Экономические и гуманитарные исследования регионов

4/ 2018

Economical and humanitarical researches of the regions

4/ 2018

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

№ 4 2018 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт − филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);
Арсалиев Ш.М-Х. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института чеченской и общей филологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет», г. Грозный);
Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);
Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)
Верещагина А.В. − доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
Гончаров В.Н. − доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);
Дохоян А.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)

Елисеев В.К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк);
Касьянов В.В. − доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);
Лукацкий М.А. − член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);
Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);
Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);
Маринов М. Б. − доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)
Ратиев В.В. − доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);
Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);
Самыгин С.И. − доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);
Сущий С.Я. – доктор философских наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);
Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)
Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук (Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего

образования «Российская таможенная академия»:, г. Ростов-на-Дону);
Финько М.В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);
Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);
Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);
Щербакова Л.И. − доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов»

www.cegr.ru.

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

№ 4 2018

EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E.V. − deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk**);**
Arsaliev Sh.M-Kh. − Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Institute of Chechen and General Philology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University, Grozny);
Akayev V.H. − Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);
Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)
Vereshchagina A.V. − Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).
Goncharov V.N. − Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);
Dohoyan A.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)
Eliseev V.K. − Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology,

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

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

© «Economical and humanitarical researches of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

АРСАЛИЕВ Ш.М-Х. Этнопедагогическая ситуация как основа этнопедагогического процесса 10
ВАНИЕВА В.Ю. Проблемы и перспективы подготовки будущих логопедов к работе с детьми с ОВЗ 19
ГОЛИЦЫНА Е.В., КАШИНЦЕВА О.А. Формирование интереса студентов технических специальностей к изучению математики в вузе 23
ГРИНЕВИЧ И.М., ЮРЛОВСКАЯ И.А. Концепция индивидуализации образовательного процесса в современном педагогическом в вузе в условиях стандартов нового поколения 30
ДОХОЯН А.М., МАСЛОВА И.А. Организация инклюзивного образования в педагогическом вузе 35
ЕСИОНОВА Е.Ю. Адаптация новейших информационных технологий в образовательном процессе (на примере реализации программ дополнительного профессионального образования по таможенным специальностям) 39
КАРЕПОВА Ю.Г., КОКАЕВА И.Ю. Подготовка будущего учителя физической культуры к валеолого-просветительской деятельности в школе 44
КИБИЗОВА Е.К. Современные подходы к формированию правовой компетентности выпускников педагогических вузов 48
ЛОБЕЙКО Ю.А., ШУМАКОВА А.В. Профессиональное самовоспитание старшеклассников: педагогический аспект формирования 52
СИДАМОНТИ Э.Т., КОКАЕВА И.Ю. Профессиональная подготовка студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы 55
ТУБЕЕВА Ф.К., СКЯЕВА Е.А. Приемы повышения мотивации студентов к применению информационно-коммуникационных технологий 61
ТУБЕЕВА Ф.К. Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в сельской школе с использованием информационно-коммуникационных технологий 65
ЮРЛОВСКАЯ И. А., ТЕБИЕВА И.К., ГРИНЕВИЧ И.М. Индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с проблемами в развитии 69

СОЦИОЛОГИЯ

АГЕЕВА Н.А. Автоэволюция систем образования и здравоохранения в контексте оптимизации внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи 76
ВОРОБЬЕВ С.М. Трансформация представлений студентов Северо-Кавказского региона в сфере этнокультурных отношений 85
КОНЫГИНА М. Н., ГОРЛОВА Е.Б. Особенности современного волонтерского движения в России как вида социально-помогающей деятельности 92
САЙФУТДИНОВА А.Ф. Особенности и стратегии поведения пациента в конфликте в лечебно-профилактическом учреждении г. Казани 97
ШОКУРОВ А. В. Особенности социальной перцепции курсантов военных вузов 100
ЯРЫЧЕВ Н.У. Особенности законодательных основ системы социальной защиты населения 104
ЯРЫЧЕВ Н.У., ЯРЫЧЕВ М.У. Сущность и содержание социальной защиты населения 109

ФИЛОСОФИЯ

ВОЛКОВ М.А. Понятие нормы и нормативной системы в философской мысли 115
ЗОЛОТАРЕВА Т.Н., БАРАНОВ С.Т. Проблемы педагогики в пространстве философии повседневной жизни 119
КИЛЯСХАНОВ М.Х. Социально-философское осмысление проблематики старения 125
МУСАЕВ А.Р. Механизм формирования современной социальной системы правовой социализации 129
НИКОЛОВ Н.О. Категория времени в моделях личностного бытия (онтический и онтологический пролегомен к трёхмерной матрице бытия: психичность-время-психологичность) 134
РОСТОВА А.Т. Концепция воспроизводства мифологического мировоззрения (в методологии А.Ф. Лосева) 138

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Арсалиев Ш.М-Х.

ETNOPEDAGOGICAL SITUATION AS THE BASIS OF THE ETHNOPEDIOGICAL PROCESS

Arsaliev Sh.M-X.

Данная работа посвящена решению проблемы теоретического обоснования этнопедагогического процесса. Этнопедагогическая ситуация рассматривается как вид воспитательных ситуаций и как единица этнопедагогического процесса. В работе рассматриваются специально организованные и спонтанные этнопедагогические ситуации и алгоритмы их разрешения. Приводятся конкретные примеры этнопедагогических ситуаций.

This work is devoted to solving the problem of theoretical substantiation of ethnopedagogical process. Ethno-pedagogical situation is considered as a kind of educational situations and as a unit of ethno-pedagogical process. The work deals with specially organized and spontaneous ethno-pedagogical situations and algorithms for their resolution. Specific examples of ethnopedagogical situations are given.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогическая ситуация, этнопедагогическая система, этнокультура, личностная сфера, компетенция.

Keywords: ethnopedagogics, ethno-pedagogical situation, ethno-pedagogical system, ethno-culture, personal sphere, competence.

Этнопедагогический процесс в современном образовательном пространстве приобретает особую важность, поскольку способствует формированию национальной самоидентичности личности и формированию общей культуры. Это определяет актуальность разработки основ этнопедагогического процесса, особенно тех теоретических положений, которые лежат в основе его реализации. Практический опыт многих педагогов позволяет утверждать, что этнопедагогика является уникальным научным направлением, в котором практика опережает теорию. Опыту народного воспитания, внедрение которого позволит повысить эффективность формирования и развития личностной сферы в контексте ее этнокультурных основ, необходимо теоретическое обоснование, которое представляет собой достаточно сложный процесс, поскольку должно учитывать достижения многих наук и этническое многообразие современного мира.

Однако именно народная педагогика способна решить те задачи формирования личностной сферы, которые связаны с формированием этнокультурного фона, с осознанием этнокультурной принадлежности и самоидентификацией как представителя определенного этноса и представителя данного этноса в мировом культурном процессе.

Формирование, развитие и совершенствование этнокультурной личности осуществляется в этнокультурном пространстве. *Этнопедагогическое пространство*, в котором осуществляется формирование и развитие этнокультурной личности, можно представить в виде интегральной модели, представляющей собой совокупность пяти отдельных моделей (рис.1). Акцентируем внимание на том, что речь идет о специально разрабатываемом и обоснованном с научной точки зрения этнопедагогическом процессе, планируемом в определенной обоснованной последовательности действий.

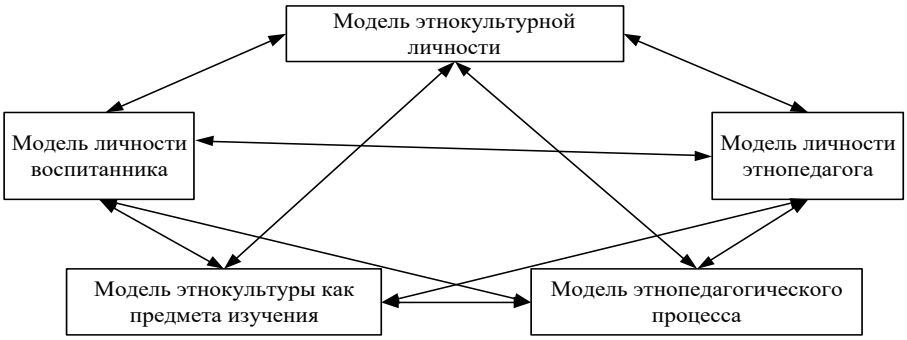


Рис.1. Интегральная модель этнопедагогического пространства

Модель этнокультурной личности представляет собой тот самый идеал, ту цель, на реализацию которой направлено вообще все функционирование всего этнопедагогического пространства. В общей модели личности, включающей элементы личностной сферы, компетентность, представляющую собой совокупность компетенций, которыми должна владеть личность, мы акцентируем внимание на этнокультурной составляющей, которая определяется тем этнокультурным фоном, на котором личность формируется, развивается и совершенствуется.

*Модель личности этнопедагога*также включает элементы личностной сферы и компетенции, в совокупности которых мы акцентируем особое внимание на блоке профессиональных компетенций, в который входит этнопедагогическая компетенция.

Модель личности воспитанника аналогична по компонентному составу личности этнопедагога, разница будет проявляться только в совокупности компетенций и уровне их сформированности у воспитанника. Фактически это та отправная точка, от которой берет начало этнопедагогический процесс, и в конечном варианте – та личность, цели формирования которой подчинено функционирование всего этнопедагогического процесса.

Изучение проблемы использования этнокультурных компонентов в обучении различным дисциплинам позволяет нам сделать вывод о том, что в последние десятилетия российские методисты и именно учителя математики уделяютпристальное внимание разработке учебных и методических пособий, задачников, нацеленных на обеспечение национально-регионального компонента (Т.П. Аммосова, И.И. Баврин, Ю.В. Балашов, Н.А. Корощенко, Н. И. Мерлина, А.С. Монгуш, С.С. Перли, С.Б. Перли, А.И. Петрова, С.С. Салаватова, С.В. Стручкова, Е. И. Яшин и др.). Еще четверть века назад Е.П. Жирков отмечал, что содержание обучения и воспитания, учебники и методические пособиядолжны соответствовать особенностям восприятия и стилю мышления детей и представителей коренных национальностей, учитывать специфику их языков. Но как показал анализ, до сих пор отсутствуют учебно-методические комплексы, есть только единичные учебные пособия изадачники, основанные на историческом и этнокультурном материале многих коренных малочисленных народов.

По результатам опроса среди студентов педагогического вуза (Чеченский государственный педагогический университет) без опыта преподавания (в анкетировании приняли участие 200 студентов 1-2 курсов) основными информационными источниками об этноориентированномобучении выступают средства массовой информации. Опрос среди студентов с опытом работы (в анкетировании приняли участие 80 студентов старших курсов)показал, что основную информацию об этноориентированном обучении они получают через средства массовой информации, документы Министерства образования и науки РФ, с которыми сталкиваются в ходе обучения, а также от других студентов.

Опрос учителей (в анкетировании приняли участие 148 учителей региональной системы образования) показал, что информацию об этноориентированномобучении они получают через средства массовой информации, документы Министерства образования и науки РФ и Министерства образования республики, районные управления образованием, а

также в общении с коллегами.

Недостаточность информации об этноориентированном обучении отметили: 32% опрошенных студентов, не имеющих опыта работы, 44% опрошенных студентов, имеющих опыт работы и 55% опрошенных учителей.

Ответитьна вопрос *«Что Вы понимаете под термином «этноориентированное обучение?»* не смогли 87% студентов без опыта работы, но зато имеют представление об этноориентированном обучении 69% студентов, имеющих опыт работы, и 73% учителей.

На вопрос *«Что вы понимаете под региональными, национальными и этнокультурными потребностями и особенностями учащихся? Приведите в пример несколько этнокультурных особенностей обучения и воспитания учащихся школ Чеченской Республики»* только 71 % опрашиваемых смогли привести примеры. При этом большинство респондентов ограничились перечислением таких общих понятий как «индивидуальные особенности учащихся», «национальные особенности», «физиологические особенности»,«природно-географические условия» и т. п. Это свидетельствует о недостаточной методической и психологической подготовке студентов в области этноориентированного обучения.

Также 73% опрошенных студентов и 74% опрошенных учителей выразили мнение, что в данный момент этноориентированное обучение вообще не реализуется. 61% студентов и 73% учителей не смогли указать преимущества и недостатки этноориентированного обучения по причине недопонимания его сущности и особенностей.

Таким образом, по результатам проведенного опроса мы можем сделать вывод о недостаточной оценке учителями и будущими педагогами важности этнокультурного компонента в обучении и недостаточном понимании его сущности и структуры.

Этнопедагогический процесс протекает в этнопедагогической системе, структуру которой мы предложили ранее (рис.2) [2,3].

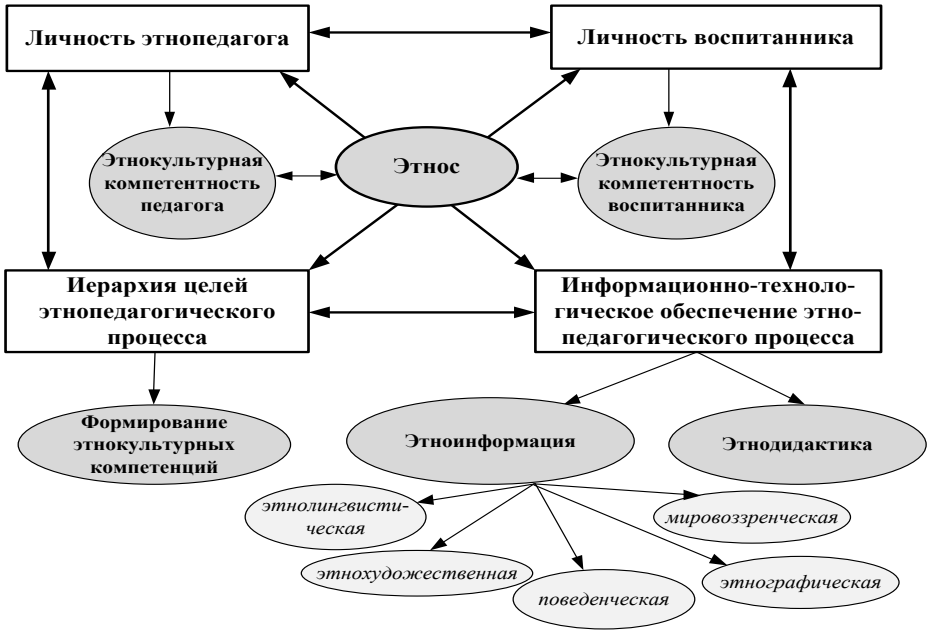


Рис.2. Структура этнопедагогической системы с указанием этносоставляющих в каждом компоненте

Если говорить об этнопедагогическом процессе, то он представляет собой достаточно противоречивое явление с точки зрения последовательности операций. Если речь идет об определенном специально организованном этнопедагогическом мероприятии, направленном на формирование и развитие этнокультурной личности, то, безусловно, есть строгий четко разработанный план его реализации, включающий этапы этнопедагогического процесса.

Но существует и другая форма реализации этнопедагогического процесса, которая не подразумевает четко запланированных действий, однако, иногда является гораздо более действенной. Речь идет о выявлении и использовании этнопедагогического потенциала различных воспитательных ситуаций. Окружающая нас многогранная, сложная, достаточно динамичная жизнедеятельность часто предлагает нам ситуации, этнопедагогический потенциал которых этнопедагог должен оценить, выявить, осмыслить и использовать в воспитательных целях. Сложность заключается в том, что на все это дается достаточно мало времени, поэтому этнопедагогу необходимо быть готовым к такому развитию событий. Что наиболее важно в данной ситуации – педагогу необходимо владеть умениями и навыками быстрой оценки ситуации и ее использования в воспитательных целях. Необходимо также учитывать, что ситуации могут быть самые разные, положительного характера, отрицательного свойства, официальные, неофициальные, учебные, внеучебные и т.д. Действия педагога в данном случае определяют успешность использования этнопедагогического потенциала ситуации.

Таким образом, можно говорить о *подготовленном* и *спонтанном* этнопедагогических процессах. Подготовленный подразумевает четко определенную последовательность этнопедагогических действий, спонтанный этнопедагогический процесс практически представляет собой использование этнопедагогического потенциала создавшейся воспитательной ситуации. Здесь можно говорить о параллели с воспитательным процессом, который также подразумевает наличие спонтанных ситуаций и специально подготовленного воспитательного процесса.

Вообще ситуация представляет собой своеобразную единицу педагогического процесса, обладающую определенной автономией в нем и в то же время представляющую его. Выражается она как конкретные воспитательные отношения, возникающие в зависимости от того, как организован педагогический процесс и вся воспитательная система образовательного учреждения. Воспитательная ситуация состоит из ее участников, т.е. субъектов педагогического процесса, возникшего противоречия между ними и способов его разрешения. Ситуации в педагогическом процессе очень похожи на акты и действия в пьесе. Проживание таких ситуаций и есть накопление жизненного опыта, в том числе ученического и учительского.

Существуют различные определения педагогических ситуаций. Так, Е.А. Руднева и соавторы полагают, что педагогическую ситуацию можно определить как « … совокупность сложившихся обстоятельств и условий в педагогической практике, требующую их анализа. … Под педагогической ситуацией мы подразумеваем фрагмент действий субъектов педагогического процесса в определенных условиях. То есть педагогическая ситуация - это составная часть педагогического процесса, педагогическая реалия, с опорой на разрешение которой педагог имеет возможность управлять педагогическими явлениями» [10]. Более общее определение данному явлению дает Г.А. Лопушнян, который полагает, что педагогическую ситуацию необходимо рассматривать «как форму взаимодействия и воздействия в различных направлениях: учитель – ученик, ученик – учитель, и одно из условий проявления толерантности как учителем, так и учащимися» [9].

Напомним, что многие педагоги сходятся во мнениях о следующих основаниях классификации воспитательных ситуаций в педагогике:

- по месту возникновения (на уроке, во внеклассной работе, в кружке и т.д.),
- по степени проективности (стихийно возникшие и плановые, созданные преднамеренно),
- по степени оригинальности (стандартные типовые и нестандартные),
- по степени управляемости решения противоречия (жестко управляемые и неуправляемые),
- по участникам (между учащимися; учащимся и учителем; учащимся; учителем и родителями),

- по характеру противоречия (конфликтные и бесконфликтные, проблемные, критические),
- по направленности педагогических воздействий (ситуация успеха, подавления, перевоспитания).

Большинство воспитательных ситуаций носит коммуникативный характер и является ситуациями общения, в общении и через общение разрешаются. По нашему мнению, этнопедагогические ситуации следует классифицировать по тем же критериям, однако, следует учитывать те критерии, которые связаны с этнокультурными особенностями данного вида воспитательных ситуаций.

Процесс разработки теоретических основ этнопедагогического процесса требует рассмотрения этнопедагогической ситуации как единицы этнопедагогического процесса.

Под *этнопедагогическими ситуациями* мы понимаем *совокупность обстоятельств, обусловленных учебно-воспитательным взаимодействием участников ситуации и происходящих в определенном этнокультурном пространстве, которые требуют принятия решения и соответствующих действий или поступков со стороны участников.*То есть разница между педагогической и этнопедагогической ситуацией заключается в акцентуации этнокультурного содержания и фона, на котором разворачивается ситуация. В содержательном плане речь идет о педагогическом потенциале этнокультурного опыта определенного этноса. Необходимо заметить, что любая педагогическая ситуация разворачивается на определенном культурном фоне, который создают ее участники и то место, где она происходит. Но в этнопедагогических ситуациях речь идет об усилении акцента именно на этнических особенностях.

Мы полагаем, что многообразие критериев дифференциации педагогических ситуаций, о котором мы говорили выше, безусловно, имеет место и для этнопедагогических ситуаций, но, учитывая их своеобразие, предлагаем их дифференцировать как специально организованные и спонтанные.

В соответствии с системным подходом рассмотрим *этнопедагогическую ситуацию* как систему, компоненты которой представлены на рис.3.Безусловно, такая формализация несколько искусственная, но именно она позволяет четко представить сущность этнопедагогической ситуации и позволяет определить ее содержательные моменты.

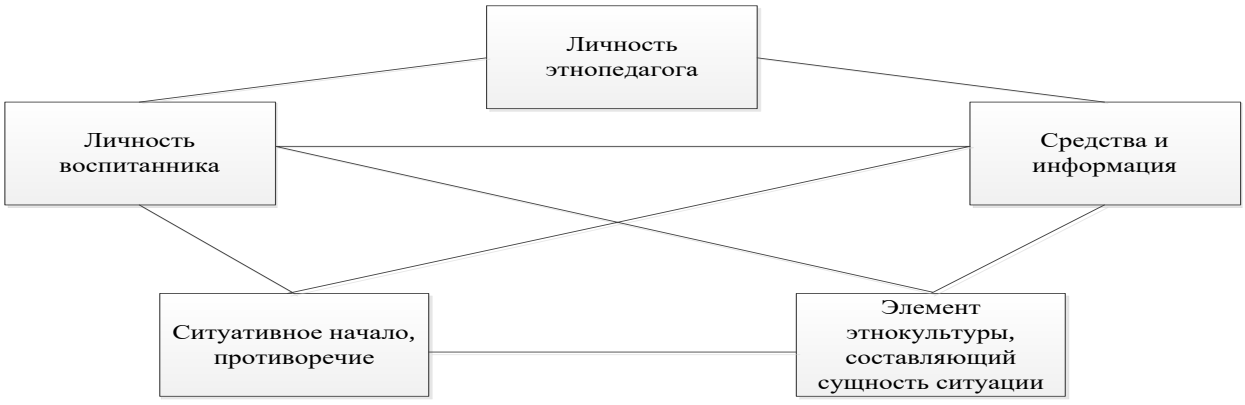


Рис.3. Компоненты этнопедагогической ситуации как системы

В личностной сфере этнопедагога и воспитанника для этнопедагогической ситуации имеют значение этнокультура и компетенции. Под ситуативным началом этнопедагогической ситуации мы понимаем содержательный элемент, противоречие, которое необходимо разрешить. С данным компонентом напрямую связан элемент этнокультуры, лежащий в основе ситуации. Можно было бы объединить эти два компонента, но нам представляется, что элемент этнокультуры и противоречие, которое он

порождает, необходимо разделять в целях успешного разрешения противоречия. Компонент, который мы определяем как средства и информацию, представляет собой весь диапазон средств, которые используются в разрешении этнопедагогической ситуации, а также информационное поле, в котором происходит развитие и разрешение этнопедагогической ситуации. Если речь идет о специально подготовленной ситуации, например, о подготовленном и специально организованном мероприятии этнопедагогического плана, то это – все те средства трансляции этнопедагогического опыта, которые используются в его подготовке и проведении, а также информация, которую использует этнопедагог. Если речь идет о спонтанной этнопедагогической ситуации, то это могут быть элементы этнокультурного опыта, транслируемые этнопедагогом в различных коммуникативных учебных и внеучебных ситуациях, а также различными формами наглядности и т.д.

Процесс разрешения этнопедагогической ситуации имеет две взаимосвязанные стороны, которые мы определяем как внешнюю (система вербальных и невербальных действий человека) и внутреннюю (этнокультурные, социальные и биологические потребности, ценности, мотивы, чувства).

Если говорить о внешней стороне процесса разрешения этнопедагогических ситуаций, то любая этнопедагогическая ситуация требует определенной последовательности действий этнопедагогадля своего разрешения. Акцентируем внимание на том, что речь идет именно об этнопедагоге, у воспитанника будет несколько другой алгоритм действий. На наш взгляд, последовательностьдействий этнопедагогав *спонтанной этнопедагогической ситуации* может быть представлена в виде алгоритма, предложенного на рис.4.

Рис.4. Алгоритм действий этнопедагога в *спонтанной этнопедагогической ситуации*

Данный вид этнопедагогических ситуаций, как мы уже говорили выше, представляет

собой спонтанное явление, возникающее в ходе учебной деятельности этнопедагога и воспитанника, в внеучебной деятельности, в повседневном учебном и внеучебном общении этнопедагога и воспитанников. Сложность данного вида ситуаций заключается в том, что этнопедагогу необходимо мгновенно почувствовать, оценить, проанализировать и использовать потенциал этнопедагогической ситуации, которая возникает или может возникнуть спонтанно. Успех в разрешении и воспитательном воздействии данного вида этнопедагогических ситуаций зависит во многом от опыта этнопедагога, от внешних факторов и от обстоятельств, в которых возникает этнопедагогическая ситуация. Самая главная сложность в использовании данного вида этнопедагогических ситуаций – ограниченность временного промежутка, который необходим этнопедагогу для реализации указанных действий, поэтому большую роль здесь играет опыт этнопедагогической деятельности и этнопедагогическая компетентность.Мы полностью разделяем мнение Ф.П. Харитоновой, которая полагает: «Для осуществления педагогом успешной этнопедагогической деятельности в поликультурном среде требуется специально организованная профессионально-педагогическая подготовка с использованием педагогических технологий, способствующих формированию этнопедагогической компетентности» [11].

Приведем пример спонтанной этнопедагогической ситуации. Удачные, на наш взгляд, примеры таких ситуаций при решении математических задач с региональным содержанием обучающимися 5-6 классов приводят Корощенко Н.А. и соавторы [8]. Например:

«*Задача 1.В каком году был открыт первый газовый фонтан в поселке Березово, если это событие состоялось на 352 года позже, чем признание поселка как таможенного пункта? Таможенным пунктом Березово определили в 1601 году».*

К задаче предлагается следующая информация этнографического характера:

«*Информация.* Поселок Березово расположен на 3 холмах в устье рек Северная Сосьва и Вогулка. До 1587 года его называли на хантыйском языке – *Суг-мут-вош*, на манси – *Хала-уш*, на зырянском – *Съег-мед-важ* и *Кульпу-кар*, что обозначает на всех языках «*Березовый городок*». В 1593 году он основан как русский город-крепость, а в 1601 – как таможенный пункт. В советский период истории наиболее ярким и значимым событием было открытие первого в Западной Сибири фонтана газа».

Еще один пример, в котором этнокультурная информация предшествует формулировке самой задачи:

«*Информация.* В боях с язычниками шейхи, которые несли мусульманство на территорию Сибири, почти все погибли, а на их могилах были установлены деревянные 8-угольные мавзолеи, которые назывались *астана*.

«*Задача 11.Определите периметр правильного восьмиугольника, если: а) его сторона 2,1 м. б) определите периметр многоугольника со сторонами 0,7; 3,8; 0,9; 0,6, 2,9».*

Другой пример:

«*Информация.* Остяки́ – обобщающее название народов, проживающих в Сибири: ханты, кетов (также енисейские остяки), югов (также сымские остяки), селькупов (также остяки-самоеды). Впервые этноним «остяк» встречается в русских документах в 1499 году и употребляется первоначально по отношению к башкирам бассейна Средней Камы (территория современного юга Пермского края и севера Башкортостана).С начала 80-х гг. XVI века с началом освоения Сибири название «остяки» становится собирательным и распространяется на жителей Сибири. В архивных документах и писцовых книгах XVI-XVIII вв. собирательные слова «остяки» и «татары» были взаимозаменямыми и употреблялись без какой-либо дифференциации.

«*Задача 10.Средняя продолжительность жизни остяков 40 лет. Маленькому ребенку надевают его первую рубаху, когда он проживет* $\frac{1}{600}$ *часть жизни, первая обувь ему шьется, когда его возраст составляет* $\frac{1}{40}$ *от средней продолжительности жизни. Когда ребенок проживает* $\frac{3}{20}$ *или* $\frac{1}{5}$ *часть от средней продолжительности жизни, то его учат*

ходить на лыжах и в это время он получает свои первые штаны. Определите, в каком возрасте остяки надевают своим детям первую рубаху, первую обувь и первые штаны».

В приведенных примерах этнопедагогическую ситуацию нельзя назвать полностью спонтанной, поскольку педагог заранее знает, что будет иметь дело с этнокультурным материалом, однако, спонтанность в данном случае подразумевает использование этнокультурных элементов в обучении дисциплинам, не связанным с этнокультурой. То есть педагог ставит перед собой совершенно иные цели, но в ходе учебного процесса обеспечивает использование этнокультурных элементов для формирования личности обучающегося.

Несколько другая последовательность действий будет в *специально организованной этнопедагогической ситуации* (рис.5).

Рис.4. Алгоритм действий этнопедагога в *подготовленной* (специально организованной) *этнопедагогической ситуации*

Напомним, что под данным видом этнопедагогических ситуаций мы понимаем *специально подготовленную, разработанную на основе определенных подходов, продуманную этнопедагогическую ситуацию, реализуемую в виде воспитательного мериприятия, организация которого требует подготовки*.

Как видно из представленного алгоритма, наиболее важным этапом является этап подготовки этнопедагогической ситуации, на котором этнопедагог, имея достаточно времени, должен продумать все детали, выявить те явления этнокультурной сферы, о которых пойдет речь, проанализировать их в преломлении к интересам, личностным и возрастным особенностям воспитанников, выстроить систему действий на основе определенных педагогических подходов, отобрать средства, методы, приемы и способы их реализации. Преимуществом здесь является неограниченность педагога во временнòм

плане и в выборе средств разрешения этнопедагогической ситуации.

Ярким примером подготовленных этнопедагогических ситуаций является проектная деятельность в области этнокультуры, осуществляемая воспитанниками совместно с этнопедагогом. На наш взгляд, проектная деятельность вообще является наиболее продуктивным и оптимальным видом этнопедагогической деятельности, поскольку позволяет максимально погрузить воспитанников в мир этнокультуры, создать условия для организации их деятельности в этнокультурном пространстве, что, как известно, усиливает этнопедагогический эффект[1]. Кроме того, в ходе работы над этнокультурным проектом, воспитанники попадают в большое количество спонтанных этнокультурных ситуаций, что оптимизирует формирование их этнокультурной компетентности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что современный этнопедагогический процесс осуществляется в этнопедагогическом пространстве, компонентами которого являются личности этнопедагога и воспитанника, будущая личность воспитанника как цель функционирования этнопедагогического пространства, этнокультура как явление и сам этнопедагогический процесс как последовательность этнопедагогических операций. Этнопедагогический процесс может осуществляться в спонтанной и подготовленной формах, что определяет существование двух видов этнопедагогических ситуаций, каждая из которых разворачивается в соответствии с предложенными педагогическими алгоритмами. Приведенные примеры использования элементов этнокультуры в обучении математике показывают, что элементы этнокультурных знаний могут использоваться абсолютно на всех этапах общего учебно-воспитательного процесса, однако только системность в их использовании может способствовать их выстраиванию в четкую систему этнокультурных компетенций, позволяющих личности воспитанника далее не только осуществлять этнокультурную самоидентификацию, но и быть представителем определенной этнокультуры в мировом культурном процессе. «Задача мультикультурного воспитания школьников в современных условиях становится как никогда актуальной. Приобщение ребенка к миру человеческих ценностей обеспечивает формирование толерантности, осознание им своей принадлежности к этим мировым культурным ценностям» [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсалиев Ш.М-Х. Использование проектных технологий в этнопедагогике: «Education&Science – 2016»: Материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования (1 марта, 2016 г.). Часть 4 / Научные редакторы: Е.Ю. Бобкова, Т.А. Магсумов, Я.А. Максимов. – St. Louis, Missouri, USA: ScienceandInnovationCenterPublishingHouse, 2016. – 268 с. – С.194 – 199.

2. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогическая система в образовательном пространстве /Известия Чеченского государственного педагогического института. 2014. № 2 (8). С. 54-57.

3. Арсалиев Ш.М-Х. Теоретические основы проектирования этнопедагогической системы в современном образовательном пространстве /В сборнике: Педагогика: наука и искусство. Сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Е.Д.Нелуновой. Киров, 2015. С. 7-15.

4. Богомолова М. И., Захарова Л. М. Межнациональное воспитание детей: учебное пособие. - М. : Флинта, 2016. - 176 с.

5. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 1999. - 168 с.

6. Гумерова Ф.Ф. Содержание этнопедагогического образования в системе подготовки студентов к педагогической деятельности // ИСОМ. 2017. №1-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-etnopedagogicheskogo-obrazovaniya-v-sisteme-podgotovki-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti (дата обращения: 27.05.2018).

7. Жирков Е.П. Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия) [Текст] / Е. П. Жирков. – М.: Просвещение, 1992. – 239 с.

8. Корощенко Н.А., Кушнир Т.И., Шебанова Л.П., Яркова Г.А., Демисенова С.В. Математические задачи с региональным содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21391 (дата обращения: 27.05.2018).

9. Лопушнян Г. А. Структурно-динамическая модель толерантного решения педагогических ситуаций // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-model-tolerantnogo-resheniya-pedagogicheskih-situatsiy (дата обращения: 25.05.2018).

10. Руднева Е.Л., Ткачева О.Н., Шмырева Н.А. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2010. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zadachi-i-situatsii-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov (дата обращения: 25.05.2018).

11. Харитонова Ф.П. Задачная технология в формировании этнопедагогической компетентности педагога // Вестник ЧГПУ. 2013. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zadachnaya-tehnologiya-v-formirovanii-etnopedagogicheskoy-kompetentnosti-pedagoga (дата обращения: 27.05.2018).

12. Хрисанова Е.Г., Тенюкова Г.Г. Этнопедагогический подход в подготовке бакалавров педагогического образования к поликультурному воспитанию школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. №2 (94). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskiy-podhod-v-podgotovke-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-k-polikulturnomu-vospitaniyu-shkolnikov (дата обращения: 27.05.2018).

УДК 37

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Ваниева В.Ю.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF PREPARATION OF FUTURE SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Vanieva V.Y.

В статье сообщаются результаты исследования, посвященного подготовке логопедов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором предлагается максимальное использование практико-ориентированных технологий, формирующих профессиональную готовность будущих логопедов. Полученные результаты рекомендованы к дальнейшему распространению в среде педагогических вузов.

The article presents the results of a study on the preparation of speech therapists to work with children with disabilities. The author proposes the maximum use of practice-oriented technologies that form the professional readiness of future speech therapists. The results are recommended for further distribution among pedagogical universities.

Ключевые слова: профессиональная готовность будущих логопедов, структурные компоненты профессиональной готовности, практико-ориентированное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: professional readiness of future speech therapists, structural components of professional readiness, practice-oriented training, children with disabilities.

Все увеличивающаяся в России численность детей-инвалидов, необходимость их интеграции в общество требует от высшей школы новых подходов к подготовке специалистов, осуществляющих образование, воспитание, развитие, коррекцию и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Изменения, затронувшие российское образование, и, в частности, систему специального образования, влекут необходимость пересмотра основ профессиональной подготовки дефектологических кадров. Все больше распространяющаяся социальная модель понимания инвалидности вместо традиционной «медицинской», доминировавшей в России до недавнего времени, предполагает новые критерии готовности логопеда к осуществлению профессиональной деятельности, объектом которой являются дети с ограниченными возможностями здоровья. Эта проблема лежит в профессионально-педагогической, психологической, социальной, морально-этической плоскостях.

Количество людей с той или иной формой инвалидности в мире составляет 1 миллиард человек. По данным Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2018 года общая численность инвалидов в РФ составила 11750 тысяч человек, из них 655 тысяч детей [6]. В республике Северная Осетия-Алания являются инвалидами 3447 ребенка.

«Всемирный доклад об инвалидности» [8] приводит следующие данные: в развитых странах инвалидам в три раза чаще отказывают в медицинском обслуживании, чем другим людям. Дети с ограниченными возможностями реже поступают в школу и меньше учатся в ней, чем остальные дети, а уровень занятости среди инвалидов составляет 44%, по сравнению с 75% для остальных людей в странах Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭРС). Инвалиды по-прежнему являются самой незащищенной категорией населения.

В кризисной социально-экономической ситуации возрастает стойкая невостребованность детей-инвалидов обществом здоровых людей. Ухудшение качества жизни семей, в которых воспитывается ребенок с ограничениями жизнедеятельности и особыми нуждами, понижает их социальную активность, ведет к ощущению собственной неполноценности, что требует настоятельного решения вопросов, связанных с социальной реабилитацией и интеграцией детей-инвалидов в общество.

Отмечено, что отклонения в речевом развитии затрудняют общение с окружающими и нередко нарушают успешное развитие других психических функций, особенно препятствуя овладению познавательной деятельностью. Они ограничивают формирование представлений, понятий, затрудняют усвоение чтения и письма. Речевые расстройства, накладывающиеся на те или иные ограничения в здоровье, вызывают вторичные психические наслоения, отрицательно влияют на формирование личности ребенка, обусловливают специфические особенности эмоционально-волевой сферы, вызывают развитие нежелательных качеств характера. Все это ограничивает возможности ребенка с ОВЗ в социализации, адаптации, и, в конечном счете, ухудшает качество его жизни. Это обосновывает необходимость логопедического сопровождения развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Логопеду принадлежит ведущая роль не только в коррекции речевых расстройств, но и в обеспечении условий, необходимых для воспитания, развития, социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема подготовки специалистов, работающих с «особыми детьми», актуальна не только в России, но и во всем мире. Одними из главных проблем, связанных с инвалидностью, Всемирная организация здравоохранения называет слабую координацию услуг, недостаточное кадровое обеспечение и низкий уровень профессиональной подготовки персонала, осуществляющего взаимодействие с инвалидами [8]. В этом контексте возрастает научный интерес к становлению и развитию профессионализма педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

К настоящему моменту сложилось противоречие между потребностью детей с ОВЗ в квалифицированной помощи со стороны специалистов и недостаточной профессиональной готовностью педагогов, в том числе и логопедов, обеспечивать их эффективное коррекционно-развивающее обучение и социализацию.

