понятие о работе с агрессивными детьми, только 5% готовы к проведению диагностической работы с учащимися.

Проведенный О.И. Истрофиловой анализ готовности студентов к работе с агрессивными подростками выявил, что 14% имеют высокий уровень готовности, 38% – средний и 48% – низкий, что свидетельствует о недостаточно результативной системе подготовки педагогических кадров к работе в среде учащихся с агрессивным поведением. Т.Н. Маркова, анализируя результаты анкетирования директоров средних школ, сообщает о том, что более 90% из них слабо владеют научным понятийным аппаратом, связанным с вопросами профилактики агрессивного поведения школьников. Что касается педагогов, у них, по мнению исследователя, сформировалась отстраненная позиция по отношению к проблеме агрессии; только 7% респондентов ориентируются в определении понятийного аппарата данной проблемы. Таким образом, автор делает вывод о низком уровне когнитивного компонента готовности педагогических кадров к работе по профилактике агрессивного поведения (независимо от образования, стажа и должности). Педагогические кадры испытывают затруднения в определении целей и задач, выборе содержания технологий предупреждения агрессивного поведения школьников (97%), в организации процесса профилактики агрессивного поведения в соответствии с дифференцированным подходом (96%); в использовании профилактических технологий (64%)в рефлексии собственной деятельности (76%)в освоении системы педагогического мониторинга профилактики агрессивного поведения (88%), в умении описывать, объяснять, прогнозировать педагогические явления, использовать общенаучные методы в решении задач профилактики и предупреждения агрессивного поведения школьников (96%) [11].

Эти данные были использованы нами при построении модели формирования готовности педагогов работе в среде учеников с агрессивными проявлениями для определения ее целей и задач, а также при формировании содержательного компонента (его теоретико-методологической, коррекционно-практической и технологической составляющих), в который были включены элементы, направленные на развитие перечисленных Т.Н. Марковой умений. Мы также согласны с выводом Т.Н. Марковой о том, что уровень готовности педагогов к предупреждению и профилактике агрессивного поведения может быть повышен в результате дополнительной подготовки в системе непрерывного профессионального образования. Опираясь на выявленную взаимосвязь между готовностью к этой работе и эффективностью профессиональной деятельности преподавателя вуза, можно сделать следующие выводы: для эффективной работы со студентами, проявляющими агрессивное поведение, возникает необходимость готовности педагога вуза к работе в этой среде, как было отмечено выше. Готовность – это психологическое состояние, которое наступает как следствие состояния подготовленности, которое, в свою очередь, является результатом подготовки. Готовность состоит из таких структурных

компонентов, как мотивационно-ценностная, интеллектуально-познавательная, эмоционально-волевая и действенно-практическая готовность, и каждый из этих компонентов может иметь разные уровни сформированности.

Исследования выявляют у преподавателей вуза низкий, реже – средний, еще реже – высокий уровень сформированности компонентов готовности к работе в среде студентов с агрессивным поведением. Анализ учебных программ педагогических вузов выявляет тот факт, что подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в этой среде уделяется крайне недостаточное внимание. Повышение уровня готовности педагогов к деятельности в среде студентов с агрессивными проявлениями необходимо как на различных этапах профессиональной деятельности, так и в системе непрерывного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2002. – 218 с.

2. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. – М.: «Мартин», 2004. – 848 с.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 319 с.

4. Зимин С.И. Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2009. – 184 с.

5. Истрофилова О.И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 288 с.

6. Кашлач И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. …канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 22 с.

7. Клушина Н.П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы. – Ставрополь, 2001. – 195 с.

8. Коломинский Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1969. – 193 с.

9. Кондрашева Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Советская педагогика. – 1984. – № 5. – С. 75-79.

10. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. – Ростов на/Дону, 1997.

11. Маркова Т.Н.. Содержание и технологии повышения квалификации педагогических кадров по предупреждению агрессивного поведения учащихся: автореф. дис. …канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.

12. Психологический словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 494.

13. Синьковская Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» «ИТО-2003»// http:/ito.edu.ru/2003

14. Харченко Л.Н., Магомедова Р.М., Панова И.Е. и др. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. – 180 с.

15. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. – Ульяновск, 1997. – 239 с.

УДК 37

ИДЕЯ НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.Ф.БУНАКОВА

Л.В. Похилько

THE PRINCIPLE OF FOLK CHARACTER IN THE PUBLIC EDUCATION IN N.F. BUNAKOV'S PEDAGOGICAL HERITAGE

L.V. Pokhilko

В статье показана новизна подхода педагога Н.Ф. Бунакова к раскрытию идеи народности в общественном воспитании, включившего в нее следующие принципы: необходимость связи школы с общественной жизнью, осуществление самоуправления в стране и в учреждениях образования, свобода слова, раскрепощение личности. Данный подход, по мнению автора, способствовал развитию и совершенствованию деятельности начальной народной школы в рассматриваемый период.

The article shows the novelty of educationalist N.F. Bunakov approach to the revealing of the idea of national character in the public education. N.F. Bunakov includes the next principles in it, such as communication of school with public life, implementation of self-government in the country and in the educational establishments, liberty of speech, personal liberation. In the author's opinion, this approach promoted the development and improvement of elementary public school at the considered period.

Ключевые слова: принцип народности, общественное воспитание, национальное воспитание, национальные и общечеловеческие ценности, трудолюбие, родной язык, отечественная литература, пояснительное чтение.

Key words: a principle of folk character, public education, national education, national and human values, diligence, native language, home literature, explanatory reading.

Н.Ф. Бунаков (1837-1904) – педагог, один из видных представителей демократического направления в русской педагогике второй половины XIX века. Вся его педагогическая деятельность была направлена на развитие и совершенствование начальной народной школы, введения всеобщего бесплатного начального обучения. Н.Ф. Бунаков стремился помочь крестьянству, крайне забитому нуждой и ограбленному в смысле образования, в приобщении его к знаниям, отдавал все свои силы и педагогические способности обучению крестьянских детей и распространению культуры среди взрослого крестьянского населения. Он считал, что неграмотность является величайшей бедой и несчастьем народа.

Пропагандируя идею народности в общественном воспитании, получившую обоснование в трудах К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунаков вносит новое: он включает в неё такие черты, как связь школы с общественной жизнью, свобода слова, раскрепощение личности, осуществление самоуправления в стране, в том числе в области образования, устранение полицейского надзора за деятельностью школы. Выступая в 1902 году на заседании Воронежского комитета грамотности, он заявил: «Прежде всего нужно полное восстановление

освободительных начинаний Александра II, а затем столь же необходимо неотложное, последовательное и неуклонное дальнейшее развитие этих начинаний в смысле полного освобождения личности, печати, школы, суда, промышленности от всякой административной опеки и всякого полицейского надзора, в смысле возбуждения частной инициативы и привлечения к государственному управлению свободных общественных сил, чтобы в России создалось, наконец, действительное, а не призрачное самоуправление» [1,С.VII]. Педагог неоднократно утверждал, что учитель в своей профессиональной и общественной деятельности должен воплощать народные идеалы и быть свободной личностью Народная школа должна стать не только всеобщей, но и обязательной. В осуществлении идеи всеобщего обязательного образования он видел одно из действенных средств быстрого развития грамотности и повышения культуры населения как реализации принципа народности в общественном воспитании.

Вторая половина XIX века была отмечена ростом неудовлетворённости педагогической общественности положением дел в области начального народного образования. Ситуация, сложившаяся в этот период, рассматривалась многими педагогами как критическая. Писатели, общественные деятели констатировали процесс распада местных культур – «малых родин». Выход из кризисного положения они видели в создании «подлинно национальной» образовательной школы, удовлетворяющей социально-экономическим и культурным потребностям России. Вместе с тем необходимость обращения к осмыслению национальных корней культуры и образования была обусловлена тем, что идеалы воспитания и образования в русской педагогике традиционно связывались с немецкими образцами. В этой связи Н.Ф. Бунаков писал: «Наряду с увлечением западной, немецкой педагогией у нас появилось стремление создать самобытную русскую народную школу, наряду с общечеловеческими идеалами воспитания зарождались идеалы национального воспитания…» Основой построения национальной образовательной системы Н.Ф. Бунаков считал взаимообогащающее соотношение национальных и общечеловеческих ценностей. Доказывая свою позицию, педагог исходил из принципа народности в общественном воспитании: учебно-воспитательное дело само по себе является не наукой, а искусством. Всякое искусство, кроме общечеловеческой, имеет ещё и национальную, народную основу. Наука с её абстрактными истинами и законами всегда была и будет общечеловечна, а истинного искусства не может быть вне народности. Он утверждал, что народность в искусстве вовсе не исключает общечеловеческих начал, а наоборот, без присутствия этих начал, она сама утрачивает всякое значение. При этом Н.Ф. Бунаков делал вывод о том, что не отвлечённые идеи делают учебно-воспитательное дело народным, а воплощение общечеловеческих начал в народные формы. Без разумных общечеловеческих идей и основ не может быть разумного обучения.

Такая точка зрения Н.Ф. Бунакова на народность в общественном воспитании свидетельствует о том, что он разделял взгляды П.Ф. Каптерева на взаимосвязь и единство национального и интернационального в образовании и воспитании, в «чрезмерном пристрастии к немецкой педагогии». На что педагог отвечал: «Наша новорождённая школа переняла и усвоила от немцев только общие абстрактные идеи, те общечеловеческие основы разумного элементарного обучения, которые в силу их общечеловечности, не могут быть названы ни русскими, ни немецкими, которые никогда и не были достоянием немцев и немецкой школы» [2, С.97].

Органическое соединение общечеловеческих начал с живым народным началом представлялось Н.Ф. Бунакову той желательной вершиной в постановке учебно-воспитательного дела, к которой необходимо стремиться, чтобы «достигнуть желательных результатов для народной жизни». Л.Н. Толстой идеализировал природу крестьянских детей, пытался доказать, что в отношении старшего поколения к младшему законно и разумно лишь образование, заключающееся в простом переложении знаний, поэтому все воспитательные задачи должны быть устранены из школы. Н.Ф. Бунаков по этому поводу писал: «Пора перестать обманывать себя и других бесплодными толкованиями об исключительных свойствах русского человека» [3, кн.2]. Русские дети, – считал Н.Ф. Бунаков, – не обладают какими-то исключительными качествами, поэтому обучение их должно быть построено не на особенных, а на общечеловеческих началах. В этом он видел воспитывающий характер обучения.

Воспитание на принципах народности, по Н.Ф. Бунакову, отражает общественный характер школы и воспитание в духе народности. Педагог писал: «Общественный характер школы и школьного обучения – великая воспитывающая сила, и ею должно воспользоваться в интересах желательного направления волевых явлений маленьких учеников, подготовляя их к той жизни, когда они сделаются полноправными членами общества. Ведь школа готовит детей не для одиночной жизни на необитаемом острове, а жизни общественной… Социальный принцип требует, чтобы каждый педагог установил правильное отношение каждой личности к тому обществу, среди которого она находится, и пользовался бы общественным характером школьной жизни и школьного обучения для образования смешанных темпераментов, для приготовления учеников к общественной жизни» [4, С.240].

Раскрывая сущность «социального принципа» воспитания применительно к той или иной стране, народу, Н.Ф. Бунаков показал, что общественный характер воспитания включает учёт национальных особенностей, специфических черт психики народа, его образа жизни, исторического прошлого, традиций, культуры, нравственности. «Нужно знание и понимание не только человека вообще, того отвлечённого человека, природой которого занимается

наука, но и человека именно русского, с его народными особенностями, с народным складом ума, с народными идеалами, верованиями, упованиями, зависящими как от естественных условий страны, им обитаемой, так и от своеобразного пути его постепенного исторического развития» [4, С.99].

Народность в общественном воспитании, по Н.Ф. Бунакову, означает «осознание себя гражданином страны и стремление к пользе своему отечеству как к личной выгоде». Задача школы – поддерживать в учениках чувство народности [9]. К этому ведёт изучение родной природы, отечественной географии и истории, изучение родного языка и поэзии, носящей на себе печать народного духа, представляющую идеальное изображение родной природы и русской жизни. Подчёркивая важность воспитания у учащихся чувства народности, Н.Ф. Бунаков писал, что любовь к родине формируется в раннем возрасте. «В детях, выросших при известной обстановке, уже есть зародыш любви к отечеству, школе остаётся только способствовать правильному развитию этого зародыша, осветить, осмыслить непосредственное чувство» [4, С.161].

Педагог особое внимание отводил воспитанию у школьников любви к человечеству как реализации принципа народности в общественном воспитании. Общечеловеческий гуманизм, по его мнению, – основа воспитания совершенного человека. Именно на его основе в детях развиваются товарищество, дружба, доброта, скромность, неприятие зависти, злобы, тщеславия.

Ведущей чертой народности в общественном воспитании Н.Ф. Бунаков считал воспитание в труде. Он отмечал, что основное начало разумной жизни для человека есть труд, что всеми прогрессивными педагогами признаны общечеловеческое право на труд и общечеловеческая обязанность трудиться. Это яркий пример полного слияния права с обязанностью. Воспитание, по убеждению Н.Ф. Бунакова, должно возбуждать и развивать у детей готовность и привычку к труду через личное участие в процессе труда, путём выполнения посильной физической и умственной работы как в школе, так и дома. Он писал: «Школа должна развивать в своих учениках любовь и уважение к труду как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немыслимо без труда, так и в интересах жизни вообще, следовательно воспитательным средством в этом случае прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и во всяком случае имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждёт окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги, источник его мучений, слёз, скуки» [5, с.244].

Актуальными и в наши дни остаются мысли Н.Ф. Бунакова о том, что «любить можно только труд посильный и интересный». Он рассматривал учение как один из видов труда, с помощью которого школа должна развивать в

детях любовь к труду вообще. Н.Ф. Бунаков, как и К.Д. Ушинский, особое внимание учителей и родителей обращал на то, что основой воспитания любви к труду должны быть выработка навыков учебной работы, развитие добросовестного отношения к получению знаний, самостоятельности и ответственности. Он подчёркивал, что самостоятельность увеличивает интерес к труду. Ученик, выполнив работу самостоятельно, больше дорожит ею, любит её, нравственно крепнет. Детский труд должен быть увлекательным. Серьёзность не должна лишать занимательности труда. Отдаваясь работе с серьёзностью, ребёнок входит в неё всей душой не меньше, чем в какую-нибудь игру, не замечая, как летит время. Ребёнок зачастую и к игре, которая кажется взрослому столь смешной и забавной, относится так серьёзно, как к важному делу [5, С.246].

Воспитание трудолюбия и сознательного отношения к труду Н.Ф. Бунаков связывал с формированием у школьников самостоятельности как способности осуществлять свою деятельность без непосредственного руководства со стороны учителя или старших. Педагог писал: «Школа должна готовить ребёнка для труда самостоятельного, для жизни не на помочах, поэтому и в учении она должна проводить постоянно начало самодеятельности, начало самостоятельного труда. Из этого не следует, конечно, что не нужна была ученикам помощь учителя: учитель обязан помогать ученикам в приобретении знаний, понятий, привычек, умений, но он должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, да притом свою помощь вести так, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужною, так сказать уничтожила бы сама себя. Все эти свойства школьного обучения – его серьёзность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда – нисколько не противоречат одно другому, напротив, – способствуют»[5, С.246].

Трудолюбию и ответственному отношению к труду следует учить детей и в процессе организации самостоятельной домашней учебной работы. Домашние работы приучают детей думать о завтрашнем дне, заботиться о своих обязанностях и внимательно, надлежащим образом исполнять их. Одним из основных средств воспитания в духе принципа народности является изучение родного языка, начиная с начальной школы. Педагог подчёркивал мысль о том, что изучая родной язык, учащиеся усваивают нравственные понятия, воззрения, знакомятся с жизнью народа. Он обратил внимание на то, что ребёнок постоянно слышит русскую речь, рано начинает понимать её; путём подражания и привычки «научается и владеть русским языком постольку, поскольку это оказывается нужным для жизни». Н.Ф. Бунаков говорит о том, что знание языка необходимо расширить до пределов общеупотребительного литературно-книжного языка путём чтения и словесных упражнений; «надо и осмыслить его, привести в сознание учеников, а для этого сделать его объектом изучения, то есть наблюдения, сравнения и обобщения его явлений»[2, С.171]. Основную

роль в разумном овладении родным языком Н.Ф. Бунаков отводил начальной народной школе. «…Центральным предметом начальной школы по справедливости следует признать родной язык. Справедливо говорят, что в этой школе всякий урок должен быть уроком родного языка, то есть и при обучении таким предметам, которые имеют такие специальные задачи, как религия или арифметика, учитель не должен забывать о тесной связи между мыслью и словом, должен быть непременно учителем родного языка и постоянно иметь в виду те стремления, которыми должны руководствоваться на уроках, посвящаемых разработке этого центрального предмета начальной школы» [2, С.52].

Н.Ф. Бунаков показал то, что изучение произведений лучших авторов отечественной литературы – действенное средство реализации принципа народности в общественном воспитании, оно способствует выработке у учащихся нравственных идеалов, даёт полезные сведения об истории и культуре своего народа, пробуждает патриотические чувства. Учителя посредством родного языка воспитывают в детях чувство любви к родине, трудолюбие, гуманность, то есть те черты, которые свойственны народу. В реализации идеи народности в общественном воспитании, подчёркивал Н.Ф. Бунаков, самым надёжным средством постижения народного духа и характера, народного миросозерцания и народных идеалов является усвоение его языка. Он писал: «Изучая и усваивая язык народа, мы усваиваем не случайные и условные звуковые сочетания, нет, из языка мы, так сказать, пьем, вбираем в себя духовную жизнь и силу народа, как питательное молоко из груди матери. Ушинский справедливо называет родной язык «великим народным педагогом», который не только научает нас многому, но при этом научает удивительно легко, «по какому-то недосягаемому облегчающему методу» [4, С.99].

Н.Ф. Бунаков убедительно показал, что родной язык, родная словесность обладают огромной педагогической силой: «Изучение словесности, проникновение её идеалами, сливаясь с изучением и пониманием родного языка, воспитывает и развивает педагогическую силу работников учебно-воспитательного дела, даёт ей необходимую окраску народности, а в то же время даёт этим работникам и массу драгоценного материала для воспитывающего воздействия на подрастающее поколение, и способность владеть этим материалом с учебно-воспитательными целями»[4,С.100]. Вместе с тем изучение родного языка, художественной литературы – источник и средство нравственного воспитания учащихся. Н.Ф. Бунаков – сторонник изучения родного языка методом объяснительного чтения, потому что объяснительное чтение включает «понимание учащимися отдельных слов», «понимание предложений и целых сочинений». Школа не должна ограничиваться пассивным пониманием прочитанного. Учителю важно требовать от учащихся «отчёта о прочитанном», грамотного словесного выражения их понимания. Поэтому уроки родного языка педагог

рекомендовал проводить преимущественно путём объяснительного чтения с использованием наглядности, бесед по результатам наблюдения природы, явлений окружающей действительности, фактов, связанных с жизнью школы, села, трудом крестьян. Живое слово педагог рассматривал не только как источник знаний, но и как средство всестороннего развития личности. Он рекомендовал на уроках объяснительного чтения обучать детей работать с книгой.

Чтение педагог рассматривал как одно из основных средств обучения родному языку. «…Чтение, чтение и ещё раз чтение – вот главное занятие родным языком, который признаётся центральным предметом в программе начальной народной школы,- писал он. – Ученики этой школы должны выносить из неё, прежде всего, искусство хорошо читать, любовь к чтению, умение читать с пользою и удовольствием» [7, С.283]. Таким образом, обучаясь родному языку, главным образом, на произведениях передовой отечественной литературы, которая проникнута переживаниями, чаяниями и надеждами народа, учащиеся не только успешно овладевают устной и письменной речью, но вместе с тем проникаются идеалами народной жизни и стремлениями служить этим идеалам.

В духе идеи народности в общественном воспитании Н.Ф. Бунаков раскрыл роль пения в народной школе: оно должно быть светским и проводиться на материале произведений народных поэтов и на народных песнях. Пение оказывает большое влияние на развитие эстетического чувства и одновременно открывает широкие возможности для воспитания нравственных чувств, таких как любовь к народу, к своей родине и т.д.

Физическое воспитание обеспечивает подготовку физически возмужалого гражданина, содействует успешному развитию его духовных сил, так как между духовным складом и деятельностью человека и его телесным развитием существует самая тесная связь. Задача физического развития, по Н.Ф. Бунакову, – всемерно содействовать развитию и укреплению физических сил и здоровья учащихся. Педагог требовал, чтобы в школах были обеспечены: нормальное освещение школьных помещений, правильное устройство школьной мебели, правильная посадка детей во время школьных занятий, чередование работ, требующих неподвижного сидения с подвижными играми и другими занятиями, нормальное питание и правильно организованный сон. Ведущим в системе школьного обучения Н.Ф. Бунаков считал умственное развитие учащихся. Начальная народная школа должна вооружить своих учеников широкими первоначальными знаниями об окружающей природе, о своём Отечестве и народе, об их прошлом и настоящем.

Н.Ф. Бунаков большое внимание уделял вопросам нравственного воспитания в народной школе. Главными нравственными чертами, которые необходимо воспитать в детях – это справедливость и честность, «разумная сдер-

жанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов, патриотизм и гуманность». «Кто в маленьком кругу разовьёт в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества, как «гражданин и человек» [4, С.162].

Педагог отмечал, что народная школа должна выработать у своих питомцев нравственные понятия, которые наиболее тесно связаны с их повседневным поведением и раскрываются в процессе их деятельности и общения. Фундаментом нравственных понятий, усваиваемых в народной школе, должны быть правила для учащихся, которыми они могли бы руководствоваться как в школе, так и в повседневной жизни. Правила поведения, требование неукоснительного выполнения их, доброжелательное отношение к детям – всё это возбуждает у них восприимчивость и стремление к деятельности и преодолению трудностей. По мнению Н.Ф. Бунакова, убеждение как метод нравственного воспитания становится эффективным только тогда, когда подкрепляется личным примером учителя.