В категории «профессиональная готовность педагога» мы выделяем следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие структурные компоненты: *личностный, интеллектуально-операционный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный.*

Интеллектуально-операционный компонент рассматривается как процесс и результат накопления знаний, и умение педагога обоснованно определить и рационально применить пути и способы наиболее эффективного достижения поставленной цели. Этот компонент является одним из важнейших в структуре профессиональной готовности, его «ядром». Остальные компоненты способствуют его актуализации и совершенствованию.

Личностный компонент. Чрезвычайную важность определенной личностной направленности педагога признают многие исследователи.

Е. А. Климов считает, что педагогическая профессия, относящаяся к типу «Человек — Человек», предполагает наличие следующих качеств: потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать и выслушивать, «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом», высокая степень саморегуляции [2].

Л.М. Митиной выделено их более пятидесяти необходимых педагогу личностных качеств [3]. Этот общий перечень свойств составляет, по мнению И.А. Зимней, психологический портрет идеального учителя [1]. И все же в этом «идеальном» портрете она самыми необходимыми считает любовь к детям и желание самосовершенствования и саморазвития.

Педагогическая деятельность теснейшим образом связана с коммуникативной деятельностью, которая, является одной из важнейших для педагога. В структуре профессиональной готовности *коммуникативный компонент* необходим для того, чтобы его личностный и интеллектуально-операционный компоненты могли проявиться в полной мере.

Потребность в том, что составляет основу содержания профессии и некоторых ее особенностей - группа мотивов - определяет *мотивационный компонент.* Мотив активизирует усилия личности и обеспечивает интерес к деятельности. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, это внутренняя побудительная сила [5, С.372].

Умение осознавать, анализировать и переосмысливать трудности и противоречия педагогического процесса стимулирует личностный и профессиональный рост. Эти умения и составили *рефлексивный компонент* профессиональной готовности логопеда [4].

Говорить о сформированности профессиональной готовности можно тогда, когда все ее компоненты достигли определенного развития.

Учеба в ВУЗе ориентирована преимущественно на формирование интеллектуально-операционного компонента и, во вторую очередь, на формирование рефлексивных умений. Предполагается, что личностные качества у студента уже сформировались, мотивация к педагогической профессии находится на стадии оформления. Коммуникативные умения человека определяются типом личности, темпераментом, акцентуацией характера, а значит, к моменту выбора профессии уже достигли определенного состояния.

Тем не менее, практика показывает, что возможно формирование или, по крайне мере, корректировка этих компонентов. Наша идея заключалась в том, что нужно поставить ребенка-инвалида и его педагога лицом к лицу, «познакомить» их еще на этапе становления педагога. Но в каких формах это лучше всего осуществить? Остановимся на этом подробнее.

В Северо-Осетинском государственном педагогическом институте с 2014 года существует студенческая учебно-научно-методическая лаборатория, организованная на базе

логопункта гимназии «Диалог». Под наблюдением специалиста логопункта и преподавателей СОГПИ будущие логопеды проводят диагностику речевого развития и осуществляют коррекционную работу по преодолению речевых расстройств у учащихся гимназии «Диалог» и детей с ограниченными возможностями здоровья г. Владикавказа и республики Северная Осетия-Алания. Для этого предусмотрены специальные лабораторные занятия, на базе Лаборатории осуществляется также и учебная и производственная практика. Многие студенты активнее стали участвовать и в волонтерской деятельности, признаваясь, что преодолели неуверенность в правильности выбора будущей профессии и страхи в отношении детей с ОВЗ.

Именно будущие логопеды составляли большинство волонтеров, участвовавших в проектах, направленных на помощь инвалидам: «Солнечные дети» (посвященный помощи детям с синдромом Дауна), «Лишних детей не бывает», «Быть добру»; ежегодной акции «Неделя инклюзивного образования»; проведении регионального этапа Национального чемпионата по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью «Абилимпикс».

Также в учебный план введена дисциплина «Практикум по сопровождению детей с ОВЗ», где предусмотрено большое количество занятий, проводимых в интерактивной форме.

Все выше перечисленные формы обучения оказали большое влияние на формирование готовности к работе с детьми с ОВЗ. Это показало исследование выделенных нами структурных компонентов профессиональной готовности с помощью методик («Диагностика социальной эмпатии» Н.П. Фетискина, «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А.Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко, методика КОС, «Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению» В.В. Бойко, «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана, «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишникова) и анкетирования.

Бесспорно, практико-ориентированные формы обучения нуждаются в дальнейшей методической разработке, расширении технологического инструментария, однако эффективность их уже не вызывает сомнений. Отметим, что их внедрение требует от преподавателя больше творчества, большей самоотдачи и энтузиазма,

Моделируя различные виды профессиональной деятельности, практико-ориентированные формы обучения способствуют интеграции теоретической и практической подготовки студента, формированию у него общепрофессиональной и коррекционно-педагогической компетентности, профессионально значимых качеств для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обеспечивает опережающее знакомство с профессией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. - 400 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
4. Психологический словарь. Электронная библиотека [Электронный ресурс] URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. – 712 с.
6. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/ rosstat/ru/statistics/population/ disabilities/#

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013) "Об образовании в Российской Федерации". Правовой сайт «Консультант плюс». [Электронный ресурс] URL: http://base.consultant.ru. (дата обращения 10.06.2014.)

8. World report on disability. World health organization. Official website URL http://www.who.int/en/

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

Голицына Е.В., Кашинцева О.А.

FORMATION OF INTEREST OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES TO STUDYING MATHEMATICS IN THE UNIVERSITY

Golitsyna E.V., Kashintceva O.A.

В статье выделены и проанализированы причины снижения интереса студентов технических специальностей вуза к изучению математических дисциплин. Обосновывается важность повышения заинтересованности студентов в знании математики, которое, в первую очередь, влияет на формирование их профессиональных компетенций. Особо подчеркивается практическая значимость данной проблемы для современного общества. Выделенные причины позволили авторам определиться с методами и технологиями педагогической работы, которые направлены на то, чтобы будущим инженерам было интересно изучать математику. Результаты проведенного экспериментального исследования доказывают правильность выбранных направлений.

The article identifies and analyzes the reasons for the decrease in the interest of students of technical specialties of the university to study mathematical disciplines. The importance of increasing students' interest in the knowledge of mathematics, which, first of all, influences the formation of their professional competencies is substantiated. The practical importance of this problem for modern society is emphasized. Dedicated reasons allowed the authors to determine the methods and technologies of pedagogical work, which are aimed at making it interesting for future engineers to study mathematics. The results of the conducted experimental research prove the correctness of the chosen directions.

Ключевые слова: технический вуз, интерес к изучению математики, профессиональные компетенции, практико-ориентированные задачи, самостоятельная работа, активные методы обучения, интерактивные технологии.

Keywords: technical university, interest in the study of mathematics, professional competence, practice-oriented tasks, independent work, active teaching methods, interactive technologies.

Математическое образование является важной частью системы подготовки высококвалифицированных инженеров. В.В. Путин в апреле 2018 г. в своем выступлении в Курчатовском институте заявил: «Россия должна быть в числе ведущих стран мира по целому ряду ключевых научных направлений. Это, прежде всего, математика, которая является базой, как для формирования цифровой экономики, так и для всего научно-технологического развития. В этой дисциплине мы всегда были лидерами. Свои позиции нужно и дальше укреплять, усиливать» [16]. Академик РАН Фортов В.Е. на заседании Совета при Президенте по науке и образованию в июне 2014 года подчеркнул, что «другого пути, чтобы получить грамотного и креативного инженера», как переориентирование образования на фундаментальное математическое направление не существует. Отличие технического вуза от гуманитарного и состоит в том, что он призван дать студентам образование, в основе которого лежит изучение точных наук, в первую очередь математики.

Для обеспечения эффективного усвоения получаемых студентами инженерных специальностей математических знаний большую роль играет интерес – «особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять» [8, стр. стр. 249]. Уменьшение интереса к изучению математики ведет к снижению заинтересованности студентов в

формировании профессиональных компетенций [6], под которыми понимается «способность действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной профессиональной деятельности» [15].

В данном исследовании была поставлена задача – выявить факторы, влияющие на снижение интереса студентов к изучению математических дисциплин и показать, как можно при помощи новых направлений преподавательской деятельности достичь устойчивого повышения интереса к изучению математики, и как следствие, повышения качества знаний по предмету и формирования профессиональных компетенций.

Прежде всего, в конце 2016 – 2017 учебного года с учетом педагогического опыта авторов статьи и изучения мнения студентов [7] были определены восемь основных факторов, влияющих на снижение интереса к изучению математики. С целью определения пяти наиболее важных из них, по мнению обучающихся способствующих снижению интереса к математике, среди студентов ряда технических специальностей Череповецкого государственного университета было проведено анкетирование. В опросном листке был предложен девятый пункт, где студенты могли написать свой фактор. Результаты анкетирования приведены на рис. 1.

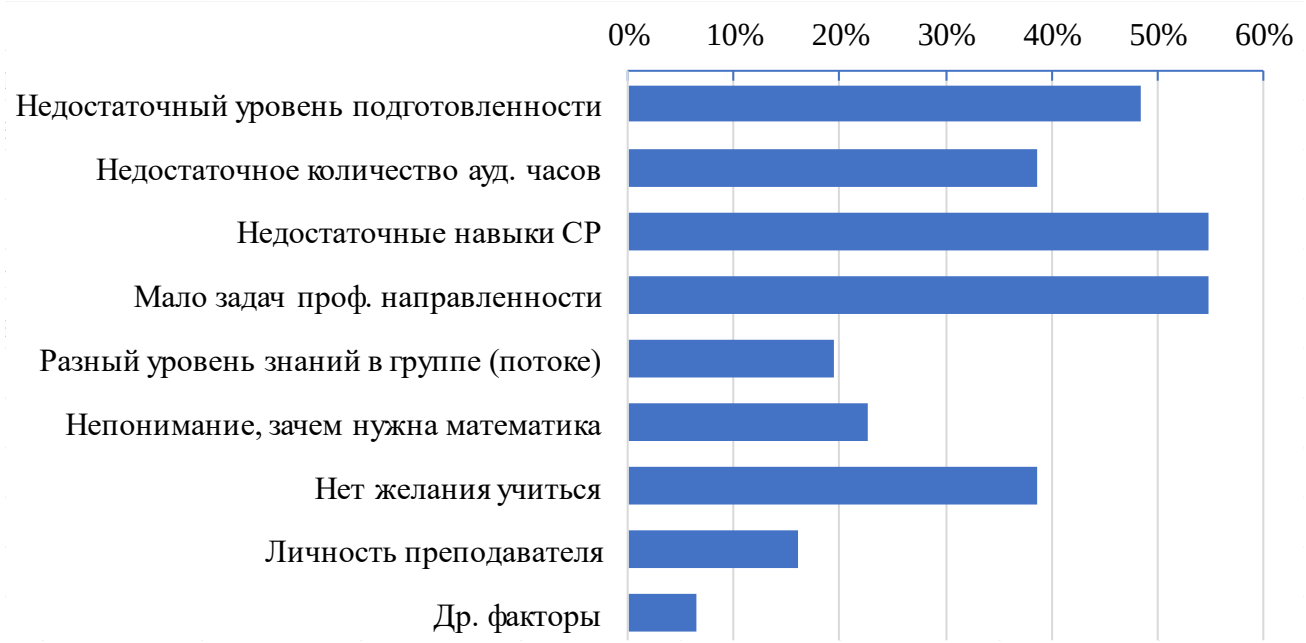


Рисунок 1. Основные причины снижения интереса к изучению математики (по мнению преподавателей и студентов).

Более 50% опрошенных считают, что самые важные причины снижения их интереса – это недостаточные навыки самостоятельной работы и малое количество задач профессиональной направленности. Они не видят связи между математическими знаниями и будущей профессией. Около 50% студентов отметили недостаточный уровень подготовленности абитуриента к обучению в вузе. К сожалению, 39% студентов, участвовавших в опросе, признались, что не хотят учиться по разным причинам (например, ошиблись в выборе профессии). Столько же студентов уверены, что их интерес к предмету уменьшается из-за малого количества учебных часов. Среди других причин снижения были указаны такие, как новые условия жизни у иногородних студентов, стиль педагогической деятельности преподавателя, чрезмерный контроль знаний и другие.

Рассмотрим некоторые факторы, оказывающих, по мнению студентов и, по мнению авторов этой статьи, наибольшее влияние на снижение интереса обучающихся к изучению математических дисциплин.

1. Недостаточный уровень подготовленности абитуриентов для освоения

математических образовательных программ в вузах. Из-за сложной демографической ситуации в России высшее образование доступно для всех групп абитуриентов, которые сдали на положительную оценку ЕГЭ по математике. Средний балл единого экзамена не превышает 50 баллов [17]. Некоторые студенты имеют пробелы в знаниях элементарной математики, что препятствует освоению ими учебного материала. Кроме того, существует разный подход к оцениванию в вузе и школе. ЕГЭ по математике профильного уровня считается сданным, если абитуриент набрал не менее 27 баллов, то есть для получения удовлетворительной оценки достаточно знать чуть больше 25% всего изученного материала, к тому же можно освоить только несколько тем. Математическая подготовка студента считается соответствующей требованиям государственного образовательного стандарта, если он освоил не менее половины изученного материала.

2. Сокращение учебных часов на изучение математических дисциплин. Например, для некоторых технических специальностей на изучение всех разделов математики (линейную и векторную алгебру, аналитическую геометрию, математический анализ, численные методы, дискретную математику, уравнения математической физики, теорию вероятностей и математическую статистику) отводится только 96 аудиторных часов, в течение которых студенты должны освоить все необходимые компетенции. В связи с недостаточным количеством времени преподаватели вынуждены убирать из лекций доказательства теорем, выводы формул, что нарушает логику изложения, препятствует пониманию сути. Доказательство даже простейших теорем развивает у обучающихся математическое мышление, способствует приобретению необходимых навыков для дальнейшей профессиональной деятельности. Катастрофически не хватает часов, отводимых на практические занятия, на которых закрепляется теоретический материал, и вырабатываются умения решать задачи. Рабочие программы учебных математических дисциплин не адаптированы к уровню входных знаний современного студента. Обучающиеся не успевают разобраться в теме, не получают умений и навыков, необходимых для решения задач. Отсюда теряется интерес к изучению математики.

3. Малое количество задач профессиональной направленности. Практико-ориентированная задача, по И.М. Шапиро – «математическая задача с практическим содержанием, фабула которой раскрывает приложения математики в смежных учебных дисциплинах, знакомит с ее использованием в организации, технологии и экономике современного производства, в сфере обслуживания, в быту, при выполнении бытовых операций» [14, стр. 5]. По мнению студентов, непонимание того, где в будущей практической деятельности им пригодится математика – одна из главных причин снижения интереса к ней.

4. Недостаточные навыки самостоятельной работы. В связи с малым количеством аудиторных часов, большая часть учебного материала выносится на самостоятельное изучение, которое понимается согласно З.А. Барышниковой как «специальным образом организованная учебно-познавательная деятельность, которая включает в свой состав поиск, освоение и переработку необходимой информации, использование методов исследовательской работы, проведение самоанализа и другие компоненты» [1]. Самостоятельная работа необходима для формирования компетенции «уметь работать самостоятельно и в команде». К сожалению, большинство студентов не могут или не хотят изучать математику без помощи преподавателя. Пробелы в знаниях накапливаются, заинтересованность обучающихся в изучении предмета падает.

5. Разный уровень знаний студентов в группе (потоке). Преподаватель вынужден на занятиях ориентироваться на слабоуспевающих студентов, а учащимся, увлеченным математикой, его внимания не хватает. В результате «отличники» и «хорошисты» теряют интерес к более глубокому изучению предмета.

Предложения по повышению интереса студентов к математическим дисциплинам в том или ином контексте прозвучали в публикациях Хагундокой Ф. С.-П. [13], Даховой М.Н., Ферару Г.С. [6], Тахохова Б.А. [12], Сальниковой М.Г. [10] и других педагогов.

Исследования показывают, что если отрицательное отношение студентов к изучению предмета успело укорениться, то в последующем оно практически неисправимо.

Формирующий эксперимент формирования интереса к изучению математике проводился по следующим направлениям преподавательской работы.

- На первой лекции уделяется серьезное внимание вопросу «Зачем нужно изучать математику?». Подчеркивается тот факт, что математика развивает умственные способности, мышление и логику, учит обобщать и видеть закономерности. Приводятся примеры применения математики при изучении профильных дисциплин и в других областях знаний. Особый акцент ставится на значении математики в будущей инженерной деятельности студентов. Цитируются высказывания об этой науке знаменитых людей, не только математиков.
- Проводится входной контроль среди первокурсников, на основе результатов которого организуются пропедевтические курсы, позволяющие ликвидировать пробелы в знаниях школьной математики**.**
- Преподавателями разработаны электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам, размещенные в свободном доступе на образовательном портале университета. Используются активные формы и методы обучения (согласно определению А.М. Смолкина) [11, стр. 30]: лекции-презентации, лекции-визуализации, лекции с заранее запланированными ошибками, проблемные лекции и другие занятия с применением интерактивной доски. При таких формах изложения материала студенты становятся активными участниками занятий. Это стимулирует их мыслительную, познавательную деятельность, и самостоятельность как качество личности. Особенно, как показывает практика, студентам интересно быть в роли эксперта, искать «ошибки» (запланированные) в записях преподавателя.
- На лекциях с целью понимания теоретического материала обязательно доказываются основные теоремы, выводятся основные формулы. Студенты вовлекаются в этот процесс доказательств.
- На занятиях систематически приводятся занимательные факты из истории математики и биографий известных ученых - математиков, необычные задачи, которые способствует лучшему запоминанию материала. Например, в теме «Исследование функций и построение графиков» упоминается знаменитая теорема Ферма, а при изучении закона Пуассона приводится задача о кавалеристах, убитых за год копытом лошади [4, стр. 138].
- В учебном процессе используются открытые образовательные Интернет-ресурсы, а также авторские открытые образовательные ресурсы по математическим дисциплинам, включенные в новую информационно-образовательную среду вуза. Они помогают более эффективно формировать профессиональную компетентность при изучении математики. Для углубленного изучения материала студентам рекомендуется обратить внимание на онлайн-курсы ведущих учёных и специалистов. Например, на сайт «Открытое образование» (https://openedu.ru).
- На практических занятиях применяются интерактивные технологии (согласно определению Е.С. Полат, технологии сотрудничества или личностно-ориентированные) [9, стр. 14-15]: работа в малых группах, мозговой штурм, метод проектов. Студентам очень важно иметь возможность быстро получить ответ на возникший вопрос. Некоторые, особенно слабоуспевающие, боятся показать себя преподавателю, как им кажется, с не лучшей стороны, поэтому ни о чем его не спрашивают. А преподаватель не всегда может уделить внимание такому студенту. Эту проблему хорошо решает технология – работа в малых группах, где участвуют студенты, имеющий разный уровень подготовленности. Кроме того, студенты учатся работать в коллективе, вести диалог, тем самым осваивая общекультурную компетенцию. Активные методы и интерактивные технологии позволяют использовать индивидуальный подход к обучающимся и применять проблемно-контекстное обучение, которое в конечном итоге формирует интерес к изучаемому предмету и профессиональное мышление студента [2].

- На лекциях и практических занятиях применяются опорные конспекты – изложение теоретического материала в сжатой, концентрированной форме, что способствует лучшему пониманию и скорейшему усвоению студентами изучаемой темы. Конечно, опорные конспекты не заменяют лекции. Для студента привлекательно, что конспект имеет небольшой объем, но при этом в нем отражается все содержание вопроса. Доступность и простота изложения способствуют активизации учебного процесса на практических занятиях, обращению студентов к конспектам при самостоятельной работе, что влечет за собой повторение ими математического материала и, как следствие, его закрепление.
- На семинарских занятиях после изучения темы студентам предлагаются для решения тестовые задания ведущих вузов России и других стран. Например, образцы теста GRE по математике приведены на сайте http://www.majortests.com/gre. Выполнение подобных тестов стимулирует учебную деятельность обучающихся, развивая в них потенциал соревнования и желание доказать, что они подготовлены не хуже, чем другие студенты.
- Как показало анкетирование, учащимся не хватает задач профессиональной направленности. При изучении каждой темы будущим инженерам поясняется, где в дальнейшем им потребуется рассматриваемый материал. Приобретению начальных знаний о будущей профессии, а также развитию навыков самостоятельной работы, способствует реализация теории расширенной практики (А.А. Вербицкий [5]) и проектное обучение [9, 12]. Практико-ориентированные задачи систематически включаются в индивидуальные домашние задания, рефераты. Самостоятельная работа студентов организуется с учетом обращения к профессионально ориентированному учебному материалу.

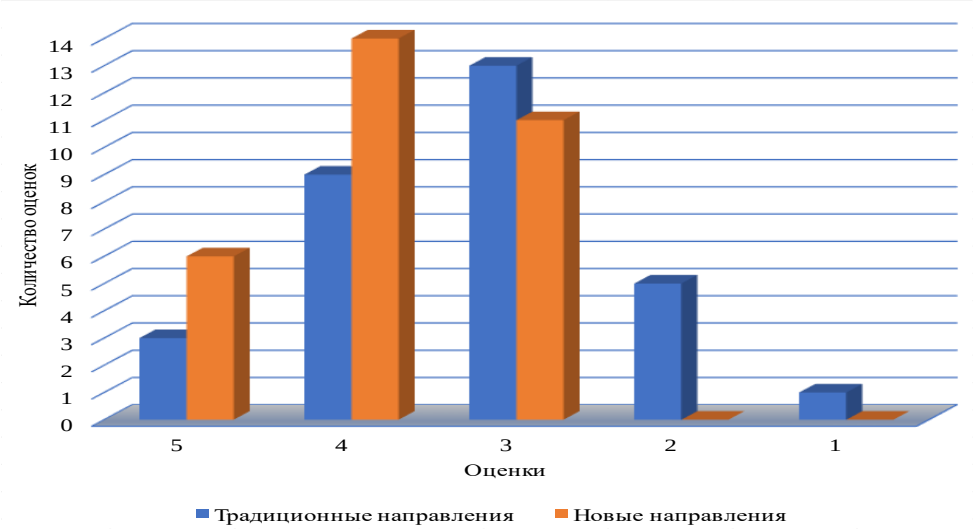
В настоящий момент весь процесс обучения строится в основном на самостоятельной познавательной деятельности студентов, которая для ее успешности должна носить активный характер [13]. Рейтинговая система оценки знаний, существующая в вузе, стимулирует познавательную деятельность студентов, заставляя их самостоятельно приобретать знания: находить новые источники информации, выделять в ней главное, применять другие исследовательские умения. На зачетах и экзаменах используются тестовые задания, в том числе и компьютерное тестирование, которое способствует совершенствованию учебного процесса [3].

- Наиболее успешно обучающиеся привлекаются к методической и научно-исследовательской работе. Организуются математические олимпиады, студенческие научные конференции и конкурсы. Преподаватель имеет возможность вовремя заметить имеющиеся у студентов способности и развивать их в дальнейшем.
- Сформировать положительную мотивацию к изучению математики помогает и принцип открытых перспектив, исходя из которого, любому студенту в любое время разрешается исправить свою отметку.

В 2017-2018 учебном году в Череповецком государственном университете был проведен педагогический эксперимент, в процессе которого были реализованы выделенные направления преподавательской деятельности.

Для эксперимента были выбраны два потока групп инженерных специальностей приблизительно одинакового уровня школьной математической подготовки (по результатам входного контроля). Исследования проводились при изучении двух тем: в первом семестре – дифференцирование функции одного переменного, во втором семестре – дифференциальные уравнения. Обе темы были разбиты на две части. Одну часть занятий по теме преподаватель вел, используя традиционные методы работы. На занятиях второй части применялись направления работы, перечисленные выше, которые, как мы считаем, способствуют тому, чтобы интерес к математике повышался.

После каждой темы проводилось анкетирование студентов с целью выяснить, на каких занятиях им было интереснее. Студентам также было предложено выбрать из списка направлений работы преподавателя те, которые им больше (и меньше) всего понравились.



Результаты проведенного анкетирования выявили повышение интереса к изучению математики студентов в обоих потоках, когда преподаватель применял вышеперечисленные направления работы: 58,1% студентов было интереснее. На традиционных занятиях интереснее было 32,2% опрошенных, и около 9,7% студентов не заметили разницы. Для них оказалось важнее то, чтобы материал был понятен.

Среди причин, способствующих повышению интереса к изучению математики, на первом месте студенты отметили наличие практико-ориентированных задач, на втором - активные методы обучения, на третьем – создание проектов. Эксперимент выявил такой неожиданный факт, что многим студентам электронные варианты лекций нравятся больше, но при этом кажутся менее понятными и менее пригодными для подготовки к экзаменам. Они отметили, что конспектирование лекций лучше способствует процессу запоминания.

Также с целью проверки эффективности нашей работы после каждой темы студентов одного из потоков попросили оценить интерес (от 0 до 5 баллов) в случае применения разных направлений работы. Результаты анкетирования приведены на рис. 2.

На уровне значимости $\alpha = 0,05$ для случая зависимых связных выборок была проверена двусторонняя гипотеза о том, что проведенная работа не эффективна (нулевая гипотеза H_0) против альтернативной гипотезы (H_1) о том, что работа была эффективной. Для числа степеней свободы $k = 30$ при заданном уровне значимости α по таблице Стьюдента нашли критическое значение $t_{кр} = 2,04$ статистики для двусторонней области. Экспериментальное значение статистики вычислено по формуле

$$t_{набл.} = \frac{\sum_{i=1}^{n} d}{\sqrt{\frac{n\sum_{i=1}^{n} d^2 - \left(\sum_{i=1}^{n} d\right)^2}{n-1}}} = \frac{18}{\sqrt{\frac{31 \cdot 58 - (18)^2}{30}}} \approx 2,57,$$

где d – разность между результатами оценок в каждой паре.

Так как $t_{набл.} > t_{кр}$, то можно сделать вывод: на 5% уровне гипотеза H_0 отклоняется и принимается гипотеза H_1, то есть экспериментальное воздействие эффективно.

Используя метод педагогического наблюдения, а также результаты эксперимента, можно утверждать, что предложенные нами направления преподавательской работы способствуют повышению интереса студентов к изучению математики, а значит и повышению интереса к получению инженерных знаний и навыков, формированию

профессиональных компетенций, что необходимо современному обществу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников: Учебно-методическое пособие. – М., Изд-во УРАО, 2000. – 72 с.

2. Борисова И.И., Ливанова Е.Ю. Интерактивные формы и методы обучения в высшей школе. Учебное пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), 2011. – 65 с.

3. Везиров Т.Г. Компьютерное тестирование как современная форма контроля знаний. // «Теория и практика современной науки» № 10 (16) Образование и педагогика. 2016 г., с. 483 – 489.

4. Вентцель Е.С., Овчаров Л.А. Теория вероятностей и ее инженерные приложения. Учеб. пособие для втузов. – М.: Высшая школа, 2000. – 480 с.

5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

6. Дахова М.Н., Ферару Г.С. Заинтересованность студентов вузов в формировании профессиональных знаний и компетенций // Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. – № 6 (66). Номер статьи: 6602. Дата публикации: 2016-06-18. / [Электронный ресурс] – режим доступа URL: https://sovman.ru/article/6602/ (дата обращения: 26.05.2018).

7. Киреева А.В., Мухина М.С., Василенко Н.П. Отношение студентов к изучению математики в вузе // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки. Электр. сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. Конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2016. – № 4(32). / [Электронный ресурс] – режим доступа URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4(32).pdf (дата обращения: 18.04.2018).

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова.- 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 стр.

9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

10. Сальникова М.Г. О проблемах мотивации студентов технического университета к изучению высшей математики. – [Электронный ресурс] – режим доступа URL: http://pandia.ru/text/78/448/6712.php (дата обращения: 26.05.2018).

11. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

12. Тахохов Б.А. Эффект взаимодействия «преподаватель- студент» в современной высшей школе. // «Экономические и гуманитарные исследования регионов», 2017. – № 1. – С. 55-61.

13. Хагундокова Ф.С.-П. Организация управляемой самостоятельной работы студентов по математике в вузе / Хагундокова Ф. С. -П. // Новые технологии. – 2010. – Вып. 3. – С. 121 – 124.

14. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

15. ФГОС ВПО третьего поколения / [Электронный ресурс] – режим доступа URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm (дата обращения: 26.05.2018).

16. [Электронный ресурс] – режим доступа URL: https://ria.ru/science/20180410/1518309376.html. (дата обращения: 26.05.2018).

17. [Электронный ресурс] – режим доступа URL: http://www.ege.edu.ru/ru/news/News/index.php?id_4=24283. (дата обращения: 26.05.2018).

УДК 37

КОНЦЕПЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Гриневич И.М., Юрловская И.А.

THE CONCEPT OF THE INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE MODERN PEDAGOGICAL IN THE HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE STANDARDS OF THE NEW GENERATION

Grinevich IM, ,Yurlovskaya I.A.

Профессиональная подготовка кадров в любой стране является важнейшей задачей государства. Доминирующим направлением в высшем профессиональном образовании, его переходе к новому качеству должна стать личностно ориентированная парадигма, которая связывается с отказом от принятого в рамках прежней традиционной парадигмы представления об образовательном процессе как сфере мобильности индивида, траектории, по которым нормативно должен двигаться студент. Реализация новой парадигмы в вузовском образовании обеспечивает не только расширение диапазона знаний об окружающей действительности, присвоение студентом новой информации, но и накопление опыта преобразовательской деятельности, эмоционально-творческого отношения к миру и человеку в нем, а также систему ценностных ориентаций, определяющих его поведение в многообразии окружающего мира. В публикации говориться о том, что одним из приоритетных направлений перехода российской экономики к инновационному социально-ориентированному типу является развитие человеческого потенциала, а введение образовательного стандарта нового поколения, предполагает проектирование индивидуальных траекторий учащихся. В статье приведена авторская модель индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогических работников, как условие введения новых ФГОСов**.** Реализация модели осуществляется на основе модульной и нелинейной организации образовательного процесса в ВУЗе.

Professional training in any country is the most important task of the state. The dominant trend in higher professional education, the transition to a new quality should become personally oriented paradigm, which is associated with refusal under the previous traditional paradigm views about the educational process as the mobility of the individual, trajectory, according to which normative should move the student. Implementation of a new paradigm in University education provides not only the extension of the range of knowledge about the surrounding reality, assign the student new information, but also the accumulation of experience preobrazovatelei activity, emotional and creative relationship to the world and man in it, and also the system of value orientations, which determine its behavior in the variety of the surrounding world. The publication says that one of the priorities of transition of Russian economy to innovative socially oriented type is the development of human potential, and the introduction of educational standards of new generation, involves the design of individual trajectories of students. The article presents the author's model of individualization of training future teachers, as a condition of the introduction of new Federal state standards. The model is implemented on the basis of modular and non-linear organization of educational process in University

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, индивидуального подход профессиональная подготовка, профессиональное образование, принципы и условия индивидуализированного обучения, и «индивидуальный образовательный маршрут», образовательная траектория.

Keywords: individualized instruction, individual approach, professional training, professional education, the principles and conditions of individualized training, and individual educational track», educational trajectory.

Важнейшей задачей государства была и остается профессиональная подготовка кадров. Ее решение приобретает особую остроту по мере того, насколько близки те или иные специалисты к сферам жизнедеятельности общества. Актуальность исследования не вызывает сомнения, поскольку востребовано научное знание о сущности профессиональной индивидуальности педагога, об условиях ее развития и о критериях сформированности

индивидуально-авторской позиции учителя. Поэтому образование становится одним из главных социальных приоритетов современного российского общества: расширение международного сотрудничества, вхождение России в Болонский процесс, организация уровневого высшего образования, развитие информационных технологий, демократизация всех сфер жизнедеятельности человека, студентоцентрированность образовательного пространства и другие факторы формируют новые требования к высшим учебным заведениям, коренным образом меняют цель, средства и парадигму образования.

В этом контексте в последнее время в вузах активизировалась инновационная деятельность, признанная одним из ведущих условий повышения качества образовательного процесса, совершенствования подготовки студентов, способных внести весомый вклад в закономерное, целенаправленное развитие научной, технико-технологической, производственной и социально-культурной сфер страны.

Значительные изменения претерпевает и современное школьное образование, в первую очередь, в связи с введением новых образовательных стандартов, методологическую основу которых составляет системно - деятельностный подход, направленный на формирование соответствующих компетенций обучающихся, развитие их культурно-нравственных и интеллектуальных способностей на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

Ведущей фигурой в реформировании общего образования является учитель, однако сложившаяся система подготовки педагогических кадров в вузах накопила большое количество проблем, главной из которых является качество результатов образования – выпускников, имеющих существенные затруднения в профессионально-педагогической деятельности: низкую инновационную активность, недостаточную подготовленность к проектированию нового содержания образовательных программ, к формированию метапредметных компетенций и универсальных учебных действий учащихся[1].

Очевидно, что значительная часть реформы высшего образования страны затрагивает формально-организационные составляющие его деятельности, но не изменяет методику и методологию подготовки кадров: студент не становится активным, целеустремленным, самостоятельным субъектом образовательного процесса, мотивированным к освоению избранной профессии и выполняющим свое желание ежедневно на основе адекватного понимания своих способностей и возможностей. Образовательный процесс в вузе недостаточно ориентирован на формирование осознанной жизненной позиции обучающегося, выстраивание его индивидуальной стратегии личностного развития и профессионального роста.

Все это актуализирует необходимость осуществления профессиональной подготовки в вузе на основе индивидуального подхода к каждому студенту, когда основной целью вуза становится создание потенциалов проектирования развития личности, которое в последнее время получает все большее распространение и дает возможность студенту выступать подлинным субъектом своего профессионального становления.

Изучение и анализ научной литературы, посвященной состоянию и развитию российского и зарубежного высшего образования, а также существующей практики обучения будущих учителей в педагогических вузах позволяют утверждать, что именно индивидуализация образовательного процесса способна привести профессиональную подготовку педагогических работников в соответствие с новыми социальными реалиями, сделать студента субъектом своей образовательной траектории.

Государственный интерес к проблеме индивидуализации находит подтверждение в правительственных документах. В статье 3 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» индивидуализация представлена в качестве основного принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, предусматривая адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» индивидуализация, обеспеченная многообразием образовательных

программ, видов и форм обучения, названа ведущим направлением развития образования. В контексте реализации данного положения ФГОС 3+ обязывает все вузы «обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ».

Концепция индивидуализации образовательного процесса как инновационной деятельности современного педагогического вуза – это организованная посредством инновационных форм и методов система мобильного, личностно значимого и деятельностного взаимодействия субъектов образования, учитывающая динамику современной педагогической реальности и свободу личностного выбора; интеграция и взаимодополнение личной образовательной траектории и базового обязательного образования; использование актуальных индивидуальных возможностей каждого обучающегося и учет, по Л.С. Выготскому, зоны его ближайшего и перспективного творческого развития и гармоничного совершенствования личностной структуры. В контексте индивидуализации важнейшими становятся: формирование у студентов положительной мотивации к учению, возможность влиять на образовательный процесс путем индивидуального сопровождения, соединение двух «противоречивых» принципов – фундаментальности и практической направленности; реализация дивергентной модели, предполагающей выстраивание содержания образования познаваемого учебного материала и образовательного процесса по гносеологическому принципу – вокруг значимых для студентов компонентов учения, ожидаемых результатов и способов учебной деятельности[2].

В качестве авторского концепта представлено понятие индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), дефиниции которого объясняются в виде персонально - событийного пути непрерывного профессионально-педагогического, духовно-нравственного, когнитивного, эмоционально-волевого, личностного развития обучающегося в образовательном процессе вуза в соответствии со своими предпочтениями, мотивами и интересами. ИОМ как механизм реализации академических свобод студентов, их право на выбор уровня, сроков, методов, путей своего обучения дает возможность участвовать в формировании содержания собственного образования. Важно, что образовательный процесс вуза становится личностно значимым и индивидуализированным за счет приоритета самообразованию, саморазвитию, обогащению привносящими студентами мотивами и устремлениями, создающими их учебные действия осознанными, ибо они видят собственные личностно-профессиональные перспективы, удовлетворяют желание следовать личным интересам, склонностям и потребностям и формируют заказ к своему образованию. В качестве организационной и учебно-методической базы ИОМ выступает индивидуальный учебный план, объединяющий образовательные программы и курсы дополнительного образования, выбранные студентом из типового учебного плана на основе собственных образовательных потребностей и перспектив в соответствии с принципами построения профессиональной карьеры.

Концептуальная модель индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза представляет собой стройную систему, которую составляют постоянно развивающиеся и взаимодействующие блоки, объединенные в целевой, организационно-методологический, структурно-содержательный, инструментально-технологический, критериально-диагностический и оценочно-результативный. Каждый из блоков наполнен соответствующим содержанием, в совокупности раскрывающим суть индивидуализации образовательного процесса подготовки будущих учителей. Реализация созданной модели позволяет инновационными образовательными технологиями, формами и методами учебной, проектной и исследовательской деятельности на основе модульной и нелинейной организации учебного процесса осуществлять профессиональную подготовку компетентного педагогического работника, отвечающего требованиям социального заказа современного общества. Нелинейность связана с предоставлением студентам возможности самостоятельного выбора индивидуального образовательного маршрута и, соответственно,

с нелинейным структурированием образовательного процесса, дающего возможность учесть их мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности. Это позволяет каждому разработать свой собственный индивидуальный учебный план, включающий определенные обязательные элементы, а также отобранные студентами модули и учебные курсы по выбору (при условии, что при реализации составленного таким образом маршрута исчерпывается содержание образовательной программы) [7;9].

Эффективность индивидуализации образовательного процесса как инновационной деятельности определяется реализацией принципов развития, гибкости, персональных и личностных приоритетов, дивергентности, психологической комфортности, позитивной перспективы, самоактуализации и вариативности и наличием следующих педагогических условий: возможность свободы выбора образовательного пути и личностного проявления в учебно-педагогических ситуациях; целевая ориентация на одновременное развитие профессиональной компетентности и нравственной культуры студента, его становления как со-творца, со-конструктора формирования образовательного процесса, создания своего индивидуального пространства, сети обмена знаниями, информацией; стимулирование креативности студента и его стремления к самостоятельной учебно-познавательной деятельности; обеспечение субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; инновационная сензитивность вуза как готовность к креативу; наличие соответствующей инфраструктуры; широкий спектр мотивационной политики; технологическое и инновационное обеспечение; личностно-ориентированное обучение, обеспечивающее творческое взаимодействие преподавателя и студента; использование новых внеаудиторных форм познавательной деятельности студентов: активное вовлечение их в исследовательскую деятельность, в разработку различных научных и практико-ориентированных проектов, участие в олимпиадах по специальности, встречах с известными педагогами, организаторами образования, в работе «круглых столов», семинаров с учителями, т.е в таких видах деятельности, лейтмотивом которых являются субъективация педагогических ценностей и формирование авторской позиции студента; использование активных и интерактивных форм и методов проведения занятий, предполагающих «проживание», интериоризацию студентами современных способов обучения, введение в обучение системы мастер – классов по отработке навыков и умений способов деятельности через упражнения, решения профессионально-педагогических задач, анализ педагогических ситуаций (кейсов); необходимый и достаточный уровень научно-практического обоснования; развитая академическая мобильность, предоставление студентам свободы выбора образовательной траектории) [3;6;7;9]. В качестве ресурсов, обеспечивающих построение и реализацию индивидуальной траектории профессионально-личностного развития студентов, определены: нормативно-правовая поддержка; учебно-методическое обеспечение; создание функционирующей образовательной среды насыщением обучающих контекстов, усилением роли самого студента в организации и получении своего образования, его вовлечение в процесс выстраивание учебного плана, программ, образовательных условий и среды, расширение влияния информационных технологий, гибкая система мониторинга и контроля, которая соотнесена с реальными перспективами развития будущего учителя, психолого-педагогическое сопровождение студента (преподаватель, куратор (тьютор), психологическая служба, воспитательный отдел), организация на всех уровнях управления образовательной деятельностью по результату.

Реализация концептуальной модели индивидуализации профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов связана с тем, что большую часть учебного материала, согласно стандартам ВПО 3+, будущие педагоги должны усвоить самостоятельно, поэтому актуализируются компетенции, «работающие» на интеллектуальную деятельность студентов: знание особенностей исследовательского дискурса, умение ставить цели, определять содержание,

планировать учебно-познавательную деятельность, намечать рациональную последовательность действий, осуществлять самоконтроль и самооценку, правильно распределять свои силы и учитывать результаты собственной деятельности в дальнейшей работе[7;9].

Самостоятельная работа становится главным резервом повышения результативности подготовки студентов в условиях современного обучения, так как формирует готовность к самообразованию, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу. Выстраивая образовательные траектории и формируя смысловую установку к своему обучению, студенты определяют направленность своего образования, создают достаточное пространство для творчества и наполнения содержания образования, включая дисциплины по выбору в свободно создаваемый учебный план. Самостоятельное проектирование личностно-профессионального пути детерминирует решение следующих психолого-педагогических задач: актуализация потребности студента в личностном и профессиональном самоопределении и построении жизненных планов, ориентировка в поле возможных выборов, «ролевое экспериментирование» или «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития, самоопределение на основе личностного выбора в пространстве возможных альтернатив, построение жизненных планов как определение конкретных целей и способов реализации выбора на практике.

.В качестве основных *показателей готовности будущих педагогических работников к профессиональной деятельности* взяты: профессионально-личностная самооценка, творческий потенциал, готовность к инновационной деятельности, исследовательские умения, профессиональная направленность личности.(см рис.1).

Индивидуальные образовательные траектории в обучении будущих педагогических работников определяются с учетом варьирования содержания изучаемого материала, темпа учения, групповых модификаций в соответствии с инициативой студентов на разных этапах образовательного процесса. Переход к такому процессу обучения основывался на идее навигации как движения в образовательном пространстве, которая состоит в следующем: студент осуществляет ревизию своих потребностей и возможностей вуза, и обнаруженные точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания профессионального образования, заключенного в образовательных программах, учебных модулях и курсах и определения последовательности его освоения.

Индивидуально-ориентированное обучение ставит будущего педагогического работника в такие условия, в которых у него появляются образовательные потребности и, как следствие, появляются активность и инициатива, стремление овладеть профессией, получить специальную подготовку, и в итоге – активность в самореализации и самоактуализации через профессию.

При отборе педагогических условий обеспечения эффективности формирования у будущих учителей профессиональной компетентности учтено влияние различных аспектов инновационной образовательной среды, а именно:

- обновление содержания образования в соответствии федеральными образовательными стандартами (аспект влияния учебной и воспитательной среды);
- информационное обеспечение (аспект влияния информационно-образовательной среды);
- оптимизация практической подготовки будущих учителей в процессе обучения и прохождения различных видов практик (аспект влияния социальной и профессиональной среды);
- обеспечение дифференцированного и комплексного воздействия на формирование составляющих профессиональной компетентности будущих учителей путем внедрения новейших педагогических технологий (аспект влияния развивающей среды).

ЛИТЕРАТУРА

1. Юрловская И.А. Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (14). – С. 292-295.
2. Юрловская И.А. Условия и принципы индивидуализированного обучения студентов в современном педагогическом вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика
3. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 2 (21).
4. Юрловская И.А. Педагогические инновации и проблема формирования готовности будущего педагога к непрерывному образованию//Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-на.Дону, 2014.-№ 4 (36)- С.66-73
5. Юрловская И.А, Тахохов Б.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном вузе //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. , 2015 -№4- С.126-130. (авторский вклад 50%).
6. Юрловская И.А. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории развития студента– будущего педагога//Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 191-194
7. Юрловская И.А. Структурно – функциональная модель индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогических работников, как условие введения новых ФГОСов. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2 С.371.
8. Юрловская И.А. Индивидуально-образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза // Интернет-журнал «Мир науки» (серия Педагогика и психология)». – 2016. – № 2(20).
9. Юрловская И.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению индивидуализации профессиональной подготовки будущего педагогического работника в образовательный процесс современного вуза. // Интернет-журнал «Мир науки» (серия Педагогика и психология)». – 2016. – № 2(20).
10. Юрловская И.А, Кокоева Н.В., Джаганян А.Г. Инновационные технологии в подготовке будущих специалистов: монография.– Германия: LAPLAMBERTA cademic Publishing.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Дохоян А.М., Маслова И.А.

ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Dokhoyan A.M., Maslova I.A.

В данной статье рассматриваются вопросы девиктимизации студентов с ОВЗ, вопросы психолого–педагогического сопровождения их обучения. Описывается опыт работы профессорско-преподавательского состава кафедры социальной, специальной педагогики и психологии по созданию условий для освоения студентами с ОВЗ основных образовательных программ в педагогическом вузе. В качестве основных направлений работы авторы выделяют: психодиагностику; психоконсультирование; психолого-педагогическое просвещение; психологическую профилактику; психологическую коррекцию и развитие.

This article discusses deviktimizacii students with HIA, psycho-pedagogical accompaniment. Describes the experience of the teaching staff of the Department of social services, special Pedagogics and psychology to create conditions for the development of students with HIA basic educational programs. As a major component of the work of the authors distinguish: psychodiagnostic; psihokonsultirovanie; psycho-pedagogical education; psychological prevention; psychological correction and development.

Ключевые слова: девиктимизации, концепция, психолого–педагогическое сопровождение, образовательная поддержка, образовательная программа, студенты с *ОВЗ*, ограниченные возможности здоровья.

Keywords: deviktimizacii, psycho-pedagogical support, educational support, educational program, students with disabilities HIA.

Современный этап развития педагогического образования отличается смещением акцента с функциональной его составляющей на развитие «человеческого ресурса»: потенциала личности, интеллекта, воспитания.

Данный процесс в педагогическом вузе значительно усугубляется в отношении тех студентов, кто испытывает трудности в дидактической адаптации вследствие ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Это актуализирует научный интерес к проблемам девиктимизации студентов с ОВЗ, психолого–педагогическим сопровождением их обучения, поскольку большинство таких студентов сегодня получают высшее профессиональное образование в обычных учебных заведениях.

Перед педагогическими вузами стоит сложная задача девиктимизации студентов с ОВЗ, устранение препятствий и трудностей, возникающих в процессе освоения основной образовательной программы, создание специальных условий по урегулированию и обеспечению нормативно – правовых, психолого - педагогических основ для получения высшего профессионального образования, которое для студентов с ОВЗ является действенным личностным ресурсом в преодолении социальных, образовательных и профессиональных проблем.

Вопросы получения высшего профессионального образования лицами с ОВЗ рассматривались в трудах Э. Ф. Зеера, Д. В. Зайцева, В. З. Кантор, Е. А. Мартыновой, Н. А. Романович; психолого-педагогические и правовые аспекты инклюзивного образования студентов с ОВЗ изучали Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, И.В. Вачков, Д.В. Зайцев, Л.М Крыжановская, И.Ю. Левченко, И.И. Лошакова, Е.П. Ярская-Смирнова, Н.Н. Яковлева и др.; различные аспекты реабилитации, адаптации и компенсации лиц с ОВЗ описаны в трудах А.А. Дыскина, М.В. Коробова, З.М. Собанова и др.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о достаточной степени разработанности проблемы девиктимизации дошкольников и школьников в различных образовательных учреждениях.

Вопросы девиктимизации студентов с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе, их психолого – педагогическое сопровождение к настоящему времени недостаточно исследованы, что еще раз подтверждает актуальность обозначенной проблемы.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» осуществляется профессиональная подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья по всем направлениям обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВО, разработанными индивидуальными учебными графиками, адаптированными образовательными программами, дистанционными образовательными технологиями.

В педагогическом вузе созданы необходимые комплексные условия для освоения студентами с ОВЗ основных образовательных программ. Организация педагогического процесса для студентов с ОВЗ по конкретной образовательной программе требует от преподавателей тщательного изучения локальных нормативно – правовых документов, актов, положений о порядке проведения конкурса и зачисления в вуз, проведении учебных и производственных практик, итоговой государственной аттестации.

Образовательная политика педагогического вуза осуществляется в условиях реализации ФГОС ВО и связана с психолого–педагогическим сопровождением студентов с ОВЗ, разработкой различных форм, методов и технологий обучения, учетом индивидуальных особенностей студентов, уровнем их базовой подготовки, участием социально-психологических служб.

Для совершенствования инклюзивного образования в Армавирском государственном педагогическом университете под руководством заведующим кафедрой А.М.Дохоян разработана концепция девиктимизации студентов с ОВЗ, целью которой является теоретическое обоснование данного процесса, его системное описание, объединяющее психолого-педагогическое сопровождение, психологическую реабилитацию и образовательную адаптацию студентов с ОВЗ.

Данная концепция включает следующие направления:

- *психодиагностику* (психолого-педагогическое изучение студентов в период их обучения в вузе; выявление индивидуальных особенностей;
- классификация причин возникновения проблем в обучении, воспитании и развитии);
- *психоконсультирование* (проведение индивидуальных и групповых консультаций со студентами с ОВЗ по образовательным, жизненным, профессиональным проблемам, самоопределении, выстраивании взаимоотношений между участниками образовательного процесса вуза);
- *психолого - педагогическое просвещение* (составление методических рекомендаций, связанных с особенностями обучения, воспитания и развития; проведение бесед со студенческим активом);
- *психологическую профилактику* по предупреждению неблагоприятного психологического и личностного развития студентов;
- *психологическую коррекцию и развитие* (разработка планов и программ развивающей и психокоррекционной работы с учетом данных, полученных в ходе психодиагностики).

К задачам концепции девиктимизации студентов с ОВЗ относятся оказание психолого-педагогической и образовательной поддержки студентам с ОВЗ на всех его этапах обучения; содействие личностному, интеллектуальному и социальному развитию студентов с ОВЗ; формирование компетентности и способности к самоопределению; воспитание профессиональной культуры; развитие личностного ресурса и профессиональных качеств.

Особенностью концепции девиктимизации студентов с ОВЗ является определение новой стратегии исследования данной проблемы, описание психолого – педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и их родителей.

Работа с родителями студентов с ОВЗ заключается в оказании им психолого–педагогической поддержки, постоянного просвещения, связанного с особенностями образовательной политики вуза, технологиями обучения, графиками учебного процесса, консультациями, «дорожной картой» и др.

Среди основных форм работы с родителями студентов с ОВЗ выделены родительские собрания, которые проводятся не реже двух раз в год на факультетах, где обсуждаются актуальные вопросы адаптации студентов с ОВЗ, возможности обучения по индивидуальным маршрутам, вопросы трудоустройства и т.д. Родители знакомятся с адаптивными программами и нововведениями на факультете, в университете. В этом году впервые для родителей студентов с ОВЗ был организован семинар на базе социально-психологического факультета АГПУ, который предполагал неформальное общение при обсуждении актуальных вопросов родителей с опытными психологами кафедры. При участии родителей студентов с ОВЗ на факультете проводятся воспитательные, культурно-развлекательные, спортивно-оздоровительные мероприятия на протяжении всего периода обучения.

В рамках разработанной концепции девиктимизации студентов с ОВЗ кафедра социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ реализует проект «Разработка инновационных технологий инклюзивного образования» при поддержке Министерства науки и образования РФ, проводятся ежегодные научно-практические конференции «Современные технологии специального и инклюзивного образования», организуется взаимодействие с общеобразовательными школами коррекционного типа – ГБС(К)ОУ, школами-интернатами ГБС (К)ОУ № 22 г. Армавир, осуществляется повышение квалификации и переподготовка кадров по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое» образование» «Логопедия» «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика»). Целью таких курсов является формирование психолого-педагогических и социальных компетенций преподавателей вуза в работе со студентами с ОВЗ и качеством их подготовки к профессиональной деятельности.

Таким образом, модернизации инклюзивного образования в педагогическом вузе способствует разработка концептуальных положений, программно-методического и информационного обеспечения, практико-ориентированных технологий; сопровождения всех звеньев инклюзивной образовательной вертикали и горизонтали субъектов инклюзивного образования; эффективная управленческая деятельность; проектирование и мониторинг образовательного процесса с учетом запросов студентов с ОВЗ и их родителей, социальной интеграции; система комплексного сопровождения и поддержки данной категории студентов с последующим их трудоустройством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойков Д. И. Инклюзивное образование в информационном обществе (расширение образовательных возможностей с помощью информационных технологий) / Материалы международной конференции Бойков Д. И. Инклюзивное образование в информационном обществе (расширение образовательных возможностей с помощью информационных технологий) / Материалы международной конференции Инклюзивное образование: проблема совершенствования образовательной политики и системы – СПб., 2008. – 215 с.

2.Дохоян, А. М., Маслова, И. А. Ассистивные технологии в образовании лиц с ОВЗ : учебно-методическое пособие / А. М. Дохоян, И. А. Маслова. – Армавир:Изд. Ершов Д.С., 2018. – 76 с.

3.Инклюзивное образование: опыт, проблемы, перспективы: коллективная монография / Отв. ред А.М.Дохоян. - Армавир: Изд. Ершов Д.С., 2018 - 160 с.

4.Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. –239 с.

5.Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.

6.Романов П.В., Ярская-Смирнова Е. Р. олитикаинвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Изд-во «Научнаякнига», 2006. 260с.

7.Специальное и инклюзивное образование: сборник нормативно-правовых и методических материалов/Авторы-составители Дохоян А.М. Закутько В.И. – Армавир: Ершов Д.С., 2018 364 с.

8.Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г.№2765-р, г. Москва.

9.ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 г. № 1426.

10. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации".

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273[Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ – Режим доступа: http: //mon.gov.ru/dok/fz/obr/ (16.02.16).

УДК 37

АДАПТАЦИЯ НОВЕЙШИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ТАМОЖЕННЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ)

Есионова Е.Ю.

THE LATEST INFORMATION TECHNOLOGIES ADAPTING IN EDUCATIONAL PROCESS (IN THE CONTEXT OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION'S PROGRAMS IMPLEMENTATION IN CUSTOMS BUSINESS)

Esionova E.Y.

В статье рассматривается проблема адаптации новейших информационных технологий в системе высшего и дополнительного профессионального образования, которые уже успешно применяются и требуют качественного профессионального развития в образовательном процессе как способ овладения соответствующими методами и средствами обучения. Наиболее значимым направлением информатизации образовательной среды уже является дистанционное интерактивное обучение. Образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования с использованием новейших технологий позволяет постоянно совершенствовать уровень знаний и профессиональных навыков, а дистанционное интерактивное обучение применяется в качестве действенного инструмента для создания гибкой адаптивной структуры учебных курсов и программ. В качестве примера приводится краткий обзор реализации заочной международной магистерской программы дополнительного образования «Магистр таможенного администрирования» на базе юридического факультета Вестфальского университета имени Вильгельма города Мюнстера, предназначенной для специалистов в области таможенного менеджмента. Производится анализ эффективных способов применения компьютерной дидактики в нашей стране и за рубежом, принципов дистанционного интерактивного обучения, наиболее эффективных методов успешного использования информационных технологий обучения. На основании предложенного анализа делается вывод о необходимости результативной адаптации прогрессивных информационных технологий к потребностям образовательной среды с целью более эффективной реализации возможностей, заложенных в традиционных педагогических технологиях.

The present article is concerned with study of a problem of the latest information technologies adapting in the higher education system and supplementary professional education which are already successfully applied and demand high-quality professional development in the educational process as a way of mastering appropriate methods and learning tools. E-learning is already the major of the informatization in the information education environment. The educational process in the supplementary professional education’s system with using of the latest technologies allows to improve the level of knowledge and professional skills, but the e-learning is applied as the effective tool to creation of flexible and adaptive structure of training courses and programs. This article briefly reviews the implementation of the international distance education master program «Master of Customs Administration» on the basis of Law school at the University of Muenster, intended for experts in the field of customs management. This article focused on the analysis of the role, the purposes and effective methods of

computer didactics application in our country and abroad, the principles of remote interactive learning, the most effective methods for the successful use of information technology training. The paper presents some important problems of methods and computer didactics in the education process. It is drawned Conclusion about the need of progressive information technologies adaptation to needs of the educational environment.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, новейшие информационные технологии, компьютерная дидактика, дополнительное профессиональное образование, таможенное дело, мультимедийная программа, принцип адаптивности, режим самоподготовки, заочное (автономное) обучение, дистанционное интерактивное обучение.

Keywords: information and education environment, the latest information technologies, computer didactics, supplementary professional education, Customs affairs, multimedia application, adaptability's principle, self-training mode, distance education, e-learning.

Вхождение в пространство информационной цивилизации, достижение состояния устойчивого развития являются одними из важнейших путей модернизации информационной образовательной среды, где система высшего образования одновременно остается одним из основных институтов трансляции знаний. Высшие учебные заведения в первую очередь являются структурами, призванными способствовать реализации основных задач социально-экономического, научного и культурного развития общества, а также осуществлять подготовку человека к активной деятельности в разных сферах экономической, правовой, политической и культурной жизни. Новейшие информационные технологии (НИТ) стали действенным инструментом для решения многих задач в различных сферах, а использование компьютеров – необходимым средством эффективного осуществления профессиональной деятельности. Адаптация НИТ в современном образовательном процессе к потребностям преподавателей и учащихся на сегодняшний день позволяет апробировать и применять новые модели обучения, повышая его эффективность, улучшая успеваемость, обеспечивая возможность дифференцированного обучения. ИТ-инструменты при сопутствующем применении классических педагогических методов позволяют реализовывать альтернативные модели обучения. Традиционные образовательные технологии направлены в основном на репродуктивные способы усвоения знаний, в то время как НИТ позволяют разрабатывать индивидуальные, инновационно-рефлексивные формы освоения материала, стимулируя процессы познания и переосмысления собственно опыта [1].

Степень научной разработанности проблемы представлена исследованиями по двум основным направлениям – использование информационных технологий в системе дистанционного обучения в рамках программ дополнительного профессионального образования и содействие НИТ в образовательном процессе. Среди исследований по данной тематике стоит выделить кандидатскую диссертацию А.А. Соколова [1], в которой предлагается экспериментальная методика применения эффективных Интернет-технологий в условиях непрерывного дистанционного обучения менеджеров. Дидактические основы осуществления непрерывного дистанционного обучения в системе профессиональной подготовки специалистов исследовались А.А. Андреевым, Г.Д. Архипкиной, В.И. Байденко, А.Р. Голуб, А.П. Панфиловой [2,3,4,5,6] и др. Среди зарубежных авторов данной проблемой занимались Н. Медер, А. Флейшманн, К. Хортон, У. Хортон [7,8,9] и др.

Целесообразность разработки исследуемой тематики состоит в том, что несмотря на достаточную изученность отдельных аспектов теоретического и практического характера, остается потребность в работах, в которых полноценно представлено использование новейших информационных технологий в образовательном процессе при непрерывном профессиональном обучении менеджеров по специальности «Таможенное дело».

Актуальность работы обусловлена потребностью модернизации системы подготовки в рамках дополнительного профессионального образования по специальности «Таможенное дело», способной обеспечивать кадровый потенциал, соответствующий современным требованиям в условиях совершенствования единой информационной образовательной среды.

Цель настоящей статьи состоит в формировании основных принципов эффективной адаптации НИТ в условиях современной информационной образовательной среды в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Задачи исследования.

1. Провести анализ эффективных способов применения НИТ в ракурсе компьютерной дидактики в нашей стране и за рубежом.
2. Вывести основные принципы эффективной адаптации НИТ в условиях современной информационной образовательной среды в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Понятие «новейшие информационные технологии» включает в себя наукоёмкие технологии получения, переработки и хранения информации в цифровом виде, использующие мультимедиа и телекоммуникационные средства для производства качественно новых продуктов и результатов в интеллектуальных сферах деятельности человека. В учебном процессе НИТ предполагают наличие компьютера, компьютерной учебной программы и сети передачи информации. Вместе эти компоненты образуют информационно-инструментальную учебную среду, обеспечивающую самостоятельную деятельность обучаемого и контроль этапов его работы. Использование НИТ предполагает не только привлечение сети Интернет, но и собственного программного обеспечения.

Ключевую роль в создании электронных средств обучения играет методическое обеспечение разработок, которое, в том числе, предполагает перевод всего обязательного учебного материала в увлекательную мультимедийную форму. При этом широко используются графики, анимации, интерактивные звуковые эффекты и голосовое сопровождение с включением видеофрагментов, тренажа и оценки [1], что позволяет эффективно использовать все известные способы представления знаний.

Мультимедийным программам присущ ряд неоспоримых достоинств:

1. они отвечают конструктивному стилю изучения дисциплины, т.е. побуждают обучаемого к активности, демонстрируют огромные информационные возможности, сокращая дистанцию между теорией и практикой;
2. одновременно стимулируют несколько чувств восприятия и лучше поддерживают внимание в процессе обучения;
3. являются когнитивным инструментом процесса обучения, усиливающим способности учащегося на этапах решения задач и анализа результатов;
4. мультимедийная информация является средством воспроизведения сценария реальных ситуаций.

Процесс создания подобных программ сложный: должен быть составлен сценарий, в котором оговариваются отдельные мизансцены, появление того или иного объекта на дисплее; далее продумываются реплики и ответная реакция компьютера. В итоге обучаемые должны получить такую систему, которая бы успешно работала, скорее эффективную технологию, чем объемную теорию.

При создании электронных ресурсов дистанционного интерактивного обучения необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип структурирования (распределения) учебного материала, который подразумевает размещение материала у обучаемого на компьютере, с одной стороны, и информацию в сетевых компонентах образовательного учреждения, с другой стороны. В этой связи определенную роль играет не только информация на компьютерно-читаемых носителях, но и печатная продукция, а также аудио- и видеозаписи;
- принцип интерактивности учебного материала, предполагающий не только момент получения знаний, но и выработку умений добывать необходимые для себя знания. При этом активно используется самостоятельная работа обучаемого, которая предполагает общение с преподавателем, опосредованного с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств;

▪ принцип адаптивности к личностным особенностям обучаемого, предполагающий принятие во внимание психофизиологических особенностей, т.е. именуемый в традиционной дидактике как личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход позволяет преподавателю принять во внимание область интересов студента, степень владения предметом. Преподаватель должен уметь установить контакт с аудиторией, видеть и чувствовать её готовность воспринимать информацию, избегать информационных перегрузок, мобильно переключая отдельные виды работы [3, 10].

В Германии достаточно хорошо разработана дидактика применения информационных технологий в образовательном процессе. Полезные факты из опыта внедрения электронных образовательных программ в процесс обучения приведены в одной из публикаций, касающихся реализации дополнительных образовательных программ по таможенным специальностям за рубежом на примере университета города Мюнстера [11]. Благодаря содействию программы PICARD «Партнерство в сфере таможенных академических исследований и развития» (англ. Partnership in Customs Academic Research and Development) ведущие вузы мира получили возможность создания Международной сети таможенных университетов (англ. International Network of Customs Universities). Образовательный компонент Всемирной таможенной организации (ВТамО) представлен набором профессиональных стандартов PICARD для таможенных и научных учреждений. Текущая версия профессиональных стандартов для операционных руководителей и топ-менеджеров доступна на 6 языках, непрерывно анализируется и совершенствуется.

В 2018 году на базе юридического факультета Вестфальского университет имени Вильгельма города Мюнстера продолжает работать программа «Магистр таможенного администрирования» (англ. Master of Customs Administration (MCA)). Заочная международная магистерская программа дополнительного образования предназначена для специалистов в области таможенного менеджмента. Курс представлен учебной программой с использованием информационно-коммуникативных технологий, которая объединяет лекционные занятия и самостоятельную подготовку ежемесячно, так, что слушатели могут осуществлять обучение и выполнять требования курса без длительного отрыва от основной работы [11,12]. Несомненным преимуществом курсов в рамках MCA-программы дополнительного обучения в области таможенного дела при использовании НИТ является возможность сочетать курсы/семинары и самостоятельную работу, что позволяет детально изучить содержание курса, а также избежать длительного отсутствия на рабочем месте.

Осуществление образовательной деятельности в рамках подобных программ способствует активной адаптации прогрессивных информационных технологий к потребностям образовательной среды, в частности по таможенным специальностям, а также созданию современной наиболее эффективной таможенной среды, способной заменить бумажный формат ведения таможенных процедур на электронный (Электронная таможня). Освоение новых компетенций в рамках существующих региональных учебных центров ВТамО, каким является Российская таможенная академия, предназначено в первую очередь для конкретных стран и регионов. Вузы могут частично использовать согласованные международными организациями стандарты при разработке собственных учебных планов, в части, где они удовлетворяют критериям отдельно взятых национальных систем аккредитации.

Исследуемая тематика носит комплексный характер и объединяет в себе ряд теоретических и практических аспектов – использование НИТ в процессе дистанционного обучения в ходе реализации программ дополнительного профессионального образования, а также осуществление передачи учебного материала посредством НИТ [13].

Среди зарубежных авторов Андреас Й. Флейшманн внес значительный вклад в разработку исследуемой проблемы, выделив широкие возможности самостоятельной работы и представив совокупность процессов обучения с применением компьютерных технологий:

автоматизация процедуры контроля;

закрепление и активизация учебного материала в режиме самоподготовки, что позволяет решить проблему дефицита времени на занятии;

заочное (автономное) обучение;

преодоление психологического барьера;

использование в заданиях, которые развивают догадку и прогнозирование;

моделирование различных интеллектуальных процессов, связанных с изучением специальности [8].

Исходя из опыта работы, следует отметить, что использование НИТ способствует не только качественному изучению дисциплины, но эффективной реализации возможностей, заложенных в традиционных педагогических технологиях, в частности, обозначенных Норбертом Медером [7]:

1. самостоятельно приобретать знания и умело применять их на практике;
2. гибко реагировать на определенные жизненные ситуации;
3. критически и творчески мыслить;
4. быть способным выдвигать новые идеи;
5. грамотно работать с информацией – находить и оценивать её;
6. развивать коммуникабельность, быть контактным, работать в команде;
7. организовывать проектную деятельность, развивая аналитические и прогностические способности;
8. работать над развитием своего интеллекта и профессионализма.

Пропагандируя активное использование новейших информационных технологий в условиях современной информационной образовательной среды в системе высшего и дополнительного профессионального образования, следует отметить, что только внедрение НИТ в образовательный процесс создает благоприятные условия для формирования коммуникативно-информационных компетенций (поиск, анализ, отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача). Проведенное исследование существующей практики результативной адаптации НИТ в образовательный процесс позволяет вывести ряд основных принципов дистанционного интерактивного обучения, а именно:

1. принцип возможности выбора определенной последовательности при изучении материала самим обучаемым;
2. принцип возможности повторения проработанного материала, т.е. возвращения к нему;
3. принцип представления материала малыми объёмами в целях лучшего его усвоения;
4. принцип группового обучения, где реализуется интерактивность, с одной стороны, между студентом и виртуальным/реальным преподавателем, а с другой стороны, между преподавателем и группой виртуальных/реальных обучаемых;
5. принцип возможности формирования балльно-рейтинговой оценки уровня усвоения материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов А.А. Дидактические основы профессиональной подготовки менеджеров в системе непрерывного дистанционного обучения средствами Интернет-технологий: автореф. дис. канд. … пед. наук: 13.00.08; Московский государственный университет культуры и искусств. Москва, 2006. 19 с.
2. Андреев А.А. Интернет в системе российского непрерывного образования // Высшее образование в России. 2005. №7. С.91-93.
3. Архипкина Г.Д. О некоторых вопросах компьютерной дидактики при работе с виртуальными средствами информации // Современные информационные технологии в образовании: Южный федеральный округ: Материалы научно-методической конференции. Ростов-на-Дону, 2008. С. 34-37.
4. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный эталон. М., 2002. 673 с.
5. Голуб А.Р. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2001. №3. С.48-54.

6. Панфилова А.П. Определение образовательной результативности игровых технологий профессионального обучения // Новые знания. 2003. №1. С.35-40.

7. Meder N. Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Wilhelm Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, (Wissen und Bildung im Internet 2). 150 S.

8. Fleischmann A.J. Computerdidaktik. Proseminararbeit. Technische Universität Darmstadt. Verlag Institut für Pädagogik. 2010. 183 S.

9. Horton W., Horton K. E-Learning Tools and Technologies. Wiley Publishing, 2005. 575 p.

10. Есионова Е.Ю. Новейшие информационные технологии и дидактические вопросы при работе с электронными ресурсами // Гуманитарные и социальные науки. 2017. №5. С. 161-168.

11. Есионова Е.Ю. О реализации дополнительных профессиональных программ по таможенным специальностям за рубежом (на примере университета города Мюнстера, Германия) // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 5-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 270-274.

12. Westfälischen Wilhelms-Universität Münster [Электронный ресурс]: URL: http://www.uni-muenster.de/en/ (дата обращения: 12.03.2018).

13. Есионова Е.Ю. Значение информационных технологий в процессе обучения иностранному языку // Современные информационные технологии в образовании: Южный федеральный округ: Материалы научно-методической конференции. Ростов-на-Дону, 2011. С. 128-129.

УДК 37

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВАЛЕОЛОГО - ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Карепова Ю.Г., Кокаева И.Ю.

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICS OF CULTURE TO VALLEY - EDUCATIONAL ACTIVITY AT SCHOOL

KarepovaY.G., Kokaeva I.Y.

Формирование готовности будущего учителя к валеолого -просветительской деятельности в школе является важным условием профессиональной подготовки. В статье рассмотрены условия, которые позволят будущему учителю физической культуры овладеть теоретическими представлениями и различными способами практической деятельности по осуществлению просветительской работы по сохранению и укреплению здоровья среди учащихся и их родителей.

Formation of the future teacher's readiness for valeological and educational activities in the school is an important condition for professional training. The article considers the conditions that will allow the future teacher of physical culture to master theoretical concepts and various methods of practical activities to implement educational work to preserve and promote health among students and their parents.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, валеолого - просветительская деятельность учителя, студенты - будущие учителя физической культуры и спорта.

Keywords: vocational training, valeologo - educational activity of the teacher, students - future teachers of physical culture and sports.

Здоровье детей и молодежи в Российской Федерации вызывает обоснованную тревогу. Согласно статистическим данным, у каждого второго выпускника общеобразовательной школы зафиксированы хронические заболевания [1]. Рост техногенных, стрессовых, эмоциональных нагрузок на организм человека, усугубляют это

состояние. Примерно 80% юношей призывного возраста согласно медицинским критериям не годятся к службе в Вооружённых силах РФ [2]. Антисоциальное поведение подростков стало причиной увеличения венерических заболеваний и СПИДА, возросло количество ранней беременности и абортов у девушек.

Необходимость просветительской деятельности по охране и укреплению здоровбя, пропаганде здорового образа жизни школьников, отражена в федеральных правовых документах (Закон «Об образовании в РФ», «Национальная доктрина образования в РФ»; Семейный кодекс Российской Федерации, «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» и других. В этих документах закреплена ответственность системы образования за здоровье обучающихся. При этом делается акцент на просветительскую работу, позволяющие осуществить профилактические мероприятия.

Ведущая роль в этой значимой и перспективной деятельности отводится учителю общеобразовательной школы, от умения и способностей которого осуществлять просветительскую, популяризаторскую и воспитательную работу зависит становление экологического сознания и поведения подрастающего поколения. В связи с этим, проблема подготовки студентов – будущих учителей к валеолого - просветительской деятельности в школе является весьма актуальной.

Эта установка в полной мере согласуются с требованиями утвержденного Министерством труда и социальной защиты профессионального стандарта педагога (учителя, воспитателя). В числе необходимых умений и трудовых действий, которыми должен обладать учитель, в профессиональном стандарте [3] называются: владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебного занятия, эффективные приемы педагогической работы по формированию способности укреплять и (или) охранять здоровье человека в современном мире. Важное место отводится умению:

– предотвращать школьные факторы риска,

– проводить мероприятия по профилактике психо-эмоциональных нарушений у обучающихся,

– воспитывать здоровый образ жизни.

Анализ научной литературы и действующих нормативно-правовых документов показал, что среди профессионально важных умений и способов деятельности учителя общеобразовательной школы следует видеть его готовность к валеолого-просветительской деятельности среди учащихся. В терминологии профессионального стандарта педагога [3] это связано с трудовыми действиями учителя, которые касаются проектирования педагогических элементов, относящихся к эмоционально-ценностной сфере обучающихся. Доказательную базу целесообразности осуществления в вузе специальной подготовки будущего учителя к осуществлению данных трудовых действий составили положения, указывающие на специфику и неформатность валеолого-просветительской деятельности [4]. Показано, что это обусловливается не только содержанием решаемых задач, но и необходимостью на профессионально высоком уровне использовать методы убеждения, а также эмоционально яркие и насыщенные образы, важные с точки зрения включения в валеолого-просветительскую деятельность пропагандистских элементов.

Вместе с тем проведенное нами исследование показало, что выпускники педагогических вузов в большинстве своем не обладают целостным представлением о сущности и содержании просветительской деятельности по сохранению здоровья в школе. Будущие учителя называют наиболее значимые признаки валеолого-просветительской деятельности и ее отдаленные, неявно оформленные перспективы, упуская при этом тот факт, что именно сформированное валеологическое сознание учащихся будет обеспечивать их осмысленное поведение по развитию здорового образа жизни [5]. Кроме того, было установлено, что будущие учителя, указывая на значимость здорового образа жизни подрастающего поколения, в то же время не проявляют его в своей деятельности, что обнаруживает очевидное несоответствие между словом и делом. Отмечается достаточно

большой удельный вес выпускников, не обладающих искусством убеждающего воздействия в процессе осуществления просветительской деятельности и не учитывающих при этом возрастные особенности обучающихся.