Большую помощь учителям в реализации идеи народности в общественном воспитании оказывали созданные Н.Ф. Бунаковым учебники и методические пособия для народной школы. Его «Азбука и уроки чтения» (1871 г.) выдержала около ста изданий. «Книжка-новинка» переиздавалась 38 раз. Книга для чтения «Живое слово» знакомила учащихся с произведениями классиков русской литературы, включала материал по изучению русской грамматики – «логики народа».

Чертой народности в общественном воспитании, по Н.Ф. Бунакову, является воспитание взрослого населения в духе гуманных идеалов народа. Народ он рассматривал носителем высокой общей и духовно-нравственной культуры и источником воспитания общечеловеческих и национальных черт. Исследование педагогического наследия Н.Ф. Бунакова, проводившееся В.Д. Соловьёвым, показало, что педагог не только называл себя убеждённым сторонником идеи К.Д. Ушинского о народности в общественном воспитании, но и активным участником претворения в жизнь таких её черт, как недопустимость некритического перенесения зарубежных педагогических систем на русскую почву, требование передать в руки общества всё дело народного образования, осуществлять воспитание подрастающего поколения на фундаменте отечественной культуры, духовных и нравственных ценностей русского народа, сделать изучение родного языка, отечественной истории, литературы, географии центральными предметами школьного образования [8].

Подведём итог сказанному. Педагог-демократ Н.Ф. Бунаков развивал и стремился внедрять в жизнь учение К.Д. Ушинского, в том числе его идеи о

народности в общественном воспитании. Новым во взглядах Н.Ф. Бунакова на рассматриваемую проблему явилось то, что самобытный, национальный характер воспитания должен быть связан с общечеловеческим гуманным воспитанием. Всеобщее образование должно быть не только обязательным, но и бесплатным. Просвещением необходимо охватывать всё взрослое население независимо от пола, национальности, вероисповедания. Оно должно быть направлено на раскрепощение личности, предоставление всем свободы слова, введение в стране общественного самоуправления, в том числе самоуправления школы как общенародного учреждения. Народность в общественном воспитании включает требование формирования у растущего человека готовности трудиться и трудолюбия. Вслед за К.Д. Ушинским педагог убедительно показал, что родной язык является источником и действенным средством воспитания в духе идеалов народа. В школе необходимо расширить и углубить его изучение до пределов обладания общеупотребительным литературно-книжным языком. Н.Ф. Бунаков раскрыл воспитательное значение народного (крестьянского) театра, музыкального искусства, уроков пения и рисования.

Итак, Н.Ф. Бунаков – один из наиболее ярких представителей прогрессивных русских педагогов-демократов. Он выступал с пропагандой передовых педагогических идей К.Д. Ушинского, был страстным защитником права широких народных масс на образование, бескорыстно и искренне служил делу народного просвещения. Н.Ф. Бунакова – последователь К.Д. Ушинского в разработке идеи народности в общественном воспитании. Его педагогическая деятельность оказала благотворное влияние на развитие теоретических основ народности в общественном воспитании и на практику народной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунаков Н.Ф. Записки. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. М., 1909
2. Бунаков Н.Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трёхгодичным курсом //Избр.пед.соч., М.,1953
3. Бунаков Н.Ф. Письмо к редактору по поводу статьи графа Л.Толстого // Семья и школа, 1874, №10, кн.2
4. Бунаков Н.Ф. Школьное дело // Избр.пед.соч., М., 1953
5. Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Избр.пед.соч., М.,1953
6. Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./ Сост.П.А. Лебедев.- М., 1990
7. Бунаков Н.Ф. Сельская школа и народная жизнь // Избр.пед.соч., М., 1953
8. Соловьёв В.Д. Педагогические взгляды и педагогическая деятельность Н.Ф. Бунакова. М., 1960
9. http://www.wikipedia.org

УДК 37.013

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Х.Э. Рамазанова, Т.Г. Везиров

THE MODEL OF USE OF MULTIPURPOSE SUBJECT-ORIENTED EDUCATIONAL-INFORMATION MEANS IN PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL HIGH-SCHOOL STUDENTS

H.E. Ramazanova, T.G. Vezirov

В работе приводится авторская модель использования многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств в профессиональной подготовке студентов технического вуза, включающая деятельность преподавания с использованием средств и методов обучения. Авторами делаются выводы о том, использование многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств в учебном процессе позволяет повысить мотивацию обучения.

The author provides a model of multi-subject-oriented training and information resources in the training of technical high school students including teaching activities using tools and methods of teaching and draws conclusions that the use of multi-subject-oriented training and information resources in the learning process can improve the motivation of learning.

Ключевые слова: информационная подготовка, профессиональная подготовка, электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), многофункциональные предметно ориентированные учебно-информационные средства.

Key words: informational preparation, vocational training, electronic educational-methodical complex (EEMC), the multipurpose subject-oriented educational-informational tools.

В современных условиях в результате стремительного роста объема информации, вызванного научно-техническим прогрессом, возрастает значение и сложность проблемы содержания образования. Становится актуальной задача поиска новой парадигмы образования, сущность которой во многом определяют фундаментальность, целостность, укрепление связей с культурой, направленность на развитие личности и удовлетворение ее интересов.. Усиливается тенденция к фундаментализации многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств, которые непосредственно влияют на жизнедеятельность и социализацию личности в современном мире [4].

Современные многофункциональные предметно-ориентированные учебно-информационные средства содержат обширные базы данных, базы

знаний учебного назначения, системы искусственного интеллекта, экспертно обучающие системы, лабораторный практикум с возможностью задания математической модели изучаемых явлений и процессов, создание модели лабораторного стенда или агрегата из имеющихся в каталоге готовых элементов и моделирования на экране работы данного стенда или агрегата. Вместе с тем нужно учитывать, что организация учебных курсов с использованием многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств, определение условий создания и применения этих средств в учебном процессе вуза является достаточно сложной научной проблемой.

Большое внимание в Дагестанском государственном техническом университете уделяются развитию многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств, которые вносят прямой вклад в образовательный процесс, способствуют созданию современной информационной научно образовательной среды, обеспечивающей использование перспективных технологий в обучение и научных исследованиях [6]. Для эффективной реализации многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств в условиях компьютеризации учебного процесса необходимо научно обоснованное педагогическое проектирование. Из этого вытекает необходимость разработки научно-методических основ проектирования и применения многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств в их органичной связи с инновационными педагогическими технологиями, в ориентации на современную парадигму. Изучение практики учебных заведений, реального образовательного процесса позволило установить тенденции в развитии этих технологий. [1] Среди них выделяются: проектирование и внедрение в учебный процесс гибких моделей организации педагогического процесса, которые ориентированы на личность студента и которые становятся более мотивированными, носящими во многом вариативный и коррекционный характер; создание интенсивных технологий подготовки специалистов, основанных на всестороннем рассмотрении и комплексном использовании современных достижений в сфере науки, практики, образования и обеспечивающих путем интенсификации образовательного процесса планируемое качество обучения на каждом этапе его совершенствования; повышение роли развивающих технологий обучения в высшей школе, базирующихся на решение задач подготовки специалистов с широким научным образованием, профессионально компетентных, с развитым творческим мышлением, способных эффективно решать сложные и многоплановые задачи своей деятельности. В результате изменения современной научно-познавательной парадигмы в настоящее время педагогическая технология ориентирует обучающихся не на усвоение готовых

научно-теоретических формул и конкретных прикладных рекомендаций рецептов, а на творчески поисковую деятельность по добыванию, конструированию новых знаний, моделированию и изучению процессов и явлений, проектированию способов профессиональной деятельности; возрастание значения педагогических технологий, использующих информационные сети и базы данных на основе современной вычислительной техники и программного обеспечения. Взаимосвязь и взаимозависимость компонентов процесса обучения студентов представили основу для создания модели использования многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств в профессиональной подготовке студентов технического вуза, включающую цель обучения, деятельность преподавания (средства обучения, методы обучения), деятельность учения, результат обучения. В связи с этим мы рассматриваем их как средство организации учебного процесса, способствующее повышению эффективности решения задач профессиональной подготовки. Модель и место многофункциональных предметно ориентированных учебно-информационных средств, в учебном процессе определяется многими факторами: психологическими, методическими, программными и пр. В частности, они позволяют увеличивать возможность индивидуализировать процесс обучения, обеспечивать оптимальную для каждого отдельного учащегося последовательность и объем различных форм работы над учебным курсом; повышать мотивацию обучения; реализовать личностную манеру общения; обеспечивать возможность самоконтроля качества приобретенных знаний и навыков; прививать навыки исследовательской деятельности; экономить время студента, необходимое для изучения учебного материала, за счет оптимального сочетания различных способов изучения курса и доступного, сжатого и наглядного изложения материала; активно помогать студенту, акцентируя его внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала; реализовать проблемное обучение; путем дифференциальной оценки достижений, создания оптимального режима мыслительной деятельности (ритма взаимодействия, дозированной помощи, оценки и поощрений) повышать веру студента в свои силы, т.е. развивать личность.

В последнее время в учебном процессе вузов широко используются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) [5]. Нами разработан ЭУМК по дисциплине «Информатика», включающий полное изложение учебного материала (включая схемы, таблицы, иллюстрации, графики), дополнительную литературу, систему самопроверки знаний, систему рубежного контроля, функцию поиска текстовых фрагментов, справочную систему по работе с управляющими элементами учебника, систему управления работой с учебником.

Экспериментальное исследование проводилось со студентами 1 курса

факультета информатики и управления специальностей «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» и «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» Дагестанского государственного технического университета при изучении дисциплины «Информатика» с целью выявления уровня обученности студентов по дисциплине «Информатика» по итогам внедрения в процесс обучения ЭУМК.

Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента представлены в таблице и диаграмме.

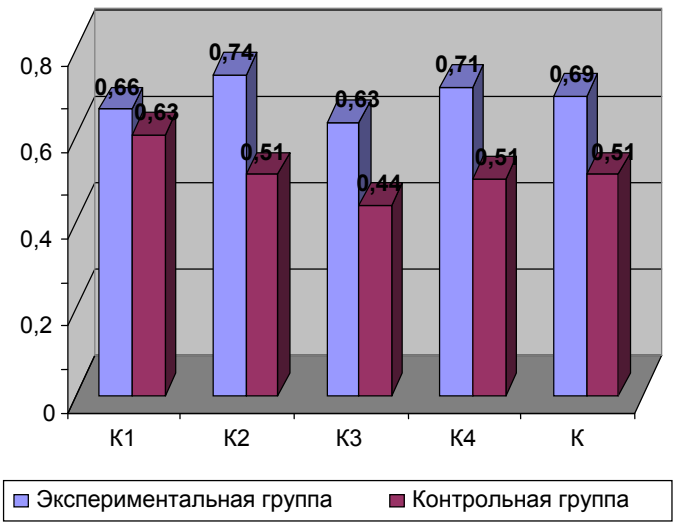
Таблица 1

Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента

Группа	$к_1$	$к_2$	$к_3$	$к_4$	к
Экспериментальные группы					
У631	0,67	0,74	0,62	0,70	0,69
У641	0,65	0,74	0,64	0,72	0,69
Среднее	0,66	0,74	0,63	0,71	0,69
Контрольные группы					
У642	0,59	0,49	0,42	0,49	0,50
У643	0,60	0,52	0,46	0,51	0,52
Среднее	0,60	0,51	0,44	0,50	0,51

Рисунок 1

Обобщенные результаты заключительного этапа эксперимента

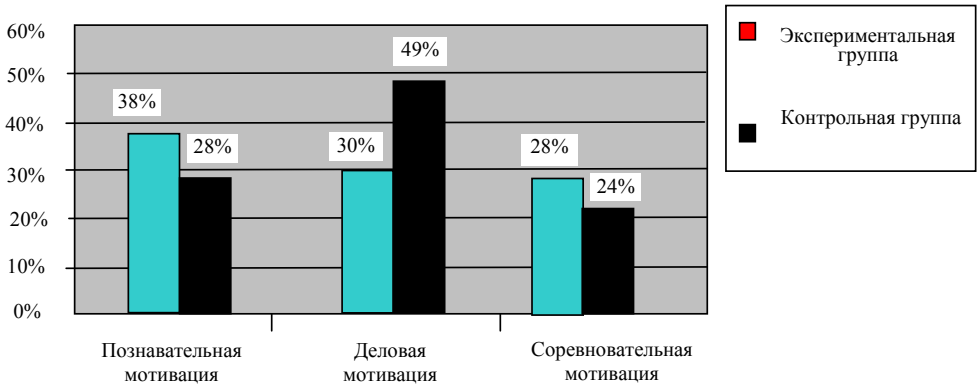


Можно сделать вывод, что уровень обученности студентов экспериментальных групп выше уровня обученности студентов котрольных. Такое положение наблюдается по всем четырем компонентам обученности.

Экспериментальная проверка разработанной методики применения ЭУМК показала ее эффективность. Анализ полученных результатов показал, что использование ЭУМК в учебном процессе оказывает положительное влияние на мотивацию, а мотивация, в свою очередь, – на уровень освоения теоретического и практического компонентов.

Рисунок 2

Показатели видов мотивации на заключительном этапе эксперимента



Проведенное анкетирование студентов экспериментальных групп показало, что использование ЭУМК также создает психологический комфорт в процессе изучения дисциплины, формирует самостоятельность и ответственность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационные технологии и модернизация образования /Е.А. Вагранменко // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

2. Аспекты создания и применения в процессе обучения в высшей школе электронного учебника /С.В. Волков //Материалы Региональной научно-практической конференции «Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи». Ставрополь: СГУ, 2002. – С. 117-119.

3. Формирование профессиональной информационно-коммуникационной компетентности студентов технических специальностей /А.В. Кирилова //Информатика и образование.- 2007. – №8. – с. 106-108.

4. Новые информационно-педагогические технологии в высшей школе /И.В. Оноков //СПб.: Никос, 2001.-230с.

5. Курс «Электронные образовательные ресурсы» в профессиональной подготовке будущего учителя информатики /Т.Т. Рагимова, Т.Г. Везиров // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – №6. – Ростов-на-Дону, 2011. – с. 59-64.

6. Электронный учебно-методический комплекс как средство развития информационной подготовки студентов технического вуза / Х.Э. Рамазанова // Сибирский педагогический журнал. №4. – Новосибирск, 2009. – стр. 248-254.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.Б. Ромаева, И.М. Роткина

THE FORMATION OF CONFESSIONAL TOLERANCE OF THE FUTURE TEACHERS IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

N.B. Romaeva, I.M. Rotkina

В статье обоснована необходимость формирования конфессиональной толерантности как качества личности будущего педагога, представлена авторская трактовка и структура исследуемого феномена, включающая когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный компоненты. В работе выявлены педагогические условия формирования конфессиональной толерантности будущих учителей в поликультурной среде вуза и проанализированы результаты экспериментальной работы.

The article proves the necessity of formation of the confessional tolerance as the quality of the personality of a future teacher. The author›s interpretation of the structure of the investigated phenomenon, including the cognitive, motivational and evaluative, emotional and volitional and the activity component is presented. The authors identified the pedagogical conditions of forming the confessional tolerance of the future teachers in the multicultural environment of the institution and they analyzed the results of their experimental work.

Ключевые слова: религия, конфессиональная толерантность, педагогическое образование, поликультурная среда.

Key words: religion, confessional tolerance, teacher education, multicultural environment.

Современная Россия характеризуется как евроазиатское многонациональное государство, в котором сосуществуют различные религиозные конфессии. Происходящие изменения в области политики, экономики, социальных отношений вызвали тенденцию межрелигиозного расслоения, которое нередко переходит в религиозную нетерпимость и непримиримость, что актуализирует проблему формирования толерантности у подрастающего поколения. Все это предъявляет особые требования к подготовке педагогических кадров в новых социокультурных условиях, в частности, к формированию конфессиональной толерантности студентов с учетом особенностей поликультурной среды образовательного учреждения. Проблема религиозной (конфессиональной) толерантности исследовалась в философском дискурсе И.Г. Арцыбашевым, Т.Д. Гуренковой, Е.В. Магомедовой, Д. Малышевой, А.С. Меньшиковым, Б.А. Мизрахи, И.М. Лаврухиной, А.Л. Савитским, Л.И. Сосковец, Б.Г. Хузивым, Н.Г. Юровских; социологическом – А.И. Алек-

сеенко, Е.А. Бобылевой, Ю. Хабермас; политологическом – М.М. Гаджимирзаевым, И.Л. Мерзляковым, А.А. Красиковой, Е.С. Токаревой; психологическом – И.В. Метлик, педагогическом – Р.У. Богдановой, З.Т. Гасановым, Н.Л. Кобесашвили, Т.В. Скляровой. Проводя анализ исследований проблемы конфессиональной толерантности студентов педагогического вуза, можно заметить, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных поликультурному воспитанию и культуре межрелигиозного общения, вопросы формирования конфессиональной толерантности будущих учителей исследованы слабо. Конфессиональная (религиозная) толерантность может определяться через готовность к диалогу и сотрудничеству представителей различных конфессиональных групп (Е.А. Бобылева), через толерантное (терпимое) отношение к другим религиям (Н.Л. Кобесашвили, Ю.Хабермас, О.Г. Шаврина), через взаимоотношения различных конфессиональных групп (М.М. Гаджимирзаев).

Анализ отечественной и зарубежной философской, психологической, педагогической литературы позволил доказать необходимость формирования и сформулировать авторское определение конфессиональной толерантности как качества личности будущего педагога, характеризующегося знаниями о конфессиональной сфере, терпимым, положительным эмоционально-ценностным отношением к особенностям различных религий, умением конструктивно взаимодействовать с их представителями. В данном определении мы не ограничиваемся только пассивно-адаптивной характеристикой толерантности (терпимое, положительное эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных религий), но и включаем активно-конструктивную составляющую – умение конструктивно взаимодействовать с представителями различных религий.

С учетом сущности и особенностей конфессиональной толерантности были выделены в ее структуре следующие компоненты: когнитивный; мотивационно-ценностный; эмоционально-волевой; деятельностный. Когнитивный компонент конфессиональной толерантности включает знания конфессиональной картины мира, истории межрелигиозных отношений в стране и в конкретном регионе, специфики религиозных конфликтов, рефлексивное сознание и гибкость, критичность, адекватную и устойчивую самооценку. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя соответствующую ценностно-смысловую систему, обеспечивающую не только преобладание мотивов проявления толерантности при взаимодействии с представителями разных религий, но и переход толерантности в категорию устойчивой личностной позиции; признание конфессиональной толерантности как ценности в современном мире. Эмоционально-волевой компонент связан с такими составляющими как качества и способности, обеспечивающие адекватное,

эмоционально-насыщенное восприятие представителей различных конфессий, общение на основе взаимопонимания и эмоционально-ценностного отношения: эмпатии, идентификации, принятия; эмоциональная устойчивость, предполагающая сохранение эмоциональной стабильности и способность регулировать эмоциональные состояния в проблемных ситуациях; волевые качества – выдержка, самообладание, саморегуляция, позволяющие соблюдать необходимые для толерантного поведения самоограничения. Деятельностный компонент, в состав которого входят способности, умения и навыки, обеспечивающие толерантное общение с представителями различных конфессий; опыт активного применения знаний и умений для организации и осуществления взаимодействия между людьми различной религиозной принадлежности; популяризация идей толерантности и гуманизма по отношению к представителям различных конфессий.

Для студентов педагогических вузов опыт взаимодействия с представителями различных религиозных культур имеет профессиональное значение. Это обусловлено тем, что для формирования осознанного и уважительного отношения школьников к традиционным российским религиям и религиозным организациям, к вере и религиозным убеждениям; формирования толерантности и основ культуры межэтнического общения, уважения к языку, культурным, религиозным традициям, истории и образу жизни представителей народов России (что требует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) необходим и личный опыт педагога.

С целью изучения уровня религиозности студенческой молодежи педагогического вуза, выявления ценностных ориентаций в 2009-2011 гг. было проведено анкетирование студентов 1-4 курсов (348 опрошенных) Филиала ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске. Опрос показал, что за последние годы изменилось отношение студенческой молодежи к религии: воцерковленными (убежденными верующими) – считали себя 8, верующими – 300, колеблющимися – 28, неверующими – 3, атеистами (убежденными неверующими) – 9 студентов. При этом православие исповедуют 213; ислам – 103; атеизм – 13; иудаизм – 8; буддизм – 5; католицизм – 4; протестантизм – 3 респондента. В данном случае мы опирались на точку зрения С.Д. Лебедева о том, что необходимости и достаточности объективной составляющей критерия религиозности отвечает ценностная ориентация личности на приоритет ценности религиозной веры, т.е. ценность религиозной веры имеет для человека терминальный характер: он не ощущает себя достигшим должного состояния веры, но в силу этого стремится к ней как к очень важной, если не важнейшей, ценности и цели своей жизни [2].

Полученные результаты свидетельствуют, в первую очередь, о том, что Северный Кавказ представляет собой многоконфессиональный регион, хотя конфессии представлены неоднородно: ведущими являются православные и исламские религиозные организации. Практически все анкетируемые студенты связывали собственную принадлежность вере, выбор религии с традициями своей семьи (студенты 1 курса – 90,5%; 2 курса – 98,2%; 3 курса – 93,9%; 4 курса – 94,9 % считали, что выбранная религия – традиционная религия семьи). Ответ «Это мой самостоятельный выбор (после религиозных исканий) выбрали на 1 курсе – 24,2 %; на 2 – 16,1%; на 3 – 25,6 %; на 4 – 18,6 % опрошенных студентов. Ответ «Это модно» был выбран 2 студентами 2 курса и 1 студентом 4 курса. Подводя итоги проведенного анкетирования, мы можем констатировать, что религиозность современных студентов педагогических вузов есть результирующая взаимодействия светской культуры, изначально определяющей их жизненный мир, и определенной религиозной культуры, также помещаемой ими в свой жизненный мир и постепенно трансформирующей его.