Особенностями формирования здорового образа жизни у обучающихся занимались представители различных наук (педагогики, медицины, философии, психологии): Н.П. Абаскалова, Н.М. Амосов, И.И. Брехман, Е.Н. Дзятковская, В.Р. Кучма, И.Ю. Кокаева, В.А. Пискунов, В.А. Петьков, К.Д. Чермит и другие. Большей частью эти исследования ориентированы на традиционные методы, которые не оправдывают себя в современных условиях. Существующие методики развития культуры здоровья у обучающихся имеют субъектно-объектный подход, когда учитель поучает, а ребенок просто следует полезным советам. При этом вопросы подготовки будущего учителя к валеолого-просветительской деятельности, по-прежнему, остаются на периферии научных интересов исследователей. Не определены, в частности, механизмы мотивации будущего учителя к осуществлению данного вида профессиональной деятельности в школе; не исследованы действенные формы, методы и условия формирования готовности будущего учителя к просветительской деятельности экологического характера с различными возрастными категориями учащихся.

Цель работы заключается в обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования готовности будущего учителя к валеолого-просветительской деятельности в школе.

Любая просветительская деятельность зависит от способности субъекта полноценно, качественно и убедительно донести до аудитории основные постулаты рассматриваемого вопроса или темы. Валеолого-просветительская деятельность в школе определена как специально организованная и осуществляемая учителем деятельность, направленная на формирование валеологического сознания учащихся как способности охранять и развивать здоровье обучающихся и выстраивать на этой основе здоровый образ жизни. Выделены функции валеолого-просветительской деятельности (просветительская, воспитательная, коммуникативная, регулятивная и прогностическая), выполнение которых определяет основания для проектирования содержательных средств соответствующей подготовки будущего учителя в вузе.

Готовность будущего учителя к валеолого-просветительской деятельности понимается в исследовании как результат соответствующей профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Сюда же входит:

– понимание будущим учителем просветительской работы в области валеологии как субъективно значимой возможности самореализации, как деятельности, важной не только для отдельной личности, но и для всего общества;

– наличие базовых научно-педагогических знаний о сущности валеолого-просветительской деятельности, ее принципах, закономерностях, формах и методах реализации;

– умение творчески применять на практике способы и приемы здоровьеохранной деятельности,

– использование знаний по гигиене,

– объективная самооценка профессиональных возможностей.

Устойчивость готовности находит выражение в способности ее носителя сохранять приобретенные в процессе профессиональной подготовки знания и умения, необходимые для осуществления валеолого-просветительской деятельности в различных условиях образовательного процесса в школе [6].

Очевидно, что готовность измеряется мерой овладения будущим учителем содержательными и психолого-педагогическими средствами, позволяющими на качественно высоком уровне осуществлять валеолого-просветительскую деятельность. Именно качественное осуществление исследуемого аспекта профессиональной деятельности предопределила необходимость отразить в формулировке «готовности» – становление у студентов осознанного здоровьеохранного поведения и здорового образа

жизни.

Готовность будущего учителя к валеолого-просветительской деятельности является результатом соответствующей подготовки. Такая подготовка может успешно осуществляться в сензитивный для данного субъекта период развития интеллектуальных и коммуникативных способностей, который приходится на юношеский возраст, характеризующийся устремленностью в будущее, построением и осуществлением жизненных и профессиональных планов (Н. В. Климко, Н. И. Кобзева, Е. В. Щепкина и др.

В студенческом возрасте завершается становление профессионального самоопределения; студенты готовы определять приоритеты в предстоящей профессиональной деятельности. Поэтому задача преподавателя педагогического вуза заключается в формировании потребности будущего учителя в осуществлении просветительской деятельности среди учащихся в области охраны и укрепления здоровья.

Эффективными условиями подготовки студентов к валеолого-просветительской деятельности в школе являются:

1. Разработанные и реализуемые в рамках основной образовательной программы курсы «Возрастная анатомия и физиология» (1 курс), «Педагогическая психогигиена» (2 курс), «Здоровьесберегающие технологии в школе» (3 курс), «Инклюзивное образование» (4 курс);
2. Использование на учебных занятиях методических принципов, активизирующих культуру здоровья, формирующих гигиеническое сознание будущего учителя.
3. Формирование здорового образа жизни с учетом специфики студенческого возраста и контекста осваиваемых будущим учителем профессиональных образовательных программ;
4. Включение в содержание профессиональной подготовки систематизированных знаний и способов деятельности, обеспечивающих овладение будущим учителем методами убеждающего воздействия. Важное место уделяется овладению приемами привлечения внимания и аргументации, а также технике просветительской работы среди учащихся различных возрастных групп.
5. Использование элементов полевой практики (которая проходит в форме экскурсий, экспедиций, экологических акций в заповедниках, водохранилищах, заказниках и пр.) для реализации эколого-просветительской деятельности. Закрепление навыков просветительской деятельности во время педагогической практики.

Формирование готовности к валеолого-просветительской деятельности определяется многими факторами. Которые определяются психолого-педагогическими, компетентностным, системно-деятельностным и акмеологическим подходами. Эти подходы находят выражение как в содержании, так и в методах учебно-педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Таким образом, формирование у студентов – будущих учителей готовности к валеолого-просветительской деятельности в школе осуществляется постепенно, качественно совершенствуя не только просветительскую, но и воспитательную, коммуникативную, регулятивную и прогностическую функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся / И.Ю. Кокаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2016. – № 2. – С. 50 – 53.
2. Кокаева И.Ю. Основы педагогической психогигиены / учебное пособие / И.Ю. Кокаева; Москва, Изд-во Перо. – 2015. –194с.

3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=290 (дата обращения: 28.04. 2018).

4. Ибрагимова Т.В. Методика развития готовности будущего учителя к осуществлению эколого-просветительской деятельности в школе / Т.В.Ибрагимова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. [Электронный ресурс] URL: http://www.science-education.ru/ru/article/ (дата обращения: 03.04.2018)

5. Кокаева И.Ю., Таутиева Л.М. Компетентностный подход к формированию здорового и безопасного образа жизни бакалавров - будущих учителей в процессе профессиональной подготовки / И.Ю. Кокаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 3. – С. 49-53.

6. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов педагогических вузов к культурно-просветительской деятельности / И.Ю. Кокаева // Современные технологии в образовании. – 2017. – № 17. – С. 90-94.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Кибизова Е. К.

MODERN APPROACHES TO FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Kibizova E. K.

Статья посвящена особенностям современных подходов к формированию и развитию правовой компетентности у выпускников высшего педагогического образовательного учреждения в современной России. Раскрываются теоретические подходы к проблеме изучения развития правовой компетентности. Представлены условия развития данной компетентности в вузе.

The article is devoted to the peculiarities of modern approaches to the formation and development of legal competence among graduates of the higher pedagogical educational institution in modern Russia. Theoretical approaches to the problem of studying the development of legal competence are revealed. The conditions for the development of this competence in the university are presented.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовое образование, выпускник, высшее образование

Keywords: legal competence, legal education, graduate, higher education

Правовая компетентность специалистов на сегодняшний день приобрела актуальность в силу определенных изменений, происходящих в России. Демократизация общества, формирование правового государства, признание основных прав и свобод человека актуализируют проблему готовности будущего специалиста к выбору и самостоятельному ответственному действию в политической, экономической и культурной жизни. Данные тенденции развития требуют переосмысления целей и соответственно - результатов образования [6, С. 99].

Прежде всего, динамичное обновление законодательства России диктует необходимость особого внимания к проблеме правовой компетентности учителей. Правовая компетентность – комплексная характеристика социального действия, в которой в единстве проявляются знания, навыки, ценности, личностные установки и способы поведения. Она может быть определена как совокупность готовности и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение с правом и другими нормами, действующими в обществе. Данная компетентность является комплексной характеристикой социального действия, в которой в

единстве проявляются знания, навыки, ценности, личностные установки и способы поведения.

В научно - педагогическом сообществе России все еще велик разброс мнений относительно трактовок терминов компетентность, педагогическая компетентность и правовая компетентность педагога. Приведем ряд определений термина правовая компетентность, используемых в диссертационных исследованиях последнего десятилетия.

В правовую компетентность входят следующие элементы: - умение выявить правовые аспекты в какой-либо рассматриваемой жизненной ситуации и определить, каким образом, можно разрешить эту ситуацию правовыми средствами; - умение проанализировать сложившуюся ситуацию с разных точек зрения; - умение определить достаточное количество правовой информации для разрешения проблемы; - умение предвидеть правовые последствия принимаемых решений и других предпринимаемых действий; - готовность к применению правовых механизмов [2, С. 54].

Правовая компетентность - интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний, в способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально - ценностных характеристик личности учащихся, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения учащихся. Структура правовой компетентности включает ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Уровни развития: интуитивный (низкий); нормативный (средний); активный (высокий); креативный (высший) [4, С. 99].

Правовая компетентность - готовность применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально - правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся. Структура правовой компетентности: мотивационно - ценностный, когнитивный, коммуникативный и деятельностно-рефлексивный компоненты [5, С. 71].

Принимая во внимание дискуссионность термина, правовая компетентность педагога в качестве рабочего возьмем за основу следующее определение: правовая компетентность педагога - готовность соблюдать и защищать права педагогов, обучающихся, их родителей или законных представителей способами, предусмотренными законом.

Таким образом, по нашему мнению, компетенцию целесообразно рассматривать как потенциальную возможность или способность находить ответы на вопросы в определенной жизненной и/или профессиональной ситуации, то есть компетенция - это потенциальное качество определенной деятельности. Компетентность, в свою очередь, является актуальной способностью человека к решению вопросов в данной сфере деятельности, в условиях реальной действительности.

При исследовании проблемных вопросов развития образования в Российской Федерации необходимо руководствоваться, в первую очередь, Федеральным законом от 29.12.2012 года № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основные идеи закона определяют новый правовой статус педагогического работника, характеризующий «...совокупность прав и свобод, гарантированных государством, в том числе академических свобод, трудовых и социальных прав и гарантий, а также ограничений, обязанностей и ответственности, установленных законодательством Российской Федерации, субъектов Российской Федерации» [1]. На наш взгляд, степень осознания и принятия этого почётного и ответственного статуса, степень соответствия ему процесса и результата педагогической деятельности, очевидно, и будут в ближайшем будущем определять уровень развития правовой компетентности педагога.

По мнению ряда авторов, в структуре курса «Правоведение» способствует осознанию обучающимися неотъемлемых и неотчуждаемых прав и свобод человека [3, с.57]. Обучение направлено на формирование у выпускников высшего педагогического образовательного учреждения убеждений в том, что смысл, содержание и применение права, деятельность органов государственной власти, органов местного самоуправления и правосудия определяются правами и свободами гражданина. В свою очередь, государство ответственно за реализацию политических, экономических, социальных и иных

возможностей личности, за создание условий, обеспечивающих для нее достойную жизнь. Такой подход отвечает идеям демократического правового государства: воспитание правосознания законопослушного гражданина основано на раскрытии не столько принудительного потенциала права, сколько его характеристики как одного из важнейших эталонов цивилизованных отношений между людьми.

Немаловажно и то, что в задачи учителя теперь входит правильная организация деятельности обучающихся, а не простая передача им готовых знаний. Это особенно важно в условиях компетентностного подхода, когда значение знаний не принижается, но при этом акцентируется внимание на способности использовать эти знания в определенной ситуации, на умении самостоятельно и творчески решать проблемы на основе имеющихся у студента знаний.

Необходимость компетентностного подхода при изучении правовых дисциплин очевидна, поскольку правовая сфера является одним из самых динамичных регуляторов общественных отношений. Источники имеют свойство видоизменяться достаточно часто и информация, которая была достоверной малое количество времени назад, утрачивает свою актуальность. К тому же в последнее время отмечается большой рост объемов правовой информации и закрепилась тенденция ее нестабильности.

Поэтому курс правоведения преследует, прежде всего, общегуманитарные цели: дать основополагающие понятия ключевых отраслей права; сформировать правовую грамотность выпускников высшего педагогического образовательного учреждения; выработать позитивное отношение к праву; рассмотреть право как социальную реальность. В большинстве вузов он включает вопросы современного правопонимания, основы теории государства и права, основы конституционного, гражданского, семейного, трудового, административного, уголовного, экологического, международного права. Выпускник высшего педагогического образовательного учреждения должен уметь использовать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде; использовать права и свободы человека и гражданина при разработке социальных проектов; использовать и составлять нормативные и правовые документы, относящиеся к профессиональной деятельности педагога, предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав; реализовывать права и свободы человека и гражданина в различных сферах жизнедеятельности. Как видно, все эти требования ориентированы на общеправовые познания, на формирование определенного уровня правовой культуры будущего педагога [9, С.112].

Формирование правовой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки происходит: в процессе учебной деятельности по освоению дисциплин, содержащих правовые знания; в процессе реализации социально - правовой активности личности; в процессе деятельности студента в период педагогической практики; в процессе самообразования и профессионального самовоспитания [8, С.100].

Итак, рассмотрим возможность формирования правовой компетентности в процессе учебной деятельности по освоению дисциплин, содержащих правовые знания с учетом перехода на ФГОС ВПО третьего поколения. На сайте координационного совета учебно-методических объединений и научно - методических советов высшей школы доступны ПрОПОП (Положение об основной образовательной программе высшего образования – программа бакалавриата, программе специалитета, программе магистратуры, программе научно-педагогических кадров в аспирантуре). Обзор ПрОПОП показал, что правовая подготовка выпускников высшего педагогического образовательного учреждения реализуется в процессе изучения дисциплины «Образовательное право».

Можно констатировать в образовании развивается качественно новая социально - правовая ситуация, что подтверждают многочисленные факты. Например, при Минобрнауки создан Федеральный Центр образовательного законодательства. На его сайте доступны результаты исследований в области образовательного права, а также решения конституционного суда, судов общей юрисдикции о защите прав обучающихся. На

федеральном сайте (и некоторых региональных сайтах) прокуратуры РФ подводятся итоги проверок исполнения законов в сфере образования. Решение данного вопроса, на наш взгляд, возможно при выполнении следующих условий: актуализации базовых правовых знаний; обеспечение междисциплинарной интеграции курсов, содержащих знания из области образовательного права; усиление практической направленности содержания правовой подготовки.

Во-первых, это актуализация базовых правовых знаний. Во-вторых - обеспечение междисциплинарной интеграции. Базовая часть профессионального цикла всех. В-третьих - усиление практической направленности процесса освоения содержания дисциплины «Образовательное право».

По нашему мнению, важнейшим фактором, определяющим модель будущего социального поведения личности должно стать развитие правовой активности (как элемента социальной активности). Начальным реальным инструментом развития правовой активности является их правотворческая деятельность. В контексте данной статьи под правотворческой деятельностью выпускников высшего педагогического образовательного учреждения будем понимать в единстве процессы изучения, разработки, обсуждения и принятия нормативных локальных актов образовательных учреждений.

С позиций личностно - ориентированного педагогического образования организация обучения в высшей педагогической школе предполагает, прежде всего, развитие субъектных качеств, механизмов самореализации личности выпускника высшего педагогического образовательного учреждения как будущего профессионала. Обобщая изложенное, можно заключить, что формирование правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения в условиях модернизации высшего образования требует организационно - методического обеспечения следующих процессов: корректировки содержания правовой подготовки выпускников высшего педагогического образовательного учреждения посредством междисциплинарной интеграции и усиления практической направленности; построения социокультурной среды вуза, создающей возможности для реализации правовой активности.

Безусловно, важнейшим элементом при становлении будущего педагога является формирование правовой компетентности педагога, этот процесс должен быть постоянным и включает в себя передачу знаний, умений в сфере правовых отношений и формирование навыков их применения в профессиональной деятельности, он способствует правовой социализации личности педагога в общественной жизни.

Несомненно, на этапе обучения в педагогическом вузе возможно сформировать правовую компетентность, однако средств правового теоретического обучения здесь недостаточно, необходима полноценная включенность будущего педагога в процесс правового воспитания, взаимосвязанного с правовым пространством, созданным в педагогическом вузе и затем в школе. Только при реализации озвученного комплексного подхода к формированию правовых компетенций возможно полноценное включение педагога в образовательный процесс как компетентного специалиста с правовой и нормативной точки зрения, способного на профессиональную деятельность в рамках действующего законодательства в сфере образования, понимающего ценность и роль права в жизни общества. В связи с этим необходима разработка поэтапной программы правового обучения и воспитания выпускника высшего педагогического образовательного учреждения, которая будет применима в условиях любого педагогического высшего учебного заведения и подразумевает построение правового пространства внутри вуза, в деятельность которого будут включены все студенты – будущие педагоги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012N273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс

2. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. 53-56.

3. Волох Т.С. Развитие социально - правовой компетентности будущего учителя: на материале педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. С. Волох. - Омск, 2006. 182с.

4. Дегтярев А.К., Берестов В.П. Правовая компетентность в формировании правового сознания в российском обществе // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2016. № 1. 98-104.

5. Кашаева Е.М. Формирование правовой компетентности студента педагогического университета // Студенческая наука XXI века. 2015. №4(7). С. 71-72.

6. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. 2017.№ 6. 151с.

7. Козловцев М. П. Юридические знания как фактор развития правовой компетентности будущих педагогов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / М. П. Козловцев. Оренбург, 2007. 197с.

8. Маслова Т.В. Теоретические аспекты формированиям правовой компетентности студента // В сборнике: Трансформация социальных систем: проблемы и поиски путей решения. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 99-102.

9. Правовое обеспечение профессиональной деятельности: учебник / Под ред. А.Я. Капустина. М.: Юрайт, 2015. – 382с.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ

Лобейко Ю. А., Шумакова А. В.

PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF SENIORS: PEDAGOGICAL ASPECT OF FORMATION

Lobeyko Yu. A., Shumakova A. V.

В статье обосновывается, что в любой деятельности успех человека зависит от того, в какой мере он является субъектом этой деятельности. По мнению авторов, при выборе профессии человек выступает не только как объект, но прежде всего как субъект выбора. Следовательно, оптимизация подготовки обучающихся к труду и выбору профессии возможна главным образом за счет приобщения к самовоспитанию.

Is proved in article that in any activity success of the person depends on in what measure he is a subject of this activity. According to authors, at choice of profession of people acts not only as an object, but first of all as the subject of the choice. Therefore, optimization of training of students for work and choice of profession is possible mainly due to familiarizing with self-education.

Ключевые слова: личность, самосознание, воспитание, образование, саморазвитие, профессиональная деятельность

Keywords: personality, consciousness, education, education, self-development, professional activity

Современные учения рассматривают личность не как пассивный объект природы и общества, а как силу активную, способную изменять не только окружающую среду, но и самого себя, «к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной и

воспитательной деятельности» [2, С. 230-232]. Саморегуляция свойственна всей живой природе. По выражению И. П. Павлова, человек представляет собой систему, единственную по высочайшему саморегулированию, то есть только человек может заниматься самовоспитанием как высшей формой саморегуляции.

Самовоспитание - это специфическая, высшая форма саморегуляции личности, деятельность, направленная на изменение своей личности: на формирование, совершенствование или искоренение каких-либо качеств. В зависимости от того, какие качества намерен формировать или развивать в себе человек, различают физическое, трудовое, эстетическое, нравственное самовоспитание.

Под профессиональным самовоспитанием понимается сознательное, управляемое личностью саморазвитие различных качеств с целью подготовки себя к профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самовоспитания наиболее остро стоит перед обучающимися старшего школьного возраста. Им свойственны высокий уровень самосознания, способность к самоуправлению, развитая воля, потребность в ускоренном развитии, в жизненном самоопределении. У юношей и девушек происходит осознание сложных связей между поступками и качествами личности, формируется самооценка. Все это создает благоприятные условия для самовоспитания. В старшем школьном возрасте самовоспитанию способствует и физическое состояние обучающихся. У них увеличивается объем легких и сердца, налаживается работа кровеносных сосудов, что содействует усиленному обмену веществ и является обязательным условием повышения работоспособности всего организма.

Мотивами самовоспитания, то есть побуждениями к деятельности, связанной с удовлетворением потребности в самовоспитании, являются: стремление к успеху, интересы, установки, идеалы, пример, требования общественности, притязания на признание коллектива, соревнование, критика и самокритика, трудности в работе или учебе, материальная заинтересованность.

В старшем школьном возрасте мотивы самовоспитания глубже осознаются и связываются не только с требованиями дня, но и с далекими перспективами жизни. В это время появляется еще один важнейший мотив - потребность подготовить себя к работе на производстве или к учебе в вузе.

Учитывая то, что потребность в профессиональном самовоспитании возникает не спонтанно и не у всех людей развита одинаково, возникает вопрос, как много обучающихся выпускных классов занимается профессиональным самовоспитанием, что составляет содержание их работы над собой. Этой цели способствует исследование в течение учебного года старших классах, в процессе которого используются методы: наблюдение, беседы и анкетирование. Перед проведением анкетирования в конце учебного года (за полтора месяца до окончания общеобразовательного учреждения), обучающимся предлагается ответить на ряд вопросов. Что Вы думаете о своей будущей профессии, о себе? Кем Вы намерены стать после окончания общеобразовательного учреждения? Откуда Вы узнали о выбранной профессии? Какие качества необходимы человеку этой профессии? Какие из этих качеств у Вас есть, а каких нет? Что Вы делаете для подготовки себя к той профессии, которую выбрали? Какие качества и каким способом воспитываете в себе?

Уточняющие данные получаются путем бесед с преподавателями, обучающимися, их родителями. Исходя из того, можно сделать вывод, что самовоспитание - осознаваемый процесс.

К концу обучения в выпускном классе не все обучающиеся выбирают профессию, которой хотели бы овладеть после окончания образовательного учреждения. Примерно каждый шестой выпускник, еще не решил, что будут делать после окончания общеобразовательного учреждения. Естественно, ни один из них не занимается профессиональным самовоспитанием. Большинство из этих обучающихся хотят получить высшее образование и продолжить дальнейшую трудовую деятельность в соответствующем

с образованием направлении.

Однако не все, кто определил свое будущее, готовят себя к нему. Многие старшеклассники считают, что все необходимые качества для будущей профессии у них есть. Некоторые испытывают потребность в самовоспитании, но не знают, как приступить к нему.

Примечательно, что профессиональным самовоспитанием занимаются чаще всего те старшеклассники, которые после окончания общеобразовательного учреждения собираются продолжать учебу в средних или высших учебных заведениях и гораздо реже те, кто решил посвятить себя трудовой деятельности.

Самовоспитание старшеклассников, которые готовятся к поступлению в учреждения среднего специального образования, техникум, вуз, как правило, сводится к самообразованию в самостоятельной форме. Реже обучающиеся занимаются в кружках и факультативах, расширяющих представления о будущей сфере деятельности.

Этот факт, по видимому, объясняется тем, что методы обучения более знакомы обучающимся, их легче использовать для подготовки себя к избранной профессии. Область воспитания менее знакома, особенно ее методы. Именно поэтому обучающийся, осознавая недостаток некоторых качеств (волевых, нравственных), не занимается самовоспитанием. Жизненный опыт обучающегося также богаче в сфере образования.

Для овладения различными специальностями необходимы многие качества, как общие для ряда профессий, так и особые для каждой в отдельности. Осознание содержания профессионального самовоспитания выпускников в некоторой степени отражает это разнообразие. Большая часть обучающихся определяют свое будущее, назвает профессии и качества личности, необходимые для успешного овладения той или иной из них.

Качества личности, которые привлекли к себе наибольшее внимание обучающихся и оцениваются ими как профессионально важные: любовь к своему делу; знания; доброта; трудолюбие; сила воли; вежливость; уважение к людям**.**

Ответы обучающихся показывают, что они стараются развивать себя всесторонне, поэтому в числе профессионально необходимых качеств называют одновременно нравственные, волевые, интеллектуальные. Таким образом, профессиональное самовоспитание старшеклассников направлено на личность в целом, а не на отдельные ее качества. Однако ведущее место в профессиональном самовоспитании обучающихся занимают качества, связанные со второй подструктурой личности (то есть с опытом, знаниями, умениями, навыками), затем нравственные и волевые, а также качества, характеризующие состояние здоровья и физические данные.

Содержание профессионального самовоспитания зависит от того, какие качества, по мнению обучающегося, необходимы ему для избранной профессии, то есть от того, насколько он осведомлен о ее особенностях, специфике. Именно эти качества старшеклассники пытаются сформировать в себе или усовершенствовать.

Однако большинство выпускников общеобразовательного учреждения нечетко представляют, какие требования предъявляет та или иная профессия к личности человека, оказывая «… влияние на телесный и информационный образы человека» [4, С. 37-40], определяя для него «необходимость поиска духовного смысла» [6, С. 57-61]. Далеко не полностью учитывается такой фактор, как соответствие особенностей личности требованиям профессии. Этот фактор учитывается очень многими обучающимися не всегда правильно. Отсутствие адекватного представления об индивидуально-психологических качествах личности, необходимых для овладения определенной профессией, препятствует появлению и развитию потребности в профессиональном самовоспитании. Из каких источников старшеклассники берут знания о профессиях, о профессиональных качествах? Прежде всего из художественной литературы, произведений искусства, общения со старшими и сверстниками, наблюдений за трудовой деятельностью профессионалов.

Анализируя вышеизложенное, можно сделать ряд выводов.

Во-первых, профессиональное самовоспитание обучающихся находится в зависимости от профессионального самоопределения (выбрал обучающийся профессию или нет), а также от самооценки. Как правило, адекватная самооценка побуждает к профессиональному самовоспитанию, заниженная или завышенная - препятствует ему.

Во-вторых, содержание профессионального самовоспитания обучающихся, зависит

также от того, на что ориентируется выпускник - на дальнейшее обучение или трудовую деятельность. Те, кто собирается продолжать обучение, как правило, самостоятельно готовятся к поступлению в определенное учебное заведение. Те, кто собирается сразу после окончания общеобразовательного учреждения пойти работать, редко занимаются профессиональным самовоспитанием.

В-третьих, старшеклассники в основном верно представляют качества, необходимые для той или иной профессии, прежде всего, нравственные и волевые. Широкая осведомленность обучающегося о профессионально важных качествах личности связана с установкой его на профессиональное самовоспитание.

Таким образом, для активизации профессионального самовоспитания необходимо психологическое просвещение обучающихся в общеобразовательном учреждении, содержанием которого должна быть: информация об особенностях человеческой личности, «определяющейся системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [3, С. 26-29]; информация о требованиях, которые та или иная профессия предъявляет к человеку; информация о роли самовоспитания в формировании личности, его методах и средствах в рамках «… социальной системы, … ее социального развития» [5, С. 41-43], «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, С. 95-100].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О.А., Бакланов И.С., Ерохин А.М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.

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

3. Гончаров В.Н., Колосова О.Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.

4. Камалова О.Н., Джиоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.

5. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - С. 41-43.

6. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Проект модернизации - европейский соблазн // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2011. - № 2. - С. 57-61.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сидамонти Э.Т., Кокаева И.Ю.

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS FOR WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ELEMENTARY SCHOOL

Sidamonti E.T., Kokaeva I.Yu.

В статье анализируются результаты инновационной деятельности СОГПИ по профессиональной подготовке студентов - будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования в учреждениях республики Северная Осетия – Алания. При проектировании содержания подготовки студентов

направления 44.03.01 учитываются не только федеральные нормативно-правовые документы в области инклюзии, но и региональные проблемы, возникающие при внедрении интегрированного образования.

The article analyzes the results of the innovative activity of the SOGPI on the professional training of students - future teachers to work in conditions of inclusive education in the institutions of the Republic of North Ossetia - Alania. While designing the content of the preparation of students for the direction of 44.03.01, not only federal legal and regulatory documents in the field of inclusion are taken into account, but also regional problems arising in the implementation of integrated education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, vocational training.

Наблюдения педагогов и официальная статистика свидетельствуют о ежегодном уменьшении количества здоровых детей, поступающих в первый класс. В России 67,7% детей имеют функциональные отклонения, 17,3% – страдают хроническими заболеваниями [3], на 15% увеличилось количество детей-инвалидов до 16 лет [7].

Федеральный закон «Об образовании» (ст.3) [6] гарантирует всем детям, не зависимо от их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей равный доступ к образованию. В России около 5% детей (4 млн.), поступающих в школу относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2]. Поэтому в процессе профессиональной подготовки необходимо научить студентов работать со школьниками, разным состоянием здоровья, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

Исследованиями зарубежных и отечественных ученых, доказана целесообразность интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников в массовой школе. Подобная интеграция детей в едином образовательном пространстве при определенных условиях может стать средством эффективного развития детей с различным состоянием здоровья и способностями, способствовать их социальному, эмоциональному, духовно-нравственному и физическому оздоровлению [1]. В связи с этим, особую актуальность приобретает необходимость моделирования благоприятной инклюзивно-образовательной среды начальной школы и профессиональной подготовки учителей для качественного обучения обучающихся на фоне их психофизического, духовно-эмоционального и социального оздоровления.

Профессиональный стандарт «Педагог» и ФГОС НОО [4] ориентирует современного учителя на формирование компетенций, необходимых для реализации инклюзивного образования. Однако выпускники педагогических факультетов - будущие учителя не готовы сегодня (ни профессионально, ни психологически) реализовать то гуманистическое направление, которое обеспечивает равный доступ к образованию всем обучающимся, в том числе, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Следует признать, что интегрированное (инклюзивное) образование сегодня внедряется без серьезной специальной подготовки будущих учителей. Педагогические вузы и колледжи не владеют технологиями подготовки студентов к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы.

Инклюзивно-образовательная среда начальной школы – это особая среда, в которой обучаются, растут и развиваются младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья вместе со здоровыми сверстниками в условиях массового образовательного учреждения.

Сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в различных странах (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson, R.G. Berlach, D.J. Chambers (2011)) позволяет определить эффективные педагогические условия для качественной профессиональной подготовки студентов – будущих учителей начальной школы (M.L. Duffy, Y. Kitta (2011), Sh. Hardiman, M Hazelkorn (2011), E. Fitzsimons (2015); C. Wendelborg, J. Tossebro (2011); Л.М. Кобрина (2012); Н.М. Назарова (2010); Н.Н. Малофеев (2012) и др.).

В публикациях последних лет (Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына и др.) содержатся различные мнения относительно состава ключевых компетенций, необходимых современному учителю для формирования профессиональной компетентности. Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, процесс формирования инклюзивной компетентности студентов пока изучен не достаточно.

Для формирования профессиональной компетентности студентов-будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды необходимо продумать содержание, эффективные принципы, технологии, а также педагогические условия ее реализации. При этом следует помнить, что образовательным результатом подготовки студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы является комплекс компетенций.

Особая ответственность в этом отношении ложится на подготовку учителей начальной школы, которые работают со школьниками в период активного роста и развития, в так называемый сенситивный период. Вместе с тем, студентов – будущих учителей начальной школы ориентируют в процессе профессиональной подготовки не на индивидуальные возможности и потребности обучающихся, а на типовые положения и академическую успешность здоровых школьников.

Выше изложенное является основанием для выдвижения противоречий, требующих срочного разрешения, а именно между:

- сложившейся системой профессиональной подготовки будущих учителей и потребностью начальной школы в специалистах, готовых качественно осуществлять образовательную деятельность с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья;

–необходимостью формирования компетентности (готовности) студентов – будущих учителей к работе в инклюзивно-образовательной среде и отсутствием модели такой подготовки в педагогическом вузе,

- необходимостью обеспечения «без дискриминации качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [6] и слабой теоретической и практической готовностью выпускников педагогических институтов обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в среде здоровых сверстников;

- компетентностным подходом и отсутствием комплекса обоснованных компетенций, адекватных работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы;

-необходимостью реализации требований профессионального стандарта педагога (учителя, воспитателя) и недостаточной разработанностью научно-методического сопровождения обучения студентов в процессе профессиональной подготовки.

К современным педагогам, и прежде всего, к учителям начального общего образования, предъявляются требования, связанные с обучением школьников с разным состоянием здоровья. В образовательном пространстве начальной школы увеличивается число детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Образовательная среда, в которой младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья обучаются вместе с остальными сверстниками в те же самые календарные сроки называется *инклюзивно-образовательной средой начальной школы*. В процессе профессиональной подготовки в высшем учебном учреждении у студентов – будущих учителей необходимо сформировать компетентность, которая обеспечит усвоение стандарта всеми обучающимися. Для этого придется разрабатывать традиционную программу для одних, другим предусмотреть специальную поддержку для реализации этой программы, а для третьих составлять индивидуальную программу обучения, чтобы ребенок с особыми возможностями и потребностями мог обучаться в классе со сверстниками.

Цель исследования – определить педагогические условия формирования у студентов-будущих учителей компетентности, необходимой для работы в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы.

Оценку эффективности предложенных условий для формирования, необходимых для будущих учителей, компетенций производили в ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт». Готовность студентов к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы проверяли во время педагогической практики.

В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей выступают: мотивационный – сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; когнитивный – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, а также опыта познавательной деятельности; операционный – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения; рефлексивный – наличие способности к рефлексии познавательной, квазипрофессиональной, а также профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Исходя из логики исследования и анализа результатов готовности студентов-будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды было выделено четыре уровня: нулевой, низкий, средний, высокий. Уровень готовности к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды рассматривался нами как степень овладения будущим учителем ключевыми компетенциями, входящими в состав инклюзивной компетентности.

Так, студенты *с нулевым уровнем* готовности не рассматривают проблему интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество как актуальную, считают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому единственно возможными способами получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Отсутствует представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Не осознаётся необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения.

Студенты *с низким уровнем* готовности к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды – проявляют интерес к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, но рассматривают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемые способы получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе не совсем отчётливо.

Студенты *со средним уровнем* готовности имеют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, признают за ними и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении. Имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности ещё не сформирована.

Студенты с высоким уровнем готовности к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды – четко осознают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и возможности выбора ими способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладают полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Способны анализировать и адекватно оценивать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения. Наблюдается устойчивая потребность в повышении своей инклюзивной компетентности, а также её результатов.

Констатирующий этап эксперимента был проведен среди студентов 4 курса Северо-Осетинского государственного педагогического института, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование в 2014 году. Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют об отсутствии готовности выпускников (у 63%) работать в условиях инклюзивно-образовательной среды. Студенты СОГПИ (35%) не имеют определенного представления об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе (таблица).

Интегрированное обучение не введено в широкую практику общеобразовательных школ РСО-Алания, поэтому во время педагогической практики в общеобразовательной школе работающие учителя не готовы к передаче опыта по организации и реализации инклюзивного образования в реальной профессиональной деятельности.

По результатам констатирующего эксперимента в СОГПИ в 2015 году была разработана концепция по реализации внешней и внутренней инклюзии. В соответствии с этой концепцией были разработаны положение «Об организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в СОГПИ», тематика научно-исследовательских работ студентов, план воспитательной работы Института, в которых особое внимание уделяется формированию компетенций, необходимых будущему учителю для работы в инклюзивно-образовательной среде. В положение о Государственной аттестации высшего образования СОГПИ были внесены соответствующие изменения, подтверждающие уровень сформированности профессиональных компетенций будущих учителей.

В учебные планы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование была включена дисциплина «Основы специальной педагогики» (2 курс) и «Основы специальной психологии» (3 курс), которые теоретически и практически готовят студентов к инклюзивному образованию. Общая трудоемкость составила 8 ЗЕТ.

Были продуманы и внесены изменения в положение о проведении практики для студентов, из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. В направлениях научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей СОГПИ было выделено направление «Инклюзивное образование». В институте созданы условия для активной научно-исследовательская и проектной деятельности со студентами, На протяжении двух лет студенты представляют социальные проекты «Мы едины», «Чужих детей не бывает», здоровьеразвивающие проекты «Развитие мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью» и др. В Международный день человека с синдромом Дауна (21 марта), Всемирный день распространения информации об аутизме (2 апреля) студенты проводит акцию «Мы разные, но мы вместе!», а 20 мая участвуют во Всероссийской акции «СТОП ВИЧ/СПИД»[5].

Для преподавателей были организованы научно-методические семинары «Основы формирования профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного подхода в современных условиях», круглый стол по проблеме готовности учителей работать с диверсифицированным контингентом обучающихся, а также круглый стол по теме «Профессиональный стандарт и я (инклюзия)». В содержание производственной практики включен модуль «Сопровождение инклюзивного образования».

Преподавателями кафедры дефектологического образования разработаны курсы «Основы дефектологии», «Информационные технологии в логопедагогике», «Тифлопедагогика», «Специальные методики развития речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР)» и другие, которые активно используются в профессиональной подготовке студентов. В воспитательный план работы института включены совместные мероприятия студентов и детей с ограниченными возможностями здоровья (Новый год, День ребенка, День Матери и др.).

Изменения, внесенные в содержание ООП, воспитательная и волонтерская работа способствовали формированию у студентов – будущих учителей компетенций, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования. Об этом свидетельствует контрольный этап эксперимента, проведенный среди выпускников в мае 2018 года (таблица).

Таблица.

Готовность выпускников к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы на констатирующем (2014 г) и контрольном (2018 г.) этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Уровни сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей			
	нулевой	низкий	средний	высокий
2014 год (42 чел.)	63%	35%	2%	0%
2018 год (35 чел.)	15%	34%	45%	6%

Сравнительный анализ уровней готовности к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды свидетельствует о ее повышении и об эффективности предложенных для формирования соответствующих условий. Профессиональная подготовка студентов к работе в условиях инклюзивного образования сложная и требует системного и комплексного подхода, а образовательная среда педагогического вуза должна стать образцом внешней и внутренней инклюзии, чтобы будущие учителя смогли получить наглядный опыт в решении проблем интеграции детей с различным состоянием здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы междун. науч. практ. конф. / под. ред. С.В. Алехиной. М.: Изд-во Мос. Гор. Психолого-пед. ун-та, 2011. –С. 10-11.

2. Гугкаева И.Т. Развитие инклюзивного образования в РСО-Алания // Вектор науки. ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №2(17). – С.68-70.

3. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников: автореф. дис. … докт. пед. наук. Владикавказ, –2011. – 34с.

4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf (дата обращения: 28.04. 2017).

5. Сидамонти Э.Т., Кокаева И.Ю. Инновационные подходы к профессиональной подготовке студентов-будущих учителей в условиях реализации интегрированного (инклюзивного) образования // Проблемы современного

педагогического образования . Серия педагогика и психологи. – Выпуск 56-5. – Ялта. – 2017.– С. 186-193.

6. Федеральный закон «Об *образовании* в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 28.03. 2018).

7. Хитрюк В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100-112.

УДК 37

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Тубеева Ф.К., Скяева Е.А.

RECEIVES OF IMPROVING MOTIVATION OF STUDENTS TO APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Tubeeva F.K., Skyaeva E.A.

Статья посвящена формированию у студентов мотивации к применению ИКТ в процессе обучения. Рассматриваются уровни мотивации профессионального становления личности в условиях вуза. Описываются этапы формирования мотивации студентов к применению ИКТ.

The article is devoted to the formation of students motivation to the use of ICT in the learning process. The levels of motivation of professional formation of the personality in the conditions of high school are considered. The stages of formation of students motivation to use ICT are described.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, студент, мотив, мотивация, личность

Keywords: information and communication technologies, student, motive, motivation, personality.

Проблема подготовки компетентных рабочих кадров в нашей стране приобретает особую актуальность. Модернизация высшего профессионального образования направлена на повышение качества подготовки специалистов, которые напрямую зависят от условий образовательного процесса.

Одним из таких условий является формирование мотивации обучающихся к овладению информационно-коммуникационными технологиями, что подразумевает не заложить готовые мотивы и цели, а поставить студентов в такие ситуации, где желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте их прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений.

Понятием мотивация в психолого-педагогических науках обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Поскольку мотивация – это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности, одно из необходимых условий ее активного включения в учебную работу, педагоги стремятся управлять ею, в том числе и при помощи ИКТ.

Необходимо учитывать, что мотивационно-ценностная сфера личности лежит в основе любой познавательной деятельности. Объясняется это тем, что обучаемый сам

старается определить цели своего учения, регулирует этот процесс и оценивает его успешность. При этом потребности, трансформированные в мотивы, способствуют формированию различных уровней мотивации профессионального становления личности в условиях вуза. Всего выделяется три таких уровня:

1. Начальный (внешний) уровень мотивации связан с тем, что потребность в профессиональном развитии побуждается внешним социальным или узколичностным мотивом (должностные обязанности, служебная карьера и др.). Он обусловливает внешнее (формальное) отношение к учебно-познавательной деятельности.

2. Основной (внутренний) уровень мотивации достигается тогда, когда потребность специалиста «находит» себя в педагогическом предмете, которым являются объективно необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности знания, умения, навыки, профессиональные позиции и развитые (адаптированные) психологические особенности. Такая «опредмеченная потребность» становится внутренним мотивом профессионального развития специалиста.

3. Высший (внутренний) уровень мотивации отражает потребность обучаемого в развитии и продуктивной реализации своего творческого потенциала. Его основой выступают высокие притязания специалиста на самореализацию в учебно-познавательной деятельности, которая принимается им как высший и главный приоритет. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности в самореализации. На данном уровне мотивации заметную роль играет мотивация достижения. Она характеризуется стремлением обучаемого выполнить дело на высоком уровне качества везде, где имеется возможность проявить свое личное мастерство и индивидуальные способности.

Если говорить о развитии обучаемых в ходе образовательного процесса, то, формируя мотивацию, исходить нужно из внутренних потребностей личности, а не ситуативных. Вот как об этом говорит американский психолог, разработчик гуманистического направления в теории личности А. Маслоу: «Внешнее научение – это просто усвоение еще одной ассоциации или нового умения. А вот научиться быть лучшим человеком, насколько это для вас возможно, – совсем другое дело. Дальние цели обучения взрослых и любого другого обучения – это пути, или способы, посредством которых мы можем помочь человеку стать тем, кем он способен стать. Это я называю подлинным научением...»[4].

Педагогу очень важно уметь и определять, и формировать мотивы познавательной деятельности. Для определения и изучения структуры мотивов используются общие методы педагогических исследований [2]: беседа, анкетирование, наблюдение и др. Формирование мотивации осуществляется на основе полученных данных об индивидуальных особенностях обучаемого, исходном уровне мотивации, изучении структуры превалирующих мотивов [5].

В первую очередь собираются сведения о тех мотивах, которыми руководствуются обучаемые, принимая или отвергая использование предлагаемых педагогом технологий. Анализ их структуры, изучение личностных качеств обучаемых позволяют определить то, какие же внутренние потребности лежат в основе того или другого мотива. Далее педагог определяет виды ИКТ, способствующие подкреплению потребностей, и выбирает способы их применения, позволяющие достигнуть целей обучения и развития. Остается самое главное – сформировать мотивацию к применению ИКТ, показав обучаемому, что применение данных технологий наряду с решением задач образовательного процесса позволяет в той или иной степени удовлетворить его внутренние потребности.

И.Г. Захарова разработала алгоритм действий, которые может осуществлять преподаватель при формировании мотивации обучаемых к применению ИКТ. Эта работа состоит из следующих этапов [3]:

Потребности безопасности. Для обучаемого с выраженной потребностью в безопасности характерен мотив стабильности, определенности, предпочтение учебы в рамках строго организованной структуры. Такие обучаемые в принципе не испытывают предубеждения к ИКТ, но их могут отпугнуть возможности свободного выбора, который предоставляют многие электронные учебники. Зато они будут охотно работать с тренировочной программой, позволяющей им надежно подготовиться к контрольному испытанию.

Педагог может заметить, что обучаемые с удовольствием выполняют многочисленные задания с использованием уже изученных алгоритмов, но их пугает нестандартная постановка задачи или необходимость проявить инициативу. Это нужно учитывать, подбирая контролирующую программу. Здесь будут неуместны программы, показывающие результат только после полного прохождения испытания. Более приемлемым окажется вариант опроса с непрерывной обратной связью, предполагающей, что сразу же после ответа на вопрос или выполнения задания можно узнать промежуточный результат.

Кроме того, обучаемые, относящиеся к рассматриваемой группе, обычно предпочитают знать уровень сложности задания или вопроса. Это вовсе не означает, что они будут отказываться от более сложных заданий, просто это люди, любящие определенность во всем.

Надо также учитывать еще одну особенность этой категории обучаемых: они стремятся собрать у себя все рекомендованные педагогом учебно-методические материалы. Если преподаватель предоставляет электронные конспекты лекций, то они обязательно скопируют его себе, даже распечатают в дополнение к рукописным записям. Это можно использовать в развивающем плане, предлагая конкретные задания по систематизации электронных материалов, дополнению их схемами, построенными самим обучаемым, решенными задачами с комментариями.

Действуя подобным образом, можно добиться не только достаточно полноценного удовлетворения потребности безопасности, открывая путь к осознанию потребностей, располагающихся на следующих уровнях иерархии. Развивается инициативность в принятии решений, ответственность (в планировании обучения задействован и сам обучаемый), познавательная деятельность из строго регламентированной становится более самостоятельной и творческой.

Потребности групповой принадлежности. Потребность групповой принадлежности, как мы уже отмечали, наиболее ярко проявляется в мотивах общения, сотрудничества, принятия в определенном социальном окружении. Уже в младшем школьном возрасте эти мотивы заметны совершенно определенно, а для подросткового возраста мотив общения становится одним из ведущих для различных видов деятельности. Работа с ИТО не является исключением. Заглянув в компьютерный класс, мы обязательно увидим небольшие группы обучаемых, предпочитающих работать вместе. Они совместно ищут ответы на вопросы тренировочных программ, подбирают данные для вычислительных экспериментов – и это только видимое глазу общение и сотрудничество. А как привлекательны для подростков и молодежи чаты, ICQ, всевозможные форумы и электронные конференции, сколько виртуальных сообществ складывается на их основе. Особенно это актуально для людей с ограниченными возможностями, физическими недостатками, затрудняющими очные контакты, вследствие чего возникает ощущение оторванности от своей социальной группы.

Потребности самоуважения. Потребности самоуважения связаны с множеством мотивов: утверждение в глазах педагогов, родителей, соучеников; достижение компетентности, уверенности в своих знаниях; удовлетворение от познавательной деятельности, самого процесса и его результатов; стремление к самостоятельности и саморегуляции познавательного процесса и др.

Подкрепление потребностей самоуважения основывается на создании условий, в которых обучаемый будет чувствовать себя компетентным, уверенным в том, что он способен самостоятельно справиться с поставленными перед ним задачами. Кроме того, очень важным является также сознание того, что результаты деятельности и сама она (в нашем случае – познавательная) должным образом признается и оценивается соучениками и педагогами.

Потребности самоактуализации. Самоактуализацию нельзя рассматривать как некоторое конечное состояние, правильнее считать ее *процессом* актуализации возможностей человека. Для познавательной деятельности – это процесс развития интеллектуальных способностей, самостоятельности, инициативности. Ведущим мотивом здесь можно назвать стремление наиболее полно раскрыть свой потенциал. В познавательной деятельности это проявляется стремлением не к высоким оценкам, а к знаниям, постоянному их пополнению, развитию природных способностей. Работать с обучаемыми, достигшими в своем развитии потребности самоактуализации, педагогу и очень сложно, и необычайно интересно.

Для подкрепления потребностей самоактуализации необходима особая образовательная среда, в которой непременно должна присутствовать возможность свободного выбора – от источников информации до форм получения образования (очной, дистанционной, комбинированной). В такой среде должна создаваться атмосфера творческого поиска, необходимого для реализации познавательного потенциала личности. И все это как раз характеристики информационной образовательной среды современного учебного заведения, основанной на широком использовании информационных и коммуникационных технологий. Создание такой среды и последующее формирование единого образовательного пространства является одной из актуальнейших задач, стоящих перед системой образования.

Из изложенного выше следует, что формирование у студента мотивации использования ИКТ в процессе обучения предполагает изучение его внутренних потребностей, подбор и использование средств ИКТ, наиболее полно удовлетворяющих эти потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2001.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2002. – Кн. 1. – С. 376-377.
6. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. – М.: Школа-Пресс, 2002.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Тубеева Ф.К.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE IN RURAL SCHOOL WITH USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Tubeeva F.K.

Статья посвящена проблемамвнедрения инклюзивного образования в сельской школе. В статье описаны условия инклюзивного образования в сельской школе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

The article is devoted to problems of implementation of inclusive education in a rural school.This article describes the conditions of inclusive education at the village school using information and communication technologies.

Ключевые слова: инклюзивное образование, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: inclusive education, information and communication technologies, distance learning, children with disabilities

«Образование детей с особыми потребностями...
Это необходимое условие создания… инклюзивного общества,
где каждый сможет чувствовать причастность
и востребованность своих действий. Мы обязаны дать
возможность каждому ребёнку… полностью реализовать
свой потенциал, приносить пользу обществу
и стать полноценным его членом»
Дэвид Бланкетт [13, С. 375]

Инклюзивное образование сегодня считается одним их приоритетов государственной образовательной политики в нашей стране. Более двух миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья насчитывается в Российской Федерации. Инклюзивное образование им даёт возможность учиться и развиваться в среде обычных школьников. При этом детям инклюзивной группы предоставляются равные условия для того, чтобы включиться в воспитательно-образовательный процесс [6].

Всем мировым сообществом признано совместное (инклюзивное) образование как наиболее гуманное и эффективное.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребёнка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры

новой образовательной политики [1].

Анализируя степень развития инклюзивной формы обучения, следует иметь в виду, что в России есть ряд не имеющих западных аналогов научных разработок в области дефектологии и специальной психологии, которые логически связанны с процессом интегративного (инклюзивного) обучения. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы интегративного обучения у нас в стране, прежде всего, необходимо назвать Э.И. Леонгард, Б.Д. Корсунскую, Г.Л. Зайцеву, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, А.Н. Коноплеву, Т.С. Зыкову, Т.В. Пелымскую, Т.Л. Лещинскую, М.Л. Любимова, Н.М. Назарову, Л.И. Тигранову, Е.А. Шкатову, Л.Е. Шевчука, Л.М. Кобрину, Д.В. Шамсутдинову, Л.М. Щипицину, Т.В. Фуряеву и др. [2, 14]

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется:

Конституцией РФ;

Федеральным законом «Об образовании»;

Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ»;

Конвенцией о правах ребёнка;

Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах:

«Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года»,

«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и др.

Возможность получения образования детей-инвалидов в массовой школе устанавливается в законопроекте «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» от 02.06.1999 года [5]. В докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001 г.) подчёркивается: «дети, имеющие проблемы со здоровьем, должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах - интернатах» [4].

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» так определила один из своих приоритетов: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов…». В соответствии с «Комплексным планом формирования и реализации современной модели образования – 2020» «доля неспециализированных образовательных учреждений, в которых созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, должна составить 70% к 2016 г., а доля лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в неспециализированных учреждениях, – 70% к 2020 г.» [10].

Поставленные задачи влекут важность структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы.

Следовательно, все дети должны получить качественное образование со здоровыми сверстниками. Каждый ребёнок с особыми образовательными потребностями сможет получить, основываясь на ряде принципов, помимо учебной информации, возможность полной жизни в обществе, т.е. социализироваться, только в обычной образовательной сфере. Эти проблемы в современных образовательных учреждениях решает инклюзивное образование [2].

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обусловливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования.

На сегодняшнем этапе развития образования в РФ одной из актуальных проблем можно назвать вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Не требует доказательств постулат о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья

могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

Затрагиваются вопросы оптимальной организации обучения различных категорий детей с ОВЗ. Эта проблема – одна из насущных именно для сельской школы.

В крупных городах вопросы получения детьми с ОВЗ образования, оказания им коррекционной помощи решаются проще: развита сеть разного рода образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы, успешно работают различные центры психолого-педагогической помощи и поддержки, есть и частный сектор коррекционно-педагогической помощи. У родителей есть выбор, какой вариант получения образования для их ребёнка с ОВЗ предпочтительней. В условиях сельской местности, такого выбора зачастую нет. Соответственно, в целом ряде случаев, миссия обучения ребёнка с ОВЗ является прерогативой обычной сельской школы.

Соответственно, именно сельская школа вынуждена реализовывать и развивать практику инклюзивного образования [12].

«… необходимо взвешенно, поэтапно, обдуманно, комплексно решать проблемы теоретического, методологического, нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического и финансово-экономического обеспечения тех учреждений, которые готовы принять ребёнка-инвалида, ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в свою образовательную среду. И продумывать свои шаги к системной реализации этого инновационного проекта» [(14, С. 173].

Проблема инклюзивного образования для сельской школы имеет специфические особенности, которые связаны [11]:

- со снижением общего культурного и социального уровня населения;
- с высоким процентом малоимущего и неблагополучного (пьянство, алкоголизм) населения в селе;
- с большой профессиональной невостребованностью специалистов и высоким уровнем безработицы;
- с отсутствием нормальных бытовых условий у большинства семей учащихся школы (проживание в неблагоустроенных и частично благоустроенных домах);
- с отсутствием в селе центров для организованного досуга населения и для занятия подростков во внеурочное время (кроме школ);
- с оторванностью от культурной жизни города (удаленность, отсутствие средств).

В последние годы в качестве эффективного средства организации образования детей-инвалидов рассматривается развитие дистанционной формы их обучения с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционного обучения предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам и длительно болеющим детям с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т.д.), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя с ребенком в режиме онлайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде [9].

Наибольший интерес для обучения представляют следующие дистанционные технологии:

кейсовая технология (специально подготовленная учебная информация на бумажных или электронных локальных носителях),

Интернет-технология (сетевое или Интернет-обучение на основе web-курсов),

телекоммуникационная (спутниковая) технология (в основе – учебное телевидение).

Таким образом, развитие инклюзивного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей школе. Но для организации инклюзивного образования необходимо:

1. Разработать систему ценностей, принципов и индикаторов успеха (система должна быть гибкой, так как она будет усовершенствоваться в процессе реализации инклюзивного образования);
2. В ходе организации инклюзивного образования учитывать специфику культуры той среды, в которой реализуется данный процесс (в нашем случае специфика сельской культуры, культуры восточных районов Ростовской области), региональные и местные ресурсы, имеющийся собственный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
3. Проведение мониторинга с привлечением всех участников к анализу и оценке действий;
4. Своевременно реагировать на изменения (даже те, которые невозможно спрогнозировать);
5. Соблюдение ряда первоочередных требований, в частности:

а) наличие материально-технических условий, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа детей с нарушениями развития в здание образовательного учреждения, организация их пребывания и обучения в этом здании;

б) наличие образовательных программ и учебных планов, адаптированных с учетом психофизических особенностей и возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

в) обеспечение специальной подготовки педагогического коллектива в области особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методик и технологий организации образовательного процесса для таких детей;

г) проведение информационно-просветительской работы по вопросам образования и интеграции детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями, педагогическими работниками;

д) обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода обучения, введение в этих целях в штатное расписание образовательного учреждения ставок педагогических работников соответствующего профиля (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога и другие).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России. Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки.
2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №1. – С.5–16.
3. Астанин С.В Компьютерные образовательные технологии: учеб.пособие Таганрог: Изд. центр Таганрог.гос. пед. ин-та, 2009. – 192 с.
4. Доклад Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе», 2001г.

5. Законопроект «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» от 02.06.1999 года.
6. Инклюзивное образование (электронный ресурс). – Режим доступа: http://www.deti.rian.ru/grani. Дата обращения: 27.03.2016.
7. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно- практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: ООО «Буки Веди», 2013.
8. Конвенция ООН «О правах инвалидов» ст. 24.
9. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: / О. И. Кукушкина – М., 2005. – 58 с.
10. Образовательная инициатива «Наша новая школа» Письмо Министерства образования и науки РФ ... возможностями здоровья и детьми-инвалидами «Комплексный план формирования и реализации современной модели образования – 2020».
11. Отрошко Г.В. О готовности сельской школы к реализации практики инклюзивного образования (Электронный ресурс). Журнал «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». Режим доступа: CyberLeninka.ru gotovnosti…praktiki…obrazovaniya. Дата обращения: 23.03.2016.
12. Программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы.
13. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 374-377.
14. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. - №3. - 2010. - С. 134-136.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.)

УДК 37

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Юрловская И.А., Тебиева И. К., Гриневич И.М.

INDIVIDUAL ROUTE OF CHILD SUPPORT WITH PROBLEMS IN DEVELOPMENT

Yurlovskaya I.A., Tebieva I.K., Grinevich I.M.

В статье рассматриваются подходы к дефиниции категорий «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальное сопровождение» ребенка, приводится ряд веских оснований для уточнения данного понятия.

The article deals with approaches to the definition of categories "individual educational route" and "individual accompaniment" of the child, a number of good reasons for clarifying this concept.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальное сопровождение, индивидуально коррекционно-развивающая программа.

Keywords: individual educational route, individual accompaniment, individually corrective-developing program.

Индивидуальный подход к личности ребёнка – базовый принцип Федерального государственного образовательного стандарта. Принцип приоритета интересов ребёнка исследователи обозначили формулой «быть на стороне ребёнка». Причину трудностей, испытываемых ребёнком в развитии, стоит искать как в личности самого малыша, так и в

окружающих его взрослых, несущих прямую ответственность за социальную среду, в которой растёт маленький человек. В реальной жизни на стороне ребёнка зачастую выступает только он сам. При этом он часто оказывается беспомощным и беззащитным перед лицом обстоятельств, поэтому важно в любой проблемной ситуации услышать ребёнка, понять и помочь ему. В фундамент современного стандарта дошкольного образования были заложены принцип педагогики индивидуального подхода и развивающая концепция образования. Указано в следующих пунктах:

п. 1. 6. – формулировка задач, которые концентрируются вокруг создания оптимальных условий для становления и развития личности ребёнка, а также раскрытия его творческого потенциала в соответствии с его возрастными, психоэмоциональными и физиологическими особенностями, индивидуальными способностями и наклонностями, спецификой социальной среды. Ребёнок рассматривается как самоценный субъект отношений с самим собой, окружающими людьми и внешним миром.

п. 1. 4. – содержит принципы ФГОС, ключевым из которых является положение о реализации индивидуального подхода к образовательным потребностям каждого ребёнка. п. 2. 10. 2. – уточняются способы организации и координации детской инициативности и спонтанной активности в духе созидательной деятельности.

п. 3. 2. 1. – профессиональный отбор форм и методов педагогической работы, актуальных для возраста и индивидуальных потребностей ребёнка. п. 3. 2. 3. — покровительство ребёнку, разработка индивидуальной дорожной карты развития, педагогическая и психологическая коррекция выявленных проблем.

п. 3. 2. 5. – развивающая концепция образования, нацеленная на ближайшую перспективу развития воспитанника. Индивидуальный подход имеет в виду управление развитием ребёнка, основанное на глубоком, многогранном изучении и понимании сложности его внутреннего мира, и социальных условий жизни.

Вследствие неблагоприятных социальных условий в нашей стране в настоящее время появляется много детей с проблемами развития, с отклонениями в психофизическом здоровье, нарушениями поведения.

Пагубное влияние сложившаяся социальная ситуация оказала и на образовательную организацию, которая, выполняя новый социальный заказ - реализацию принципов гуманизации, построения вариативных форм образования, пошла по пути не всегда обоснованных инноваций.

Реализация этих принципов на практике привела к диспропорции когнитивного и эмоционального развития ребенка, породившей массовые трудности обучения детей и явление школьной дезадаптации.

Несмотря на то, что в настоящее время на решение проблемы детской дезадаптации направлены усилия многих специалистов, использующих широкий комплекс методов - медицинских, социально-педагогических и психологических, они часто оказываются недостаточно эффективными.

Это обусловлено отсутствием единой теоретической позиции специалистов, разнообразием используемых ими подходов и теоретических установок, а также некритичным заимствованием технологий и методов психотерапии и психолого-педагогической коррекции, разработанных за рубежом.

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т.Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» - «сопровождение развития».

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Сопровождение – это не единовременная помощь, а долговременная поддержка

ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем [2,3].

Принцип педагогики индивидуального подхода заключается не в изменении содержания обучения в интересах конкретного ребёнка, а в приспособлении педагогических методов и приёмов к его персональным особенностям. Чтобы процесс образования был успешным, необходимо учитывать трудности, которые испытывает ребёнок, темпы усвоения им знаний, умений и навыков. В данном случае реализуется модель плодотворного партнёрского сотрудничества ребёнка и педагога, поскольку за ребёнком и родителями остаётся право выбора наиболее подходящих образовательных методик из тех, которые будут предложены специалистами [9]. Индивидуальный образовательный маршрут — персональный путь реализации интеллектуального, эмоционального, духовного потенциала личности воспитанника дошкольного учреждения. Цель – создать благоприятные условия, стимулирующие активность, раскрытие творческих и интеллектуальных сил ребёнка. Задача педагога – обеспечить грамотный профессиональный подбор содержания учебной, психологической и физической нагрузок, а также форм и методов работы, соответствующих индивидуальным потребностям ребёнка [10].

Индивидуальное сопровождение – это система, взаимосвязанных по целям, времени, задачам и согласованных действий всех специалистов, направленных на оказание всесторонней помощи ребенку, его родителям, педагогам в выявлении проблем в его развитии, поиске их эффективного решения, а так же направлено на всестороннее развитие задатков, способностей ребенка [7].

Индивидуальное сопровождение развития ребенка направлено на всестороннее развитие его задатков и способностей. Эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня знаний педагогом своих воспитанников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним [6].

Одним из направлений системного сопровождения является проектирование и реализация программ психолого-педагогической и медико-социальной помощи группе детей с характерными для этой группы проблемами (например, агрессивностью, гиперактивностью, застенчивостью и др.). Системное сопровождение строится поэтапно, по определенному алгоритму.

Диагностический этап. Целью является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения диагностического исследования. На этом этапе важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализировать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

Поисковый этап. Цель — сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

Консультативно-проективный (или договорной) этап**.** На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. Важно проявить внимание к любым способам решения проблемы, которые называет сам ребенок, не высказывая оценочных и критических суждений. Стимулирование такого рода активности — одна из важнейших задач правильно организованного процесса сопровождения.

После того как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций

возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы как у ребенка, так и у педагога.

Деятельностный этап**.** Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации плана как педагогу, таки ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов —психологов, медицинских работников, юристов и Т. д. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

Рефлексивный этап – период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении индивидуальной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющихся в образовательном учреждении.

Индивидуальное сопровождение развития ребенка строится на следующих принципах:

1.Рекомендательный характер советов

Советы, которые получают родители или ребенок, должны носить рекомендательный характер. Основная идея сопровождения – это развитие в ребенке самостоятельности при решении актуальных проблем. Сопровождающий может дать совет, как выйти из сложившейся ситуации, но не имеет права обязывать детей поступать определенным образом. Ответственность за принятое решение лежит на родителях и ребенке.

2.Первостепенная важность детских интересов

На развитие проблемной ситуации влияет не только социальное окружение ребенка, но и особенность его личности. Другими словами, при решении проблемы дети часто оказываются неправыми. Справедливость требует объективного разрешения ситуации, однако сопровождающий не должен забывать, что на стороне взрослого его жизненный опыт, возможность обратиться в различные социальные организации и структуры. На стороне ребенка, как правило, только он сам. В этом случае сопровождающий должен стараться разрешить проблему с максимальной пользой для своего подопечного и отстоять его интересы.

3.Непрерывность сопровождения

Сопровождающий должен оказывать гарантированную помощь на каждом этапе решения проблемы. Специалист прекращает поддерживать ребенка только в том случае, когда проблема будет полностью решена либо подход к решению станет очевиден. Также этот принцип означает, что детям, находящимся в «группе риска», например, детям-сиротам, гарантируется профессиональная помощь в течение всего периода становления.

4.Мультидисциплинарность сопровождения

Педагог, детский психолог, родители и т.д. должны работать в команде, используя единые методы и опираясь на общую систему ценностей. Работа сопровождающих должна быть согласована, только в этом случае можно добиться желаемого результата и эффективного разрешения детской проблемы.

В настоящее время современная система образования позволяет включить каждого ребёнка в образовательное пространство. Сегодня по отношению к проблемным детям широко используется термин «индивидуальные образовательные потребности» ребёнка, под которыми понимаются особенности познавательной , мотивационной, эмоционально-волевой сферы дошкольника, имеющие особую специфику, обусловленную характером дефекта развития, для удовлетворения которых в процессе воспитания и обучения требуются особые условия.

В эти условия входят:

– определённые организационные формы обучения;

– определённая система коррекционно-развивающего обучения (КРО);
– содержание индивидуально-групповых коррекционных занятий;
– индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут.

Индивидуальный подход воспитания и обучения к каждому ребёнку с разными образовательными возможностями и потребностями помогает создать условия для развития личности и основывается на знании индивидуальных особенностей дошкольника. Поэтому дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в индивидуальной коррекционно-развивающей
программе.

Структура индивидуальной программы для конкретного ребёнка включает в себя:

– диагностику;
– индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут;
– характеристику динамики развития ребёнка по разделам программы.

Материализацией индивидуальной программы сопровождения ребёнка с ЗПР является специальная индивидуальная карта сопровождения развития и обучения, в которой отражаются все этапы коррекционно-развивающего процесса применительно к конкретному ребёнку.

Построение индивидуального маршрута начинается с комплексной диагностики, которую проводят специалисты: учитель – дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель и педагог-психолог. Причём каждый специалист ставит свой собственный диагноз, иными словами, он ищет место приложения своего профессионального мастерства по отношению к каждому ребёнку. Одну из проблем специалист выделяет более чётко, другие в это время решаются в фоновом режиме, но постоянно их подразумевает, соизмеряя с ними свои действия и полученные результаты. Таким образом, постановка диагноза каждым специалистом – это видение индивидуальных характеристик каждого ребёнка, возможностей его развития и социальной интеграции в современное общество

Все этапы диагностики, отражаются в «индивидуальной карте развития ребёнка».

В основе построения индивидуального образовательного маршрута стоит организация оптимальных для ребёнка условий обучения с целью развития его потенциала, формирования необходимых знаний, умений и навыков. Способ построения индивидуального маршрута характеризует особенности обучения и развития на протяжении определённого времени (весь период воспитания и обучения в группе).

Работа по построению индивидуального коррекционно-развивающего маршрута для конкретного ребёнка должна быть нацелена на:

-повышение уровня общего развития ребёнка, восполнение пробелов предшествующего воспитания и обучения,

-индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных знаний, умений и навыков,

-социально-личностное развитие ребёнка и оказание ему необходимой коррекционно-педагогической помощи.

-коррекция отклонений в развитии познавательной деятельности и речи,

-направленная подготовка к восприятию элементов учебного материала.

Вся коррекционная работа в ДОУ осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребёнка, когда содержание индивидуальной деятельности не имеет формальный характер. Исходя из принципов построения индивидуального коррекционно-развивающего маршрута, в соответствии с программами: «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (Е.А. Стребелева), « Подготовка к школе детей с ЗПР» (С.Г. Шевченко), в рамках каждой задачи педагоги определяют собственные направления коррекционной работы индивидуально для каждого ребёнка:

– сенсорное развитие, соответствующее возрасту: освоение эталонов – образцов цвета, формы, величины, эталонов звуков; накопление обобщённых представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина), материалов;

– освоение предметно-практической деятельности, способствующей выявлению разнообразных свойств в предметах, а также пониманию отношений между предметами (временных, пространственных, количественных);

– освоение продуктивных видов деятельности (конструирование, лепка, аппликация, работа с природным материалом), способствующих сенсорному, умственному, речевому развитию ребёнка;

– накопление языковых представлений, развитие фонетико-фонематических процессов, подготовка к обучению грамоте;

– уточнение, обогащение и систематизация словаря на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира;

– формирование диалогической и монологической форм речи, развитие навыков общения;

– развитие элементарных математических представлений и понятий, соответствующих возрасту;

– формирование соответствующих возрасту навыков игровой деятельности;

– формирование элементов учебной деятельности;

– формирование адекватных эмоционально - волевых проявлений и способов общения и взаимодействия.

Динамику коррекционно–развивающего процесса отражаем в листе контроля (лист обследования) динамики. Лист контроля динамики развития заполняется на основе заключений специалистов учреждения по итогам обучения и воспитания в январе и мае. Структура данного документа включает характеристику динамики развития ребёнка по разделам: игровая деятельность, развитие речи, обучение грамоте, формирование элементарных математических представлений, самообслуживание, физическое развитие, эмоционально – волевая сфера, продуктивные виды деятельности.

Характеристика динамики развития ребёнка предполагает следующие виды: положительная динамика: высокий уровень; положительная динамика: выше среднего уровень; относительно – положительная динамика: средний уровень; незначительная динамика: низкий уровень; отрицательная динамика (невозможность ребёнка усвоить содержание того или иного раздела программ); волнообразная динамика; избирательная динамика. Динамика развития зависит от выраженности нарушения. Основными показателями умственного развития ребёнка являются общие интеллектуальные умения: принятие задания, понимание условий этого задания, способы выполнения – пользуется ли ребёнок практической ориентировкой; обучаемость в процессе диагностического обследования; интерес к познавательным задачам, к продуктивным видам деятельности и отношение к результату своей деятельности [8].

Индивидуальная карта сопровождения развития и обучения является документом, фиксирующим проводимые специалистами ДОУ диагностико-коррекционно-развивающие мероприятия, их эффективность, характер индивидуальных изменений в обучении и психическом развитии дошкольника, данные готовности ребёнка к школе.

Основными средствами реализации предназначения образовательного учреждения являются:

· Создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка ребенка к жизни в современном обществе.

· Реализация специализированных (коррекционных) программ дошкольного образования: Программа «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» под редакцией Е.А. Стребелевой, программа «Подготовка к школе детей с ЗПР» под редакцией С.Г. Шевченко, программа «Здоровье» (В.Г. Алямовская), технология М. Монтессори (сенсомоторика), а так же используются коррекционные методики, которые не противоречат основным направлениям образовательной работы по вышеуказанным программам, совершенствуют содержание образования и обеспечивают его программно-методическими материалами. Процессы воспитания и обучения не противоречат друг другу, взаимодополняют и обогащают развитие ребенка. Реализуя каждый раздел программы, сохраняется общая тенденция преемственности в обучении и воспитании детей, непрерывности образования, обеспечивающих ребенку успешное продвижение вперед на каждом из последовательных возрастных этапов его развития. Создается личностно-ориентированная образовательная среда, направленная на:

· Обеспечение конституционного права каждого ребенка на охрану жизни и здоровья, получение гуманистического образования, предусмотренного Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании»

· Освоение дошкольниками обязательного минимума содержания дошкольного образования.

· Использование современных развивающих технологий, обеспечивающих качество образовательного процесса: проблемно-диалогическое обучение, игровые технологии обучения.

· Предоставление воспитанникам возможности реализовать себя в различных видах деятельности: игровой, учебной, коммуникативной, организаторской, трудовой в специально-организованных формах обучения и свободной деятельности, создание личностно-ориентированной образовательной среды.

· Организация комплексного подхода к ребенку со стороны всех участников педагогического процесса.

· Построение воспитательно-образовательной работы на основе психолого-медико-педагогической диагностики.

· Обеспечение благоприятного психологического климата, развитие совершенствование предметно - развивающей среды[4,5].

Индивидуальная карта сопровождения развития и обучения является документом, фиксирующим проводимые специалистами ДОУ диагностико-коррекционно-развивающие мероприятия, их эффективность, характер индивидуальных изменений в обучении и психическом развитии дошкольника, данные готовности ребёнка к школе. Такой подход к индивидуальному воспитанию и обучению открывает широкие возможности и положительный результат при условии профессиональной подготовки кадров и заинтересованности в результате процесса помощи детям с особыми образовательными потребностями [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение дошкольников: учебное пособие / под ред. Э. М. Кокуриной, Н. К. Куренковой. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

2. Вебер Н.П. Работа по индивидуальным программам развития как одно из направлений деятельности с одаренными детьми. – Нерюнгри. 2000

3. Горбачёва Г.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие осуществления психолого – педагогической коррекции дошкольников с проблемами развития.// Дошкольная педагогика/май/2008

4. Лаврова Г.Н. «Психолого-педагогические разработки индивидуальных коррекционно – развивающих программ для детей с проблемами развития в условиях (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения. Челябинск ,2003

5. Разенкова Ю.А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка/ Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2003, № 6.

6. Стребелева Е.А. Вариант индивидуальной программы воспитания, обучения и развития ребёнка дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением// Дефектология № 5, 2002

7. Тюленев П.В. Индивидуальная программа развития ребенка от 0 до 1 года. Руководство для родителей, воспитателей и педагогов. 2005.

8. Швченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития Москва, 2000

9. Юрловская И.А. Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся //Сибирский педагогический журнал. -№3, 2013. - С. 94-98.

10. Юрловская И.А. Педагогические приемы индивидуализации обучения учащихся младших классов (монография). Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2011.-120с.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

АВТОЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Агеева Н.А.

AUTO-EVOLUTION OF HEALTH CARE AND EDUCATION SYSTEMS IN THE CONTEXT OF INTERNAL CONTROL OPTIMIZATION OF MEDICAL AID RENDERING

Ageeva N.A.

В статье рассматривается связь эффективности оптимизации внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи в лечебных учреждениях с уровнем правосознания и профессиональной подготовки выпускников медицинских вузов. Каждый факт нарушения этико-правовых норм медицинскими работниками свидетельствует о допущенных недоработках в процессе профессиональной подготовки кадров для российской системы здравоохранения. Исследование, проведённое на базе кафедры истории и философии Ростовского государственного медицинского университета (2010-2017 гг.), вскрыло противоречие между наличием социального заказа на подготовку специалиста – высоконравственного и законопослушного врача – и неготовностью системы образования его выполнить.

Концепция инновационно-ориентированного университета предполагает усовершенствование критериев оценки знаний абитуриентов/выпускников с целью выявления уровня их правосознания применительно к дальнейшей учебной/профессиональной деятельности. Автор полагает, что к автоэволюции способно профессиональное сообщество с высоким уровнем правосознания входящих в него индивидов.

In the article the author studies connection between efficiency of optimization of internal quality control of medical aid rendering optimization in medical establishments and the level of legal awareness and

professional training of graduates in medical higher educational establishments. Every case of breaking ethical-legal norms by medical specialists indicates defects in the process of professional training for the Russian Health Care System. The research conducted on the basis of History and Philosophy Department of the Rostov State Medical University (2010-2017) laid bare the contradiction between social demand to train a law-abiding medical specialist of high moral standards and unreadiness of the educational system to fulfill it.