Нами был проведен еще один эксперимент, в котором приняли участие студенты филиала ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске в количестве 176 человек, обучающиеся по направлению бакалавриата «Педагогика» в 2009-2010 и 2010-2011 уч. гг: 102 студента составили экспериментальную групп и 74 – контрольную. С целью изучения сформированности конфессиональной толерантности студентов в поликультурной среде педагогического вуза на констатирующем этапе экспериментальной работы нами была проведена соответствующая диагностика. Логика нашего исследования также потребовала разработки авторской анкеты для определения уровня конфессиональной толерантности студентов, для чего были использованы методика для измерения предрасположенности к предрассудкам (Г. Олпорт, Б. Крамер) [3, с.122-134] и социологические индикаторы толерантности Института социологии РАН [3, с.157-161]. Мы исходили из того, что в основе конфессиональной интолерантности лежат предрассудки, которые не являются врожденными, в связи с чем необходимо было выяснить, почему одни люди испытывают враждебность или недоверие к людям иного вероисповедания.

Авторская методика состоит из вступительной части, выясняющей анкетные данные респондентов и 3-х основных частей, позволяющих определить уровень конфессиональной толерантности и также содержание предрассудков, возможные причины их появления и уровень предубежденности личности. Очень высокий уровень предубежденности (конфессиональной интолерантности) наблюдался у 26% студентов ЭГ и 28% – КГ, средний – 41% (ЭГ) и 35 (КГ), умеренный – у 21% (ЭГ) и 22% (КГ), низкий – 12 % (ЭГ) и 15 %

(КГ). Как показали результаты, в контрольной и экспериментальной группах наибольшая предубежденность студентов наблюдалась в следующих высказываниях: «Христиане менее агрессивны, чем мусульмане», «Мусульмане более дружные, чем православные» и «Христианин не совершит террористический акт» («согласны» и «скорее согласны» около 80% опрошенных). Высокий уровень интолерантности студенты продемонстрировали при ответе на вопрос «Считаете ли Вы, что люди, исповедующие какую-то религию, осложняют обстановку, создают трудности в вашем городе (селе)?»: положительно ответили 58% респондентов. Несмотря на столь высокий процент ответов, 70% опрошенных на вопрос «Можно ли сказать, что Вы человек, считающий, что любые средства хороши для защиты своей религии?» 70% дали отрицательный ответ.

На констатирующем этапе эксперимента был осуществлен анализ содержания учебных планов и программ высшего педагогического образования (бакалавриат), который показал, что в них недостаточно отражена ориентация на формирование конфессиональной толерантности будущих педагогов с учетом поликультурной образовательной среды педагогического вуза. В результате исследования были определены проблемы в развитии различных компонентов конфессиональной толерантности, которые явились отправной точкой для построения теоретической и практической работы со студентами высшего профессионального педагогического учебного заведения.

На наш взгляд, содержание дисциплин, входящих в цикл обучения бакалавров педагогики, как педагогическое средство обладает необходимыми возможностями для решения исследовательских задач, однако, авторский курс «Технологии формирования конфессиональной толерантности» сделал их достаточными и создал систему оптимальных условий для формирования конфессиональной толерантности у будущих учителей. Указанный курс был нацелен на объяснение специфики религиозных различий; расхождения в мыслях и чувствах лиц, их исповедующих, повышение конфессиональной терпимости (толерантности) в студенческой среде. Наряду с теоретической подготовкой молодых людей к жизни в многоконфессиональном обществе, его проведение с использованием современных технологий образования (групповые дискуссии, семинары-практикумы и другие формы, занятия с привлечением священнослужителей) способствовало контактам между представителями различных вероисповеданий.

В целом, формирование конфессиональной толерантности включало теоретическое, практическое и экспериенциальное обучение. Отметим, что экспериенциальное обучение – это обучение в процессе практики, посредством рефлексии над своими действиями (Ф. Бурнард) [1, с. 26-27]. В рамках экспериенциального обучения выделяют три аспекта: личный опыт, рефлексия над ним и как ее результат, трансформация знаний и представлений. Кроме этого,

в течение учебного года студенты имели опыт взаимодействия с представителями и священнослужителями различных конфессий (посещение и помощь православным церквам и монастырям, мечети, костелу).

В летнее время была организована со студенческой молодежью работа Летней Школы, в рамках которой были проведены экскурсия в классическую Свято-Никольскую православную гимназию и круглый стол по теме «Основы библеистики». Учебные занятия проходили по следующим темам: «Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни человека и общества» (отец Дмитрий Моничев, канд. богословских наук, протоиерей, законоучитель классической православной гимназии при Свято-Никольском соборе); «Духовная традиция в жизни и культуре народа. Основные религии мира» (отец Дмитрий Моничев); «Основы религиозного диалога как диалога культур» (С.И. Дараев) и др. Участие в работе Летней Школы способствовало обретению студентами опыта ведения межконфессионального диалога в ходе общения с представителями различных конфессий.

Теоретический анализ соответствующей литературы, а также экспериментальная деятельность позволили выявить и обосновать педагогические условия формирования конфессиональной толерантности студентов в поликультурной среде педагогического вуза:формирование целостной непредвзятой конфессиональный картины региона;обучение студентов самодиагностике и диагностике конфессиональной толерантности, ее структурных компонентов;выявление и преодоление стереотипных представлений (предубеждений) относительно представителей иной конфессии;формирование навыков ведения межконфессионального диалога с учетом особенностей поликультурного региона;трансформация знаний и убеждений (предубеждений) относительно людей иного вероисповедания через взаимодействие со священнослужителями различных конфессий и оказание им посильной помощи. Этап качественно-количественного анализа выявил положительную динамику конфессиональной толерантности студентов: расширилась область их знаний о вере вообще, различных конфессиях, традициях и обрядах, выдающихся религиозных деятелях, появилось желание дальнейшего изучения конфессиональных особенностей и различий. В итоге, на контрольном этапе очень высокий уровень предубежденности (конфессиональной интолерантности) наблюдался только у 6% студентов ЭГ и 26% – КГ, средний – 22% (ЭГ) и 32 (КГ), умеренный – у 31% (ЭГ) и 24% (КГ), низкий – 41 % (ЭГ) и 18 % (КГ). Результаты диагностики по всем методикам (в том числе и авторской) дали положительную динамику, что позволило убедиться в эффективности разработанной модели формирования конфессиональной толерантности студентов в поликультурной среде вуза.

Таким образом, выделенные в структуре конфессиональной толерантно-

сти компоненты – когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный – нашли отражение в элективном курсе «Технологии формирования конфессиональной толерантности» и организованных внеаудиторных мероприятиях. Мониторинг динамики сформированности конфессиональной толерантности студентов с учетом особенностей поликультурной среды педагогического вуза дал положительные результаты, подтвердившие эффективность проделанной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб, 2002.
2. Лебедев С.Д. Отношение учащейся молодежи к религии // Социологические исследования. – 2007. – №7. – с. 87-97.
3. Психодиагностика толерантности личности /Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М., 2008.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ

Т.С. Шеховцова, Н.Б. Ромаева

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS TO THE PEDAGOGICAL FORECASTING

T.S. Shekhovtsova, N.B. Romaeva

В статье определены компоненты (личностный, когнитивный и операционный) обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию. Выделены критерии (мыслительный, личностно-мотивационный, когнитивный, операционный), обоснованы организационно-педагогические условия и доказан поэтапный характер обучения будущих учителей прогнозированию. По мнению авторов, включение студентов в самостоятельную прогностическую учебно-исследовательскую деятельность является необходимым условием их успешного педагогического образования.

The article defines the components (personal, cognitive and operational) of training of the future teachers to the pedagogical forecasting. The main criteria are allocated (cogitative, personal and motivational, cognitive, operational), organizational and pedagogical conditions and stepwise character of the training of the future teachers to the forecasting are proved. According to the authors, the inclusion of the students in independent prognostic educational and research activity is a necessary condition of their successful pedagogical education.

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, педагогическое образование, условия обучения прогнозированию.

Key words: pedagogical forecasting, pedagogical education, training conditions to forecasting.

Проблема подготовки педагогических кадров на современном этапе продолжает оставаться актуальной в связи с постоянными изменениями в системе образования. Обществу нужен педагог нового типа – мобильный и дальновидный, способный осуществлять профессиональную деятельность на основе постоянного прогнозирования. Исследования учёных свидетельствуют о нехватке таких педагогических кадров. В.И. Загвязинский [2] выявил, что большинство педагогов осуществляют прогнозирование на интуитивном уровне, что не может выступать научной основой предстоящих решений. Между тем совершенно очевидно, что овладение умениями прогнозирования возможно уже в период обучения в вузе. Так, в работах Л.А. Регуш [4] экспериментально доказано, что большинство студентов – будущих педагогов – способны к овладению прогностическими умениями и обладают достаточным психологическим потенциалом.

Понимая необходимость обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию, мы обнаружили недостаточную разработанность основ этого обучения. Кроме того, в учебном процессе педагогических вузов имеются возможности для обучения студентов педагогическому прогнозированию, но выявлению и созданию организационно-педагогических условий для такого обучения уделено мало внимания.

Под педагогическим прогнозированием мы, вслед за Б.С. Гершунским [1], понимаем специально организованный комплекс научных исследований, направленный на получение достоверной опережающей информации о развитии соответствующих педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности. Также мы изучили место прогнозирования в педагогической деятельности. Ряд авторов (Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская) выделяют прогностическую деятельность как отдельный вид педагогической деятельности, другие (С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.) включают ее в состав конструктивной. В исследовании мы опирались на точку зрения учёных (Н.В. Кузьмина, М.В. Миронова, Е.В. Самсонова, В.А. Сластёнин, А.И. Щербаков), считающих, что прогнозирование присутствует во всех видах педагогической деятельности, и все они основываются на тех или иных прогностических умениях. В соответствии со структурой и содержанием педагогического прогнозирования нами выделены личностный, когнитивный и операционный компоненты обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию.

Личностный компонент включает осознание роли прогнозирования в деятельности педагога, интерес, профессиональные потребности и мотивы к использованию прогнозирования в педагогической деятельности (Л.А. Регуш); а также способность к прогнозированию, заключающуюся в развитых

качествах мышления (А.В. Брушлинский), воображении (Л.С. Выготский, А.А. Бодалёв), интуиции (В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов, А.А. Бодалёв), наблюдательности (Г.И. Кислова, Л.В. Лежнина, Л.А. Регуш), эмпатии и рефлексии педагога (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). Когнитивный компонент содержит знание сущности прогнозирования: базовых понятий педагогической прогностики; функций, принципов и методов прогнозирования (Б.С. Гершунский, Д.М. Гвишиани, В.А. Лисичкин), возможности возникновения прогностических эффектов (Е.Д. Гражданников), информации об объекте прогнозирования (В.А. Якунин), различных факторов прогнозного фона (Н.К. Голубев); а также видов, уровней и стадий прогнозирования (В.И. Загвязинский, Т.В. Дымова).

Операционный компонент – система действий по осуществлению процесса прогнозирования. Анализ взглядов разных учёных на состав прогностических умений позволил определить следующие основные тенденции. Одни учёные (И.Б. Котова, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов) выделяют умения по объектам прогнозирования: умения прогнозировать развитие коллектива; развитие личности; ход педагогического процесса. Но при этом не указывается, как, с помощью каких действий осуществлять прогнозирование (например, что именно надо уметь, чтобы прогнозировать результат обучения, трудности учащихся и т.д.). Другие учёные (А. Маркес, М.В. Миронова, И.Т. Пукова, А.М. Родригес, Ю.П. Строков) представляют набор прогностических умений, зачастую чрезмерно расширяя или сужая их спектр. Иногда прогностические умения отождествляются с конструктивными умениями, умениями планирования.

В соответствии со стадиями прогнозирования (В.А. Лисичкин [3]) и различными подходами к содержанию прогностических умений, нами был уточнён состав прогностических умений, овладение которыми помогает студентам корректно осуществлять прогнозирование в своей профессиональной деятельности:1) предпрогностические умения (ставить цель прогнозирования; определять объекты прогнозирования; определять прогнозный период; выбирать основания прогнозирования; отбирать и анализировать полученную информацию; выявлять и учитывать факторы прогнозного фона);2) собственно прогностические умения (устанавливать причинно-следственные связи между объектами, явлениями; выдвигать и формулировать гипотезы; выбирать методы прогнозирования для конкретного случая; выделять прогностически благоприятные и неблагоприятные признаки развития объекта прогнозирования; строить тот или иной вид прогноза);3) постпрогностические умения (интерпретировать полученные результаты, разрабатывать следствия прогноза, осуществлять коррекцию и выработку рекомендаций для целеполагания, планирования, программиро-

вания, проектирования, определения условий оптимального функционирования и путей дальнейшего развития прогнозируемого события).

В соответствии с выделенными компонентами мы построили модель обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию, которая включает реализацию подготовительного, основного и заключительного этапов, на каждом из которых отрабатываются вышеуказанные компоненты обучения педагогическому прогнозированию, но с разным удельным весом каждого из них на соответствующем этапе, и используются различные технологии обучения в их гармоничном сочетании (имитационная, технология критериально-ориентированного обучения и поисково-исследовательская).

Для определения исходного уровня владения педагогическим прогнозированием у студентов были выделены следующие критерии: 1) мыслительный: развитость качеств мышления как ведущего компонента способности к прогнозированию (гибкость, глубина, аналитичность, осознанность, перспективность, доказательность); 2) личностно-мотивационный: характер отношения к прогнозированию в профессиональной области (интерес, потребности, мотивы, осознание необходимости); различают высокий (положительное отношение, заинтересованность, наличие постоянной потребности в прогнозировании, преобладание профессиональных мотивов прогнозирования); средний (положительное или нейтральное отношение, неустойчивость интересов и потребностей в прогнозировании, недостаточная осознанность роли прогнозирования в педагогической деятельности) и низкий (нейтральное или негативное отношение к прогнозированию, отсутствие интереса и потребности в прогнозировании) уровни; 3) когнитивный: объём и качество знаний о педагогическом прогнозировании (высокий уровень: достаточные базовые знания; средний уровень: отдельные элементы базовых знаний; низкий уровень: базовые знания крайне ограничены или отсутствуют); 4) операционный: осознанность, полнота и последовательность владения действиями, входящими в состав прогностических умений в соответствии со стадиями прогнозирования.

Различают высокий (действия, входящие в состав прогностических умений, проявляются сознательно, полно и последовательно во всех стадиях прогнозирования); средний (проявляются не все действия, входящие в состав прогностических умений в соответствии со стадиями прогнозирования или проявляются неполно, непоследовательно, недостаточно осознанно) и низкий (студенты владеют малым количеством действий, входящих в состав прогностических умений, либо эти действия имеют некачественный характер, они неосознанны, непоследовательны, неточны) уровни. Соответственно были подобраны методики диагностики владения прогнозированием: тест «Способность к прогнозированию» (маскировочное название

«Склонность к риску» для изучения качеств мышления, Л.А. Регуш); методика «Незаконченные предложения» (на определение отношения к прогнозированию); анкета (для выявления знаний по педагогическому прогнозированию); методика «Прогностическая задача» на определение уровня владения действиями, входящими в операционный состав прогнозирования (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова) и сочинение-прогноз на определение владения конкретными прогностическими умениями в соответствии со стадиями прогнозирования.

Экспериментальное исследование владения педагогическим прогнозированием у будущих учителей осуществлялось с 2007 по 2011 гг. на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» (факультет специальной педагогики, специальности «Логопедия» и «Специальная психология», и психолого-педагогический факультет, специальности «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и психология»). В исследовании приняло участие 256 студентов, из которых после проведения пилотажного этапа были отобраны две однородные выборки, составившие экспериментальную группу – ЭГ (104 человека) и контрольную группу – КГ (106 человек) для проведения дальнейшего исследования.

В начале эксперимента студенты слабо владели действиями, необходимыми для построения прогноза: так, высокий уровень прогностических умений имели 9% студентов КГ и 8% студентов ЭГ, средний – 20% и 18%, низкий – 71% и 74% соответственно. Трудности наблюдались в действиях по установлению причин и следствий, реконструкции и преобразованию представлений, выдвижению и развитию гипотез, что соответствует умениям второй стадии – собственно прогнозирования. Качественный анализ сочинения-прогноза показал, что студенты не владеют прогностическими умениями, их деятельность сводилась к ненаучному предвидению.

Теоретическая и экспериментальная работа по проблеме исследования позволили сформулировать комплекс организационно-педагогических условий обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию. Первым условием является обучение педагогическому прогнозированию на протяжении всего периода обучения в вузе путём раскрытия потенциала различных дисциплин и педагогической практики.

Соответствующим образом мы вносили предложения преподавателям различных дисциплин, на что обратить внимание и какие аспекты отработать на лекционных, семинарских и практических занятиях, а также внедряли задания на педагогическое прогнозирование в программы практик. Вторым условием выступил поэтапный характер обучения педагогическому прогнозированию, заключающийся в реализации подготовительного,

основного и заключительного этапов, на каждом из которых отрабатываются такие компоненты обучения педагогическому прогнозированию как личностный, когнитивный и операционный в их единстве, но с разным удельным весом каждого из них.

Подготовительный этап обучения преобладал на I-II курсах, когда у студентов в рамках изучения различных дисциплин с внедрёнными заданиями на прогнозирование формировалось устойчивое понимание важности постоянного осуществления прогнозирования в педагогической деятельности. На основном этапе, приходящемся большей частью на II-IV курсы, благодаря усвоенной теоретической информации о прогнозировании и выполнению соответствующих заданий студенты овладевали базовыми прогностическими знаниями и умениями.

Также был разработан спецкурс «Основы педагогического прогнозирования», содержание которого представляло собой совокупность следующих блоков: психолого-педагогического, теоретического, технологического, в каждом из которых реализовались все компоненты обучения педагогическому прогнозированию (личностный, когнитивный и операционный), но с разным удельным весом каждого компонента. Заключительный этап имел место главным образом на IV-V курсах, где в рамках дисциплин предметной подготовки и дисциплин дополнительной специальности, а также педагогической практики студенты учились применять полученные прогностические знания и умения, самостоятельно прогнозировать свою педагогическую деятельность.

Третьим условием явилось использование в процессе обучения педагогическому прогнозированию разных технологий обучения: имитационной (моделирующей), технологии критериально-ориентированного обучения, поисково-исследовательской (задачной) технологии.

Четвёртое условие предполагало включение студентов в самостоятельную прогностическую учебно-исследовательскую деятельность: придумывание педагогических ситуаций и задач на прогнозирование; разработка тестовых заданий в рамках спецкурса «Основы педагогического прогнозирования»; разработка перспективных планов на учебный год для работы с детьми дошкольного и школьного возраста по различным предметам, содержащимся в учебных программах; участие в разработке грантов, творческих проектов; написание курсовых работ и дипломных проектов; разработка мероприятий в рамках волонтёрского движения, участники которого, осуществляя волонтёрскую деятельность, изначально поставлены в условия постоянного прогнозирования своей деятельности.

После проведения эксперимента были получены следующие результаты (Таблица1)

Таблица1

Сравнительный анализ данных экспериментального исследования в ЭГ и КГ (в %)

	Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
Критерии	Группы / Этапы эксперимента	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мыслительный	констатирующий	36	38	51	50	13	12
	контрольный	56	44	41	49	3	7
Личностно-мотивационный	констатирующий	36	38	52	52	12	10
	контрольный	75	44	25	54	0	2
Когнитивный	констатирующий	3	5	20	21	77	74
	контрольный	30	8	56	31	14	61
Операционный	констатирующий	8	9	18	20	74	71
	контрольный	24	12	60	26	16	62

В целом можно констатировать, что в результате обучения у студентов повысился интерес к прогнозированию, закрепилось осознанное отношение к пониманию важности и необходимости владения педагогическим прогнозированием и постоянным использованием его в своей деятельности. Студенты начали испытывать потребность в постоянном прогнозировании и отмечали профессиональные мотивы к использованию данных прогнозирования в дальнейшей деятельности. Были совершенствованы все качества мышления; обогатились знания о прогнозировании в социальной сфере и в педагогике в частности; был сформирован комплекс прогностических умений в соответствии с выделенными стадиями прогнозирования, позволяющий полно и последовательно строить педагогический прогноз. Одним из главных достижений было изменение обывательского (житейского) представления о прогнозировании в целом и педагогическом прогнозировании в частности в сторону научного.

Таким образом, в итоге была выявлена положительная динамика и более высокий уровень овладения педагогическим прогнозированием у студентов ЭГ, что позволило сделать вывод, о том, что выдвинутые и реализованные условия обучения педагогическому прогнозированию являются необходимыми и достаточными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие. М., 2003.

2. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. М.,1987.

3. Лисичкин В.А. Теория и практика прогностики. Методологические аспекты. М., 1972.

4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб., 2003.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ЖЕНЩИНА В МУЖСКИХ ВИДАХ СПОРТА. НАРУШЕНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СПОРТСМЕНОК

Т.С. Соболева, Д.В. Соболев

WOMEN IN MALE SPORTS. INFRINGEMENT OF SEX BEHAVIOR AMONG SPORTWOMEN

T.S. Soboleva, D.V. Sobolev

Современный социум характеризуется эмансипацией женского спорта. Женскими стали футбол, хоккей, борьба, бокс, тяжелая атлетика. Немалую роль в этом процессе играет нарушение половой дифференцировки мозга с последующим нарушением половой роли у спортсменок при повышении уровня мужских половых гормонов (андрогенов).