The concept of the innovation-oriented University implies perfection of performance score criteria of entrants / graduates in order to detect the level of their legal awareness as applied to their further learning / professional activity. The author believes that professional community with a high level of legal awareness of its members is able to auto-evolution.

Ключевые слова: автоэволюция, биоэтика, здравоохранение, качество оказания медицинской помощи, образование, правосознание, ситуационные задачи.

Keywords: auto-evolution, bioethics, health care system, quality of medical aid rendering, education, legal awareness, situation tasks.

В современном российском обществе идут жаркие дискуссии о необходимости модернизации систем образования и здравоохранения. Личная заинтересованность людей в решении данной проблемы обоснована, поскольку улучшения в работе этих социальных институтов напрямую коснутся каждой российской семьи и приведут к повышению уровня качества жизни граждан. Термин «автоэволюция» нами употребляется для характеристики процесса самоэволюции любой системы, которая может выявлять свои ошибки и недостатки, создавая механизм по их компенсации посредством самоанализа, самоконструирования и самосовершенствования. На основе внутренних преобразований автоэволюционная система может принять наиболее жизнеспособную и совершенную форму. В этом контексте В.И. Андреев указал «обнадёживающий путь автоэволюции, где приоритетной стратегией должна стать стратегия упорного творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем и самого человека» [6, С. 8].

Обращения россиян в территориальные органы Рособрнадзора, Росздравнадзора и Минздрава, тематические обзоры на официальном сайте Президента РФ являются маркерами активности граждан по наболевшим вопросам и подлежат аналитической обработке с целью выявления наиболее уязвимых точек в системах образования и здравоохранения, компенсации слабых звеньев в социальной политике регионов страны. Министерством здравоохранения Российской Федерации на регулярной основе проводится мониторинг обращений граждан в отношении неисполнения норм Федерального закона от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», что позволяет принять меры к оптимизации внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи и повысить уровень социального доверия в обществе.

Практика показывает, что большинство судебных процессов по «медицинским делам» возникает из-за низкого уровня правосознания медицинских работников, неправильно выбранной врачом модели общения с пациентом и (или) родственниками пациента, неготовности врача и (или) системы признавать свои ошибки и пробелы. Многие вопросы, изложенные в обращениях граждан, можно было решать на местах, не доводя ситуацию до выяснения отношений на высшем уровне. Элементарный мониторинг удовлетворённости потребителя и работа этических комитетов при ЛПУ сократила бы львиную долю проблем, возникших в процессе оказания медицинских услуг [3, С. 39].

Инциденты с нарушением этико-правовых норм медицинского сообщества получают общественный резонанс посредством СМИ. Это служит толчком к активизации индивидов внутри медицинского сообщества и запускает внутрисистемные процессы саморазвития, нацеленные на поиск выхода из сложившейся ситуации. Н.А. Агеева подчёркивает, что «повышение/снижение уровня социального доверия в обществе во многом зависит от уменьшения/увеличения количества дефектов оказания медицинской помощи, что, в свою очередь, свидетельствует о высоком/низком качестве образования и степени сформированности у выпускников нравственных императивов врачебной деятельности»[3, С. 41].

В этой связи следует отметить, что для эффективности модернизации системы здравоохранения необходим не декларативный, а деятельностный подход к социализации личности студентов медицинских вузов. Это представляется возможным при создании условий для полноценного развития личности обучающегося на основе формирования высокого уровня правосознания и доминанты «на лицо другого» человека [11].Вместе с тем, актуальной остаётся проблема невежества в биоэтическом аспекте медицинской деятельности [2], этико-правовой аспект которой нуждается в постоянном контроле, как внутреннем, так и внешнем [5, С. 272].

Неслучайно в 2015 году был принят Этический кодекс обучающихся медицине и фармации, в котором изложены нормы поведения студентов, соответствующие действующему российскому законодательству (Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», СанПиН «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям, осуществляющим медицинскую деятельность», Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации и т.д.).

Соблюдение норм медицинского сообщества со студенческих лет будет способствовать выработке правильной модели поведения посредством регулярного упражнения в правильном поступке, что в дальнейшей профессиональной деятельности будет выполняться медицинским работником автоматически [1, С. 69]. Однако, это реализуемо при условии реального соблюдения этических норм студентами и контроля со стороны преподавателей. Если на соблюдение этико-правовых норм в медицинском вузе обращают внимание эпизодически, то впоследствии этот попустительский стиль будет перенесён с учебной деятельности на профессиональную сферу и в быт [4, С. 76]. Таким образом, можно сделать вывод о первичности автоэволюции системы медицинского образования, что в дальнейшем будет способствовать автоэволюции системы здравоохранения.

Г.М. Андреева определяет социализацию с точки зрения деятельностного подхода как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путём вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [7, С. 241].

Следует отметить актуальность деятельного подхода к социализации студентов-медиков, поскольку Этический кодекс сам по себе является внешней установкой сообщества и только внутренняя потребность индивида в выполнении этико-правовых норм и воспроизводство системы социальных связей смогут включить процессы самоанализа, самоконтроля и самосовершенствования личности обучающихся. Большую роль в выработке императивов медицинской деятельности играет личность педагога, его поведение, дающее студентам пример для подражания и алгоритм упражнения в нравственном поступке. Известно, что сообщество с низким уровнем правосознания не способно автоэволюционировать.

Этические принципы справедливости, правдивости, добровольности и конфиденциальности соблюдаются на практике медицинскими работниками с высоким уровнем правосознания и сформированой доминантой «на лицо другого» человека, в то время как игнорированию этико-правовых норм подвержены специалисты с низким уровнем правосознания и доминантой «на своё лицо».

Качество в сфере образования подразумевает собой качество конечного результата, а именно – путь от компетенций к компетентности, который должен пройти каждый выпускник образовательного учреждения. Концепция инновационно-ориентированного университета включает в себя:

– ориентацию на подготовку интеллигентного человека, законопослушного гражданина, эрудированного собеседника, высококвалифицированного специалиста;

– интеграцию образовательного и научного процессов, направленную на всестороннее развитие личности обучающихся и раскрытие их творческого потенциала с целью реализации стратегии научно-технологического развития университета;

– разработку междисциплинарных исследований и учебных курсов в контексте реализации стратегии научно-технологического развития страны;

– использование информационно-телекоммуникационных технологий в учебном процессе и развитие принципов дистанционного образования;

– усовершенствование критериев оценки качества подготовки специалистов, механизмов мотивации деятельности педагогов и студентов (бально-рейтинговая система, конкурсные отборы и др.);

– усовершенствование критериев оценки знаний абитуриентов/выпускников и уровня их правосознания в сфере дальнейшей учебной/профессиональной деятельности;

– прозрачность документооборота и системы подготовки специалистов с целью достижения предельной открытости и свободного обмена опытом (педагоги, студенты) с другими образовательными учреждениями на различных уровнях: всероссийском и международном;

– межведомственное взаимодействие на региональном уровне в контексте формирования у студентов доминант здорового образа жизни и созидательной активности на благо человека, профессионального сообщества и страны.

Одной из задач Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы является «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» [9, С. 29].Предполагается, что в рамках решения этой задачи «будет обеспечено формирование качественно нового отношения обучающихся и образовательных организаций к качеству образования и получаемым по его итогам компетенциям, процедурам и механизмам их измерения и оценки <…> будет создана национально-региональная система независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях» [9, С. 6-7].Следует подчеркнуть, что формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов применительно к медицинскому вузу напрямую связано с усовершенствованием критериев оценки знаний абитуриентов/выпускников и уровня их правосознания в сфере дальнейшей учебной/профессиональной деятельности.

Одним из документов, подтверждающих качество деятельности образовательного учреждения, является сертификат ИСО 9001:2000. Среди стран, внедривших сертификаты ИСО 9001:2000, на первом месте стоит Китай. Россия не входит в тройку лидеров. В свою очередь, сертификат IQNet даёт возможность выхода на рынок образовательных услуг Европы. Современное понимание улучшения качества сводится к тезису: «Сегодня соревнуется уже не продукция, а системы управления». Это верно, поскольку система менеджмента качества (СМК) в инновационном обществе характеризуется как единая система управления организацией, функциональность которой распространяется на критерии качества выпускаемой продукции, процессов и деятельности во всём её многообразии. Безусловно, качеством необходимо управлять. На это нацелены принципы всеобщего менеджмента качества (TotalQualityManageme – TQM). Отсутствие единого подхода к управлению качеством в Российской Федерации не способствует эффективности решения вопросов, связанных с улучшением качества оказания медицинской помощи. Однако, эти проблемы являются дискуссионными и за рубежом [16].

Статья 2 Федерального закона № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» гласит: «качество медицинской помощи – совокупность характеристик, отражающих своевременность оказания медицинской помощи, правильность выбора методов профилактики, диагностики, лечения и реабилитации при оказании медицинской помощи, степень достижения запланированного результата» [12]. Е.А. Тельнова справедливо полагает, что «для решения задач по контролю за качеством оказания медицинской помощи необходим комплексный подход, позволяющий

задействовать значительные ресурсы внутреннего контроля, ведомственного и государственного контроля»[10, С. 9].

Т.Ю. Быковская, И.В. Богомолова, О.В. Дмитриева обобщили результаты анализа функционирования четырёхуровневой системы внутреннего контроля качества медицинской помощи в Ростовском государственном медицинском университете. По мнению исследователей, единая электронная база контроля качества медицинской помощи позволяет разрабатывать мероприятия, направленные на устранение и предупреждение нарушений. Вместе с тем, в отчётный период электронная система рассчитывает бальную оценку лечения каждого пациента, бальную оценку работы каждого врача и средний бал работы всех отделений [8, С. 113].

Двухлетний опыт работы по этой системе позволяет судить о её перспективности для выработки самоконтроля и внутренней дисциплины у персонала, а также мотивации к работе в команде и достижению высокой производительности труда. В этом контексте необходимо подчеркнуть, что оптимизация внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи будет идти эффективнее при условии высокого уровня правосознания у медицинских работников клиники. В ходе профессиональной подготовки кадров для системы здравоохранения необходимо уделять пристальное внимание проблеме формирования внутреннего контроля (самоконтроля) у студентов. У специалистов, нарушающих этико-правовые нормы профессионального сообщества, высокий уровень правосознания за короткий промежуток времени не появится, его нужно формировать у студентов-медиков в период обучения. На наш взгляд, запустить процесс автоэволюции системы здравоохранения возможно посредством автоэволюции системы медицинского образования, что реализуемо благодаря кропотливой работе по формированию высокого уровня правосознания у студентов-медиков в течение всего периода обучения.

Исследование проводилось на базе Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ). Основные методы: 1) теоретические (изучение нормативно-правовой базы, обобщение, систематизация), 2) практические (поиск, описание, сопоставление, анализ, осмысление). При анализе полученных данных был использован ручной метод обработки и систематизации информации и применён метод сравнения.

На этапе констатирующего эксперимента в исследовании приняли участие 500 студентов 6 курса лечебно-профилактического факультета (ЛПФ). Формирующий эксперимент был проведён со студентами 2 курса лечебно-профилактического факультета (ЛПФ) в количестве 501 человек и продолжался 2,5 года.

Этапы исследования: 1) поисковый (2010-2012 гг.), 2) диагностический (2013-2014 гг.), 3) экспериментальный (2014-2016 гг.), 4) аналитический (2017 г.).

Первый этап – поисковый, во время которого был произведён анализ научно-исследовательской и учебно-методической литературы по указанной теме, уточнён категориальный аппарат, разработано определение правосознания, критерии и уровни его сформированности (высокий, средний, низкий).

Второй этап – диагностический, включающий в себя констатирующий эксперимент со студентами 6 курса, обучающимися в РостГМУ по специальности «Лечебное дело», во время которого моделировались ситуации этико-правового содержания, теоретически возможные в медицинской деятельности. На основе результатов констатирующего эксперимента была разработана методика формирующего эксперимента для студентов 2 курса, обучающихся в РостГМУ по специальности «Лечебное дело».

Третий этап – экспериментальный, во время которого была проведена проверка разработанной модели формирования у студентов-медиков правосознания, соответствующего этико-правовым нормам медицинского сообщества, традициям светского и религиозного гуманизма. Вместе с этим проверку проходил весь комплекс педагогических условий, созданных на кафедре истории и философии РостГМУ, дорабатывалась методика преподавания учебной дисциплины Биоэтика.

Четвёртый этап – аналитический, в рамках которого производился системный анализ с обобщением результатов и обсуждением возможности внедрения полученного опыта работы в практику аудиторной и внеаудиторной деятельности профильных и непрофильных кафедр медицинского университета.

В 2013 году на кафедре истории и философии РостГМУ со студентами выпускного курса ЛПФ было проведено тестирование до и после изучения дисциплины Биоэтика. Предполагалось, что студенты 6 курса после кураций на профильных кафедрах уже обладают достаточными знаниями, относящимся к этико-правовым нормам медицинской деятельности. Оказалось, что это не так. Данные констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Сравнительные данные о сформированности правосознания у выпускников РостГМУ до и после изучения дисциплины Биоэтика

Таблица 1

группа	кол-во студентов	уровни					
		высокий		средний		низкий	
		до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
студ-ты 6 курса	500	2%	16%	18%	33%	80%	51%

Моделирование ситуаций этико-правового содержания во время семинарких занятий по Биоэтике привели к лучшей ориентации обучающихся в нормативной базе российского законодательства. Вместе с тем, студенты (51%) показали низкий уровень правосознания после изучения дисциплины Биоэтика, поскольку их знания расходились с делом. Так, при решении ситуационных задач данные студенты выступали на стороне «врача-нарушителя», пытались найти оправдание неблаговидным действиям медицинского работника, не беря во внимание требования закона. Это свидетельствует о том, что за шесть лет обучения в медицинском вузе у студентов не была сформирована здоровая форма правосознания, согласно которой будущий специалист правильно понимает принципы справедливости, правдивости, добровольности и конфиденциальности, проявляя солидарность с медицинским сообществом, основываясь исключительно на этико-правовых нормах, выработанных этим же сообществом. Всё это указывало на необходимость изменения учебного плана путём включения дисциплины Биоэтика в расписание студентов 2 курса и осуществления принципа преемственности между профильными и непрофильными кафедрами по вопросу формирования правосознания у студентов-медиков в аудиторное и внеаудиторное время.

В 2014 году на кафедре истории и философии РостГМУ со студентами 2 курса ЛПФ проводилась работа по формированию правосознания в рамках семинарских занятиий по Биоэтике. Весь учебный материал был разделён на два блока:1)теоретические основы биоэтики, 2) принципы и проблемы практической биоэтики. В период обучения студенты прошли несколько этапов промежуточного контроля знаний.

Первый этап. Работа в микрогруппах (по 3-5 человек). После изучения первого блока – теоретические основы биоэтики – студентам было предложено составить и решить ситуационные задачи на тему взаимоотношений в модели: «врач-пациент» и «педагог-студент».

Второй этап. Индивидуальная работа студента с опорой на текст документа (Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации, Этический кодекс обучающихся медицине и фармации).

Третий этап. Индивидуальная работа студента. После изучения второго блока – принципы и проблемы практической биоэтики – студентам было предложено решить ситуационную задачу, составленную педагогом.

Формирующий эксперимент был ориентирован на выявление эффективности разработанного учебно-методического комплекса дисциплины Биоэтика, включающего в себя проектную деятельность студентов «Модель формирования опыта здоровьесберегающей деятельности будущего медицинского работника». В состав экспериментальной группы (ЭГ) студентов 2 курса ЛПФ вошли 250 человек, а в состав контрольной группы (КГ) – 251 студент. Данные формирующего эксперимента представлены в таблице 2.

Сравнительные данные о сформированности правосознания у студентов 2 курса экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

Таблица 2

группа	кол-во студентов	уровни					
		высокий		средний		низкий	
		до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
ЭГ	250	1%	25%	14%	46%	85%	29%
КГ	251	3%	12,7%	10,8%	36,3%	88,3%	53%

Сравнение средних значений показателей изменений уровня сформированности правосознания студентов в экспериментальной и контрольной группах позволяет прийти к выводу о зависимости положительных результатов взаимодействия на уровнях «педагог – студент», «студент – студент», «врач – пациент» от создания необходимых педагогических условий для более эффективного освоения и реализации субъектами педпроцесса этико-правовых норм, выработанных медицинским сообществом.

Студенты экспериментальной группы дополнительно посещали элективный курс «Мировые религии» в объёме 36 часов. Обучающий этап формирующего эксперимента был центрирован на познавательную деятельность с опорой на принципы биоэтики (справедливость, правдивость, добровольность, конфиденциальность), что нашло своё выражение в переходе от знаниевой к познавательно-развивающей парадигме. В свою очередь, формирующий и интегрирующий этапы эксперимента были отмечены преобладанием самоконтроля и взаимоконтроля студентов над внешним контролем преподавателя, который являлся доминирующим на обучающем этапе.

Во время дискуссий, эвристических бесед, работы в микрогруппах, составления и решения ситуационных задач, защиты проектов по профилактике алкоголизма и табакокурения студенты оттачивали свои знания и умения, приобретали опыт творческой и созидательной деятельности, упражняли свою душу в нравственном поступке и осваивали азы ораторского искусства. Можно сказать, что в процессе изучения дисциплины Биоэтика они учились взаимодействовать в рамках единого этико-правового поля, где всецело царят требования этических кодексов и федеральных законов, где в учебной деятельности не существует слов «не знаю», «не умею», «не нравится», а есть слова «могу», «хочу», «сделаю».

В ходе проведённой работы по формированию правосознания у студентов-медиков была отмечена положительная динамика. Постепенно знания этико-правовых норм перешли из пассивного словаря в активный словарь обучающихся. Студенты не ограничились теоретическими знаниями, а начали применять их в аудиторной и внеаудиторной деятельности, что в целом хорошо отразилось на дисциплине.

В процессе работы было дано определение ключевого понятия: *«Правосознание – это состояние души, присущее в большей или меньшей степени каждому человеку, проявляющееся в его поступках, по своей сути и результату соответствующих тому, что*

требует закон, посредством осознания субъектом необходимости уважения его личных прав окружающими людьми и уважения им самим прав других субъектов».

Результаты констатирующего эксперимента показали сформированность профессиональных компетенций у студентов 6 курса. Однако, за короткий промежуток времени (36 часов) в рамках занятий по Биоэтике сложно было сформировать у студентов общепрофессиональные компетенции, проявляющиеся в способности и готовности: 1) реализовывать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности, 2) анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок. Эти компетенции необходимо формировать на протяжении всего периода обучения в университете (6 лет). В Программе государственной итоговой аттестации (ГИА) по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» в разделе «Общемедицинские проблемы» есть пункт – Медицинская этика. К сожалению, в Программе ГИА отсутствуют контрольно-измерительные материалы для проверки сформированности общекультурных компетенций у выпускников РостГМУ. Основное внимание обращено на выявление уровня сформированности профессиональных компетенций. Профильные кафедры также ориентированы исключительно на проверку знаний обучающихся на наличие профессиональных компетенций. В полном объёме этико-правовой аспект медицинской деятельности освещается только в педпроцессе непрофильных кафедр.

Следует отметить, что студенты 4-6 курсов ЛПФ во время кураций на профильных кафедрах, изучая учебные дисциплины (факультетская терапия, поликлиническая терапия, госпитальная терапия, онкология, лучевая терапия и др.), учатся писать истории болезней, вести приём пациентов, проводить обходы, осуществлять клинические разборы, готовить доклады по наиболее интересным клиническим случаям. Это очень важно для дальнейшей профессиональной деятельности. Вместе с тем, только медицинский работник с высоким уровнем правосознания способен к самоконтролю и чёткому выполнению должностной инструкции, что представляется значимым в процессе оптимизации внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи. Внутренний контроль качества в лечебно-профилактическом учреждении неэффективен без способности к самоконтролю со стороны каждого сотрудника в коллективе. Это подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию высокого уровня правосознания у студентов-медиков на протяжении всего периода обучения с охватом педпроцесса на всех кафедрах (профильных и непрофильных).

В данном эксперименте принимали участие российские студенты. Однако, не остались без внимания и студенты-иностранцы. Например, проведённый в 2011 году мониторинг удовлетворённости потребителя среди индийских студентов позволил разработать план мероприятий по созданию необходимых условий для успешной социализации и инкультурации обучающихся из разных стран [13-15].Это привело к повышению уровня межнационального согласия, терпимости и толерантности в студенческой среде.

Безусловно, формированию правосознания и выявлению его уровня во время промежуточной аттестации на любой кафедре университета будет способствовать наличие контрольно-измерительных материалов (тестов, ситуационных задач и т.д.) этико-правового содержания. При этом, биоэтическая проблематика должна идти сквозной нитью через все учебные дисциплины медицинского вуза. Только совместными усилиями педагогов и студентов можно повысить уровень социальной ответственности всех субъектов взаимодействия и сформировать у выпускников нравственные императивы врачебной деятельности. Безусловно, в дальнейшем это приведёт к повышению уровня правосознания медицинских работников в лечебно-профилактических учреждениях и автоэволюции системы здравоохранения в целом.

На основании вышеизложенного можно заключить:

1. Проблема формирования правосознания у студентов-медиков и выявления его уровня должна быть приоритетной во время промежуточной аттестации при изучении учебных дисциплин на профильных и непрофильных кафедрах университета.

2. В процессе исследования были уточнены понятие и сущностные характеристики

правосознания, что в дальнейшем послужит ориентиром для расширения категориального аппарата по заявленной теме на теоретическом и методическом уровнях, в индивидуальном (врач) и групповом (медицинское сообщество) контекстах.

3. Разработана модель формирования правосознания у студентов при изучении учебной дисциплины Биоэтика, доказавшая свою продуктивность в экспериментальной работе.

4. Подтверждена эффективность учебно-методического комплекса дисциплины Биоэтика и определены необходимые педагогические условия для достижения большей продуктивности в работе по профессиональной ориентации студентов-медиков.

5. Доказана необходимость формирования высокого уровня правосознания у будущих медицинских работников, обоснован приоритет самоконтроля индивида в контексте оптимизации внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи.

В заключении можно сделать вывод: предпосылки для достижения высокого уровня правосознания у студентов-медиков есть, но биоэтические знания будут воспроизводиться и станут потребностью только при условии регулярного применения этико-правовых норм в течение всего периода обучения повсеместно в образовательном пространстве университета. Только так можно воспитать духовно-нравственную личность, с активной гражданской позицией, готовую трудиться на благо общества, умеющую работать в команде, уважающую права и свободы другого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Н.А. Волонтерская деятельность как эффективное средство социализации молодежи // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015. № 1. С. 69-74.

2. Агеева Н.А. Проблема невежества в биоэтическом аспекте медицинской деятельности. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2014. № 1. С. 27-30.

3. Агеева Н.А. Система менеджмента качества как эффективная форма работы по сокращению количества дефектов оказания медицинской помощи в ЛПУ. Жизнь без опасностей. Здоровье. Профилактика. Долголетие.2015. № 1. С. 38-41.

4. Агеева Н.А. Социокультурные и психолого-педагогические аспекты профилактики алкоголизма и наркомании в Российской Федерации // Наркология. 2016. Т. 15, № 6 (174). С. 76-83.

5. Агеева Н.А. Этико-правовой аспект невежества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 272-275.

6. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2008. 500 с.

7. Андреева Г.М. Социальная психология. М: Наука, 1994. 325 с.

8. Быковская Т.Ю., Богомолова И.В., Дмитриева О.В. Оптимизация внутреннего контроля качества оказания медицинской помощи в клинике ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России. Медицинский вестник Юга России. 2016, № 3. С. 113-117.

9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. 2014. [Электронный ресурс]. URL:http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdfДата обращения: 10.06.2018.

10. Тельнова Е.А. Качество оказания медицинской помощи как основная задача системы здравоохранения. Вестник Росздравнадзора.2010. № 5. С. 4-9.

11. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.

12. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».2011. [Электронный ресурс]. URL:http://base.garant.ru/12191967/Дата обращения: 10.06.2018.

13. Шаповал Г.Н. Соотношение компетентностного подхода и качества образования в процессе инкультурации иностранных студентов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2010. № 2.С. 106-117.

14. Shapoval G.N. Foreign medical students adaptation in the conditions of humanization and humanitarization of higher education//НаучныйальманахстранПричерноморья.2016.№ 1 (5).С. 41-43.

15. Abramova I.E., Ageeva N.A., Shapoval G.N., Lysenko K.N., Samofalova M.V. Russia-

India: Indian students' adaptation in Russian universities in the context of the dialogue of civilizations and cultures civilizations and cultures // PERIODICO TCHE QUIMICA. 2018. Vol. 15 №. 30. P. 87-94.

16. Dudin M.N., Sertakova O.V., Frolova E.E, Artemieva. J.A., Galkina, M.V. Development of methodological approaches to assessing the Quality of healthcare services//Quality - Access to Success. 2017. № 18.P. 71-78.

УДК 316

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА В СФЕРЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Воробьев С.М.

TRANSFORMATION OF REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF THE NORTH CAUCASUS REGION IN THE FIELD OF ETHNO-CULTURAL RELATIONS

Vorobiev S.M.

В статье рассматривается и анализируется материал ряда аналитических и социологических исследований, в которых определяется динамика и основные тенденции трансформации представлений студентов Северо-Кавказского региона в сфере этнокультурных отношений. В рамках проекта1, исполнителем которого является автор, предполагается на эмпирическом уровне проанализировать изменение (2005-2018 гг.) установок и планов студентов в отношении межэтнических и межконфессиональных браков, что может выступить индикатором динамики межэтнической напряженности/солидарности.

The article examines and analyzes the material of a number of analytical and sociological studies that determine the dynamics and main trends in the transformation of students views of the North Caucasus region in the sphere of ethno-cultural relations. Within the framework of the project is supposed to analyze empirically the change (2005-2018) of students' attitudes and plans regarding interethnic and inter-confessional marriages, which can serve as an indicator of the dynamics of interethnic tension / solidarity.

Ключевые слова: студенты, межэтнические отношения, межконфессиональные отношения, этнокультурное взаимодействие, полиэтничный регион, культура, ценности.

Keywords: students, interethnic relations, inter-confessional relations, ethno-cultural interaction, polyethnic region, culture, values.

Проблема этнокультурных отношений особенно актуальна для Северного Кавказа. Исследование оценок и представлений студенческой молодежи в сфере межэтнических отношений в широком диапазоне культурных и ценностных характеристик представляет наибольшую научную значимость, «определяющуюся системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [1, С. 26-29], для формирования прогнозов этнокультурного взаимодействия и улучшения межэтнических отношений среди молодежи, «особенно студентов. Межэтнические отношения приобретают особую актуальность на Северном Кавказе, при этом особой значимостью обладают этнокультурные отношения в молодежной среде, в студенческих коллективах, которые во многом полиэтничны и поликонфессиональны. Студенческая молодежь – это важнейший социальный источник и драйвер дальнейшей модернизации страны, она станет основным субъектом и ресурсом новых инновационных проектов социально-экономического

1 Статья подготовлена в рамках проекта «Динамика представлений студентов в сферах гендерных, этнокультурных и брачно-семейных отношений», грант РФФИ № 18-011-00580

развития. Социальная активность, стремление к преобразованиям, отсутствие предыдущего негативного опыта и критичное отношение к современной реальности приводит к тому, что молодежь может быть и серьезной группой риска. Чрезмерный радикализм, стремление к решительным действиям и поступкам, нетерпимость к проблемам и недостаткам современного общества, повышенная эмоциональность может привести молодых людей в радикальные экстремистские группировки. Важность и значимость исследования оценок и представлений молодежи в сфере этнокультурных отношений в широком диапазоне культурных и ценностных характеристик очевидна.

Научным сообществом Северо-Кавказского региона проводится достаточно много исследований по широкой проблематике рассмотрения оценок и представлений студенческой молодежи в сфере этнокультурных отношений. При этом в процессе исследований применяются различные методики, существуют различные вариации в определении объекта, предмета и целей исследования, что вызывает сложности при сопоставлении результатов исследований, и соответственно определении динамики и тенденций представлений студентов в сфере этнокультурных отношений. В данной статье предлагается краткий анализ наиболее значимых, по нашему мнению, исследований, определяющих состояние и тенденции представлений студентов Северного Кавказа в сфере этнокультурных отношений.

Состояние и динамику этнокультурных отношений среди населения Ставропольского края позволяют проследить проводившиеся в регионе с 1992 по 2008 год ежегодные социологические исследования группой ученых (Ерохин А.М., Воробьев С.М.) Ставропольского госуниверситета. В ходе исследований ежегодно опрашивалось методом анкетирования по многоступенчатой квотно-стратификационной выборке от 900 до 1200 респондентов, представляющих основные возрастные, социально-профессиональные и этнические группы взрослого (с 18 лет) населения края. В ходе работы были отобраны все работающие индикаторы, фиксирующие статусные позиции опросных листов предыдущих исследований, а так же индикаторы норм, ценностей, установок, которые могли характеризовать социальные и этнические группы с точки зрения их возможной солидаризации. Одним из условий исследования являлось повторение принципов выборки в ходе проведения ежегодных опросов и это позволяло через включение отобранных индикаторов в новый опросный лист проводить необходимые сравнения. Обработка материалов массового опроса проводилась с использованием пакета программ SPSS. Таким образом, единый методологический подход, сопоставимость выборки инструментария исследования, используемых в ходе данных исследований в определенной мере обеспечили возможность выяснения динамики оценок и представлений респондентов, характер и направленность изменения оценок массового сознания населения региона [2, с. 32-33].

Данные социологических исследований показывают, что, по мнению респондентов, межнациональные отношения в Ставропольском крае имеют тенденцию к стабилизации (см. таблицу 1).

Таблица 1.Оценка состояния межнациональных отношений в крае в 1992 – 2008 гг.(%)

	1992	1993	1994	1998	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Межнациональные отношения стабильны (без напряженности)	19	17	8,2	32,9	21,3	7,2	24,4	22,4	21,2	31,1	19,6	30,2	42,1
Имеется межнациональная	42	47	56,5	41,6	44,2	56,3	45,4	49,6	44,1	38	47,7	39,1	36,6

напряженность													
Налицо сильная межнациональная напряженность, возможны конфликты	21	16	26,8	11,3	24,2	26,7	20,7	16,5	18,4	13,6	20,5	18,9	9,6
Затрудняюсь ответить	18	20	8,5	14,5	10,5	9,8	9,5	11,5	16,3	17,3	12,2	11,8	11,7

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что количество респондентов, отмечающих, что межнациональные отношения в крае стабильны, уменьшилось с 19% в 1992 г. до 7,2% в 2000 г. и затем увеличилось до 42,1% в 2008 г., а количество респондентов, считающая, что в крае имеется межнациональная напряженность увеличилось с 42% в 1992 г. до 56,3% в 2000 г. и затем упало до 36,6% в 2008 г. Количество респондентов отмечающих возможность межнациональных конфликтов увеличилось с 21% в 1992г. до 26,7% в 2000 г. и затем уменьшилось до 9,6% в 2008 г.

На базе данных исследования 1992 г. и 2008 г. была сделана подвыборка молодежи в возрасте 20-23 года, что позволило сравнить оценку состояния межнациональных отношений в крае респондентами данной возрастной группы. Оценки состояния межнациональных отношений в крае респондентами в 1992г и 2008 г. отличаются (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Оценка состояния межнациональных отношений в крае молодежью в возрасте 20-23 гг.(%)

	1992	2008
Межнациональные отношения стабильны (без напряженности)	15	33
Имеется межнациональная напряженность	54	43
Налицо сильная межнациональная напряженность, возможны конфликты	13	18
Затрудняюсь ответить	18	6

По данным исследования в крае имеется тенденция к снижению количества респондентов, которым приходилось испытывать ущемление своих прав из-за своей национальности (см. таблицу 3).

Таблица 3.Приходилось ли вам испытывать ущемление своих прав из-за своей национальности (%)

	1992	2008
Да, приходилось	34,2	15,7
Нет, не приходилось	65,7	84,3

В то же время доля молодых людей, которым не приходилось испытывать ущемление своих прав из-за своей национальности увеличилось с 65,7% в 1992 г. до 84,3% в 2008 г.

Данные социологических исследований также показывают, что межнациональная напряженность остается наиболее важным для края типом социальной конфликтности и оказывает значительное влияние на общую этносоциальную обстановку на Ставрополье. Результаты исследований определяют, что общий уровень социальной конфликтности в регионе снижается, социальное самочувствие население в целом улучшается, но при этом стабильно сохраняются локальные очаги межнациональной напряженности в восточных

районах края и на территории Кавказских Минеральных Вод.

Исследования системы ценностей студенческой молодежи, анализ основных субъектов, влияющих на формирование системы ценностей и смыслов современных студентов, проводились такими учеными, как Тишков В.А., Авксентьев В.А., Аствацатурова М.А., Иванова С.Ю., Шульга М.М. Ежегодно научными экспертами Распределенного научного центра межнациональных и межрелигиозных проблем (Пятигорский государственный университет и Северо-Кавказский федеральный университет) анализируется состояние межнациональных отношений и религиозная ситуация в субъектах РФ СКФО [5]. Под руководством В.А. Тишкова в 2013 г. было проведено социологическое исследование «Социальное самочувствие и социальные ожидания молодежи в многонациональном обществе» (исследование проводилось в трех федеральных округах РФ, в СКФО было опрошено 1500 респондентов). По данным исследования одним из важных показателей социального самочувствия молодежи являются миграционные установки. Результаты исследования говорят о том, что самые высокие миграционные установки у респондентов Ставропольского края, что может рассматриваться как формирование тенденции к дерусификации Ставрополья, продолжается значительный отток русского населения из восточных районов края, сравнительно новой является тенденция роста миграционных установок среди городской молодежи.

В данном исследовании особый интерес представляет шкала социокультурных идентичностей в регионе. Исследование показало, что по результатам ответов на вопросы о социокультурной самоидентификации, гражданская, конфессиональная и этническая идентичность у опрашиваемых выражена примерно в равной степени, что может нести в себе рискиконфликтной самоидентификации и возможной радикализации межэтнических отношений. Среди респондентов Ставропольского края 35,1% согласны с тем, что представители отдельных национальностей и этнических групп более склонны к совершению преступлений, при этом большинство участников опроса – 55,4% считают, что такую точку зрения распространяют те, кто хочет спровоцировать межнациональные конфликты в России. Доля ксенофобных настроений среди молодежи Ставропольского края составляет (35,1%). Данные исследования показывают, что около 20% респондентов сталкивались с дискриминацией по национальному признаку. Наиболее распространенными проявлениями является ущемление прав при получении медицинской помощи (20,5%), при устройстве на работу (19,5%) и при контактах с полицией (19,0%). При этом 41% опрошенных не сталкивались со случаями дискриминации по национальному признаку. Это говорит о том, что ситуация с ксенофобией и ущемлением прав по национальному признаку некритичная и в целом достаточно стабильная. Вызывает интерес ответы респондентов на вопрос: «Кого по Вашему мнению можно считать русским?», 33,9 % опрошенных считает, что, русским является тот, кто «вырос в России и воспитывался в традициях русской культуры», 23,7 % полагает, что русский это тот, кто, «русский по происхождению», 10,2% - тот, кто «считает себя русским» и 9,3% - «тот, кто придерживается русской православной веры и ее традиций». В рамках межнационального общения в студенческой среде крайне высока роль русского языка и русской культуры. По данным исследования в целом по Северо-Кавказскому региону на русском языке в вузах общаются 84,8% респондентов, с друзьями - 52,3% (в Дагестане – 80,3%), в семье – 28,6% (в Дагестане – 44,8%). В целом можно утверждать, что русский язык остается языком межнационального общения, особенно сильна его роль в многонациональных республиках Северного Кавказа, таких как республика Дагестан.

По результатам исследования определены основные тенденции, проявляющиеся в этнокультурных отношениях в молодежной среде в процессе межкультурной коммуникации, а также выявлены некоторые конфликтогенные факторы и риски. Было установлено, что роль воспитательной функции таких общественных институтов, как семья и образование, снижается и повышается роль средств современных массовых коммуникаций, таких как социальные сети, блогосфера и мессенджеры. Важным

инструментом формирования социальных ориентиров и ценностей, в том числе и в сфере этнокультурных отношений, являются неформальные объединения молодежи, имеющие этнический и религиозный характер и транслирующие определенные социальные стереотипы, ценности и модели поведения. Результаты исследования показали, что студенческая молодежь Северного Кавказа достаточно однородна по своему социально-экономическому статусу и состоит в большинстве своем из представителей среднего класса, а представители молодежи из высокообеспеченных слоев предпочитают учиться за пределами региона [4, С. 90].

В 2012 – 2013 гг. группой ученых ЮНЦ РАН было проведено исследование «Социально-политические настроения молодежи Юга России: риски радикализации», в ходе которого было опрошено 1029 студентов Южного федерального университета и Северо-Кавказского федерального университета различных курсов и направлений подготовки. В ходе исследования выявлено, что этническая идентичность респондентов выше, чем гражданская идентичность, это говорит о возможности возникновения межэтнических конфликтов. Обращает на себя внимание тот факт, что 35,1% опрошенных не идентифицируют себя как граждане России [4, С. 90].

В 2015 г. учеными Северо-Кавказского федерального университета было проведено социологическое исследование «Модели демонстрирования гражданственности студенчества юга России» (опрошено 2100 человек в четырех вузах Юга России, а также участники первой и второй смен Северо-Кавказского молодежного форума «Машук-2015»). По данным исследования основным авторитетом и наставником в процессе социализации молодежи на Северном Кавказе продолжает оставаться семья. При ответе на вопрос «Кого Вы можете назвать авторитетом, наставником?» - 79,8% процента респондентов назвали родителей, 31,8% - дедушку и бабушку и 18,7% - старшего брата или сестру. Религиозные наставники являются вторыми по значимости авторитетами (12,7%). Третьи по значимости - учителя школ (12%) и вузовские преподаватели (10%). Гражданская, конфессиональная и национальная идентичность опрошенной молодежи примерно равна (38,7%, 37,9% и 37,5%). Значимым является и распределение приоритетности социальных норм в повседневной жизни. Так, отвечая на вопрос «Какие нормы прежде всего являются основой Вашего поведения?» 52,9% респондентов выделяют нормы морали, 18,1% - обычаи и традиции своего народа, 14,4% основой поведения считают соблюдение законов РФ и лишь 11,4% - религиозные нормы [6, С. 32-34]. По результатам исследования можно сделать вывод, что основным институтом социализации молодежи на Северном Кавказе является семья, а основными агентами - ближайшие родственники, второй по важности институт социализации – религия. Авторы исследования делают вывод о том, что социальное самочувствие северокавказской молодежи характеризуется наличием рисков конфликтности гражданской, этнической и конфессиональной идентичности.

Особый интерес представляют взгляды российской молодежи в отношении к дискриминации, нарушению прав и предвзятому отношению к людям другой национальности и вероисповедания в сравнении с другими странами. С этой целью на базе Европейского социального исследования (ESS, 2016, раунд 8) была сделана подвыборка молодежи в возрасте 20-23 года. Выбор возрастного интервала был связан в первую очередь с выборкой планируемого исследования студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры в рамках проекта в 2018 году. На вопрос: «Считаете ли Вы, что принадлежите к такой группе людей, которая испытывает дискриминацию, то есть предвзятое отношение, нарушение равных с другими прав?», утвердительно ответили юноши: Израиль – 37%, Соединенное Королевство 19%, Франция – 14%, Финляндия –11%...Россия – 2%. Чешская Республика – 0%.

Среди девушек, которые согласились с этим утверждением: в Израиле– 36%, в Соединенном Королевстве 20%, в Финляндии 18%, во Франции – 13%, в России – 8%, в Чешской Республике и Ирландии – 2%. То есть российская молодежь крайне редко отмечает дискриминацию. Например, в отличие от других стран 0% российских юношей этой

возрастной группы и 2% девушек ответили, что они испытывали дискриминацию по национальному признаку. Для сравнения 20% юношей в Израиле, 4% в Ирландии и Норвегии, по 3% в Соединенном Королевстве и Швеции. Среди девушек: 17% в Израиле, 3% в Швеции, 2% в Германии, 0% в других обследованных странах.

Только 2% российских юношей этой возрастной группы и 3% девушек ответили, что они испытывали дискриминацию по религиозному признаку. Для сравнения 23% юношей в Израиле, 6% в Соединенном Королевстве, 5% в Австрии и Польше, 3% в Германии, и Словении. Среди девушек: 23% в Израиле, 8% в Нидерландах, 7% во Франции, 5% в Соединенном Королевстве, 3% в Германии, 0% в других странах [7].

В 2018 г. в рамках выполнения научного проекта «Динамика представлений студентов в сферах гендерных, этнокультурных и брачно-семейных отношений», были проведены две фокус-группы со студентами города Ставрополя – одна с девушками (12 человек), другая – с юношами (12 человек). Респондентами стали студенты 3-4 курсов бакалавриата, в возрасте 20-23 года. Выборка квотная, были представлены студенты из гуманитарных и технических ВУЗов, а также студенты различных этнических групп края.

При ответах на вопрос: «В той среде, в которой вы общаетесь, распространены ли предубеждения против представителей других национальностей» респонденты отмечали, что предубеждений против представителей других национальностей у них нет, а конфликты и неприязнь обусловлены исключительно социально-бытовыми и учебными причинами. Приведу фрагмент фокус-группы с девушками: Модератор (далее М): «Если ли такие предубеждения в вашей среде?» Все респонденты: «В нашей – нет». Респондент 4 (далее Р): «На самом деле лично у меня хорошее и адекватное отношение ко всем. Но какое в группе складывается отношение к ним? Такое, какое они сами провоцируют. Из-за того, что часто не готовятся к парам, то есть у них, только одна девочки хорошо знает русский язык». Здесь речь идет об отношении к иностранным студентам, в основном из стран СНГ. Фрагмент фокус-группы с юношами: М.: «У вас в группах встречаются предубеждения против представителей других национальностей?» Все респонденты: «Нет». Р 6: «Просто стоит цель: сталкивать национальности между собой. Тем говорят то, что те плохие, а тем, что те и взаимная вражда даже без общения. Это выгодно просто. А если будут поближе знать друг друга различные национальности, то будет лучше».

При ответах на вопрос: «Испытывали ли вы пренебрежительное отношение к себе, причиной которого стали ваша национальность или ваша вера» респонденты также не отмечали каких-либо существенных фактов пренебрежительного отношения к себе, причиной которого явилась национальность или вероисповедание. Есть сложности в общении с иностранными студентами, обучающимся в г. Ставрополе и, в основном, они связаны с плохим знанием русского языка.

Фрагмент фокус-группы с девушками: М.: «Сталкивались ли вы, за время учебы, с неприятным отношением к вам, со стороны других национальностей, которые к вам приезжают?». Все респонденты: «Нет». М.: «А вы к ним испытываете неприязненное отношение?» Все респонденты: «Не неприязнь». М.: «Не неприязнь, а просто дистанцирование?». Все респонденты: «Просто не можешь с ними разговаривать». Р7: «Они отдаляются, им легче со своими разговаривать». Р3: «…Они открытые люди, они спокойно общаются. Если у них что-то спросить об их традициях они с удовольствием расскажут. Потом, даже если ему тяжело, тоже можно понять, потому, что немногие русский там учили. Им тоже очень сложно, некоторые приезжают, английский знают, а русский не знают».

Фрагмент фокус-группы с юношами: Р9.: «Я и с людьми из других стран не видел конфликтов».

М.: У вас в группах встречаются предубеждения против представителей других национальностей?

Все респонденты: Нет.

Р2: Я думаю так, чем более моноэтничная среда, тем, допустим в центре России, и

чем люди меньше знают другие национальности, тем больше, соответственно, предубеждение. Потому что они свои суждения не основывают на фактах или на своем опыте, а они основывают на том, что им сказали и это для всех наций типично…А там где много наций живет, они друг друга знают и тогда они уже общаются и тогда уже нет предубеждения.

Р6.: «У кого из нас был хоть какой-то конфликт с иностранным студентом?». Все респонденты: «Не было, только в новостях читали» (смеются).

Результаты фокус-групп свидетельствуют о том, что пренебрежительное отношение к студентам причиной которого была национальность или вероисповедание не зафиксировано, предубеждения против представителей других национальностей не выявлено, что может свидетельствовать о том, что ущемление прав, личного достоинства по этнокультурному признаку не наблюдается, а возникающая напряженность в отношениях между студентами в большей степени связана с социально-бытовыми и учебными вопросами.

Для дальнейшего снижения этнокультурной напряженности и закрепления позитивной динамики этнокультурных отношений среди студентов необходимо дальнейшее развитие этнокультурной интеграции и гражданской идентичности в поликультурном социуме Северного Кавказа, совершенствование культуры межнациональных отношений, которая должна основываться на укреплении демократических принципов общественного устройства, гражданского общества, расширении прав и свобод человека, уважении его национальных и конфессиональных ценностей и традиций, терпимости к межнациональным различиям. Культура межэтнических отношений зависит от общего социально-психологического климата, личного опыта и характера этнокультурных отношений в молодежной среде, позитивного или негативного контента в средствах массовой информации, блогосфере и социальных сетях, политических взглядов и убеждений, как лидеров общественного мнения молодежи, так и самих молодых людей. Крайне важным для развития культуры межэтнических отношений является «моделирование конструктивных форм и принципов межэтнических отношений, культивирование терпимости и благожелательного взаимопонимания как элементарной формы этих отношений, как важной формы социального творчества народов, на основе признаваемых всеми этносами общегражданских ценностей и целей» [3, С. 99-102].

Студенческая молодежь с одной стороны выступает в качестве движущей силы большинства социальных преобразований, с другой стороны молодые люди являются продолжателями культурных и национальных традиций и ценностей, формируемых в социальной и образовательной среде. Если исследования по вопросам формирования гражданской идентичности, социальным запросам и социальным ожиданиям, проблемам радикализма и экстремизма в молодежной среде на Северном Кавказе проводились в последние годы, то оценки и представления молодежи по вопросам межэтнических отношений в широком диапазоне культурных и ценностных характеристик, вплоть до заключения межэтнических браков и создания полиэтничных семей остаются на сегодняшний день мало исследованными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров В.Н., Колосова О.Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.

2. Ерохин А.М. Черникова В.Е., Воробьев С.М. Формирование гражданского общества в современной социокультурной реальности Юга России. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. – 156 с.

3. Иванова С.Ю. Межэтническая интеграция в поликультурном социуме // Наука и образование сегодня. - 2016. - №9(10). - С. 99-102.

4. Молодежь в полиэтничных регионах Северо-Кавказского федерального округа: экспертный доклад / Ред. В.А. Тишков и др. - Пятигорск, 2014. - 101 с.

5. Состояние межнациональных отношений и религиозная ситуация в субъектах Российской Федерации Северо-Кавказского федерального округа (первое полугодие 2017 года). Экспертный доклад. Распределенный научный центр межнациональных межрелигиозных проблем, Пятигорский государственный университет, Северо-Кавказский федеральный университет. - Москва-Пятигорск-Ставрополь, 2017. - 163 с.

6. Шульга М.М. Проблемы социокультурной социализации молодежи Северо-кавказского федерального округа // Теория и практика общественного развития. - 2017. - №12. - С. 10-12.

7. European Social Survey [Электронный ресурс]. URL: http://www.europeansocialsurvey.org/data/ (дата обращения: 20.04.2018).

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ КАК ВИДА СОЦИАЛЬНО-ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коныгина М.Н., Горлова Е.Б.

PECULIARITIES OF MODERN VOLUNTEER MOVEMENT IN RUSSIA AS A SOCIAL-ASSISTANT ACTIVITY

Konigina M.N., Gorlova E.B.

В статье рассматриваются сущностные характеристики волонтерского движения как специфического вида социально-помогающей деятельности, исторически сложившегося в России и оформляющегося сегодня в самостоятельную социальную практику поддержки нуждающегося населения, решение социально-значимых проблем. Авторами раскрыты нормативно-правовая основа волонтерской деятельности, ее содержание, направленность, мотивация.

In article intrinsic characteristics of the volunteer movement as the specific type of the social helping activity which has historically developed in Russia and made out today in independent social practice of support of the needing population, the solution of socially important problems are considered. Authors have opened a standard and legal basis of volunteer activity, her maintenance, orientation, motivation.

Ключевые слова: социально-помогающая деятельность, волонтерство, добровольчество.
Keywords: socially-assisted activity, volunteering, volunteering.

Система социально-помогающей деятельности, отражающая социальный институт социальной помощи, в России является необходимой составной частью социальной сферы, «определяющейся системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [1, С. 26-29], которая обеспечивает относительно стабильное существование российского общества и сдерживает резкие проявления социального неблагополучия. К наиболее известным исторически сложившимся видам и формам социально-помогающей деятельности как практики поддержки нуждающегося населения сегодня относят: благотворительность; волонтерскую (добровольческая) деятельность; профессиональную социальную работу; социальное обеспечение; социальное страхование; социальное обслуживание.

Сложившаяся практика исследования социально-помогающей деятельности показывает неоднозначность рассмотрения отдельных ее видов. И если в работах ученных четко обозначены позиции по формированию в России таких видов деятельности как социальное обеспечение, социальная работа, социальное страхование, благотворительность (Л. В. Бадя, Е. А. Воронова, Н. В Вандеева, Н. Ф. Басов, Н. Волков Т. Б. Кононова, П. И. Нещеретний, М. В. Фирсов), то волонтерское движение в должной мере не рассматривается как исторически-сложившаяся практика социальной помощи, с ее

специфическими характеристиками и свойствами. Такая ситуация не позволяет определить роль и значение волонтерского движения в формировании современной системы социально-помогающей деятельности в России.

Некоторые исследователи и публицисты утверждают, что в современной России развитие волонтерского движения проходит практически с нуля. Эта оценка представляется нам не совсем корректной уже в силу того, что русская православная церковь (РПЦ) как субъект социально-помогающей деятельности функционировала даже в советский период общественного развития. Несмотря на то, что в это время церковным институтам было запрещено проводить какие-либо мероприятия кроме богослужений, традиции участия православных в судьбе своих единоверцев и нуждающихся в помощи сохранялись всегда. Другим источником волонтерской деятельности была общественная активность граждан, проявлявшаяся в их добровольном участии в различных акциях, инициированных как государством, так и независимо от него. К таким акциям следует отнести борьбу с беспризорностью, борьбу с неграмотностью, тимуровское движение, шефство над ветеранами ВОВ и многое другое. В этом же ряду стоит деятельность таких общественных организаций как Всесоюзное общество слепых, Всесоюзное общество глухих, Советский Красный Крест, Советский Детский Фонд, Фонд Мира, спортивные добровольные общества, ДОСААФ. Несомненно, все эти организации находились под идеологическим или административным воздействием советского государства, но от этого действия участвовавших в них граждан не переставали быть по сути своей добровольческими (термин «волонтер» вошел в лексикон россиян значительно позднее и несколько чужд русскому языку).

Наконец, третьим источником волонтерских традиций было общинное оказание помощи, которое тем сильнее сохранялось, чем тяжелее была жизнь в общинах (крестьянские общины). Оно было несвойственно городскому населению, но, независимо от господствовавшей идеологии, оставалось обычным явлением для сельских жителей Документально сохранение таких традиций подтвердить очень сложно, потому что они не фиксировались в официальных материалах. Свидетельствуют о них только воспоминания граждан.

В современной России роль этих источников снижается, замещаясь традициями волонтерского движения на западе. В основном о волонтерской работе в России говорят в приложении к добровольческой работе молодежных объединений.

Понятия «добровольчество» или «волонтерство» не употреблялись в современном их определении вплоть до середины 80-х годов XX века. Ранее добровольцами называли тех людей, которые в период военных действий не дожидаясь мобилизационной повестки самостоятельно отправлялись в военкоматы и просились на фронт. В советское время добровольцы поднимали целину, строили БАМ, возводили гидроэлектростанции, заводы и другие социально-значимые объекты.

Отметим, что в научных исследованиях и практике социально-помогающей деятельности, такие понятия как «общественная (добровольческая, благотворительная, некоммерческая) организация», «волонтерское объединение» используются как синонимы.

В словаре Ожегова С. И. под определением «волонтерство» понимается добровольное исполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социально-общественной помощи, услуг, добровольное обслуживание инвалидов, больных и престарелых, а также лиц и социальных групп населения, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях [4].

В Федеральном законе от 11 августа 1995 года № 135- ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», волонтер определяется как гражданин, который осуществляет благотворительную деятельность на безвозмездной основе в интересах благополучателя [5].

В современном понимании волонтеры (добровольцы) занимаются тем видом деятельности, который не оплачивается. При этом, такая деятельность является значимой

для достижения общественных целей. Так, в России множество добровольческих движений направлено на профилактику и борьбу с наркоманией, алкогольной зависимостью, с ВИЧ/СПИДом, на пропаганду здорового образа жизни, оказание помощи детям-сиротам и престарелым гражданам, на сохранение чистоты окружающей среды и многое другое, то есть их деятельность далеко не всегда может быть отнесена к социально-помогающей. Волонтеры посещают нуждающихся в больницах, госпиталях, различных социальных учреждениях и центрах, доставляют продукты пожилым и инвалидам, тем категориям граждан, которые не в состоянии сами выходить из дома и себя обслуживать.

Предполагается, что добровольчество направлено на реализацию личностного потенциала путем оказания помощи другим гражданам, независимо и функционирует только за счет внутренней мотивации добровольца и при полнейшем его бескорыстии. Отметим, что добровольцы, являясь, прежде всего альтруистами, работают и для приобретения определенного опыта, знаний и навыков в той или иной деятельности. Добровольческая деятельность может стать начальным путем к оплачиваемой работе. В практике добровольческой деятельности появляется возможность проявить и зарекомендовать себя в том или ином виде деятельности.

Рассматривая мотивы добровольческой (волонтерской) деятельности можно условно разделить их на следующие группы:

- общественные мотивы (чувство долга и патриотизма, ответственности и сострадания за людей, находящихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в поддержке);
- познавательные мотивы (познание нового вида деятельности, новой сферы общения);
- прагматические мотивы (желание зарекомендовать себя с положительной стороны в определенной деятельности);
- мотив подражания (увлечение внешними признаками добровольчества, желание приобщиться к деятельности, отличающейся гуманным отношением к людям, нравственными поступками участников добровольческого движения, взаимодействием в коллективе).

Как вид социально-помогающей деятельности добровольчество характеризуется разноплановой направленностью, включающей деятельность, которая направленна на патронат детских домов, социальных учреждений по обслуживанию пожилых людей и инвалидов, работу в местных сообществах с семьей и детьми. Деятельность добровольцев распространяется на сферы здравоохранения (службы милосердия в больницах), спортивную, туристическую и военную подготовку современных молодежи, творческое развитие детей и подростков детей (организация творческих мероприятий, конкурсов, праздников), помощь в процессах социальной адаптации и социализации людей, социально-психологическая, педагогическая и юридическая поддержка семьи и детей, интеллектуальное развитие детей, подростков, молодежи (организация и проведение интеллектуальных конкурсов). Работа волонтеров распространяется на охрану памятников культуры, экологическую защиту, помощь в организации реставрационных работах, восстановление и уход за воинскими захоронениями участников в боевых действиях. Добровольцы занимаются организацией трудовой помощи, участвуя в деятельности трудовых лагерей, трудовых бригад и ремесленных мастерских, что позволяет возрождать традиционные ремесла и привлекать молодежь к участию в трудовой деятельности.

Социально-помогающая деятельность добровольцев реализуется в благотворительных организациях или НКО. Такие общественные объединения создаваться в следующих организационно-правовых формах: общественная организация; общественное движение; общественный фонд; общественное учреждение; орган общественной самодеятельности.

Волонтерские организации ориентированы, прежде всего, на молодых людей, которые имеют возможность заниматься добровольческой деятельностью, так как они еще

не обременены семейными и трудовыми обязательствами. Волонтерские отряды организуются при учебных заведениях, а их деятельность зачастую совпадает с основами направлениями подготовки студенческой молодежи. Будущие учителя, социальные педагоги, психологи, социальные работники, врачи применяют на практике полученные знания, помогая нуждающимся в решении различных проблем (социально-педагогических, психологических, юридических), организуя общественно-полезную работу.

В основе организации волонтерского (добровольческого) движения заложены основные положения и принципиальные позиции, которые содержатся в следующих нормативно-правовых документах:

- Всеобщая декларация прав человека (1948 г.);
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.);
- Всеобщая Декларация Добровольцев, принятая на XVI Всемирной конференции Международной ассоциации добровольческих усилий (Амстердам, январь, 2001 г., Международный Год добровольцев) при поддержке Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций и Международной ассоциации добровольческих усилий (IAVE);
- Конституция Российской Федерации (ч. 4 и 5 ст. 13, ч. 2 ст.19, ст. 30); Гражданский кодекс Российской Федерации (ст. 117);
- Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации, одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р;
- Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»;
- Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;
- Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ» О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

Отметим, что за рубежом законом закреплено право на предоставление волонтерам разнообразных скидок на продукцию, получение бесплатных, либо с частичной оплатой, образовательных, культурных и социальных услуг. В России на законодательном уровне не определяются условия стимулирования труда волонтеров. Российским законодательством труд волонтеров представлен как безвозмездная помощь (ст. 5 Закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»). Волонтерская деятельность не зачисляется в трудовой стаж, что делает ее менее привлекательной для российских граждан. И как следствие, слабая законодательная база, регламентирующая волонтерское движение, становится основной преградой в формировании волонтерских центров и отрядов.

В современной России особое место в развитии волонтерской деятельности принадлежит русской Православной церкви. В приходах отдельных епархий сложились традиции поддержки нуждающегося населения. К наиболее деятельным относятся Воронежская, Калужская, Тамбовская, Костромская, Краснодарская, Ставропольская епархии.

При храмах и приходах развиваются различные формы социально-помогающей деятельности прихожан (от материальной помощи до нравственного воспитания, моральной поддержки прихожан), массово создаются и успешно работают приюты, богадельни, столовые и благотворительные службы для неимущих, группы милосердия, комиссии по благотворительности. Важным является и тесное взаимодействие приходов со светскими учреждениями (например школа или детские дом). Их деятельность заключается в том, что в приходах проводится сбор средств для нужд разных категорий нуждающихся в помощи (пожилым людям, инвалидам, детям с различными заболеваниями, детям из многодетных и малоимущих семей). Прихожане на добровольной основе активно участвуют в различных социальных программах, которые разрабатываются и реализуются в соответствии с договором между РПЦ и Министерством труда и социальной защиты населения, образования, здравоохранения, обороны Российской Федерации [2].

Параллельно с традиционными направлениями социально-помогающей деятельности церковных институтов, развиваются новые инициативы добровольных помощников, среди которых общепринятым стало создание воскресных школ, работа с детьми и подростками, организация семейных встреч прихожан.

Примером успешного взаимодействия светского и православного добровольчества является крупнейший в России добровольческий слет «Доброград», организованный добровольцами Ставрополя.

В современном российском обществе волонтерское (добровольческое) движение становится важнейшей составной частью в системе социально-помогающей деятельности. Общая характеристики формирования волонтерского движения в России как вида социально-помогающей деятельности, позволяет выделить его специфические особенности, которые представлены в таблице.

Таблица 1. Особенности современного волонтерского движения в России

Характеристики (свойства) современного волонтерского движения	**Причины формирования характеристик (свойств)**	**Влияние характеристик (свойств) на функционирование системы социально-помогающей деятельности**
Молодежный акцент	Преимущественное участие молодежи	Усиливает устойчивость системы за счет вовлечения молодежи
Прагматизм	Сильное влияние рыночного хозяйствования	Понижает устойчивость системы из-за ослабленной мотивации к достижению целей функционирования системы
Материалистическая компенсация	Волонтеры в основном не обладают достаточными личными средствами для осуществления помощи	Возрастает зависимость функционирования системы от внешних факторов
Потребность во внешней организации и управлении	Слабое умение волонтеров ориентироваться в социальной структуре общества	Способствует усложнению организации и появлению лишних звеньев
Потребность в обучении	Слабое умение волонтеров ориентироваться в социальной структуре общества	Возрастает зависимость функционирования системы от внешних факторов
Потребность в значительных средствах для технической и технологической оснащенности	Необходимость действовать в технически развитом современном обществе	Возрастает зависимость функционирования системы от внешних факторов
Необходимость законодательного регулирования	Повышенная вероятность злоупотреблений и нарушений прав человека	Ослабляет устойчивость системы из-за потребности в многовариантных связях

Таким образом, не смотря на недостаточно сформированную законодательную базу и относительно молодой возраст, волонтерское движение в деле поддержки различных групп нуждающегося населения, формирования социального государства, демократических отношений в российском обществе, «обеспечивая максимальное взаимодействие социальных условий» [3, С. 143-147], развивается как самостоятельный вид социально-помогающей деятельности, основными субъектами которой являются общественники из молодёжной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров В.Н., Колосова О.Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.
2. Журнал Московской Патриархии. - 2001. - № 4. - С. 18-19.
3. Лобейко Ю.А., Говердовская Е.В. Психолого-педагогический аспект развития

личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.

4. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова - 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. - С. 1- 94.

5. Федеральный закон от 11 августа 1995 года № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» // Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТА В КОНФЛИКТЕ В ЛЕЧЕБНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ Г. КАЗАНИ

Сайфутдинова А.Ф.

SPECIFICITIES AND STRATEGIES OF THE PATIENT'S BEHAVIOR IN THE CONFLICT IN A MEDICAL INSTITUTION IN KAZAN

Sayfutdinova A.F.

В данной статье представлено исследование по выявлению особенностей и стратегий поведения пациента в конфликте в лечебно-профилактическом учреждении г. Казани. Рассмотрены причины возникновения конфликтных ситуаций в системе «пациент – медицинский персонал», а также личностные и профессиональные качества медицинских работников, необходимые для урегулирования конфликтов. Отдельное внимание уделяется стратегиям и тактикам разрешения конфликтов, применяемым как пациентами, так и медицинскими работниками. Результаты проведенного исследования расширяют знания о способах разрешения конфликта в организациях и могут применяться специалистами в области управления в лечебно-профилактических учреждениях.

This article presents a study on the identification of the specificities and strategies of the patient's behavior in the conflict by the method of questioning in the medical institution "Clinical Hospital No. 2".The factors of the conflict, the competence of medical workers, the tactics of conflict resolution were identified. As a result, noted the patient's orientation toward cooperation as an effective strategy of behavior. The results of this research broaden the knowledge about the ways of conflict resolution in the organizations and it can be used by specialists in the management of a medical institution.

Ключевые слова: конфликт, лечебно-профилактическое учреждение, урегулирование конфликтов, сотрудничество, компромисс.

Keywords: conflict, medical institution, conflict resolution, cooperation, compromise.

Участие больного в конфликте даже с минимальными последствиями будет иметь негативные результаты для самого пациента, так как опосредованно влияет на его здоровье. Поэтому важно четко ориентироваться в закономерностях возникновения конфликта, своевременно определять его функции и возможные последствия, а также выбирать оптимальную тактику урегулирования. Так, по результатам исследования Ц.А. Шамликашвили, президента Научно-методического центра медиации и права, конфликтность отношений в системе «врач – пациент» определяется на основе смены коммуникационных моделей отношений с патерналисткой (врач дает указание больному поступить именно так, а не иначе) на интерпретационную (врач беседует с больным, разъясняя суть заболевания) [1]. Пациент требует от врача демонстрации понимания его проблемы, то есть более партнерского к себе отношения. Данная потребность не всегда реализуется, что и приводит к конфликту в лечебно-профилактическом учреждении (далее – ЛПУ).

Согласно сетке американских психологов К. Томаса и Р. Килмана, существует пять стратегий поведения в конфликте: соперничество, избегание, приспособление, компромисс

и сотрудничество [2]. В контексте данного исследования значительный интерес представляет стратегия сотрудничества, которая предполагает обмен мнениями и идеями, учитывает перспективы оппонентов, независимо от того, достигнуто ли соглашение во взаимодействии сторон. Это не просто один из способов двустороннего обмена информацией, эффективные отношения сотрудничества между сторонами требуют взаимного уважения и доверия. В сложной системе здравоохранения стратегия сотрудничества представляет собой более трудоемкий процесс и может показаться оптимальным, но трудно реализуемым способом решения конфликтов. По мнению американских исследователей в области здравоохранения М. Крамера и К. Шмаленберга [3],совместное партнерство стоит усилий, поскольку оно приводит к улучшению результатов для пациентов, а также личностному росту для сотрудников.

С целью выявления особенностей отношения пациентов к лечебно-профилактическому учреждению и стратегий их поведения в конфликтных ситуациях автором статьи было проведено собственное эмпирическое исследование. Его объектом выступили 220пациентовГАУЗ «Клиническая больница № 2» г. Казани. Исследование проводилось в феврале месяце среди 68 мужчин и 152 женщин в возрасте от 19 до 75 лет. Около половины из опрошенных – это люди предпенсионного и пенсионного возраста (42 %). Все респонденты имели разный уровень образования: высшее – 32%, среднее специальное – 52% и среднее образование получили 16%.

По результатам исследования было показано, отвечая на вопрос об основных причинах конфликта, респонденты выделили несколько пунктов: очереди (47%), разногласия между медицинским персоналом и пациентами по поводу лечения (42%), отсутствие достаточного оборудования для постановки диагноза (33%), нехватка врачей и младшего медицинского персонала (25%). Опрошенные менее всего отмечали причиной конфликта медицинскую ошибку (2%) и психологическое состояние больных (7%).В пункте «другое» в качестве условий возникновения конфликтов пациенты отметили неправильную постановку диагноза(7%), неудовлетворительную работу узи- и рентген-аппарата(4%), некорректное поведение(4%) и недостаточное время приема(4%). Можно отметить, что, хотя большинство респондентов считает именно структурные факторы деятельности организации причинами возникновения конфликтов, многие опрошенные в качестве таковых упомянули разногласия по поводу выбранного лечения.

На вопрос о том, какие качества ожидает от медицинского персонала больной, ответы респондентов распределились следующим образом (пациенту давалась право нескольких вариантов ответов): компетентность – 73% и опыт в своем деле – 58%, доброта и забота о пациенте– 34%, уважительное отношение – 21%. Для 9 и 12 %важно пациентов важна стрессоустойчивость и коммуникабельность персонала, для 6% важно ответственное отношение к работе. Из чего можно заключить, в образе медицинского работника преимущественно выделяются профессиональные качества (компетентность и опыт), затем психоэмоциональные факторы (доброта, уважение).На современном этапе развития медицинский персонал является не только техническим исполнителем при лечении болезни, но и оказывает ему психологические услуги. Любое заболевание – это стресс для человека. И здесь необходимы знания психологии общения. Даже безупречное выполнение манипуляций оставит негативное впечатление, если будет сопровождаться некорректным поведением. Необходимо больше времени уделять обучению медицинского персонала психологии и этике общения.

Обобщая ответы о частоте возникновений конфликтов в системе«пациент - медицинский персонал», 33% респондентов отметили, что конфликты в лечебно-профилактических учреждениях возникают иногда, 20%полагают, что конфликты происходятредко,12% – периодически. Таким образом, можно отметить, что конфликт не частое явление в ЛПУ. Из чего вытекает закономерный вопрос о том какие органы занимаются разрешением конфликтов. Ответы разделились подобным образом: около половины опрошенных (49%) полагают, что урегулированием конфликтов зачастую

занимаются сами участники конфликта, примерно одинаково, по мнению пациентов, разрешают конфликтные ситуации заведующие (36 %) и страховые компании (32 %) и реже всего - правовые институты (12%). Следовательно, пациенты предпочитают переговоры с другой стороной, и затем уже обращаются за помощью к уполномоченным лицам в лечебно-профилактическом учреждении и с жалобами в страховые организации.

По вопросу определения качества обслуживания в лечебно-профилактическом учреждении респонденты достаточно едины в своём мнении, отмечая положительный опыт от посещения организации.

Интересными представляются данные результатов опроса относительно выявления стратегий и тактик поведения пациента в конфликте. Исследование показывает, что респонденты в 28% случаев чаще всего самостоятельно ищут компромисс, а находят взаимовыгодные решения 20% опрошенных. 12% больных считают, что им важны в споре полная победа над оппонентом и постепенное затухание конфликта без участия сторон. 10% полагают необходимым удовлетворение интересов оппонента.

В оценке стратегий поведения стратегий поведения оппонента респонденты выделяют конкуренцию (22%). Остальные стратегии применяются в среднем одинаково: избегание – 17%, приспособление – 15%, компромисс – 14%. Таким образом, выявляется интересная закономерность, состоящую в том, что пациенты склонны оценивать чужие действия чаще всего с деструктивной стороны, тогда же как сами пробуют конструктивно разрешить конфликт. Вторым моментом все же стоит отметить, что респонденты считают, что другие стратегии поведения в конфликте (приспособление, уклонение, сотрудничество, компромисс) используются также часто, как и конкуренция.

В чем состоит такая разная оценка действий оппонентов? Вполне возможно, это вызвано тем, что пациенту сложно оценить в полной мере действия другой стороны, к тому же сам больной находится в достаточно противоречивой позиции. С одной стороны, он не обладает ни информацией (к примеру, 38% респондентов ответили, что им редко или иногда объясняли суть проводимого исследования, что выявляет серьезную проблему – нехватку информации у пациентов о проводимых манипуляциях), ни компетенцией медицинского персонала. С другой стороны, он является наиболее заинтересованным лицом в выборе успешной методики лечения. Это подтверждает приведенную выше теориюо смене парадигмы коммуникационной модели между пациентом и медицинским персоналом на партнерские отношения.

По результатам анкетирования видно, что пациенту сложно оценить действия другой стороны однозначно и понять какой же позиции придерживается персонал при разрешении конфликта, и поэтому медицинскому персоналу чрезвычайно важно осознать общность интересов. Позиции - это то, чего хотят люди; интересы – почему они этого хотят. Одним из главных препятствий на пути урегулирования конфликтов является тенденция сосредоточиться на позициях, которые могут быть непримиримыми, а не на основополагающих интересах, а ведь такой интерес есть – излечение больного. Исходя из ответов респондентов, больной в конфликтах в системе «пациент – медицинский персонал» бывает готов урегулировать спор с помощью стратегии сотрудничества, если вторая сторона будет к этому открыта, и сложная ситуация может разрешиться взаимоприемлемым решением. Из этого следует, что обучение персонала «открытости» к пациенту приведет к положительным результатам в обеспечении уровня качества оказания медицинской помощи, учитывая также то, что пациенты и медицинский персонал чаще всего урегулируют конфликт самостоятельно, либо с привлечением уполномоченного лица ЛПУ.

Чем это интересно для специалиста по разрешению конфликта в лечебно-профилактических учреждениях? Медицинские работники могут сомневаться, что такие простые меры как эффективная коммуникация, позитивное сотрудничество и участие к пациенту, могут оказывать какое-либо измеримое воздействие на качество оказания помощи и ориентируются более на технологических аспектах лечения. Однако, исходя из результатов анкетирования относительно ожиданий и компетенций специалиста,

пациенты полагают, что медицинский персонал должен быть объективным, руководствуясь правилами профессиональной практики и содействуя помощи в психоэмоциональном плане.

Анализируемые навыки разрешения конфликтов, процессы и подходы требуют постоянного развития и практики. Если специалист по разрешению конфликтов в ЛПУ будет обладать хорошими навыками управления конфликтными ситуациями и средствами для интеграции процессов сотрудничества в их деятельности изо дня в день, то такое развитие навыков может помочь ему в ходе переговоров. Изменение культуры поведения в лечебно-профилактических учреждениях обеспечит проявление большей заботы о пациентах, врачах, медсестрах, административном персонале с затратой меньшего количества ресурсов и повысит степень сотрудничества между сторонами в подобных организациях.

Резюмируя вышесказанное, необходимо сделать вывод о смене коммуникационной модели «пациент-медицинский персонал» на интерпретационную. В новых условиях наиболее актуально восприятие стратегий урегулирования конфликта К. Томаса и Р. Килмана. Следует отметить, что чаще всего конфликты в ГАУЗ «Клиническая больница №2» вызваны объективными факторами, а по результатам исследования определены компетенции медицинского специалиста, где на первый план выдвигаются профессиональные качества работника, а затем навыки по содействию в психоэмоциональной сфере. Учитывая, то что пациент требует более партнерского отношения к себе, эффективнее всего разрешать конфликты, ориентируясь на стратегию сотрудничества. Подобное урегулирование конфликтов может сберечь отношения и ресурсы, влияя позитивно на качество лечения больного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенка А.В. Педагогическая психология. URL: https://psihologia.biz/pedagogicheskaya-psihologiya_823/razreshenie-konfliktnyih-situatsiy-21423.html (дата обращения: 1.04.2018).

2. Шамликашвили Ц.А., Островский А.Н., Сильницкая А.С., Кабанова Е.В Внедрение системы эффективного предупреждения и разрешения конфликтов в практику российского здравоохранения как ответ на вызов времени: основные задачи и пути их решения URL: https://m.cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-sistemy-effektivnogo-preduprezhdeniya-i-razresheniya-konfliktov-v-praktiku-rossiyskogo-zdravoohraneniya-kak-otvet-na-vyzov (дата обращения: 1.04.2018).

3. Kramer M., Schmalenberg C.Securing "good" nurse physician relationship URL:https://www.researchgate.net/publication/10675625_Securing_good_nursephysician_relationships (датаобращения: 1.04.2018).

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Шокуров А.В.

FEATURES OF SOCIAL PERCEPTION OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Shokurov A.V.

В статье рассматриваются особенности социальной перцепции курсантов военных вузов. Во введении работы ставится цель и обосновывается актуальность исследования. В теоретической части анализируется термин «социальная перцепция», проведена типология изучаемого понятия. В основной

части статьи доказывается, что специфика военно-профессиональной деятельности накладывает отпечаток на процессы восприятия. Особые социально-бытовые условия и предписанные поведенческие нормы осложняют межличностное восприятие. Процессы восприятия других индивидов в условиях военно-профессиональной деятельности притормаживаются ввиду строгих условий армейской жизни, сильно отличающейся от гражданской. Жесткая дисциплина, определенный распорядок дня, изоляция от внешнего мира, четкая социальная иерархия, обязанность следовать воинскому уставу предписывают особые нормы и правила поведения. Вынужденные следовать предписанным нормам курсанты и офицеры как бы играют навязанные им социальные роли. Поэтому быстро и точно оценить любого военного в таких «официальных» условиях достаточно сложно.