The modern society is characterized by female sport emancipation. Women become more and more successful in football, hockey, wrestling, box, weight lifting. One of its reasons is infringement of sex differentiation of the brain. It leads to the sexual role break and increasing a level of men's sex hormones (androgens) among sportswomen.

Ключевые слова: мужские виды спорта, спортсменки, маскулинизация психики, нарушение половой роли

Key words: male sports, sportswomen, classification of sex, masculinization of psychics, sex dimorphism, reproductive function.

Ярким примером эмансипации женщин в современном социуме служит бурное освобождение женского спорта от мужских запретов, где, по нашему умозаключению, наиболее физической и психически мужественные спортсменки штурмуют такие запретные до недавнего времени травмирующие, не эстетичные для женщины, мужские виды спорта, как борьба, бокс, футбол, хоккей, тяжелая атлетика. Такие женщины победоносно вышли к тому, что в Олимпийской программе практически не осталось ни одного мужского вида, не покоренного женщинами.

Об эстетическом восприятии (в свете нашего патриархального взгляда на женственность) спортсменок говорить не приходится. Хотя (без предвзятости) такая спортсменка заслуживает уважения за достигнутые победы и рекорды. Известно, что половой диморфизм в поведении мужских и женских особей закладывается при половой дифференцировке мозга. При этом выделяют несколько характеристик психосексуального поведения: половая идентичность, половая роль и половое самосознание, которые в настоящем называются гендером. Под «половой идентичностью» известный сексолог

И.С. Кон (1988) имеет ввиду идентификацию индивидом самого себя с представителями своего пола. Под «половой ролью» понимает специфический набор требований и ожиданий, предъявляемых обществом к индивидууму мужского или женского пола. Для этого также необходимо, чтобы человек обладал аналогично морфологическому полу «половым самосознанием», т.е. способностью осознавать себя представителем определенного пола. Признаками нарушения полоролевого поведения у детей является изменение половой направленности детских игр. Девочки, подчиняясь врожденному материнскому инстинкту, играют в дочки-матери, семью. Важно подчеркнуть, что игра есть волеизъявление ребенка и мало контролируется влиянием взрослых и внешними обстоятельствами. Это сводит к минимуму роль социума. Важно и то, что уже в дошкольном возрасте дети четко идентифицируют половую роль ребенка.

Детские психиатры Д.Н. Исаев и В Е. Каган (1986) свидетельствуют, что именно детский коллектив дает прозвище ребенку с нарушенной половой ролью. Причем, роль в игре распределяется не только и не столько с желаниями участника, а в зависимости от стиля полового поведения, классифицируемого детским коллективом как маскулинное или фемининное. Кроме того, учитывается способность ребенка отстоять свою роль. Мужские роли, как более весомые, отдаются обычно как в группах мальчиков, так и группах, девочек более маскулинным по поведению детям. Подтверждено, что более драчливые девочки имеют повышение уровня андрогенов и признаки мужского пола, например, гирсутизм (рост волос по мужскому типу). По заключению детских психиатров К.С. Лебединской (1969), а также Д.Н. Исаева и В.Е. Каган (1986) нарушение полоролевого поведения у девочки (истоки психологической маскулинности) выявляются рано и для него характерны типичные признаки.

Первое. Уже в дошкольном возрасте девочки отдают предпочтение мальчишеским играм.

Второе. В общении со сверстницами не обращают на них внимание, подчеркивая свою принадлежность к мальчишеской компании, если они нисходят до них, то в игре имеют мужскую роль (отец, брат, жених).

Третье. Маскулинные девочки в обществе со взрослыми отдают предпочтение мужской компании отца, к матери у них сыновье отношение.

Четвертое. Они охотно одевают одежду мальчиков, отдавая ей предпочтение с раннего возраста, в женской, особенно нарядной, чувствуют себя неуютно; отмечается безразличие к украшениям и косметике.

Пятое. Уже с детства их интерес имеет мужскую направленность (техника и мужские виды спорта).

Шестое. Психосексуальное развитие идет в разрезе мужской роли. Та-

кие девочки в мечтах и фантазиях видят себя мальчиками.

При исследовании выявлено (опрос матерей), что девочки-спортсменки, специализирующиеся в мужских видах спорта (хоккей с шайбой, футбол, тяжелая атлетика, борьба, бокс), в 7 раз чаше имели мужскую направленность детских игр, чем неспортсменки. Лидерами в компании мальчиков они были в 9 раз чаще, чем у незанимающихся, и в 4 раз чаще в смешанных компаниях. Анализируя истоки психологической мужественности у спортсменок, мы свидетельствуем о том, что некоторые девушки сообщали о том, что они предпочли спорт более эстетически приятным женским занятиям (бальные танцы и музыка). Мало того, нередко тренируясь с раннего возраста (с 4 лет) и перебирая многие виды спорта, они останавливались на наиболее мужественных (футбол или тяжелая атлетика), оставляя женственные (фигурное катание или художественная гимнастика). При опросе юных футболисток признаком маскулинизации психики спортсменок явилось то, что многие из них бросили более женственные виды деятельности (танцы, музыку, рисование) и перешли в футбол. Они же позже начали применять декоративную косметику (женский атрибут), отдавали предпочтение мужской одежде и прическе. Важным подтверждением биологической детерминанты нарушенного полоролевого поведения у спортсменок служит его изменение у их матерей (генетическая детерминанта гормонального профиля). Матери свидетельствовали, что третья часть их них считают себя лидерами в семье. Кроме того, некоторые из них занимали не просто мужские, но, что самое главное, сугубо мужские профессии (пожарник на нефтяной вышке, начальник торфоразработки и цеха). [4]

По мнению сексологов, в более взрослом возрасте девушки с нарушенным полоролевым поведением находят себя в выборе мужских профессий (в том числе и в мужских видах спорта), также как и матери спортсменок. Необходимо подчеркнуть, что девушки с измененным полоролевым поведение имеют ту же тенденцию: мечтают не только о мужских, а о наиболее престижных мужских профессиях(летчик, капитан дальнего плавания, космонавт, хирург, следователь в уголовном розыске и даже офицер армии и милиции) и добиваются осуществления своей мечты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Д.Н. Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. – М.: Медицина, 1986. - 336 с.
2. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина,1988. - 320 с.
3. Сексопатология / Под ред. В.Г. Васильченко. - М.:Медицина,1990. - 576 с.
4. Соболева Т.С., Соболев Д.В. Женский спорт и причины маскулинизации // Спортивная биология и медицина в повышении качества жизни: XXI век / Сбор. науч. труд., посвящ. 30–летию кафедры анат. и спорт мед. МГАФК / М.: Советский спорт. -

1999. - С. 67-71

5. Соболева Т.С., Соболев Д.В. Истоки гендерной асимметрии в женском спорте // Математика, Образование, Экология, Гендерные проблемы // Мат. междунар. науч.-практич. конференции.- Воронеж, 2001. - С.252-253

УДК 159.9

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ И ИНТЕРНЕТ АКТИВНОСТЬ

Г.М. Сордия

COGNITIVE CHARACTERISTICS OF THE USER AND THE INTERNET ACTIVITY

G.M. Sordiya

В статье исследуются взаимосвязи когнитивных особенностей, детерминирующих активность пользователя в сети Интернет. Автором показано разнонаправленное влияние когнитивных особенностей пользователя на его активность в Интернете.

The article investigates the relationship of cognitive features which determine user`s activity on the Internet. A multidirectional influence of user`s cognitive features on his activity on the Internet is displayed in the article.

Ключевые слова: Интернет, пользователь, активность, погружение, когнитивные особенности, полезависимость / поленезависимость.

Key words: Internet, user, activity, immersion, cognitive characteristics (field dependence / field independence).

Ежегодно в разных областях знания проводятся исследования, объектом которых выступает всемирная виртуальная сеть Интернет.

Психологическая проблематика изучения Сети Интернет охватывает различные аспекты: изучение механизмов восприятия людей при общении посредством компьютера [1,4,11,12,13], принципы самовыражения личности и изменение сетевой идентичности [3,7], специфика так называемой зависимости от Интернета. [1,2,5], влияние Интернета на пользователя [1,2,6,9].

Теоретический анализ литературы показывает, что с учетом актуальности данной темы, исследования, направленные на изучение когнитивных особенностей пользователя, на данный момент немногочисленны.

Целью нашей работы стало изучение когнитивных особенностей пользователя детерминирующих его активность в виртуальной Сети.

Критерием включения в группу испытуемых являлось постоянное использование сети Интернет.

Люди, использовавшие Интернет лишь эпизодически или только для

чтения электронной почты, не включались в число респондентов. В исследовании приняло участие 334 испытуемых в возрасте от 18 до 60 лет. Из них 180 мужчин (средний возраст 27 лет), 154 женщины (средний возраст 26 лет). Группа испытуемых состояла из представителей различных профессий, с различным уровнем образования (не ниже полного среднего).

Таблица 1

Корреляции показателей анкеты Интернет пользователя с методикой "Включенные фигуры" (по группе в целом)

	Количество правильных ответов	Время выполнения (мин.)	Индекс полезависимости / поленезависимости
Стаж использования Интернета (мес.)	0,01	-0,18***	0,20***
Состояние при работе в Интернете (напряженность)	-0,10	0,10	-0,19***
Целенаправленный поиск	0,07	0,11*	-0,04
Замена реальности виртуальностью	-0,15**	-0,02	-0,12*
Зависимость от Интернета лично у пользователя	-0,13*	0,02	-0,05
Восприятие времени пребывания в Интернете	-0,14**	0,08	-0,13*
Изменения в себе	-0,22***	-0,01	-0,12*
Изменение уровня тревожности	-0,16**	-0,10	-0,06

*p≤0.05; **p≤0.01; ***p≤0.001

Нами выяснено (см. Таблица 1): "стаж использования Интернета (мес.)" отрицательно связан со временем выполнения (мин.) по методике "Включенные фигуры" Готшильда, а с индексом полезависимости / поленезависимости (далее по тексту индекс ПЗ / ПНЗ) – положительно.

"Состояние при работе в Интернете (напряженность)" имеет отрицательную связь с индексом ПЗ / ПНЗ. "Целенаправленный поиск" положительно коррелирует со временем выполнения (мин.) задания по методике Готшильда. "Замена реальности виртуальностью" отрицательно связана с количеством правильных ответов и индексом ПЗ / ПНЗ по методике Готшильда.

Показатель "зависимость от Интернета лично у пользователя" отрицательно связан с количеством правильных ответов. "Восприятие времени пребывания в Интернете" имеет отрицательную корреляцию с количеством

правильных ответов и индексом ПЗ / ПНЗ. “Изменения в себе” отрицательно связаны с количеством правильных ответов и индексом ПЗ / ПНЗ по методике Готшильда. “Изменение уровня тревожности” имеет отрицательную связь с количеством правильных ответов.

Таблица 2

Корреляции показателей анкеты Интернет пользователя с методикой “Включенные фигуры” (по группе мужчин)

	Количество правильных ответов	Время выполнения (мин.)	Индекс полезависимости / полене-зависимости
Стаж использования Интернета (мес.)	0,08	-0,19*	0,23**
Состояние при работе в Интернете (напряженность)	-0,18*	0,13	-0,27***
Замена реальности виртуальностью	-0,18*	0,06	-0,21**
Состояние раздражительности	-0,11	0,12	-0,16*
Восприятие времени пребывания в Интернете	-0,18*	0,08	-0,14
Изменения в себе	-0,24**	0,08	-0,20**
Изменение уровня тревожности	-0,23**	-0,08	-0,13

*p≤0.05; **p≤0.01; ***p≤0.001

Таблица 2 даёт информацию о том, что “стаж использования Интернета (мес.)” отрицательно связан с временем выполнения (мин) задания и положительно с индексом ПЗ / ПНЗ по методике Готшильда.

Показатели анкеты Интернет – пользователя “состояние при работе в Интернете (напряженность)” и “замена реальности виртуальностью” отрицательно коррелируют с количеством правильных ответов и индексом ПЗ / ПНЗ. “Состояние раздражительности” коррелирует с индексом ПЗ / ПНЗ в группе мужчин отрицательно.

“Восприятие времени пребывания в Интернете”, “изменение уровня тревожности” имеет отрицательную связь с количеством правильных ответов. “Изменения в себе” связано с количеством правильных ответов и индексом ПЗ / ПНЗ по методике Готшильда отрицательно.

Таким образом, что пребывание в Интернете связано в группе мужчин с замедлением поисковой деятельности, снижением ее качества и увеличением полезависимости.

Таблица 3

Корреляции показателей анкеты Интернет пользователя с методикой “Включенные фигуры” (по группе женщин)

	Количество правильных ответов	Время выполнения (мин.)	Индекс полезависимости / поленезависимости
Стаж использования Интернета (мес.)	-0,08	-0,22**	0,19*
Время использования Интернета (в сутки)	-0,18*	-0,03	-0,04
Зависимость от Интернета (общая)	-0,10	-0,24**	0,16*
Зависимость от Интернета лично у пользователя	-0,25**	-0,07	-0,07
Изменения в себе	-0,19*	-0,14	0,02

*p≤0.05; **p≤0.01

Из таблицы 3 видно, что “стаж использования Интернета (мес.)” имеет отрицательную связь со временем выполнения, а с индексом ПЗ / ПНЗ – положительную. Показатели анкеты “время использования Интернета (в сутки)”, “зависимость от Интернета лично у пользователя”, “изменения в себе” отрицательно коррелируют с количеством правильных ответов по методике Готшильда. “Зависимость от Интернета (общая)” имеет отрицательную корреляцию со временем выполнения, а с индексом ПЗ/ПНЗ – положительную, т.е. в группе женщин Интернет зависимость отрицательно влияет на их результативность, по тесту Готшильда. “Стаж использования Интернета (мес.)” и “Зависимость от Интернета (общая)” отрицательно связаны со скоростью выполнения задач, связанных с поиском.

Итак, в группе мужчин(в целом) использование Сети Интернет отрицательно влияет на результативность выполнения деятельности; в группе женщин Интернет зависимость отрицательно влияет как на результативность выполнения, так и на скорость выполнения деятельности; результаты по группе (в целом) демонстрируют, что полезависимые пользователи склонны к формированию у них Интернет зависимости.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Астафьев В.А. Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет// Конференция “Психология XXI ” (Санкт-Петербург 24.04.2001-26.04.2003 г.) Секция: психология общества. Стр. 42-44

2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смирнова О.В. Интернет: воздействие на личность//Гуманитарные исследования в Интернете. / Под/ред. А.Е. Войскунского. – М. 2000. С. 32-61.

3. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности// Конференция “Социальные и психологические последствия применения информационных технологий(01.02.2001-01.05.2001 г.) Секция 4: Особенности

идентичности у пользователей Интернета”. С. 134-141.

4. Белинская Е.П. К проблеме групповой динамики сетевого сообщества 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М. 2000. С. 23-29.

5. Войскунский А.Е. Принцип комплексности в гуманитарном исследовании Интернет-активности//Технологии информационного общества Интернет и современное общество: труды 6-ой всероссийской объединенной конференции Спб Изд-во филологического факультета СПБГУ 2003. С. 14-34.

6. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общей ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 82-101

7. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста//автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2001. – С. 45-56.

9. Кожевникова Е.С. Читатель и Интернет//Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С.33-38

10. Козловский О.В. Открой в себе гения. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2005. – 736 с.

11. Арестова О.Н., Войскунский А.Е. Исследование половых различий при работе с Интернетом на примере российских пользователей: http://www.nedug.ru/lib/lit/psych/02dec/252/psych.htm (12.2010).

12. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf (11.2010).

13. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Интернет: http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko (07.2010).

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

ЭКЗИСТЕНЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИОВИТАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНА

А.М. Руденко

HUMAN EXISTENCE IN CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF SOCIAL AND VITAL SPACE IN POSTMODERN CULTURE

A.M. Roudenko

В статье рассматриваются различные проявления трансформации экзистенции человека в культуре постмодерна. Показано, что характерными признаками существования современного человека в культуре являются самореализация в условиях глобализации, гедонизм, эскапизм, симулякризация социовитальной реальности, стирание гендерных различий и плюрализация ценностно-смысловых устремлений.

The article considers various displays of transformation of human existence in the postmodern culture. It is shown that characteristic attributes of existence of the modern person in culture are self-realization in conditions of globalization, hedonism, escapism, simulation of a social and vital reality, deletion of gender distinctions and plurality of valuable and semantic aspirations.

Ключевые слова: экзистенция, человек, культура, постмодерн.

Key words: existence, human, culture, postmodern.

Специфика социовитальной экспликации смысложизненной интенциональности человека выявляется при выработке наиболее релевантного эвристического базиса концептуализации человека, одной из составляющих которого является конкретно-личностный характер анализа в контексте конкретно-исторической социокультурной реальности. Поэтому следует более подробно рассмотреть специфику современной социокультурной реальности постмодерна, которая выступает своеобразным полем реализации смысложизненной интенциональности. Современные социокультурные реалии создали предпосылки и условия для ее тотальной трансформации.

Гедонизм, общество удовольствий, общество досуга, но также и общество знания и информации – вот ключевые слова, которыми характеризуется жизнь в современном постмодерне. Модерн, центральная идея которого заключалась в уверенном и свободном индивидууме, оставляет после себя в качестве наследства «индивидуализм без индивидуума». Постмодерн отклоняет это наследство, чтобы изобрести индивидуума в смысле умения жить совершенно по-новому и иначе: «В XX столетии – и чем дальше, тем в большей степени – можно отметит отход от «больших идентичностей» личности, т.е. отождествления ее с определенным государством, нацией, этносом, конфессиональной принадлежностью. Люди во все большей степени идентифицируются именно по брендам (что они едят, носят, что читают, смотрят. Слушают, в чем ездят, где отдыхают» [7, С. 51]. Появились качественно новые способы самореализации, которая перестала носить элитарный характер и приобрела форму прагматичного рационализма: «Если ты хочешь, чтобы о тебе знали, надо о себе сообщать, выводить себя в информационное, социальное, экономическое, политическое, культурное пространство» [7, С. 54]. Современная эпоха информационных технологий в условиях глобализации открывает небывалые перспективы для такого самопродвижения человека.

В современных социокультурных условиях данное умение приобретает форму эскапизма (от англ. escape – убегать, избегать, спасаться бегством), который проявляется в том, что человек, не имея твердых целей в жизни, высших идеалов и незыблемых ценностей, веры в нечто неизменное и постоянное, а также ощущения полноты и удовлетворенности повседневностью спасается бегством от реальности либо уходом в мир мечтаний, фантазий и грез либо за счет физического бегства (например, из города в деревню), либо в мир цифрового, виртуального пространства. «Для тех, кто ощущает себя неуютно в реальном мире… – пишет В.М. Лейбин, – виртуальная реальность открывает простор для обретения смысла в информационно-коммуникационной деятель-

ности, а также реализации своих идеалов, способностей, дарований. С появлением виртуальной реальности закомплексованные, робкие, застенчивые, нерешительные, не выдержавшие испытания в современной гонке за материальными ценностями или престижными призами, – все эти и многие другие люди обрели как бы второе дыхание, позволившее им в какой-то степени самореализоваться» [4, С. 94]. Классическим вариантом эскапизма является религия, позволяющая уходить верующему человеку от негативных переживаний повседневности, но также «в качестве эскапизма могут выступать чтение книг, просмотр телевидения или кино, компьютерные игры, общение в Интернете, музыка, спорт, построение карьеры, творчество, употребление алкоголя и наркотиков и многое другое» [6, С. 16]. Эскапизм расширяет границы социокультурной жизни человека, не только давая «возможность самореализации тем, кто чувствует ее недостаток в повседневной жизни» [6, С. 16], но и позволяя в значении не физических, а психологических характеристик времени «жить не дважды и не трижды, а бесконечное множество раз» [6, С. 16]. Однако эскапизм начинает носить деструктивный характер, когда становится самоцелью, навязчивой идеей, единственным возможным убежищем.

Человеческой экзистенции стал угрожать крах как от социальных, так и от как индивидуальных противоречий. В современной социокультурной реальности постмодерна «создание нового становится самоценным занятием и не служит удовлетворению естественно-витальных, исторических, но разумных, необходимых для достойной жизни потребностей; для него культивируются любые, самые странные, пустые и явно болезненные желания» [3, С. 21]. Непродуманные техногенные новации поставили под угрозу социовитальность экзистенции человека, поэтому оптимальная установка «прогресс ради общества» сменяется антигуманной позицией «общество ради прогресса» в условиях, «когда человечество… меняет знамя устойчивости на знамя новационизма» [3, С. 21]. Социокультурные новации, создаваемые с целью оптимизации человеческой витальности, внедряются без учета принципа разумной достаточности и не всегда становятся предметом тщательного анализа возможных негативных для человека последствий, вероятных вследствие диалектичности любого социокультурного явления.

В экзистенции человека в социокультурной ситуации современного западного постмодерна наглядно проявляется господство симулируемой реальности. Человек все больше и больше живет в исключительно симулируемом мире, и в сущности сам становится лишь симуляцией (Ж. Бодрийяр). В постмодерне общество определяется не столько производством, сколько потреблением, которое (по существу) является потреблением знаков, которые производятся рекламой. Общество превращается в бесконечную и плавную игру этих знаков и их потребительских значений. В постмодернистском обществе

потребителей, которое на Западе начинается после Второй мировой войны, меновая стоимость товаров была заменена симулякрами и спектаклями (развитие рекламы, средств массовой информации, коммуникации и информации имеет в этом решающее значение). Знаки больше не имеют никакого отношения к внешней «действительности»; человек живет в симулируемом мире, в котором опыт и знание (в конечном счете) заменяются изображениями, а действительность – ее же собственной репрезентацией. В век симулякра есть только копии копий, репрезентации репрезентаций, но ни реальностей, ни оригиналов. Поэтому уже нет никакой действительности, с которой могла бы сверится симуляция смысла, подлинности и истины. Есть только лишь поверхности, на которых (в конечном счете) действительность станет более действительной, чем действительное, так как копии будут подлиннее и правдоподобнее, чем когда-то была реальность: постмодерн производит гиперреальность. В этой гиперреальности больше нет никакой истории, а лишь синхронные картины вечной современности. В то время как модернистский промышленный мир производства характеризовался «эксплозией», расширением (колонии, мировые войны, новые рынки) постмодерн выливается в катастрофу «имплозии»: симулируемая гиперреальность оказывается несостоятельной. В то время как модерн оперирует оппозициями и противоречиями, постмодерн пытается деконструкцией подчеркнуть различия. При этом теория деконструкции интерпретирует мир как текст и вытекает в предположение о том, что тексты сами по себе деконструируются. Развивается деконструктивный метод понимания текста: принципиально все структуры могут пониматься как тексты. В частности, в архитектуре пытались деконструктивно по-новому определить строительство, архитектурные структуры и фасады, чтобы таким образом преодолеть модерн с его статическими закономерностями. Деконструкция признает автора как такового мертвым, с ним умирает целенаправленно пишущий субъект, в конце концов субъект как таковой. Так как автор из центра текста исчезает, то исчезает также субъект из центров социального контекста, истории. Теория постмодерна поэтому говорит о децентрированном субъекте и пытается оправдать это и вернуть ему его историю. Если деконструктивное чтение является чтением следов, поиском следов скрытых «различий», то в новом историзме появляется намерение читать прежнюю историю по-новому как текст и деконструировать исторический субъект. Гражданство, как и пролетариат, столь же мало определимо как исторический или революционный субъект. Таким образом, с конца модерна постмодерн диагностирует также конец современного субъекта. Совершеннолетний и самоопределенный человек появляется при этом как изобретение гуманитарных наук: даже биология человека расшифровывается как конструкция, порядок дискурса.

Постмодерн исходит не столько из идентичного субъекта, сколько ут-

верждает, что человек является лишь эффектом власти. М. Фуко усматривал в реформах и либеральной демократизации влияние скрытой всепронизывающей силы приспособления: плюрализация означает для него приумножение власти, политические свободы означают в той же мере повышенную необходимость производительности. В то время как Лиотар концентрируется на технологических и социальных условиях изменения знания, М. Фуко исследует, насколько само современное знание изменило технологические и социальные условия жизни. При этом «знание» означает не просто прогресс познания о функциях и потребностях человека, а изобретение человеком нормирования, контроля и дисциплины. Рациональный порядок знания обуславливал исключение иррационального, безумия, преступления и отклонения: человек выпадал из нормирования.

М. Фуко говорит о «диспозиции власти», причем, диспозитив означает как расположение и меру, так и аппарат, бесконечно совершенствующий себя в «микрофизике власти». В современных, либеральных обществах постмодерна возмещается непосредственная, телесная сила, скрытая от невидимой власти медицинских и правовых норм; не только отклонения, устранения, блокировки производятся юридическим и медицинским образом, но то, что вообще является «человеком», обновляется все вновь и вновь в многообразном властном сплетении дискурса. В этом отношении более правильно заявлять о био-политике или био-власти (от греч. «биос» есть «жизнь»). Интересы М. Фуко сосредоточены вокруг вопроса о том, как в нашей культуре люди делаются субъектами. Он объяснил, как посредством медицинской нормы постепенно обосновывался дискурс истины, который от имени разума одновременно исключает и включает иррациональное как безумие [8, С. 251 – 255]. Все, отклоняющееся от нормы, – аутсайдеры, больные, недовольные работой и заблуждающиеся – запираются в сумасшедших домах и исчезают из общества.

Фуко реконструирует процесс, в ходе которого медицина к началу XIX столетия пришла к власти дефинирования жизни и смерти [9, С. 41]. Он также пишет и о юридической норме: об учреждении тюремной системы, которая заключает человека, которая переносит смертную казнь через столетия общественного процесса в тюремный двор и (в конечном итоге) заставляет исчезнуть совсем. М. Фуко изображает генеалогию власти как «рождение тюрем» посредством современной идеи штрафа и преступления [10, С. 74]. Преступление объяснимо из биологии и психологии преступника; одновременно все общество постепенно превращается в дисциплинарный институт.

Современное социокультурное пространство постмодерна утверждает постулат, согласно которому нет биологической судьбы человека, заранее

предопределенной половыми различиями (Ю. Бутлер). Представив модернистский дискурс о нормальном и извращенном сексе как результат определенный медицинский и юридический точки зрения, Бутлер исходит из того, что пол выступает социальной конструкцией, определяемой социальной практикой. Поэтому половые отношения рассматриваются как нечто большее, чем отношения двух полов, чем гомо- или гетеросексуальные отношения. Пол в современных условиях не является фиксированным качеством. Он является свободным и вариабельным, вне зависимости от различных контекстов и времен. Речь идет не о сексуальной тождественности или перемирии полов, а о разрушении господствующей половой идентичности и гегемонии «двуполости».

Если в «классическом» феминизме критикуется утвердительная конструкция «женственности» и «женского бытия» в свете идеи равноправия полов, то в постфеминизме (Ю. Бутлер, Л. Иригарэ, Д. Корнель, Н. Фразер) уже нет никакого общего «женского» интереса; защита «женственности» ведет скорее к укреплению конкретных половых отношений. В постмодернистской войне полов ставится под сомнение качество двуполости и «бинарные оппозиции» «женственности / мужественности», «женщины / мужчины». Деконструкция бинарных оппозиций полов эксплицируется как разложение человеческого тела в смысле кибернетических организмов или существующих машин. Взятие под сомнение двуполого качества является продолжением радикальной критики биологического единства человека.

Постфеминистская критика половых отношений растворяется в постмодернистском техномире, в котором машина представляет собой новый пол. «Человек в постмодернизме утрачивает целостность…, – отмечает П.С. Гуревич, – Человека можно сконструировать, собрав его из наличного материала, что-то добавляя, что-то убирая. Не составит труда заменить некоторые части его тела. Электронный глаз будет видеть лучше. Компьютер заменит мозг. Электронные мускулы проявят невиданную мощь… Человеку можно вживить чипы, провести немыслимые эксперименты с его памятью» [1, С. 25]. Все это приводит к постепенному появлению новой формы жизни на основе высокотехнологичных ресурсов. Киборг как образная фигура и как существовавший опыт меняется, что можно рассматривать в конце XX столетия в качестве опыта женщин. Киборги есть существа постгендерного мира. Ничто не связывает их больше с бисексуальностью, неотчужденной работой или другими искушениями, чтобы достигнуть органической целостности посредством окончательного подчинения власти всех частей под более высоким целым. Киборг является убежденным последователем партиалитета, иронии, интимности и перверсии. Таким образом, в постмодернистской перспективе нет биологического тела; вместо этого является сама биология является пер-

формативным или дискурсивным порядком власти.

Модерн XX века оказался не воплощением гуманистического идеала, а угрозой человечеству. Современный («постмодернистский») человек столкнулся с тем, что философия и искусство за всю тысячелетнюю историю мало чему его научили. Н.А. Зуева отмечает: «Для эпохи модерна были характерны представления о том, что человек рационален; что субъект является стабильным, целостным, познаваемым, универсальным; что он осознает себя и познает мир посредством разума, рассматриваемого как высшая форма умственной деятельности; что разум вместе с законами науки обеспечивает объективный и универсальный фундамент познания и т.п» [2, С. 15]. Возможно поэтому одной из главных задач постмодернистов стала задача «сломить многовековой диктат законодательного разума» [5, С. 521]. Постмодернистская критика стремится показать, что гуманистические идеалы и убеждения продуцируют определенные формы подавления.

Таким образом, рождение постмодерна и необходимость нового критического омыления проблемы человека к контексте философской антропологии стали следствием глубокого кризиса модерна, его основных постулатов и базовых ценностей. Постмодерн – это особый тип мировоззрения, в котором главными ценностями провозглашены свобода во всем, спонтанность и желания человека, его игровое начало. В постмодернистском дискурсе осуществляется признание права личности на инаковость, актуализация первичности сингулярного, уникального над универсальным, отказ от «монологизма» и «нарративности», сциентистской рациональности и логоцентризма, тотального рационализма, актуализация сосуществования и взаимодействия различных культур и жизненных стилей.

Следует также отметить артикуляцию интенциональности сознания, отказ от категоричного требования равноправия в пользу стратегии равенства, нацеленной на признание различий. Там, где модерн подчеркивал неизбежный конфликт, постмодернизм видит нерешенные проблемы, пытаясь найти выход из сложившейся конфликтной ситуации. В постмодерне социальная связь предстает как состоящая из множества языковых игр, подчиняющихся различным правилам. «Текстуализация» мира приводит к восстанию голоса Другого в противовес авторитарному голосу, захватывающему всю власть. Появляется возможность стать участником интерпретативных игр, предлагающих неожиданные и оригинальные движения.

Для постмодерна характерно стремление искать другие психические пласты, принадлежащие сфере бессознательного. Постмодерн не ставит перед собой целью тотальное отрицание ценностей. Главная цель – переосмысление, деконструкция, переоценка, замена знаков «плюс» на «минус», и наоборот. Понятно, что в такой ситуации сложно найти какие-либо четкие критерии

реализации смысложизненной интенциональности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П.С. Феномен деантропологизации человека // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 19 – 31.
2. Зуева Н.А. Гендер в свете постмодернистского дискурса: Дисс... канд. филос. наук: 09.00.11. – Воронеж, 2004. – 168 с.
3. Кутырёв В.А. Время Mortido // Вопросы философии. – 2011. – № 7. – С. 18 – 29.
4. Лейбин В.М. Роль информационно-коммуникативных технологий в изменении отношений между воображаемым, символическим и реальным // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 93 – 102.
5. Матяш Т.П. Философия постмодерна. Общая характеристика // История философии / под ред. В.П. Кохановского, В.П. Яковлева. – 3-е изд. –Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – С. 521.
6. Труфанова Е.О. Человек в лабиринте идентичностей // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 13 – 22.
7. Тульчинский Г.Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности // Вопросы философии. – 2009. – № 4. С. 41 – 56.
8. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / Вступ. ст. З. Сокулер, предисл. М.Фуко, пер. с фр. И. Стаф. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 576 с.
9. Foucault M. Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. – Frankfurt am Main, Berlin, Wien, 1976. – 345 p.
10. Foucault M. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – Frankfurt am Main, 1989. – 256 p.

ЭКОНОМИКА

УДК 332.142

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА

В.В. Гассий

ECONOMIC ESSENCE OF STATE-PRIVATE PARTNERSHIP

V.V. Gassy

В работе отмечается, что наиболее эффективным механизмом решения социально-экономических проблем современной России является государственно-частное партнерство(ГЧП); такой симбиоз, по мнению авторов, может быть полезен для обеих сторон. Особое внимание уделяется вопросу специфики использования форм ГЧП, при которых государство сохраняет существенную степень хозяйственной активности и контроля над экономическими процессами, а также некоторые правомочия собственности. Использование преимущества обеих форм собственности без глубоких социальных перемен и потрясений оказывается возможным в рамках разнообразных форм и методов государственно-частного партнерства.

The article notes that the most effective mechanism of modern Russia's social and

economic problems solution is the state-private partnership. Such symbiosis can be useful to both parties. The special attention is given to a question of specifics of use of SPP forms at which the state keeps essential degree of economic activity and control over economic processes, and also some competences of a property. Use of advantage of both forms of ownership without deep social changes and shocks just also appears possible within various forms and methods of state-private partnership.

Ключевые слова: государственно–частное партнерство, формы, методы, правомочия собственности.

Key words: state – private partnership, forms, methods, competences of a property.

Одним из важных вопросов модернизации российской экономики является создание инфраструктуры привлечения инвестиций в инновационные проекты и компании. Реализация многих инвестиционных государственных программ на правительственном и региональном уровнях показала сложность комплексной модернизации некоторых крупных предприятий, отдельных городов (агломераций) и даже ряда субъектов. Необходима общая координация инвестиционных проектов и программ, но это возможно только при диалоге государства и бизнеса. При этом государственные институты (прежде всего) должны создать условия для реализации инновационных проектов в социально важных районах и отраслях. В современном мире неотъемлемым условием нормального функционирования рыночной экономики является конструктивное взаимодействие бизнеса и структур государства. Характер этого взаимодействия, методы и конкретные формы могут существенно различаться в зависимости от зрелости и национальных особенностей рыночных отношений. При этом государство никогда не бывает свободным от выполнения своих социально ответственных функций, связанных с общенациональными интересами, а бизнес, в свою очередь, всегда остается источником и мотором развития и приращения общественного богатства. Важнейшая проблема государственно-частного партнёрства связана с перераспределением правомочий собственности, возникающим в процессе перерастания административно-властных отношений государства и бизнеса в отношения партнерства, закрепляемые соответствующими соглашениями сторон. Более того, некоторые формы партнерства, например, концессии, нередко расцениваются как косвенная приватизация или же ее полноценная альтернатива, т.е. рассматриваются как вторжение в систему отношений собственности. Однако (в отличие от стандартной полномасштабной приватизации) в партнерствах государство сохраняет существенную степень хозяйственной активности и контроля над экономическими процессами, а также некоторые правомочия собственности. В строгом смысле партнерства институционально преобразуют сферы деятельности, традиционно относящиеся к ведению государства.

Поэтому отношения собственности как экономическая основа партнёрства государства и частного капитала определяют его содержание, формы и механизм функционирования.

В России в силу того, что имущественные и правовые отношения ещё не обрели чёткую законодательную базу, вопрос регулирования правомочий собственности стоит крайне остро. Отдельные исследования государственно-частных партнёрств, возникающие хаотично, не уделяли должного внимания этой проблеме, а этот вопрос требует системного подхода и разработки. Существует настоятельная необходимость теоретического исследования: разработке глубинных проблем государственно-частных партнёрств, моделирования экономических институтов, создание законодательного базиса таким образом, чтобы работа всех его участников была скоординирована и носила последовательный характер, нацеленный на результат. Пока нельзя сказать, что в современной России всё организовано именно так. Сложность процесса становления механизма государственно-частных партнёрств в России связана не в последнюю очередь с бедностью понятийно-категориального аппарата по этой теме. До сих пор не сложилось единого определения и понимания сути государственно-частного партнёрства. Можно говорить лишь о некоторых подходах к определению данного института экономических отношений, возникающих в той или иной стране. Рассмотрение таких вопросов, как соединение двух форм собственности с целью финансирования определенных социально значимых проектов, различие интересов в таких партнёрствах, возможные пути урегулирования конфликтов этих интересов комплексно не изучались. Развивающееся партнерство, в отличие от традиционных отношений, создает свои базовые модели финансирования, отношений собственности и методов управления. Масштабный опыт перераспределения правомочий собственности между государством и частным бизнесом имеется в так называемых секторах общественных услуг (в частности, в инфраструктурных отраслях). Именно в этих отраслях исторически сложились традиции делегирования государством ряда ключевых правомочий частному сектору. Государство несет ответственность перед обществом за бесперебойное обеспечение публичными благами (public goods), чем и объясняется тенденция к сохранению соответствующих секторов экономики в государственной собственности. Качественное использование государственного капитала является необходимым условием удовлетворительной динамики как развитой, так и развивающейся рыночной экономики. С другой стороны, именно частное предпринимательство отличает мобильность, высокая эффективность использования ресурсов, склонность к инновациям. Использовать преимущества обеих форм собственности без глубоких социальных перемен и потрясений оказывается возможным в рамках разнообразных форм и методов

государственно-частного партнерства. Накопленный к настоящему времени арсенал этих форм позволяет при безусловном сохранении важнейших национальных объектов в государственной собственности. Главным образом имеются в виду такие функции, как строительство, эксплуатация, содержание и управление в сфере производственной и социальной инфраструктуры. Таким образом, в традиционно государственную сферу экономики привносятся своего рода частные товары и услуги (private goods), создающие условия и предпосылки эффективного функционирования инфраструктурных объектов, оптимального управления ими, рационального использования ресурсов. В широком смысле, государственно-частное партнёрство – это метод предоставления государственных услуг, который объединяет частный и государственный сектор на долгосрочной контрактной основе, закрепляя за каждой стороной определённые обязательства [3, С.10].

Государственно-частное партнёрство (ГЧП) – это соглашение о взаимных выгодах. Стоимостная эффективность ГЧП, так же как и при потреблении в привычным понимании, есть результат проектирования финансовой структуры вкупе со «спущенными сверху» системой управления и финансированием. Всё это является следствием системы вознаграждения, основанной на дальнейшей оплате предоставляемых услуг и снижении рисков. Развитие межсекторного взаимодействия (власть-бизнес-общество) позволяет более эффективно использовать ресурсы каждого сектора для решения экономических проблем региона, в зарубежной практике уровень развития некоммерческого сектора и межсекторного взаимодействия является одним из индикаторов социо-эколого-экономического развития [4, С.48].

Основной целью возникновения государственно-частного партнёрства является финансирования капиталоёмких или малоприбыльных отраслей экономики. Особенности государственно-частного партнёрства (по сравнению с другими механизмами финансирования) состоят в том, что партнёры преследуют различные цели, решают свои конкретные задачи, стороны имеют различные мотивации. Государство заинтересовано в росте объемов и улучшении качества предоставляемых услуг инфраструктурных и социально ориентированных отраслей населению и экономическим агентам.

Частный сектор стремится стабильно получать и увеличивать прибыль. Причем, стратегически мыслящий бизнес выстраивает свои приоритеты, в первую очередь, не просто под размер прибылей, а в интересах устойчивости получения доходов от проектов. При этом обе стороны заинтересованы в успешном осуществлении проектов в целом. Проекты ГЧП зачастую облегчают выход на мировые рынки капиталов, активизируют привлечение иностран-

ных инвестиций в реальный сектор экономики. Особое значение ГЧП имеет для экономики регионов, где на его основе происходит развитие местных рынков капитала, товаров и услуг. Однако интересы государства и бизнеса могут не просто не совпадать, но и быть противоречивыми, поэтому заключению договора о партнерстве должны предшествовать переговоры сторон, балансирующие эти интересы и цели проектов.

ГЧП имеет широкий спектр различных форм. Форма государственно-частного партнёрства – правовое основание реализации конкретной модели государственно-частного партнёрства. Формами государственно-частного партнерства, согласно областному закону Ростовской области «Об основах государственно-частного партнерства» № 448-ЗС от 22.07.10г., являются следующие соглашения (договоры): 1) об участии сторон государственно-частного партнерства в реализации инвестиционных проектов; 2) об участии Ростовской области в уставных (складочных) капиталах юридических лиц; 3) о предоставлении государственного имущества Ростовской области в аренду, безвозмездное пользование, доверительное управление; 4) концессионные; 5) иные соглашения (договоры), заключенные сторонами государственно-частного партнерства и отвечающие целям и задачам государственно-частного партнерства.

Разнообразные контракты, которые государство предоставляет частным компаниям: выполнение работ и оказание общественных услуг, управление, поставка продукции для государственных нужд, контракты технической помощи и т. д. Система краткосрочных контрактов достаточно широко используется в хозяйственной практике органов государственной власти и за рубежом, и в современной России. Контракты как административный договор заключаются между государством (органом местного самоуправления) и частной фирмой на осуществление определенных общественно необходимых и полезных видов деятельности.

В административных контрактных отношениях права собственности не передаются частному партнеру, расходы и риски полностью несет государство. Интерес частного партнера состоит в том, что по договору он получает право на оговариваемую долю в доходе, прибыли или собираемых платежах. Как правило, контракты с государственным или коммунальным органом – весьма привлекательный бизнес для частного предпринимателя, поскольку, помимо престижа, гарантируют ему устойчивый рынок и доход, а также возможные льготы и преференции.

Арендные (лизинговые) отношения, возникающие в связи с передачей государством в аренду частному сектору своей собственности: зданий, сооружений, производственного оборудования. В качестве платы за поль-

зование государственным имуществом частные компании вносят в казну арендную плату в ее традиционной форме (договора аренды) и в форме лизинга. Особенность арендных отношений между властными структурами и частным бизнесом заключается в том, что на определенных договором условиях происходит передача частному партнеру государственного или муниципального имущества во временное пользование и за определенную плату. Традиционные договора аренды предполагают возвратность предмета арендных отношений, причем, правомочие по распоряжению имуществом сохраняется за собственником и не передается частному партнеру. В специально оговариваемых случаях арендные отношения могут завершиться выкупом арендуемого имущества. В случае договора лизинга лизингополучатель всегда имеет право выкупить государственное или муниципальное имущество.

Соглашения о разделе продукции (СРП) является формой ГЧП. СРП является таким договором, в соответствии с которым Российская Федерация предоставляет инвестору – субъекту предпринимательской деятельности «на возмездной основе и на определенный срок исключительные права на поиски, разведку, добычу минерального сырья на участке недр, указанном в соглашении, и на ведение связанных с этим работ, а инвестор обязуется осуществить проведение указанных работ за свой счет и на свой риск» [2, С.6].

Произведенная продукция подлежит разделу между государством и инвестором в соответствии с соглашением, которое должно предусматривать условия и порядок такого раздела. В мировой практике соглашения о разделе продукции как форма партнерских отношений между государством и частным бизнесом активно используются в сфере нефтяного бизнеса.

Еще одной широко распространенной в России формой ГЧП являются государственно-частные предприятия. Участие частного сектора в капитале государственного предприятия предполагает акционирование (корпоратизацию) и создание совместных предприятий. В качестве акционеров в АО могут выступать органы государства и частные инвесторы.

Риски сторон также распределяются в зависимости от их величины. Существенная особенность совместных предприятий любого типа – постоянное участие государства в текущей производственной, административно-хозяйственной и инвестиционной деятельности.

Степень свободы частного сектора в принятии самостоятельных административно-хозяйственных решений определяется при этом его долей в акционерном капитале. Чем ниже доля частных инвесторов в сравнении с государством, тем меньший спектр самостоятельных решений они могут принимать без вмешательства государства или учета его мнения. Самостоятельность частного партнера в принятии решений здесь более ограничена, чем, например, в концессиях. Важно, что изменение структуры акционерного ка-

питала в пользу одной из сторон СП предполагает только перераспределение акций между инвесторами, но не ведет к увеличению общих размеров капитала (и соответственно основных фондов и числа рабочих мест). В случае национализации акционерного общества с участием государства выкуп акций осуществляется по текущему курсу и не зависит прямо от объема капитала, первоначально вложенного частным инвестором. Наконец, акционерное или долевое участие частного капитала в государственном предприятии (совместное предприятие) предполагает более высокий уровень интеграции государственного и частного капитала в реализации партнерских отношений для достижения социально и экономически значимых целей. В рамках каждой из этих институциональных альтернатив государственно-частного партнерства и множества специфических вариантов распределения правомочий между государственным и частным секторами создается возможность использовать эффективные системы стимулов, соответствующие концентрации прав собственности. Согласно мировой практике, при национализации концессионного предприятия государство обязано возместить концессионеру стоимость инвестированного капитала, а также выплатить компенсацию за упущенную выгоду.

Наиболее распространенной за рубежом формой ГЧП при осуществлении крупных, капиталоемких проектов являются концессии. Концессия (концессионное соглашение) – это система отношений между, с одной стороны, государством (концедентом) и, с другой стороны, частным юридическим или физическим лицом (концессионером), возникающая в результате предоставления концедентом концессионеру прав пользования государственной собственностью по договору, за плату и на возвратной основе, а также прав на осуществление видов деятельности, которые составляют исключительную монополию государства.

Концессии – это наиболее развитая, перспективная и комплексная форма партнерства. На сегодняшний момент в России действующим правовым актом, регулирующим осуществление проектов государственно- частного партнерства, является Федеральный закон РФ «О концессионных соглашениях» №115-ФЗ от 21 июля 2005 года [1]. За прошедшие годы в него вносились поправки, т.к. он изначально содержал ряд положений, которые ограничивают его применение: обязательное использование типовых соглашений при подготовке договора концессии, запрет на перемену лиц по концессионному соглашению путем уступки требования или перевода долга до момента ввода объекта в эксплуатацию долга и другие юридические моменты, препятствующие привлечению финансирования в развитие крупных концессий. Концессиональные проекты, которые должны впоследствии окупаться за счет оказания платных услуг, рассматриваются как модель ГЧП. Причем, сегодня это консервативная модель, и пока она не может счи-

таться инструментом для полноценного развития инфраструктуры. Закон о концессиях, безусловно, требует дальнейшей доработки. Главная проблема – недостаточная защищенность прав концессионера. Риски, которые он несет, высокие расходы, связанные с самой концессионной деятельностью, отягощаются еще и необходимостью уплачивать высокую концессионную плату государству. В то же время неустойка за нарушение обязательств со стороны последнего законом не предусмотрена.

Сейчас готовятся соответствующие поправки в закон, которые, возможно, стимулируют появление концессий в стране. Особенно актуальными могут стать концессии в сфере транспортной инфраструктуры и инфраструктурных отраслях, где необходимы приток частных инвестиций и высококвалифицированное управление.

Можно выделить три вида концессий: на уже существующие объекты инфраструктуры; на строительство или модернизацию инфраструктурных объектов; передача объектов государственной собственности в управление частной управляющей компании.

В рамках этих видов возможны варианты концессионных отношений, основанные на различном сочетании правомочий собственности между государством и частными концессионерами, а также допустимых пределов их конкретной предпринимательской и инвестиционной деятельности (сооружение, эксплуатация, управление).

Неясность в вопросах передачи части прав собственности от государства бизнесу, отсутствие законов о государственной собственности, о концессиях, о национализации и других важнейших нормативных актов обусловливают чрезвычайно высокие риски инвестирования частных средств в объекты принадлежащей государству инфраструктуры.

Законодательное закрепление прав пользования объектами государственной собственности за частными компаниями в рамках концепции ГЧП (в первую очередь, концессий), предоставление правовых гарантий этим компаниям по возврату вложенных средств позволит значительно снизить риски частных инвестиций и активизировать процесс привлечения отечественного и зарубежного капитала в объекты государственной собственности. В правовых документах должно быть четко прописано для бизнеса, что есть объекты хозяйственной деятельности, остающиеся в государственной собственности, для развития которых необходимо привлечение частных инвестиций, «ноу-хау», механизмов частнособственнического управления, но без изменения базовых отношений собственности, то есть права собственности на эти объекты остаются за государством.

Права пользования ими передаются бизнесу. Государство гарантирует законодательством и заключаемыми договорами возврат инвестору вложенных средств. Кроме того, нужно однозначно пресечь посягательства бизнеса

на собственность, которая по закону не подлежит приватизации: естественно-монопольные сегменты хозяйственной структуры страны, сетевые системы жизнеобеспечения, стратегические объекты и т. п.

Во всем разнообразии форм партнерства мера конкретного участия государства и частного бизнеса, а также условия их сочетания могут существенно различаться.

Разнообразные формы партнерства обеспечат эффективные решения в области реформирования естественных монополий, расширении практики соглашений о разделе продукции, помогут быстрее решить проблемы улучшения производственной и социальной инфраструктуры, обеспечить серьезный прорыв в сфере коммунального хозяйства. Перспективы перехода на более высокий уровень развития рынка ГЧП зависят от внутренних и внешних экономических, институциональных, политических факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон РФ «О концессионных соглашениях» №115-ФЗ от 21 июля 2005 года // Российская газета, №161. – 2005, 26 июля.

2. Барсукова И. Совет по инвестициям – реализация принципа открытого диалога // Эксперт-ЮГ №9-10(149) от 07.03.2011.

3. Каданя А.Я. Экономические основы государственно-частного партнерства. – Автореф. дисс. канд. экон. наук. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

4. Савон Д.Ю., Гассий В.В. Совершенствование регулирования экологизации экономикой региона на основе партнерства государства и бизнеса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. Научно-теоретический журнал. – Ростов-на-Дону, 2011. – №3. – С.47-4

УДК 332.1

ОЦЕНКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНОВ РОССИИ: ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА И МЕЖДУНАРОДНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

А.В. Золотухина

ESTIMATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CAPACITY OF THE RUSSIA'S REGIONS: DOMESTIC PRACTICE AND THE INTERNATIONAL RECOMMENDATIONS

A.V. Zolotukhina

В статье выявлены недостатки современной российской системы оценки научно-технического потенциала регионов, не позволяющие обеспечить международную сопоставимость уровня, динамики и направленности научно-технического развития, что затрудняет принятие управленческих решений в области региональной научно-

технической политики. В качестве одного из способов решения данной проблемы предлагается использование научно-инновационного профиля региона, сформированного автором с учетом российского опыта при анализе показателей статистики науки и технологий, используемых крупнейшими международными организациями – ОЭСР, ЮНЕСКО и Евростат.

The article reveals the shortcomings of current Russian system of evaluation of scientific and technological capacity of the regions that do not allow providing the level of international comparability, the dynamics and direction of technological development, which makes management decisions in the field of regional science and technology policy. As one of the ways to solve this problem, the article suggests the use of science and innovation profile of the region formed by the author in view of the Russian experience in the analysis of statistical indicators of science and technology used by major international organizations – the OECD, UNESCO and Eurostat.

Ключевые слова: регион; научно-технический потенциал; индикаторы НИОКР; оценка; международный опыт; статистика науки и технологий; научно-инновационный профиль.

Key words: region; scientific and technical capacity; indicators of research and development (R&D); estimation; international experience; statistics of science and technology; science and innovation profile.

В современных условиях все ускоряющегося научно-технического прогресса, становления науки движущей силой социально-экономического развития страны и ее регионов важность анализа и оценки научно-технического потенциала (НТПл) трудно переоценить.

В данном исследовании под НТПл, с позиций регионалистики, будем понимать совокупность условий, факторов и ресурсов научно-технической деятельности, обуславливающих в своем единстве достижение определенных результатов социально-экономического развития региона на основе генерации новых научно-технических знаний и идей, их распространения, сохранения и использования для разработки и внедрения новшеств в различных сферах жизнедеятельности.

Оценка состояния НТПл региона – это необходимый, неотъемлемый элемент системы управления региональной научно-технической сферой, обеспечивающий возможность выявления эффективности использования НТПл для достижения поставленных целей регионального развития [1].

В российской практике статистической оценки НТПл выделяются показатели, характеризующие организации, выполняющие исследования и разработки; кадры науки и их подготовку (численность персонала, занятого НИОКР (в том числе, по категориям работников и наличию ученых степеней); организации, ведущие подготовку аспирантов и докторантов (в том числе, показатели приема и выпуска); финансирование науки (внутренние затраты на исследования и разработки – в том числе, по видам затрат и видам работ);

результативность исследований и разработок (поступление патентных заявок и выдача охранных документов; число созданных и используемых передовых производственных технологий) [2, 3].

Кроме того, в отечественной статистике НИОКР выделяются индикаторы, разрабатываемые Государственным учреждением «Центр исследований и статистики науки» (ЦИСН) Минобрнауки России [4], в составе которых определены отдельные блоки показателей (более детализированные, нежели применяемые Росстатом):

1. Кадры науки и их подготовка:

1.1. Численность персонала, занятого исследованиями и разработками, в зависимости: а) от уровня квалификации выполняемых работ; б) от уровня образования; в) от возраста; г) от сектора экономики, в котором осуществляется их деятельность (государственный; предпринимательский; сектор высшего профессионального образования и некоммерческих организаций); д) от областей наук, в которых проявляются их научные интересы; е) от принадлежности к организациям соответствующей формы собственности и их организационно-правовой формы; ж) от видов экономической деятельности согласно ОКВЭД.

1.2. Численность аспирантов и докторантов:

а) всего (в отчетном году); в том числе по отраслям наук;

б) принятых в аспирантуру (докторантуру), выпущенных из аспирантуры (докторантуры) и защитивших диссертацию в отчетном году (в том числе по отдельным отраслям наук).

2. Организации, выполняющие НИОКР: всего в течение отчетного периода (года), среди которых выделены: а) виды учреждений (научно-исследовательские организации; конструкторские бюро; проектные и проектно-изыскательские организации; опытные заводы; высшие учебные заведения; прочие научно-исследовательские и проектно-конструкторские подразделения в организациях); б) сектора деятельности данных учреждений (аналогично п. 1.1 г); в) распределение научных организаций по формам собственности, организационно-правовым формам и видам экономической деятельности.

3. Финансирование исследований и разработок:

3.1. Финансирование науки (гражданской науки) из средств государственного бюджета, с выделением расходов на фундаментальные и прикладные научные исследования, в абсолютном и относительном выражении (в процентах к расходам государственного бюджета и к ВВП/ВРП), в действующих и постоянных ценах.

3.2. Внутренние затраты на исследования и разработки, в абсолютном и относительном выражении, с выделением затрат по группам исходя из: а) источников финансирования; б) секторов деятельности; в) видов затрат (вну-

тренние текущие затраты, в том числе: оплата труда и отчисления во внебюджетные фонды государства, приобретение оборудования, другие материальные и прочие текущие затраты; капитальные затраты – земельные участки и здания, приобретение оборудования, прочие капитальные затраты); г) видов работ (фундаментальные исследования, прикладные исследования, разработки); д) видов экономической деятельности; е) приоритетных направлений развития науки, технологий и техники; ж) социально-экономических целей; з) областей наук.

4. Материально-техническая база науки: основные средства исследований и разработок (в текущем году; в динамике; по формам собственности организаций; по видам экономической деятельности); удельный вес машин и оборудования в общей стоимости основных средств НИОКР.

5. Результативность научно-технической деятельности:

5.1. Публикации российских авторов в научных журналах (индексируемых в Web of Science*), в том числе, по типам документа (статьи, обзоры, прочие) и в общемировом объеме публикаций, а также по областям науки.

5.2. Патентная статистика:

а) число поданных патентных заявок (отечественными и иностранными заявителями); число выданных и действующих в текущем году патентов (в том числе, на полезные модели);

б) показатели патентной активности (число отечественных патентных заявок на изобретения, поданных в России, в расчете на 10000 чел. населения; соотношение числа иностранных и отечественных патентных заявок на изобретения, поданных в России и др.).

5.3. Число созданных передовых производственных технологий:

а) по видам (проектирование и инжиниринг; производство, обработка и сборка; связь и управление и др.);

б) степени новизны (новые в стране; принципиально новые);

в) видам экономической деятельности;

г) формам собственности организаций.

5.4. Число используемых передовых производственных технологий:

а) по видам;

б) продолжительности (технологии, использовавшиеся в течение: до 3-х лет; 4-6 лет; 7 лет и более);

в) видам экономической деятельности;

г) формам собственности организаций; д) созданных на основе патентов на изобретения.

Таким образом, перечень показателей ЦИСН гораздо более широк и в большей мере отвечает международным стандартам, нежели показателей, при-

нятых Росстатом, однако, их недостатком является, прежде всего, слабое их использование на региональном уровне.В зарубежной практике измерением эффективности развития науки и технологий наиболее активно занимаются три международные организации, в интерпретации которых статистика НИОКР имеет ряд отличий (см. Табл. 1) Каждая из указанных международных организаций вносит свой специфический вклад в развитие системы оценки научно-технологического развития стран и регионов мира, фокусируя свое внимание на том или ином аспекте формирования и использования научно-технического потенциала.

Таблица 1

Деятельность международных организаций в области оценки НТПл

Наименование сравнительной характеристики	Международные организации		
	ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development / OECD)	ЮНЕСКО (Институт статистики) / UNESCO Institute for Statistics – UIS	Евростат (Eurostat/Estat)
1. Офиц. сайт	http://www.oecd.org/home/	http://www.uis.unesco.org/	http://epp.eurostat.ec.europa.eu/
2. Деятельность в области исследования науки и технологий (Science and Technology / S&T)	Разработка и совершенствование международных стандартов сбора статистических данных в области науки, исследований и разработок, предназначенных для промышленно развитых стран	Сбор данных S&T приблизительно у 150 стран и территорий (прежде всего, развивающихся стран) по направлениям: мониторинг сектора НИОКР (R&D) и исследование научных кадров	Сбор и анализ статистики НИОКР в соответствии с методологией ОЭСР – как в отношении стран ЕС, так и др. стран; обобщение патентной статистики (по 70 патентным бюро во всем мире)
4. Важнейшие изданные руководства в сфере НИОКР	Канберрское руководство по измерению человеческих ресурсов, занятых НИОКР; Руководство Фраскати «Рекомендованная стандартная практика оценки НИОКР»; Руководство Осло по сбору и интерпретации данных о технологических инновациях [5]	Дополнения к руководству Фраскати: руководство «Измерение НИОКР: трудности развивающихся стран» [6]; руководство по сбору данных о человеческих ресурсах, занятых в сфере НИОКР [7]; вопросник по статистике науки и технологий [8]	Два современных руководства: «Патентная статистика в Евростате»; «Методологическое руководство по статистике информационного общества» [9]
5. Важнейшие публикуемые периодические издания в сфере НИОКР	Ежегодный обзор ОЭСР «Перспективы развития науки, технологий и промышленности» [10], ежегодная шкала ОЭСР «Наука, технологии и промышленность» [11]	Ежегодный отчет ЮНЕСКО о развитии науки [12[; новые издания [13]: «Женщины в научной сфере»; «Мировые инвестиции в НИОКР»	Ежегодный отчет «Наука, технологии и инновации в Европе» [14]; ежегодно публикуемая Европейская шкала промышленных инвестиций в НИОКР [15]

Если проанализировать индикаторы, используемые каждой из рассматриваемых международных организаций для оценки научно-технического потенциала, то можно увидеть определенные различия (см. Табл. 2).

Таблица 2

Индикаторы оценки НТПл в международной практике (по укрупненным блокам; в порядке их представления на официальных сайтах организаций)

Международные организации / Название системы индикаторов:		
ОЭСР	**ЮНЕСКО**	**Евростат**
Важнейшие индикаторы науки и технологий / Main Science and Technology Indicators	**Данные и индикаторы науки и технологий / Science and technology data and indicators**	**Статистика НИОКР / Statistics on research and development**
Затраты на НИОКР коммерческих предприятий	Численность персонала, занятого исследованиями и разработками	Затраты на исследования и разработки по секторам деятельности
Валовые внутренние затраты на НИОКР (по секторам деятельности; областям наук; целям; источникам финансирования; видам затрат)	Численность исследователей (по полу; секторам занятости; уровню образования; в т.ч., численность женщин-исследователей)	Валовые внутренние затраты на НИОКР по источникам финансирования в разрезе регионов ЕС
Другие национальные затраты на НИОКР (по областям наук; источникам финансирования; видам затрат)	Численность исследователей по уровню образования в отдельных секторах экономики	Доля бюджетных ассигнований на НИОКР, в % от общего объема государственных расходов
Затраты на НИОКР по секторам деятельности и видам работ	Численность исследователей по областям наук в отдельных секторах экономики	Кадры научно-технической деятельности / Human Resources in Science & Technology
Государственные бюджетные ассигнования на НИОКР	Численность исследователей в расчете на млн. чел. населения; на тыс. чел. экономически активного населения (ЭАН), в т.ч. занятых	Доля персонала, занятого научно-технической деятельностью, в общей численности ЭАН (в возрастной группе от 25 до 64 лет)
Персонал коммерческих предприятий, занятый НИОКР	Численность техников (аналогично численности исследователей)	Численность аспирантов и докторантов по областям науки и техники (в % от общей численности населения в возрасте 20-29 лет)
Персонал НИОКР (по отраслям промышленности; секторам занятости; областям наук; категориям; уровню образования)	Численность вспомогательного персонала (аналогично численности исследователей)	Доля персонала НИОКР по регионам ЕС в общем числе занятых в экономике (в возрасте 15-74 лет)

	Валовые внутренние затраты на НИОКР (в % к ВВП и на душу населения; по секторам деятельности; источникам финансирования)	
Патентная статистика / Patent statistics		
Число патентов, зарегистрированных «триадой патентных семей» в расчете на млн. чел. населения		Число патентных заявок, поданных в EPO / (в расчете на млн. чел. населения; по регионам ЕС; в области высоких технологий)
Число патентов, разработанных совместно с зарубежными со-инвесторами		Число европейских патентов в области высоких технологий, в расчете на млн. чел. насел.
Число патентов на важнейшие технологии (в т.ч. патентов по Международной патентной классификации)		Число патентов, выданных USPTO / United States Patent and Trademark Office, в расчете на млн. чел. населения

Как видно из табл. 2, каждая из рассматриваемых трех международных систем оценки НТПл сфокусирована на том или ином аспекте его функционирования:

1. ОЭСР и Евростат приоритетное значение придают финансовому ***блоку*** в структуре НТПл, в то время как ЮНЕСКО уделяет большее внимание кадровой составляющей последнего.

2. При анализе финансового блока ОЭСР уделяет первоочередное внимание анализу затрат на НИОКР коммерческих предприятий, в то время как Евростат исследует затраты на исследования и разработки, прежде всего, в секторально-региональном разрезе, а ЮНЕСКО для анализа затрат использует обобщенный показатель финансирования сферы исследований и разработок – валовые внутренние затраты на НИОКР, которые конкретизируются по отдельным направлениям.

Кроме того, большое значение придается первыми двумя организациями анализу объема государственных бюджетных ассигнований на НИОКР – как в общем (ОЭСР), так и в разрезе социально-экономических целей.

3. Анализ кадрового блока научно-технического потенциала ЮНЕСКО нацелен на его весьма детализированную характеристику (с учетом пола, образования, областей научной специализации и пр.).

При этом ЮНЕСКО, в отличие от других рассматриваемых международных организаций, приводит характеристику не только исследователей, но и других категорий персонала, занятого НИОКР (техники, равноценный и вспомогательный персонал); ОЭСР же первоочередное внимание при анализе кадровой обеспеченности сферы исследований и разработок (как и отношении

финансовой составляющей НТПл) уделяет коммерческим предприятиям.

Таким образом, фокус внимания при разработке и реализации систем оценки научно-технического потенциала (страны, региона) у всех рассматриваемых организаций разный: у ОЭСР – корпоративный сектор науки, у Евростата – формирование НТПл в регионально-отраслевом разрезе, у ЮНЕСКО – человеческие ресурсы, занятые научно-технической деятельностью. Однако позиция автора состоит в том, что научно-технический потенциал – это определенным образом организованное и упорядоченное единство всех его составляющих, реализуемых с жалеемым эффектом при определенных условиях.

Тем самым акцент на анализе какого-либо одного аспекта формирования и использования НТПл (страны, региона) может привести к нерациональным, однобоким решениям, принимаемым в рамках государственной научно-технической политики.

Поэтому рассмотренная выше используемая ЦИСН система индикаторов науки, еще раз подчеркнем, представляется относительно масштабной, однако ввиду ее слабого использования на субфедеральном уровне, необеспеченности доступа для делового и научного сообществ, общественных кругов, значительного временного лага между окончанием текущего года и формированием массива индикаторов ее применение связано с определенными трудностями.

Указанные недостатки не позволяют получить полную и четкую картину эффективности формирования и использования НТПл на национальном и субфедеральном уровнях, не дают возможности осуществлять международные сравнения.

И одним из путей решения данной проблемы представляется использование опыта ОЭСР по построению научно-инновационного профиля стран мира – наглядно-графической характеристики уровня научно-инновационного развития страны, представляемой в ежегодном обзоре ОЭСР.

Опираясь на отечественную статистику НИОКР и обобщая международный опыт, автор считает целесообразным представить научно-инновационный профиль (НИП) регионов России в виде набора показателей, сгруппированных по блокам, отражающим структуру НТПл в системе «вход-выход» (по методике Европейской шкалы инноваций [16], в которой приведены входные (ресурсные) показатели НИОКР и фактические результаты, полученные в исследуемый период времени).

Система показателей (с присвоением каждому из них условного обозначения x_{ij}, где i – номер блока, к которому относится данный показатель, j – номер показателя в данном блоке) представлена в табл. 3 (см. Табл.3).

Таблица 3

Перечень показателей, включенных в НИП регионов России

№ п/п	Наименование показателя	Усл. обозн.
А. Показатели входа (ресурсный блок)		
1.	*Образовательный блок*	
1.1	Доля занятого населения региона с высшим образованием, в % к общей численности занятого населения (в среднем в отчетн. году)	x_{11}
1.2	Число лиц, получивших в отчетн. году уч. степень кандидата наук, в расчете на 10 000 чел. среднегодового занятого населения	x_{12}
1.3	Число лиц, получивших в отчетн. году уч. степень доктора наук, в расчете на 10 000 чел. среднегодового занятого населения региона	x_{13}
2.	*Кадровый блок*	
2.1	Доля персонала, занятого НИОКР, в общей численности экономически активного населения	x_{21}
2.2	Численность исследователей в расчете на 10 000 занятых в экономике региона	x_{22}
2.3	Доля исследователей с ученой степенью доктора наук, в % к общей численности исследователей в регионе	x_{23}
2.4	Доля исследователей с ученой степенью кандидата наук, в % к общей численности исследователей в регионе	x_{24}
3.	*Организационный блок:*	
3.1	Доля организаций, выполнявших НИОКР, в общем числе предприятий и организаций, функционирующих в регионе (в %);	x_{31}
3.2	Инновационная активность организаций, в %[2***]	x_{32}
4.	*Финансовый блок*	
4.1	Внутренние затраты на НИОКР, в % к ВРП	x_{41}
4.2	Затраты на технологические инновации (в % к ВРП)	x_{42}
Б. Показатели выхода (результативный блок)		
5.1	Число выданных патентов на изобретения, в расчете на 10 000 чел. населения	x_{51}
5.2	Число выданных патентов на полезные модели, в расчете на 10 000 чел. населения	x_{52}
5.3	Число созданных передовых производственных технологий, в расчете на 10 000 чел. персонала, занятого НИОКР	x_{53}
5.4	Объем инновационных товаров, работ, услуг, в % от общего объема отгруженных товаров, работ, услуг в регионе	x_{54}

*** Отношение числа организаций, осуществлявших технологические, организационные или маркетинговые инновации, к общему числу обследованных за определенный период времени организаций в регионе [3, с. 825]

Алгоритм построения профиля для регионов России следующий:

1. Формирование массива первичных исходных статистических данных для построения НИП по каждому блоку показателей, представленных в табл. 3 (по данным [3]), в соответствующих единицах измерения.

2. Приведение исходных статистических показателей в сопоставимый

вид (и получение конечные исходные статистические данные): для этого все абсолютные показатели «обезразмериваются» посредством их отнесения к специфическим территориальным показателям (численность населения; ВРП; число предприятий, функционирующих в регионе и т.п.).

3. Формирование сводной матрицы показателей научно-инновационного развития в системе координат «вход-выход», в которой приводятся все рассчитанные показатели (всего 15) по соответствующим блокам (их 5) для всех (80) субъектов Российской Федерации.

4. Моделирование региона-эталона посредством выделения максимальных значений по каждому из исследуемых показателей среди всех регионов России.

5. Определение среднего значения по каждому из исследуемых показателей для всех регионов России.

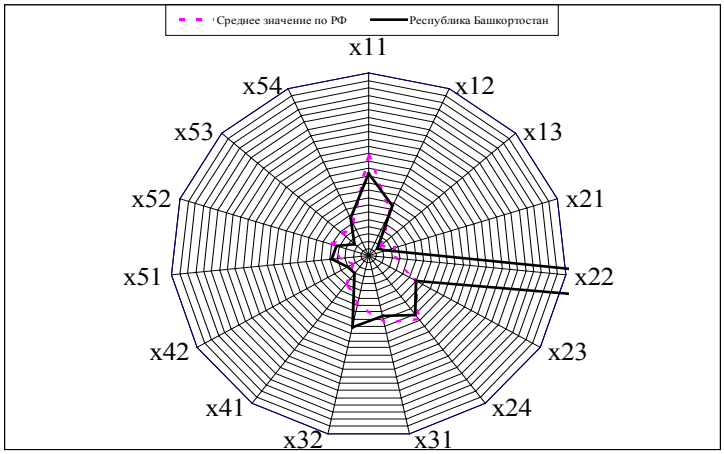
6. Расчет индексов по каждому из показателей, принимая за 100 их максимальное значение по формуле (1).

$$I_{ij} = \frac{i_j}{i_j^{\max}} \cdot 100 \qquad (1)$$

где: I_{ij} – индекс соответствующего j-го показателя по i-му блоку; i_{ij} – текущее значение j-го показателя по i-му блоку; i_{ij}^{max} – максимальное значение j-го показателя по i-му блоку. 7. Построение профиля региона в координатах «средний-лучший» (см. рисунок): характеристика уровня НТПл региона в сравнении со средним значением в России и в сравнении с эталоном (его характеризует внешний контур на рисунке, обозначающий максимальное значение каждого показателя среди всех регионов страны).

Рисунок1.

Научно-инновационный профиль Республики Башкортостан



Таким образом, построение научно-инновационного профиля региона

позволяет осуществить «экспресс-диагностику» уровня научно-инновационного развития региона и его потенциала: в частности, представленный на рисунке НИП РБ характеризует средний уровень практически всех показателей республики в области науки и инноваций, лишь показатель x_{22} (численность исследователей в расчете на 10 000 занятых) достигает максимума. Однако, как следует из значений остальных индикаторов профиля, высокая численность исследователей не обуславливает высокую результативность НИОКР, что требует совершенствования научно-технической политики региона по направлениям ее кадровой и финансовой обеспеченности, форм организации науки и инновационной деятельности в регионе и совершенствования патентно-лицензионной работы – в частности, в направлении учета международных стандартов НИОКР.

Сформированные с учетом предложенного алгоритма научно-инновационные профили регионов России при их представлении на указанных выше сайтах территорий будут отвечать задачам анализа НТПл в межрегиональном сопоставлении и в разрезе его отдельных составляющих, обуславливающих как саму возможность осуществления научно-технической, инновационной деятельности в регионе, так и ее эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Похилько Т.Н. Региональная инновационная система как доминанта в становлении новой модели экономического роста // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. 2011. № 3. С. 186-194.
2. Российский статистический ежегодник. 2009: Стат.сб./Росстат. – М., 2009. – 795 с.
3. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010: Стат. сб. / Росстат. – М., 2010. – 996 с.
4. Индикаторы науки: 2009. Статистический сборник. – М: ГУ-ВШЭ, 2009. – 352 с.
5. URL http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/the-measurement-of-scientific-and-technological-activities_19900414
6. URL http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/research-and-development-statistics.aspx
7. URL http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/default.aspx
8. URL http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Documents/ UIS_ST_2010_RU.pdf
9. URLhttp://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/publications/collections/methodologies_working_papers
10. URLhttp://www.oecd.org/document/36/0,3746,en_2649_37417_41546660_1_1_1_37417,00.html
11. URL http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-scoreboard_20725345
12. URL http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/research-and-development-statistics.aspx
13. URL http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/default.aspx
14. URhttp://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science_technology_

innovation/publications
15. URLhttp://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science_technology_innovation/methodology
16. Лукша О.П., Сушков П.В. Европейский опыт мониторинга инновационной политики: уроки для России // ЭКО. – 2006. – № 10. – с. 63-81.

УДК 332.01

ПРОБЛЕМНЫЙ РЕГИОН КАК ОБЪЕКТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С.Н. Кривко

PROBLEM REGION AS AN OBJECT OF ECONOMIC RESEARCH

S.N. Krivko

В статье представлены подходы к выделению типов проблемных регионов в отечественной экономической литературе; уточнено содержание понятия «проблемный регион»; определены критерии выделения отсталого региона. Отмечено, что социально-экономическая неоднородность регионов представляет серьезную угрозу не только социально-экономическому развитию России, но и территориальной целостности Российской Федерации, ее экономической и национальной безопасности. Преодоление этих разрушительных процессов возможно посредством сбалансированного пространственного развития регионов Российской Федерации.

In article approaches to allocation of types of problem regions in domestic economic literature are presented; the content of concept «the problem region» is specified; criteria of allocation of the backward region are defined. It is noted that social and economic heterogeneity of regions poses serious threat not only to social and economic development of Russia, but also territorial integrity of the Russian Federation, its economic and national security. Overcoming of these destructive processes possibly by means of the balanced spatial development of regions of the Russian Federation.

Ключевые слова: типы проблемных регионов; проблемный регион; регионалистика; социально-экономическая неоднородность регионов; сбалансированное пространственное развитие регионов

Key words: types of problem regions; problem region; регионалистика; social and economic heterogeneity of regions; balanced spatial development of regions.

Социально-экономическое развитие регионов современной России неоднородно. Часть регионов, самостоятельно решая социально-экономические проблемы, устойчиво развивается. Другие регионы нуждаются в поддержке извне. В теории регионалистики такие регионы принято называть проблемными, они и составляют объект нашего исследования. В отечественной экономической литературе выделяется несколько типов проблемных регионов.

Гранберг А.Г. выделят два основных подхода к классификации проблемных регионов [1, С. 318]. Первый подход предполагает разграничение

регионов по степени остроты (кризисности) важнейших проблем. К кризисным регионам он относит территории, подвергшиеся разрушительному воздействию природных или техногенных катастроф, регионы широкомасштабных общественно-политических конфликтов, вызывающих разрушение накопленного экономического потенциала и значительные размеры вынужденной эмиграции населения, регионы, в которых глубина экономического кризиса может вызвать необратимые социальные и политические деформации. В основе второго подхода лежит типологизация по основополагающим проблемам развития региона. Регионы могут иметь проблемы экономического, демографического, этнического, геополитического характера или же другие проблемы и их сочетания. С точки зрения региональной экономической политики, главными типами проблемных регионов, по мнению Гранберга А.Г., являются отсталые (слаборазвитые) и депрессивные. К типу отсталых проблемных регионов он относит регионы, имеющие традиционно низкий уровень жизни по сравнению с основной массой регионов страны. Значительная часть регионов данной группы находится в состоянии длительного застоя. Для них характерны низкая интенсивность хозяйственной деятельности, малодиверсифицированная отраслевая структура промышленности, слабый научно-технический потенциал, малоразвитая социальная сфера. В ряде регионов, относимых к группе отсталых, социально-экономическая ситуация отягощается политическими, этническими, криминальными, экологическими проблемами. Понятие отсталости (слаборазвитости) региона является относительным. Оно имеет смысл только в контексте общей социально-экономической ситуации в России, т.е. в сравнении с другими регионами страны.

Депрессивные регионы, по мнению А.Г. Гранберга, принципиально отличаются от отсталых тем, что при более низких, чем в среднем по стране, современных социально-экономических показателях в прошлом эти регионы были развитыми, а по некоторым производствам занимали ведущие места в стране, имели достаточно высокий уровень накопленного производственно-технического потенциала, значительную долю промышленного производства в структуре хозяйства, относительно высокий уровень квалификации кадров. Однако по разным причинам (из-за падения спроса на основную продукцию или снижения ее конкурентоспособности, истощения минеральных ресурсов или ухудшения геологических условий и т.п.) эти регионы потеряли свое былое экономическое значение и относительные преимущества. С точки зрения продолжительности депрессивного состояния А.Г. Гранберг различает две группы регионов: 1) дореформенные депрессивные регионы, регресс которых начался в дореформенный период, а в процессе рыночных реформ их положение еще более ухудшилось; 2)

новые депрессивные регионы, которые в дореформенный период имели относительно высокий уровень развития, но в настоящее время находятся в состоянии кризиса и не имеют необходимых условий для выхода из него.

Вопросами идентификации проблемных регионов занимался Б.М. Штульберг [2, С.3]. Он дал следующую трактовку терминов «депрессивный» и «отсталый» регион. По его мнению, к типу депрессивных регионов относятся территории со сравнительно высоким уровнем ранее накопленного экономического потенциала, значительной долей промышленного производства (в основном обрабатывающих отраслей) в структуре хозяйства, относительно высоким уровнем квалификации местных трудовых ресурсов, но имеющие опережающие темпы экономического спада профилирующих отраслей, более высокий уровень безработицы, низкую инвестиционную активность, низкие уровни бюджетной обеспеченности и реальных доходов населения по сравнению со средними значениями по стране. В отличие от депрессивных, к типу слаборазвитых (отсталых) регионов он относит территории с крайне низкой общей интенсивностью хозяйственной деятельности, малодиверсифицированной отраслевой структурой экономики, резким отставанием от большинства регионов страны по уровню накопленного производственно-технического потенциала и уровню развития социальной сферы.

Иную типологию проблемных регионов предложили В.Е. Селиверстов, М.К. Бандман и С.С. Гузнер. Они сгруппировали все субъекты Российской Федерации по следующим типам: традиционно-отсталые, депрессивные, традиционно-развитые и программно-развивающиеся [3, С.6]. К отсталым регионам указанные авторы относят субъекты Федерации, которые на протяжении всего советского периода по разным причинам не получили должного развития и все их социально-экономические показатели были ниже, чем по стране в целом. В результате рыночных реформ их положение еще более ухудшилось и в настоящее время они не имеют потенциала для развития. Принципиальное отличие депрессивных регионов от отсталых данные исследователи видят в том, что при более низких в настоящее время, чем в среднем по стране, экономических показателях, в прошлом это были развитые регионы, по некоторым характеристикам занимавшие ведущие места в стране, но по разным причинам потерявшие свои позиции.

С точки зрения Я.Г. Машбиц, Г.М. Лаппо, проблемный регион – это регион, который не в состоянии сам (без помощи со стороны государства, извне) решить свои обостряющиеся проблемы. Проблемный регион выделяется масштабами и особой кризисностью проявления той или иной крупной проблемы. Их нерешенность создает угрозу социально-экономическому механизму всей страны. Проблемный регион отличается наличием

проблем, по масштабам и степени остроты выделяющим данный регион, большим значением их решения для страны в целом.

По мнению М.Н. Толчинской, «проблемный регион» можно определить как территорию, обладающую на протяжении длительного времени низкими уровнями экономического потенциала, развития производства и инвестиционной активности, уровнем жизни населения и повышенным уровнем безработицы по сравнению со средним в стране [4]. М.Н. Толчинская предлагает разделить проблемные регионы, во-первых, на отсталые, которые в свою очередь представлены регионами, имеющими или не имеющими потенциал, а во-вторых, депрессивные, включающими дореформенные и новые регионы.

Для классификации регионов М.Н. Толчинская предлагает использовать статистический и структурный подходы. Статистический подход предполагает идентификацию регионов на основе единых формализованных критериев: а) состояние промышленного производства; б) уровень официальной безработицы; в) реальные доходы населения (отношение среднедушевого дохода к стоимости потребительской корзины) и темпы их изменения. При структурном подходе выделение проблемных регионов проводится не на базе сопоставления формально-статистических параметров, а путем экономического анализа и оценки структуры занятости, состояния предприятий регионов и др. Интеграция этих двух подходов позволяет получить наиболее достоверную оценку.

Со стороны государства проблемные регионы России стали объектом особого внимания еще в конце 1990-х годов. В Программе Правительства РФ «Реформы и развитие российской экономики в 1995-1997 годах» была предпринята попытка идентифицировать различные типы проблемных регионов для определения приоритетов региональной политики. Соответственно, были выделены следующие типы: отстающие, депрессивные, кризисные, а также регионы особого стратегического значения [5, С. 157]. Отстающие в экономическом отношении регионы характеризуются чрезмерно низкими душевыми доходами населения и недостаточным производственным и финансовым потенциалами. Депрессивные – территории, обладающие достаточным экономическим потенциалом, но охваченные структурным кризисом, в результате чего происходит устойчивое снижение объемов производства и реальных доходов населения и растет безработица. Кризисные регионы отличаются экстремальным характером экономических, социально-политических и экоприродных процессов (остановка подавляющей части промышленных предприятий, межэтнические конфликты, последствия природных катаклизмов).

В Концепции развития Российской Федерации на период до 2020 года

отмечено, что обеспечение сбалансированного социально-экономического развития регионов – один из целевых ориентиров социально-экономического развития нашей страны. Государственная региональная политика будет направлена на сокращение уровня межрегиональной дифференциации в социально-экономическом состоянии регионов и качестве жизни. Сбалансированное территориальное развитие Российской Федерации предусматривается ориентировать на обеспечение условий, позволяющих каждому региону иметь необходимые и достаточные ресурсы для обеспечения достойных условий жизни граждан, комплексного развития и повышения конкурентоспособности экономики регионов.

По нашему мнению, проблемный регион – это территория, которая для решения своих социально-экономических проблем нуждается в поддержке государства. Поскольку единой классификации проблемных регионов в научной литературе не существует, мы предлагаем выделить депрессивные (характеризующиеся спадом производства) и отсталые (развивающиеся значительно медленнее остальных) регионы.

Отнесение региона к проблемным может базироваться на следующих критериях на основе сопоставления соответствующих показателей со среднероссийскими значениями: пониженный уровень развития производства; превышение расходов над доходами в объеме бюджета; низкий доход на душу населения; относительно высокий уровень безработицы; низкий объем инвестиций на душу населения.

Усиление социально-экономической неоднородности регионов представляет серьезную угрозу не только социально-экономическому развитию России, но и территориальной целостности Российской Федерации, ее экономической и национальной безопасности. Преодоление этих разрушительных процессов возможно посредством сбалансированного пространственного развития регионов Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранберг А.Г. Основы региональной экономики: учебник для вузов. – 3-е изд. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – сС 418

2. Штульберг Б.М. Совет по изучению производительных сил и экономических связей при Министерстве труда и социального развития РФ: Материалы к парламентским слушаниям «О депрессивных территориях в Российской Федерации. Пути выхода из кризиса», С. 3-5.

3. Селиверстов В.Е., Бандман М.К., Гузнер С.С. Методологические основы разработки федеральной программы помощи депрессивным и отсталым регионам // Регион: экономика и социология. 1996. – № 1. – С. 6.

4. Толчинская М.Н. Типизация отсталых регионов России и пути преодоления депрессивности // http://www.rppe.ru/wp-content/uploads/2010/02/tolchinskaja-mn.pdf.

5. Реформы и развитие российской экономики в 1995-1997 годах: Програм-

ма Правительства РФ // Вопросы экономики. 1995. – № 18. – С. 157.

УДК 332.142.6

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ – ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

Д.Ю. Савон, Е.Л. Карибжанова

ECOLOGIZATION OF THE INDUSTRIAL ENTERPRISES ECONOMIC ACTIVITY AS THE BASIS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE REGION ECONOMY

D.J. Savon, E.L. Karibzhanova

В экологической доктрине России указывается, что в свете концепции устойчивого развития и все более возрастающей опасности экологических катастроф как глобальных, так и локальных первостепенное значение должно придаваться инновационным мероприятиям по охране окружающей среды, восстановлению и развитию социально-экологической инфраструктуры, обеспечению экологизации хозяйственной деятельности промышленных предприятий как основы устойчивого развития. Автор предлагает проведение поэтапного перехода к экологизации хозяйственной деятельности в регионе, раскрывает принципы, факторы и методы экологизации хозяйственной деятельности промышленных предприятий в условиях трансформации.

It is specified in the ecological doctrine of Russia that in the light of the concept of sustainable development and increasing danger of both global and local ecological disasters paramount value should be given to innovative actions for environmental protection, restoration and development of social and ecological infrastructure, providing ecologization of economic activity of the industrial enterprises as bases of a sustainable development. The authors offer carrying out stage-by-stage transition to ecologization of economic activity in the region, reveal principles, factors and methods of ecologization of economic activity of the industrial enterprises in the conditions of transformation.

Ключевые слова: экологизация хозяйственной деятельности, экономика региона, промышленные предприятия, принципы, факторы, этапы перехода.

Key words: ecologization of economic activity, region economy, industrial enterprises, principles, factors, transition stages.

Уже давно возникла необходимость смены сложившегося техногенного типа развития экономики на устойчивый эколого-сбалансированный тип, а для создания принципиально новых эколого-экономических проектов и программ в различных областях хозяйственной деятельности требуется разработка концепции экологизации экономического развития, что, в свою очередь, приведет к существенному изменению приоритетов и целей как для всей экономики в целом, так и для её отраслей и предприятий в отдельности. Соответственно необходим пересмотр направлений структурной, технологической и инвестици-

онной политики, научно-технического прогресса и, следовательно, рыночные регуляторы для таких изменений.

Еще А. Маршалл в середине XX века высказал мысль о том, что экономика отображает расширенную трактовку прикладной отрасли из раздела общей биологии, а экономические законы – это обобщение выявленных принципов действия, отслеженных от физических закономерностей и характеризующих мотивацию поступков людей при накладываемых обществом ограничениях [2, С. 83-84]. В экологизации экономики экологизация хозяйственной деятельности в регионе может рассматриваться как ее важнейшая составляющая. Однако со времен Д. Рикардо до середины XX века экономическое учение развивалось только с учетом интересов общества, не учитывая экологическую составляющую. Устойчивое развитие во времени с учетом основных параметров представляется, по мнению А.О. Переходова [3, С.14], следующим образом: $F_t(K_h, K_n, K_m, I) \leq F_{t-1}(K_h, K_n, K_m, I)$ (1), где $F_t(K_h, K_n, K_m, I)$ – функция устойчивого развития; K_h – человеческий капитал; K_n – природный капитал; K_m – искусственно созданный (основной капитал), средства производства; I – институциональный фактор; t – время, $t \geq 0$.

Таким образом, устойчивое развитие и на национальном, и на региональном уровнях подразумевает сохранение и преумножение всех компонентов совокупного капитала общества. В совокупный капитал включаются «природный капитал» – полезные ископаемые, возобновляемые природные ресурсы, земля, заповедные территории и т.д., то есть имеющие потенциальную стоимость для человечества; «человеческий капитал» – совокупность знаний, профессиональные навыки людей; «воспроизводимый капитал» – основные и оборотные производственные и непроизводственные фонды, домашнее имущество, то есть то, что произведено человеком.

Под институциональным фактором в формуле (1) понимается развитость институциональной среды, а именно деятельность рыночных институтов и области экологизации хозяйственной деятельности и развитость экологического предпринимательства. Данную функцию предлагается рассматривать как факторную модель экологизации хозяйственной деятельности не только на макроуровне, но и в регионе.

Особо следует отметить, что неотрегулированная рыночная система, управляющая общедоступными природными ресурсами (природным капиталом), неизбежно приводит к выходу за пределы, необходимые, с точки зрения всего социума. Только государственные политические ограничения могут защитить природные ресурсы, поэтому необходима система требований как на региональном, так и на Федеральном уровне, ограничивающих ту или иную деятельность людей и ставящих под контроль современный рынок. Нередко невозобновимый природный капитал ошибочно отождествляют с «товаром».

Однако отличие его от товара состоит в том, что он обладает свойством релокации. Релокация – объективный экономический процесс переноса стоимости невозобновимого природного капитала в другие виды капитала через производимый с его помощью продукт. Необходимость релокации выражается принципом сохранения (не уменьшения) стоимости регионального капитала. Релокация природного невозобновимого капитала, в отличие от амортизации основного капитала, осуществляется не для цели его воссоздания, что невозможно, а для «оплаты» устойчивого развития.

Человеческий капитал принято определять как меру воплощенной в человеке способности приносить доход, также он включает врожденные способности и талант, образование и приобретенную квалификацию. Роль человеческого капитала в социально-экологической системе состоит в координации и управлении воздействий общества на природную систему – основу его существования. В литературе человеческий капитал рассматривается только как актив фирмы. Однако имеющиеся методы оценки человеческого капитала на микроуровне позволяют адаптировать их и для целей региональной оценки [5, С.420]. В условиях глобализации и интеллектуализации общественного развития человеческий капитал становится главным фактором конкурентоспособности, основой решения экологических проблем. В то же время современная теория человеческого капитала направлена на человека «экономического», в то время как в теории устойчивого развития, в экологизации экономики основной субъект деятельности – это «экологически ориентированный экономический» человек. Основой такого поведения человека «экологического» является «экологическое сознание», которое трансформируется в мышление и поведение и определяет выбор вариантов управленческих решений на принципах эколого-экономической сбалансированности. Воспроизводимый капитал, основной капитал – это вещественные ценности, созданные человеком. Роль основного капитала в социально-экологической системе состоит в использовании его как инструмента удовлетворения потребностей общества, но для обеспечения «устойчивого развития» его роль расширяется.

Воспроизводимый основной капитал является базой эффективного использования других видов капитала. Во-первых, использование основного капитала в производственном процессе позволяет извлекать вещественные ценности из других видов капитала (переработка природных ресурсов и труд). В зависимости от того, с какой эффективностью основной капитал извлекает эти ценности, зависит рациональность использования природного невозобновимого, человеческого и собственно основного капиталов. Во-вторых, чем меньшее негативное влияние он оказывает на природный возобновимый и человеческий капитал, тем более рационально используются они все. В-третьих, релокация природного невозобновимого и амортизация человеческого капиталов возмож-

на только через их накопление в амортизационном фонде основного капитала (при существующих принципах учета) и дальнейшем перенесением на стоимость товара. В-четвертых, через основной капитал осуществляются инвестиции в человеческий, природный возобновимый и собственно основной капиталы.

В традиционном экстенсивном мышлении в России до последнего времени объемы используемых природных ресурсов рассматривались как важнейшие показатели роста экономики. Между тем эти ресурсы являются лишь начальным или промежуточным звеном в длинной цепи, связывающей природу и продукцию, поступившую к потребителю. А по отношению к загрязнениям, получаемым на выходе, центр тяжести в экологическом регулировании должен переместиться с «конца трубы» (устранение загрязнений) на «начало трубы» – туда, где появляются загрязнения (с «выхода» – на «вход») за счет изменения технологических процессов, определяющих ресурсоемкость и природоемкость производства.

Поэтому необходимо тщательно анализировать взаимозаменяемость и дополняемость факторов производства (или различных видов капитала) в экономике с позиций конечных результатов, возможности экономии природных ресурсов при сохранении и увеличении конечного выхода продукции. Вместе с тем в процессе экономического развития в той или иной мере возможно использование одного фактора производства вместо другого. При этом могут сохраняться структура и объемы выпуска продукции, то есть действует принцип взаимозаменяемости факторов производства. Эластичностью по отношению к объемам используемых природных ресурсов обладают затраты труда и средств производства во «внеприродных» перерабатывающих, обрабатывающих и инфраструктурных отраслях. Развитие этих отраслей позволяет более полно использовать конкретный природный ресурс или продукцию, полученную на его основе. Таким образом, оптимизация взаимодействия факторов производства, их комбинирование в региональной экономике может позволить снизить нагрузку на природные ресурсы при одновременном росте потребления конечной продукции.

За основу экономического понимания процесса экологизации следует принимать его толкование как структурированного процесса, в рамках которого важно акцентировать внимание на одновременном учете нескольких альтернативных, взаимодополняющих направлений, каждое из которых имеет свои границы, изменяющиеся во времени под воздействием социально-экономических условий и естественнонаучных предпосылок их реализации[4, С.76]. Экономическое содержание понятия «экологизация хозяйственной деятельности» должно заключаться в комплексном учёте экологических факторов воздействия на экологическую обстановку при разработке стратегии социально-эко-

номического развития страны. В основе экологизации хозяйственной деятельности, в том числе на региональном уровне, лежит переход к экологически ориентированной деятельности каждого отдельного субъекта хозяйствования, т.е. экологизация хозяйственной деятельности предприятия. Под экологизацией хозяйственной деятельности на макроуровне мы понимаем совокупность управленческих, технологических и финансово-экономических мероприятий, направленных на снижение вредного воздействия предприятия на окружающую среду при достижении основных целей хозяйственной деятельности. Несмотря на экстренную необходимость в уменьшении воздействия на окружающую среду, переход к экологизации хозяйственной деятельности в регионе не может быть осуществлен мгновенно. И главное здесь – состояние промышленности. Он потребует немало времени и, по прогнозам зарубежных специалистов, с учетом действующей практики предположительно будет происходить и на национальном, и на региональном уровнях в несколько этапов:

1 этап. Достижение соответствия национальным экологическим стандартам, повышение эффективности использования природных ресурсов и частичное повторное использование отходов производства на предприятиях.

2 этап. Разработка систем экологического менеджмента, которые будут способствовать развитию зеленых инициатив как внутри фирмы, так и за ее пределами. Для реализации этого этапа была разработана серия стандартов ISO 14000.

3 этап. Разработка замкнутых технологических процессов, которые используют существующие технологии разделения отходов и их вторичного использования (рециклинг); использование альтернативных видов сырья и источников энергии.

4 этап. Значительные изменения в производимых товарах и упаковке, включая так называемую «сборку для разборки» (DFD – design for disassembly).

5 этап. Разработка корпоративных культур, сочетающих принципы экологического мышления с экологически выгодными производственными объединениями (например, такие промышленные объединения, где отходы одних предприятий становятся сырьем для других).

Очевидно, что на сегодняшний день существует дифференциация стран и регионов относительно экологизации национальной промышленности. Для большинства экономически развитых стран в настоящее время характерен третий этап экологизации, а Япония и Германия уже шагнули дальше. Страны с переходной экономикой, включая и Россию, задержались на первом этапе и частично реализуют второй этап. В то же время для регионов России свойственна большая дифференциация по уровню промышленного освоения. Поэтому различные регионы нашей страны находятся на разных этапах экологизации хозяйственной деятельности, что связано также с инвестиционным потенциалом

региона и возможностью его использования для целей экологизации.

Что же касается непосредственно принципов экологизации хозяйственной деятельности, то к основным из них, в том числе и в регионе, по мнению авторов, могут быть отнесены: принцип сочетания административных и рыночных механизмов управления процессом экологизации хозяйственной деятельности в регионе; принцип экологической целенаправленности, то есть эффективное обеспечение инновационного обновления производственно-хозяйственной деятельности с учетом целей и задач перехода от ликвидации последствий промышленных загрязнений к их предупреждению; принцип неухудшения экологической обстановки в регионе в результате развития производства и повышения ВВП. Реализация данного принципа предполагает использование следующего правила: новые или модернизируемые промышленные объекты должны быть более совместимы с окружающей средой, нежели старые. Данный принцип в полной мере согласуется с критериями, заложенными в Концепции перехода РФ к устойчивому развитию. Безусловно, приведенный принцип и отмеченные критерии носят общий характер. В настоящее время для принятия инвестиционных решений необходимы четкие методики оценки совокупного регионального ущерба окружающей среде, поэтому данный критерий приемлем в качестве целевого ориентира. При характеристике данного принципа следует подчеркнуть, что улучшение инвестиционного климата в регионе недопустимо за счёт снижения требований экологической безопасности производства. Реализация данного принципа особенно актуальна для высокоурбанизированных промышленных центров, обладающих альтернативными вариантами своего экономического развития; принципы приоритетности и комплексности. Эти принципы тесно связаны друг с другом, т.к. комплексность является одним из важнейших критериев отбора приоритетных направлений инвестиционного обеспечения экологизации хозяйственной деятельности. Их реализация предусматривает использование подхода, ориентированного на первоочередную поддержку предприятий тех отраслей промышленности, которые связаны с обслуживанием населения, без которых крайне затруднительна нормальная жизнедеятельность территориальных сообществ (энергетика, пищевая промышленность и т.д.). Помимо этого, к приоритетным отраслям промышленности региона должны быть отнесены те отрасли так называемой территориальной специализации региона, предприятия которых базируются на использовании местных территориальных ресурсов (водные ресурсы – судостроение, интеллектуальные ресурсы – высокотехнологичные отрасли: приборостроение, радиоэлектроника и т.д.). Производство так называемых «вспомогательных» отраслей промышленности (выпуск литья, заготовок, крепежа и т.д.) должно концентрироваться в промзонах и промузлах, или же быть выведено за территорию региона. Важным приоритетом должна

стать поддержка экспортно-ориентированных промышленных предприятий, выпускающих конкурентоспособную, прежде всего по экологической составляющей, продукцию; принцип соблюдения баланса текущих (тактических) и перспективных (стратегических) интересов. В ходе конкурентной борьбы за инвестиционные ресурсы в развитие производства территориальные органы власти и управления находятся под мощным прессом социальных проблем (безработица, низкий уровень доходов населения и региональных бюджетов и т.д.) и в этой связи стараются не обременять потенциальных инвесторов экологическими проблемами, ограничиваясь общими требованиями. Представляется, что для высоко урбанизированных, индустриально развитых регионов, обладающих благоприятным инвестиционным климатом, возможно уже в настоящее время предъявлять более жесткие требования по обеспечению экологической безопасности новых или модернизированных промышленных объектов, стимулируя привлечение экологически ориентированных инвестиций.

Отмеченные принципы экологизации хозяйственной деятельности реализуются в процессе разработки и практического применения инструментов и механизмов привлечения инвестиций в экологически более чистые технологии и развитие экологической инфраструктуры (очистные сооружения, мусороперерабатывающие предприятия и т.д.). Исходя из сущности процесса экологизации, систематизация факторов позволяет выделить в качестве основных следующие группы: правовые, экономические, экологические, организационно-технологические, социальные и международные. К экологическим факторам воздействия относятся экологическая обстановка в регионе, экологические нормы и нормативы, наличие и развитость инструментов экологического регулирования. К экономическим факторам экологизации хозяйственной деятельности относятся экологические инвестиции, средства экологических фондов, экологические платежи и штрафы, ценообразование с учетом экологического фактора. Организационно-технологические факторы включают в себя экологическую инфраструктуру, потенциал экоинноваций, экологическое предпринимательство, наличие и развитость систем экологического менеджмента (СЭМ), а также стратегию региона на принципах устойчивого развития.

Значительное воздействие должны оказывать экологические и социальные факторы в их взаимодействии. Усиление давления общественного мнения, рост числа и образованности участников коммуникаций, единение взглядов на опасность экологических проблем жизни и благосостояния людей (экологическое сознание) также оказывают значительное влияние на процесс экологизации хозяйственной деятельности в регионе, особенно на микроуровне. Важнейшим фактором экологизации хозяйственной деятельности является мотивация лиц, принимающих решения в представительной, законодательной и исполнительной власти, а также представителей бизнеса. Повышению мотива-

ции может способствовать сотрудничество с экологическими некоммерческими организациями (НКО).

Экологизация экономики – необходимое условие и одновременно главная составная часть перехода к устойчивому развитию. Она сопровождается сдвигом центра экономического анализа с затрат и промежуточных результатов на конечные результаты экономической деятельности и далее – на прогнозируемые тенденции развития. В сущности, она означает экологизацию всего социально-экономического уклада и развития общества и переход к новому типу экономики [1, С.8]. Экологизация отражает важную тенденцию современной науки: переход многих ее отраслей к отказу от дальнейшего дробления («природа не знает школ, факультетов и кафедр») и поискам синтеза, в том числе между естественными и гуманитарными науками. Методологические подходы, реализующие принцип целостности, очень важны для понимания современных проблем, встающих на пути дальнейшего развития цивилизации, проблем современной экономики.

Новая экономика – экономика устойчивого развития требует не просто инвестиций или новых технологий, но, прежде всего, методологических и социальных новаций, смены приоритетов и целей развития цивилизации. Большой объем надбиологического потребления, с одной стороны, и неспособность естественной ассимиляции продуктов техносферы – с другой, переносят задачи устойчивого развития в разряд трудно разрешимых. В настоящее время для предотвращения экологической катастрофы нужны новые подходы к стратегии развития промышленных предприятий: социально-экономически, методология формирования, которых основывалась бы на одном из основных принципах устойчивого развития – принципе эколого-экономической сбалансированности. Для промышленного предприятия этот принцип означает формирование единой социально-эколого-экономической системы, обеспечивающей эффективное, экологобезопасное хозяйствование и «вписывание» производственной деятельности в природные циклы; развитие материального производства ассимилирующего потенциал природной среды.

Стратегия экологически устойчивого развития предполагает паритет экономических и экологических ценностей. Этот паритет предусматривает пересмотр традиционных представлений об учете экологического фактора в социально-экономическом развитии региона, где он является одним из основных, влияющих на качество окружающей среды. Для ослабления противоречий между экономическим ростом и ограниченными возможностями природных систем необходимо сочетание политической воли, международных усилий и изменения самой парадигмы экономики. В настоящее время для предотвращения экологической катастрофы нужны новые социально-экономические подходы к стратегии развития промышленных предприятий, методология

формирования, которых основывалась бы на основном принципе устойчивого развития – принципе эколого-экономической сбалансированности. Для промышленного предприятия он означает формирование единой социально-эколого-экономической системы, обеспечивающей эффективное, экологобезопасное хозяйствование; развитие материального производства ассимилирующего потенциал природной среды.

Стратегия экологически устойчивого развития предполагает паритет экономических и экологических ценностей, который предусматривает пересмотр традиционных представлений об учете экологического фактора в социально-экономическом развитии региона, где он является одним из основных, влияющих на качество окружающей среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Т.А. Устойчивый экономический рост или устойчивое развитие. Проблемы выбора стратегии //Проблемы устойчивого развития экономики региона. Научно-практический журнал Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Академлит, 2011.-№1.

2. Маршалл А. Принципы экономической науки. Т.3/ пер. с англ. М.: Прогресс, 1993.

3. Переходов А.О. Экономическая оценка социально-экономического развития региона. Автореф. дис. канд. экон. наук. – М., 2004.

4. Савон Д.Ю. Многоуровневый подход к решению задач экологизации производственной сферы // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2006. – Приложение №2.

5. Тутов Л.А. Инновационное развитие экономики в условиях кризиса: роль человеческого капитала. Инновационное развитие экономики России: ресурсное обеспечение: Вторая Международная конференция; Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 22-24 апреля 2009г. Сборник статей: Том 1/Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова.- Издательство, 2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЙТЛЕСОВА НУРСУЛУ КУСПАНОВНА – преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания физического воспитания», РГКП «Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова» (ЗКГУ).

Адрес: 090000, Казахстан, г. Уральск, пр. Достык-Дружба, . 162.

БАТАЕВА МАДИНА ТАРХОЕВНА – старший преподаватель кафедры «Высшая математика», ФГБОУ ВПО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова».

Адрес: 364051, Чеченская Республика, г. Грозный, пл. Орджоникидзе, 100.

БОЛХОВСКОЙ АЛЕКСАНДР ЛЬВОВИЧ – кандидат философских наук, ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет».

Адрес: 357500, г. Пятигорск, Калинина пр., .9.

ВЕЗИРОВ ТИМУР ГАДЖИЕВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57.

ГАССИЙ ВИОЛЕТТА ВАЛЕРЬЕВНА – кандидат экономических наук, ГОУ ВПО «Кубанский государственный университет».

Адрес: 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

ГОРЕЛОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное научное учреждение «Институт социализации и образования» Российской академии образования (ФГНУ ИСиО РАО).

Адрес: 113191, Москва, 4-й Рощинский пр., 9-а.

ГОРЕЛОВ СТАНИСЛАВ АЛЕКСАНДРОВИЧ – адъюнкт, ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Адрес: 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1.

ДРОГОМЕРЕЦКИЙ ВЛАДИМИР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ – старший преподаватель кафедры физического воспитания № 1, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Адрес: 308015, г. Белгород, Победы ул., 85.

ЗОЛОТУХИНА АННА ВИТАЛЬЕВНА – кандидат философских наук, ГБОУ ВПО «Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан»,

Адрес: 450008, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 40

КАРИБЖАНОВА ЕЛЕНА ЛЮСЬЕНОВНА – аспирант, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет».

Адрес: 344013, г. Ростов-на-Дону, пер. Соборный, 26.

КОПЕЙКИНА ЕВГЕНИЯ НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Адрес: 308015, г. Белгород, Победы ул., 85.

КРИВКО СЕРГЕЙ РОСТИСЛАВОВИЧ – кандидат технических наук, доцент, филиал ФГБОУ ВПО »Российский государственный университет туризма и сервиса» в г. Смоленске

Адрес: 214006, г. Смоленск, ул. Чкалова, 4»а»

КУСМАРЦЕВ МИХАИЛ БОРИСОВИЧ – кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования».

Адрес: 400120, г. Волгоград, ул. милиционера Буханцева, 32.

ЛОБЕЙКО ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417, а.

МАГОМЕДОВА РАЗИЯТ МАГОМЕДОВНА – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57.

ПОХИЛЬКО ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА – кандидат педагогических наук, Председатель Думы г. Пятигорска.

Адрес: 357500, г. Пятигорск, пл. Ленина, 2.

РАМАЗАНОВА ХАЛИСА ЭЗЕДИНОВНА – старший преподаватель кафедры вычислительной техники, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57.

РОМАЕВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА – доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт ».

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417, а.

РОТКИНА ИННА МАРАТОВНА – заместитель директора по учебной и научной работе, филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 357400 г. Железноводск, пос. Иноземцево, пр. Свободы, 14.

РУДЕНКО АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ – кандидат философских наук, ФБГОУ ВПО «Южно-Российский Государственный университет экономики и сервиса».

Адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, Шевченко ул., 147.

РУМБА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА – доктор педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Адрес: 308015, г. Белгород, Победы ул., 85.

САВОН ДИАНА ЮРЬЕВНА – доктор экономических наук, профессор, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет».

Адрес: 344013, г. Ростов-на-Дону, пер. Соборный, 26.

СОБОЛЕВ ДМИТРИЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет инженерных технологий» (ВГУИТ).

Адрес: 394036, Воронежская область, г. Воронеж, пр. Революции, 19.

СОБОЛЕВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА – доктор медицинских наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет инженерных технологий» (ВГУИТ).

Адрес: 394036, Воронежская область, г. Воронеж, пр. Революции, 19.

СОРДИЯ ГЕОРГИЙ МАЛХАЗИЕВИЧ – аспирант кафедры экспериментальной психологии и психодагностики, ФГБОУ ВПО «Государственный академический университет гуманитарных наук».

Адрес: 129366, г. Москва, Ярославская ул., 13.

ШЕХОВЦОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417, а.

ШИХОВЦОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, Кавминводский институт сервиса (филиал) ГОУ ВПО «Южно-российский государственный университет экономики и сервиса».

Адрес: 357500, г. Пятигорск, бульвар Гагарина, 1, к.1.

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы пред-

ставляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см.сайт www.cegr.ru).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов 2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210х297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта–14 кегль, Times Roman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм.. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт Times New Roman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт Times New Roman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf ». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса.

Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

Научно-теоретический журнал
«Экономические и гуманитарные
исследования регионов» № 4 2012 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.07.2012. Формат 340х245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ЗАО «Центр Универсальной Типографии». Адрес типографии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140, оф. 201. Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.