In article features of social perception of cadets of military higher education institutions are considered. In introduction of work the purpose is set and the relevance of a research is proved. In a theoretical part the term "social perception" is analyzed, the typology of the studied concept is carried out. In the main part of article it is proved that the specifics of military professional activity leave a mark on perception processes. Special social conditions and the ordered behavioural norms complicate interpersonal perception.Processes of perception of other individuals in the conditions of military professional activity are slowed down in view of strict conditions of the army life very different from civil. The rigid discipline, a certain daily routine, isolation from the outside world, accurate social hierarchy, a duty to follow army regulations order special norms and rules of conduct. The cadets and officers forced to follow the ordered norms kind of play the social roles imposed to them. Therefore quickly and precisely it is rather difficult to estimate any military in such "official" conditions.

Ключевые слова: социальная перцепция, курсанты, военные вузы, восприятие группы, восприятие другого индивидуума, самовосприятие, самореализация, социально-психологическая интерпретация личности.

Keywords: social perception, cadets, military higher education institutions, perception of group, perception of other individual, self-perception, self-realization, social and psychological interpretation of the personality.

Политические, экономические и социокультурные изменения в современном обществе влекут за собой изменения и в военной сфере. Трансформации в содержании и структуре военно-профессиональной деятельности устанавливают новые требования собственно и к ее субъекту. Профессиональное и социальное становление офицера начинает выходить за рамки процесса наращивания профессиональной компетентности, выдвигая на первый план процессы личностного развития, результатом которого является профессиональная и личностная самореализация в военном деле.

Цель данной статьи – рассмотреть проблему социальной перцепции курсантов военных вузов и выявить ее особенности.

Актуальность рассматриваемой проблемы очевидна, ведь то, каким образом ведет себя курсант в военном вузе, как формируется его психология во время обучения, во многом зависит от восприятия индивидом происходящего конкретно с ним и вокруг него. В процессе освоения будущей военной профессии идет закладка не только профессиональных навыков, но и выработка самого отношения к службе и сослуживцам.

Исследование особенностей социальной перцепции курсантов требует надежной теоретической основы и, в первую очередь, четкого понимания термина «социальная перцепция», существующего на стыке двух наук – социологии и психологии.

Вопросы социальной перцепции активно рассматривались и рассматриваются как российскими, так и зарубежными исследователями. В отечественной психологии ими занимались Г.М. Андреева, В.С. Агеев, Я.Л. Коломинский, Л.А. Петровская, А.А. Реан и др. Однако следует отметить, что сам термин «социальная перцепция» введен американским психологом Дж. Брунером в 1947 г.

Существует широкое и узкое понимание социальной перцепции. Так к примеру, В.Н. Панферов трактует ее как «процесс психологического познания человека человеком в различных ситуациях социального взаимодействия» [4, С. 52], А.С. Фомиченко – как «восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и др.» [6, С. 17]. Учебник по социальной психологии предлагает широкое, упрощенное для понимания определение – восприятие человеком

всего того, что составляет общество и что происходит в нем [3, С. 289].

Примечательно сравнение американского социолога Барри Марковского понятия «социальной перцепции» с зонтиком, который как бы покрывает большой спектр связанных, но не точно сформулированных теоретических предположений и связанных с этим исследований [8]. По мнению, Б. Марковского, термин «социальное познание» актуальнее «социальной перцепции», так как включает в себя теории и исследования и из других областей знания, например, теорию социальной репрезентации, теорию формирования впечатления, теорию референтной группы, теорию атрибуции и т.д.

В рамках данной статьи мы будем понимать под социальной рецепцией восприятие курсантом других индивидов, оценку им социальной структуры военного общества, всевозможных социокультурных объектов, организации обучения и социальных событий, происходящих во взводе, роте, вузе.

Таким образом, мы должны учитывать две составляющие. Во-первых, восприятие человека человеком или в нашем случае курсанта курсантом, командира курсантом, преподавателя курсантом и т.д. Во-вторых, оценивание социального устройства, организации обучения, различных социальных событий, происходящих на территории военного вуза. Остановимся подробнее на каждой составляющей.

Психологическое познание других людей включает: отражение внешних данных человека, его физического развития, поведения, деятельности; возникшие в связи со всем этим ассоциации; выражение впечатления о другом индивиде в виде социально-психологической интерпретации личности (СПИЛ); субъективную оценку значимости другого индивида для совместной жизнедеятельности [4, С. 54]. По мнению В.Н. Панферова, «если эти процессы рассматривать по семиотической формуле социальной перцепции, то мы получим категориальную матрицу психологической деятельности субъектов психологического познания» [там же].

Исследователи определили, что в первую очередь при СПИЛ происходит идентификация человека по возрасту, полу, национальности и профессии, и только затем идентификация по роду занятий, способностей, характера и человеческих взаимоотношений [4].

По объекту восприятия социальную перцепцию можно разделить на несколько типов: восприятие группы, восприятие другого индивидуума и самовосприятие [5]. Специфика военного вуза безусловно накладывает определенный отпечаток на социальную перцепцию курсантов. Во-первых, армия нивелирует внешние данные индивидов. Коротко стриженные волосы, гладко выбритое лицо, одинаковая военная форма затрудняют первичное восприятие. Рост, физическое развитие, черты лица, цвет глаз, волос и кожи становятся определяющими в психологическом познании внешних данных военного. На основе выводов о внешности люди извлекают из своей памяти воспоминания о похожих людях и их психологических особенностях. В результате происходит проецирование образа знакомого человека на незнакомого, возникают гипотезы о нем как о личности, которые подтверждаются или опровергаются в дальнейшем общении.

Образ человека складывается постепенно. В процессе взаимодействия и межличностного общения формируется окончательное мнение о другом индивиде. Бесспорно, ключевую роль в восприятии играют действия и поступки. Но в военно-профессиональной деятельности немаловажную роль играет речь, а также темп и тембр голоса. Командный голос характеризует человека как сильную, независимую личность. Тихий, спокойный голос, напротив, выдает человека податливого, управляемого.

Внимательное отношение к телодвижениям человека, его жестам, мимике выстраивает более полный образ личности, что позволяет выстраивать необходимую тактику и стратегию общения с ним.

Процессы восприятия других индивидов в условиях военно-профессиональной

деятельности притормаживаются ввиду строгих условий армейской жизни, сильно отличающейся от гражданской. Жесткая дисциплина, определенный распорядок дня, изоляция от внешнего мира, четкая социальная иерархия, обязанность следовать воинскому уставу предписывают особые нормы и правила поведения. Вынужденные следовать предписанным нормам курсанты и офицеры как бы играют навязанные им социальные роли. Поэтому быстро и точно оценить любого военного в таких «официальных» условиях достаточно сложно.

Анализируя особенности социальной перцепции курсантов, нельзя не сказать о самовосприятии – социальном восприятии себя как объекта. Через рефлексию и полученную от других людей информацию каждый курсант формирует представление о собственной личности (о внешности, характере, моральных качествах, спортивных данных и т.д.). Подробно не останавливаясь на данном аспекте, отметим лишь, что общим термином, целостно описывающим систему представлений личности о себе, является термин «Я-концепция». Добавим, что в рамках эмпирического исследования для определения самовосприятия курсантов хорошо подойдет тест М. Куна «Кто я?» и пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

Если говорить о восприятии группы (взвода, роты), то необходимо оценивать такие ее свойства, как «размер, сплоченность, культурные особенности, закономерности стратификации, сетевые модели, законность и историю возникновения и функционирования группы» [5, с. 198].

В целом же необходимо сказать, что в военной сфере действуют свои механизмы социальной перцепции, проблемы которой представляют широкое поле для психологических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Д.А. Изучение особенностей социальной перцепции как компонента социального интеллекта обучающихся // Наука и образование: новое время. 2018. № 1 (24). С. 152-160.

2. Карелина И.О. Терминологическое поле исследований социальной перцепции в психологии // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2016. № 5-6 (62-63). С. 75-87.

3. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 432 с.

4. Панферов В.Н. Психологический конструкт социальной перцепции // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. М., 2016. С. 51-57.

5. Филонова О.В., Ионцева М.В. Социальная перцепция, общение, самовосприятие // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. М., 2016. С. 197-202.

6. Фомиченко А.С. Особенности социальной перцепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 17-20.

7. Хромов В.В. Самопринятие как фактор социальной перцепции // Череповецкие научные чтения - 2016 Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 3 частях. Ч. 2. 2017. С. 154-156.

8. Markovsky B. Group processes: sociological analyses. Chicago: Nelson-Hall Pub., 1994.

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ОСНОВ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Ярычев Н.У.

PECULIARITIES OF LEGISLATIVE BASES OF THE SYSTEM OF SOCIAL PROTECTION OF THE POPULATION

Yarychiv N.U.

Конституционно-правовая законодательная основа и международные пакты о свободах и правах человека являются фундаментом построения системы социальной защиты граждан. В этой связи нами предпринята попытка обоснования нормативно-правовых основ обеспечения системы социальной защиты населения в Российской Федерации.

The constitutional legal framework and international covenants on freedoms and human rights are the Foundation of building the system of social protection of citizens. In this regard, we have attempted to justify the legal and regulatory framework ensure that the system of social protection of the population in the Russian Federation.

Ключевые слова: государство, общество, закон, социальная защита, население, право, конституция, федеральный закон.

Keywords: state, society, the law, social protection, population, law, the Constitution, Federal law.

Всеобщая декларация прав человека, международные пакты о гражданских и политических, экономических, социально-культурных правах устанавливают права граждан на осуществление своих жизненных интересов. Эти документы гарантируют право на жизнь, неприкосновенность личности, социальную защиту, свободу мысли и убеждений, образование и защиту социального положения.

Установление прав, свобод и обязанностей граждан является необходимым условием эффективного функционирования общества.

Установление всех прав и свобод подчинено культурно-материальным и духовным нормам общества. Ключевые свободы и права граждан страны юридически закреплены в основном Законе государства – Конституции.

Конституция провозглашает Российскую Федерацию социальным государством, политика которого направлена на формирование благоприятных условий для обеспечения достойной жизни и развития граждан. Под охраной законов в России также находится здоровье, установление минимальной оплаты труда, защита материнства и детства, лиц пенсионного возраста. В государстве происходит формирование и развитие системы социальных служб, а также установление государственных пенсий, пособий и иных социальных выплат. Статья 38 Конституции Российской Федерации гарантирует каждому индивиду социальную помощь в случае рисковых жизненных ситуаций, к которым относится болезнь, инвалидность, утрата кормильца. Также данная статья устанавливает пособия и пенсионное обеспечение. 39 статья основного закона государства гарантирует социальную защиту каждому гражданину при наступлении кризисных жизненных условий: нетрудоспособности и воспитания детей в различных ситуациях. Конституция возлагает на государство обязанности по формированию благоприятных условий для получения гражданами социальной поддержки[1].

Согласно основному закону государства к основным средствам реализации данного права граждан относится осуществление следующих мероприятий:

1) формирование фондов, которые выступают источником финансирования социальных программ поддержки;

2) принятие законов общегосударственного значения, гарантирующих соблюдение прав граждан на социальную защиту.

В развитие законодательных актов был принят закон об основах социального обслуживания в РФ от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «О социальном обслуживании граждан в Российской федерации. Данный закон принят Государственной Думой 23 декабря 2013 года и вступает в силу 1 января 2015 года. Закон призван заменить старые законы от 2 августа 1995 года N 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» и от 10 декабря 1995 года N 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», которые соответственно с 1 января 2015 года утратили силу.

В соответствии с новым законом в сфере социального обслуживания населения сделан акцент на профилактику и индивидуальный подход.

В законе прописаны принципы, порядок и условия предоставления, а также содержание и состав социальных услуг. «Определены основания для признания граждан, нуждающихся в социальном обслуживании. Это наличие обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности и социального функционирования лица. Например, частичная или полная утрата способности к самообслуживанию или передвижению; наличие в семье инвалида, нуждающегося в постоянном постороннем уходе; внутрисемейные конфликты; насилие в семье; беспризорность несовершеннолетних; отсутствие определенного места жительства, работы и средств к существованию»[2].

Данный закон является ключевым в сфере защиты социальных прав населения. Федеральным законом «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» закрепляется фундамент нормативно-правового регулирования социальной сферы.

Установлены такие принципы социальной защиты граждан: гуманность, доступность, добровольность, адресность, приоритетность, конфиденциальность, профилактическая направленность.

Основы законодательства Российской Федерации «Об охране здоровья граждан» от 22 июля 1993г. – это кодификационный закон, который регулирует нормы и правила общественных отношений. В данных основах закреплены ключевые термины и понятия здоровья граждан, а также фундаментальные принципы охраны здоровья в стране. Законодательство в отдельном порядке предусматривает право на охрану здоровья матерей, членов семей, пенсионеров, инвалидов, беременных женщин, несовершеннолетних лиц, а также военнослужащих.

Федеральный закон от 19 мая 1995г. «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» также стал кодификационным и закрепил систему пособий, адресованных лицам, имеющим детей. Данная система пособий включает:

- пособие по беременности и родам женщине,
- единовременное пособие женщинам, вставшим на учет в ранние сроки беременности;
- пособие в связи с рождением ребенка, полагающееся каждой семье;
- пособие за время отпуска по уходу за ребенком до достижения им 1,5 лет;
- ежемесячное пособие на каждого ребенка с момента его рождения и до достижения 16 (учащимся 18) лет.

В дальнейшем в специальных постановлениях к этому закону были установлены дополнения, касавшиеся изменения размера социальных выплат.

К перечисленным выше двум кодификационным законам в 1999 году добавился Федеральный закон «Об основах обязательного социального страхования», закрепивший ключевые принципы обязательного социального страхования. Он также устанавливал следующие важные моменты:

- виды социальных рисков,
- страховые случаи,
- виды страхового обеспечения по обязательному социальному страхованию,
- права и обязанности субъектов обязательного социального страхования»[3].

Социальные пособия нуждающимся лицам выплачиваются на основании Закона РФ «О государственных пособиях гражданам, имеющих детей», а также закона РФ «О занятости населения в Российской Федерации» в редакции от 20 апреля 1996г. Закон устанавливает организационно-экономические и правовые основы политики государства, относящейся к реализации прав граждан, гарантированных Конституцией.

Федеральный закон № 173-ФЗ «О трудовых пенсиях в Российской Федерации» от 17.12.2001г. и Федеральный закон от 15.12.2001 г. № 166-ФЗ «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» регулируют пенсионное обеспечение граждан.

Социальная помощь оказывается, принимая во внимание личные потребности граждан. В стране введены в действие нормативные и правовые акты, регламентирующие социальную поддержку лиц.

Различные социальные программы осуществляют целевое направление финансовых средств на социальные нужды, что позволяет достигать целей государства. Сегодня в России работают такие социальные программы:

- Федеральная комплексная программа «Социальная поддержка инвалидов»;
- Президентская программа «Молодежь России»;
- Программа переподготовки и обеспечения занятости военнослужащих, которые подлежат увольнению, в запас или в отставку, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей в места их компактного проживания;
- Федеральная миграционная программа.

Конституция, являющаяся основным законом государства, нормативные и правовые акты, которые конкретизируют социальные права, свободы и обязанности в совокупности составляют правовую среду для функционирования и реализации социального механизма защиты граждан. Работоспособность данного механизма имеет отношение к деятельности людей и определяется их добропорядочностью, компетентностью, профессионализмом, а также многими другими качествами.

Равнодушие, с которым нередко сталкиваются люди, оформляя различные социальные пособия и их собственная юридическая некомпетентность, нередко становятся причиной несрабатывания механизма социальной защиты.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что необходима разработка нового подхода к социальной защите населения в Российской Федерации. Для устойчивого развития государства требуется разработка действенного механизма социальной защиты и поддержки. Поэтому задача исследования отечественной практики по этому вопросу является чрезвычайно актуальной в современных условиях.

Социальная защита касается сферы особой важности для граждан страны. Качественные и количественные характеристики социальной поддержки являются отражением социально-экономического развития государства. Мировое сообщество признало, что все население мира имеет право на социальную защиту, и поэтому задачей каждого государства является обеспечение нормального жизненного уровня для людей, который даст им возможность удовлетворения физиологических и социально-духовных потребностей.

Система отношений в обществе ощутила глубокую трансформацию, поэтому социальное законодательство также претерпело ряд изменений. Впервые совокупность норм, которые определяют деятельность государства по социальной защите населения, обозначило постановление Совета Министров РСФСР «О первоочередных мерах по созданию государственной системы социальной помощи семье» (1991 г.).

В последующие годы социальное законодательство претерпело ряд изменений, что стало следствием отражения позиции общественных объединений и политиков. Результатом реформирования системы социальной защиты стало принятие Конституции страны и соответствующих законодательных норм. Эти государственные акты установили переход к современной европейской системе социальной защиты населения. Данная система – это

государственная сфера, в которую включаются органы власти и учреждения, обеспечивающие защиту населения. Конституция и законы Российской Федерации поставили перед государством важные задачи, реализация которых осуществляется в двух аспектах:

1) путем реализации прав, предоставляемых Конституцией, а также государственных социальных гарантий, касающихся жизнеобеспечения;

2) путем формирования благоприятных условий для развития человеком своих ресурсных способностей и возможностей, которые направлены на самообеспечение.

В середине 90-х годов в стране был заложен фундамент регулирования социального и экономического положения людей, требующих защиты. Законодательными актами были установлены основы нормативного и правового регулирования в сфере социальной защиты и предоставления гарантий государства.

Национальная программа социальных реформ на период 1996-2000 годов стала знаковым событием в жизни государства, так как с ее принятием кардинально изменилась система социальной защиты. Данная программа способствовала совершенствованию социальных гарантий государства. С помощью программы удалось развить новые социальные технологии, направленные на поддержку семей, имеющих детей, была учреждена сеть специализированных организаций социального обслуживания, значительно увеличен объем и перечень социальных услуг.

Впоследствии были сформированы современные элементы социальной инфраструктуры, а также созданы организации, занимающиеся социальным обслуживанием населения. Реорганизация основополагающих принципов социальной защиты производилась на основе учета приоритета предоставления каждому индивиду гарантий его социального обеспечения.

Для реализации новой социальной политики была разработана современная нормативно-правовая база. В частности был принят федеральный закон «О государственной социальной помощи», установивший организационно-правовые основы предоставления социальной помощи нуждающимся в защите категориям населения. В дальнейшем было разработано и принято законодательство о социальной помощи, в которое вошел федеральный закон «О государственной социальной помощи», Федеральный закон «О прожиточном минимуме в Российской Федерации», а также другие нормативно-правовые акты федерального и регионального значения [4].

Федеральным законом «О прожиточном минимуме в Российской Федерации» установлена правовая основа для расчета прожиточного минимума, а также его учета при предоставлении социальной помощи и иные меры защиты. Этими законами была заложена основа для правового применения прожиточного минимума для реализации мер социальной поддержки. Данные законы обусловили принятие нескольких норм по социальной защите граждан.

Для регионального развития принятые законы также были важны, так как каждый субъект сам разрабатывал социальные нормативы и применял при этом различные методики расчета качества жизни граждан, а также минимального прожиточного бюджета. Субъекты разработали свою нормативную базу, касающуюся социальной поддержки граждан, и тем самым упорядочили процесс в этой сфере.

В обществе стало иметь место сужение способности к самообеспечению многих индивидов, это привело к возникновению многочисленных норм, направленных на социальную поддержку малообеспеченных граждан, к которым относятся лица пенсионного возраста, семьи с детьми и инвалиды.

Нормативные документы в области социальной защиты были разработаны по единому образцу и предоставляли право жителям регионов получать разовую или постоянную помощь. Помощь положена тем лицам, чей совокупный душевой доход семьи ниже установленного в регионе минимума. Таким образом, помощь получили субъекты, которые стали малообеспеченными в силу сложившихся жизненных обстоятельств. Ряд

законов ограничивает перечень лиц, которым положена социальная помощь от государства.

Новое социальное законодательство имело очевидные достоинства, но стоит отметить, что оно отставало от норм, действующих в передовых странах мира. Многие законодательные акты были декларативны и отсылали к еще не принятым нормативным документам, поэтому их прямое действие не осуществлялось. Эта негативная практика способствовала снижению уровня социальной защиты населения и уменьшала эффективность развития данной отрасли.

Исходя из вышеперечисленных недостатков существующего социального законодательства, можно заключить, что стране был нужен современный механизм регулирования социальной сферы. Данный механизм обеспечил бы баланс федерального и регионального законодательства и устранил бы противоречия между ними. Для внедрения этого механизма требовалось активно привлекать такие уровни социальной защиты граждан: федеральный; региональный; местный.

Каждому уровню социальной защиты предстояло определить цели, задачи, обязанности, а также механизм реализации. Предстояла большая и сложная работа по созданию усовершенствованного механизма социальной защиты. Значительно ускорило данный процесс внесение поправок в Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131 «Об общих принципах организации местного самоуправления». Данный закон наряду с Конституцией регулирует организационно-правовые и экономические основы устройства местного самоуправления в стране, а также устанавливает гарантии его внедрения.

Таким образом, можно заключить, что социальная защита граждан не находится больше в ведении органов местного самоуправления. Региональные структуры власти взяли на себя обязанности по обеспечению основной социальной нагрузки.

Предназначением социального законодательства стала конкретизация положений Конституции Российской Федерации в сфере социальной поддержки. Однако до настоящего времени далеко не все поставленные задачи решены. Социальное законодательство встретило препятствие в виде отсутствия реального финансирования. Большая часть федеральных законов не могла быть исполнена в силу того, что просто не хватало финансовых ресурсов[6].

Серьезно тормозили создание новой системы социального обеспечения противоречия, сложившиеся в нормативно-правовом поле. Прежде всего? это касалось разграничения обязанностей в сфере социальной поддержки. Понятие «органы государственной власти» трактовалось в законодательстве обобщенно и поверхностно, так как отсутствовало выделение федерального и субфедерального уровней. Было не регламентировано оказание различных видов социальной поддержки гражданам, обязанности каждого уровня власти не были четко прописаны. Четкого установления величины социальных услуг и социальной поддержки, а также качества обслуживания законодательно не было установлено, поэтому социальные гарантии реализовывались не в полной мере.

Совместную деятельность в области социальной защиты нужно было согласовать, так как некоторые направления находились в совместном ведении федеральных и региональных органов власти.

Планировались серьезным образом преобразовать осуществление социальной политики на всех уровнях власти посредством принятия усовершенствованных нормативно-правовых актов. Совершенствование предоставления социальной защиты населению необходимо для минимизации количества конфликтных ситуаций, вызванных противоречиями устаревших и новых правовых норм. В современных условиях требований разделения полномочий системы социальной помощи, которая формируется, существовала потребность уточнить правовое поле.

В Российской Федерации существовало бессистемное и противоречивое нормативное и правовое социальное обеспечение населения, данная социальная система не соответствовала уровню развития государства и нормам международной практической деятельности.

Нормативный и правовой характер противоречий обусловил необходимость периодически совершенствовать и конкретизировать правовой механизм по мере того, как менялось макроэкономическое положение. Была проведена большая работа по разработке

действенного механизма социальной защиты граждан, много еще предстояло сделать для регулирования этого процесса на местах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (ред. от 21.07.2014) // Собрание законодательства РФ. 26.01.2009, № 4. Ст. 4398.
2. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 26.01.2009, № 4. Ст. 7007.
3. Значения
4. от 19.05.1995 № 81-ФЗ (ред. от 28.03.2017) «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» // «Собрание законодательства РФ», 26.01.2009, № 4. Ст. 1929.
5. Федеральный закон от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 01.07.2017) «О государственной социальной помощи» // Собрание законодательства РФ, 26.01.2009, № 4. Ст. 3699.
6. Замараева З.П. Социальная защита: учебное пособие. 2009. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/378/77378/58467?p_page=11 (дата обращения: 28.06.2017.)

УДК 316

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Ярычев Н.У., Ярычев М.У.

ESSENCE AND CONTENT OF SOCIAL PROTECTION OF POPULATION

Yarychiv N.U., Yarychiv M.U.

Одно из ведущих мест в системе государственной политики является система социальной защиты населения, отражающая качество жизни граждан. В данной статье предпринята попытка анализа отечественной системы социальной защиты населения, а также отражены направления и основные функции системы социальной защиты населения.

One of the leading places in the system public policy is the system of social protection of the population, reflecting the quality of life of citizens. This article attempts to analyze the national system of social protection of the population, but also reflects the direction and the basic functions of the system of social protection of the population.

Ключевые слова: система социальной защиты населения, государство, политика, население, общество.

Keywords: system of social protection of the population, the state, politics, population, society.

Под социальной защитой понимается политика властей, которая направлена на обеспечение социально-экономических и политических гарантий индивида в независимости от возраста, национальности, пола и места проживания. В широком понимании социальная защита представляет собой систему социальных и экономических мероприятий, которые осуществляет государство и общество в целях удовлетворения потребностей, сохранения жизнеобеспеченности граждан вместе с общностью мероприятий, направленных на минимизацию последствий рисковых ситуаций. К ситуациям жизненного риска относят безработицу, болезнь, потерю кормильца в семье. Данная система обеспечивает минимальный уровень материальной поддержки, который гарантирован государством для социально незащищенных граждан в период экономических трансформаций в государстве [1, С. 304].

Современный этап развития государства характеризуется быстрым развитием методологии социальной поддержки граждан. Данное направление деятельности государства имеет большое значение для его устойчивого развития. Методология социальной защиты граждан – это общность принципов и способов устройства деятельности, которая направлена на минимизацию последствий рисковых ситуаций для граждан, связанных с болезнью, старостью, безработицей, инвалидностью, потерей кормильца. Методика социальной защиты граждан представляет собой общность специальных приемов, а также методов изучения операций, носящих практический и теоретический характер освоения социальной поддержки в виде системы.

Социальная защита касается занятости, образования, здравоохранения, инфраструктуры жизнеобеспечения, культуры, отдыха. В современных условиях в систему социальной защиты граждан входит социальное обеспечение и страхование, а также социальная поддержка [2, С. 261].

Осуществление социальной защиты населения происходит посредством средств федерального, а также местных бюджетов, специально организованных фондов социальной защиты и негосударственных фондов. Социальная защита осуществляется на принципах гуманности, социальной справедливости, адресности, комплексности и обеспечения прав и свобод индивида.

Совершенствование системы социальной защиты граждан необходимо в силу произошедших в стране рыночных преобразований. К целям социальной защиты относят искоренение нищеты, которой свойственно значение среднедушевого дохода, находящегося ниже прожиточного минимума, предоставление материальной помощи гражданам, попавшим в сложную жизненную обстановку, а также стимулирование адаптации социально незащищенных лиц.

Один из элементов социальной поддержки населения при переходе к рыночным условиям хозяйствования – это социальная помощь, предоставляемая государством в натуральной и денежной формах. Помощь представляется в виде льгот, дополнительных услуг, предоставляемых на условиях социальных гарантий. Государство оказывает медицинскую, социальную, экономическую, психологическую поддержку населения и предоставляет весь комплекс услуг, необходимых людям для решения их жизненных проблем.

В Российской Федерации существуют следующие виды социальной поддержки населения:

- выплаты в денежной форме в виде предоставления социальных пособий, субсидий, компенсаций и иных выплат;

- помощь в натуральном виде посредством предоставления продуктов питания, предметов одежды и обуви, топлива, лекарственных препаратов [3, С. 25].

Социальная поддержка населения имеет важное значение для населения страны, так как выполняет задачу оказания помощи гражданам в связи с бедностью, постигшей их в силу кризисных жизненных обстоятельств. Социальная помощь гражданам выплачивается периодически и единовременно. Помощь начисляется в виде финансовых доплат к пособиям и пенсиям, а также в форме натуральной выдачи. Помощь призвана нейтрализовать последствия негативных жизненных ситуаций. Социальную поддержку осуществляют посредством использования финансовых ресурсов местных органов власти. Также применяется помощь различных фондов, предприятий.

Социальное обеспечение представляет собой систему организационно-экономических и правовых мер, направленных на нивелирование отрицательных последствий ухудшения материального положения населения.

Социальное страхование является частью государственной системы социальной поддержки граждан. Основной характерной чертой социального страхования выступает страхование трудящихся от возможных колебаний состояния материального положения вследствие наступления непредвиденных жизненных ситуаций [4, С. 15].

Обязательное социальное страхование - это система организационно-экономических, а также правовых мер, целью которых является компенсация и минимизация негативных последствий изменения материально-социального положения населения различных категорий. К таким лицам относятся временно безработные лица, а также те, кто получил трудовое увечье, инвалидность, болезнь, травму. Также к ним отнесены беременные женщины, лица, утратившие кормильца, субъекты пожилого возраста, нуждающиеся в получении специализированной медицинской помощи, санаторного и курортного лечения.

В России сегодня предоставлены четыре вида обязательного государственного социального страхования. К данным видам относится пенсионное страхование, социальное страхование на случай временной нетрудоспособности, социальное страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний и медицинское страхование [5, С. 34]. Все эти виды помощи положены нуждающимся лицам в виде социальных гарантий государства.

Ключевая составная часть социальной защиты граждан – это институт органов социальной работы, целью которого является осуществление государственной политики, направленной на установление стабильных связей между разными уровнями организационной системы. Данные связи формируют стабильные общественные отношения, которые направлены на удовлетворение потребностей населения и развитие экономической управленческой самостоятельности.

Объекты управления в данной системе социальной поддержки граждан – это организации и учреждения, различные коллективы и отношения между ними. Субъектами управления выступают специализированные органы, которые постоянно занимаются проблемами социальной поддержки гражданам. К таким органам относятся комитеты, департаменты управления социальной защиты. Основная задача органов социальной защиты граждан (ОСЗ) состоит в совершенствовании работы ее структурных элементов, которая регулируется соответствующими нормами и институтами для достижения ими задач. Социальная работа выполняется на федеральном уровне, на уровне региона, трудового коллектива и негосударственных организаций.

Профессиональные союзы и разные формы самоуправления в коллективах также играют значительную роль. На федеральном уровне они занимаются организацией пенсионного обслуживания, медицинской и социальной экспертизой, реабилитацией инвалидов и оказанием протезной ортопедической помощи населению. В их функции также входит предоставление социальной помощи семьям с детьми, разработка законодательных актов, касающихся социальной защиты граждан. Данные учреждения устанавливают внешнеэкономические связи и способствуют международному сотрудничеству, разрабатывают положения социальной политики, производят анализ и прогнозирование жизненного уровня населения разных категорий. Ими производится подготовка рекомендаций и нормативов для подготовки социальных программ для регионов.

Таким образом, на местах производится значительная работа по реализации социальных гарантий государства. Каждой организации поручено вести отдельное направление социальной работы в соответствии с общей политикой государства.

Система социальной поддержки действует на двух глобальных уровнях:

1) на законодательном уровне;

2) на исполнительном уровне.

Компетенция определяется на уровне государства и регионов.

Система представлена в следующем виде:

- высшие органы управления республик, краев и областей, которые включены в состав Российской Федерации;
- система местных администраций на всех уровнях;
- президент государства и его администрация;
- правительство России [6, С. 10].

Задачи управления социальным обеспечением граждан на местном уровне ставятся

вышестоящими органами власти, хотя местные органы также имеют самостоятельность. К функциям социальной защиты на местах относится решение производственных и экономических задач, осуществление финансовой и экономической деятельности, формирование разных фондов помощи, а также решение других проблем.

Трудовой коллектив осуществляет производственную, экономическую, социальную, воспитательную, политическую, а также управленческую деятельность. Формы социальной поддержки записаны в коллективных договорах и включают дополнительные меры защиты, выраженной в виде выплат, льгот, натуральной помощи членам семей и пенсионерам за счет фондов предприятия [7, С. 225].

Трудовой коллектив выполняет такие социальные функции:

- улучшение материально-культурных жизненных условий жизни граждан;
- развитие социальной структуры трудового коллектива;
- улучшение внутриколлективных взаимоотношений;
- улучшение охраны здоровья;
- помощь в организации досуга и предоставление помощи в семейной жизни;
- следование принципу социальной справедливости.

Благотворительные фонды также имеют большое значение в деле оказания социальной помощи населению. Они оказывают социальную и специализированную медицинскую помощь людям, которые остались без попечительства, престарелым и немощным. Фонды несут на себе груз ответственности по социальной реабилитации инвалидов, оказывают правовую помощь малоимущим лицам

Социальная защита очень важна для построения устойчивого государства, так как выполняет такие функции:

- экономическую, которая состоит в предоставлении материальной помощи населению, которое оказалось в кризисной жизненной ситуации и содействии развитию производства различных отраслей промышленности. Благодаря этому имеет место экономический рост и работают зоны приоритетного развития;

- политическую, которая направлена на предотвращение падения уровня жизни ниже прожиточного минимума, а также на создание благоприятных условий для достойной жизни людей и стабилизацию общественных отношений;

- демографическую, способствующую росту и развитию населения государства, его здоровому воспроизводственному процессу и увеличению продолжительности жизни;

- социальная и реабилитационная функция относится к удовлетворению потребностей лиц пожилого возраста, а также нетрудоспособного населения.

В России сегодня социальная защита граждан производится по четырем направлениям:

1) социальная защита детства, детей и отрочества, ориентированная на формирование благоприятных условий для их жизни и дающая им возможность сохранить здоровье, получить достойное образование и воспитание в стенах учебных заведений, а также реализовать личные способности.

Данное направление является важнейшим, так как благоприятствует экономическому, социальному и культурному развитию общества.«Под феноменом детства мы понимаем социальное явление, определяющее отношение государства, общества к детям посредством адекватной социальной политики государства и ее практической реализации на всех уровнях, отношение социальных институтов к детям с целью создания достаточных и необходимых условий для их существования, развития, защиты прав» [8, С. 18].

В 1998 году продолжилось реформирование социальной защиты населения страны. 24.07.1998 года был принят Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». В законе установлено признание государством детства важнейшим периодом жизни индивида. Для страны важным и приоритетным является подготовка малолетних граждан к счастливой общественной жизни и поддержания у них активной гражданской позиции, активности, высокой нравственности.

Законом «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» установлены основные права ребенка, которые ведут к формированию социальных и экономических условий реализации их способностей.

Закон оказал благоприятное воздействие в сложный период адаптации к новым переходным условиям, ставшим последствием ломки старой системы и изменений направлений политики государства и характеризующимся появлением определенных категорий лиц малолетнего возраста, которых ранее не было. К таким особенным детям относятся лица, которые оказались в кризисной жизненной ситуации: те, которые остались без попечительства родственников, дети, имеющие инвалидность и физические и психические отклонения.

Государственная политика, направленная на социальную поддержку детей, основывается на определенных принципах обеспечения законодательством прав ребенка. Государство оказывает поддержку семьям в целях получения родителями возможностей их полноценного воспитания и подготовки их к жизни в обществе. Законодательно устанавливаются и соблюдаются минимальные социальные стандарты, касающиеся ключевых показателей качества жизни с принятием во внимание региональных различий в данных показателях. Должностные лица несут ответственность за несоблюдение прав детей и неоказание им надлежащей социальной помощи.

Государство оказывает поддержку органам местного самоуправления, фондам и объединениям, которые предоставляют социальную поддержку населению. Социальная поддержка подростков и детей нацелена на защиту лиц всех возрастов и периодов развития от наступления последствий, вызванных рисковыми жизненными ситуациями.

Сегодня для детей важным является учреждение специальных заведений, предназначенных для оказания помощи тем, кому помощь ранее не оказывалась. Дети, которые были брошены семьей, оказались в центре внимания правоохранительных органов, так как совершили противоправные действия.

В России зачастую нарушаются международные правовые нормы и подростков долго содержат в приемниках-распределителях органов внутренних дел в ожидании отправки в интернаты.

Можно заключить, что социальная защита несовершеннолетних лиц согласована с политикой государства в сфере охраны детства, так как признается, что данный этап очень важен в жизни каждого человека, а потому власть обязуется делать все, чтобы подготовить их к полноценной жизни. Социальная защита детей и подростков характеризуется многонаправленностью, затрагивая самые различные сферы их жизнедеятельности, однако приоритетным направлением работы является работа с детьми и подростками, страдающими той или иной степенью социальной дезадаптации, которая приводит их на улицу, к наркотикам, проституции и т.д. [9, С. 45].

2) социальная защита трудоспособного населения, которая призвана «предусматривать создание условий, обеспечивающих баланс прав, обязанностей и интересов граждан, когда человек сможет в полной мере реализовать способность к экономической самостоятельности, при этом, не ущемляя интересы сограждан и участвуя в социальном вспомоществовании нуждающимся».

Нетрудоспособным лицом или инвалидом признается индивид, имеющий нарушенное здоровье, сопровождающееся устойчивым расстройством функций организма вследствие заболеваний, травм, дефектов, которые приводят к ограничениям жизнедеятельности и требующее социальной защиты.

Ограничение жизнедеятельности - полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается группа

инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид». Признают человека инвалидом в федеральном учреждении медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации.

Под социальной защитой инвалидов понимается система экономико-правовых норм, которые гарантированы государством, а также мер социальной поддержки, которые обеспечивают инвалидам благоприятные для преодоления ограничения жизнедеятельности условия, компенсируя ограничения по здоровью для участия в общественной жизни.

Социальная поддержка инвалидов – система мер, обеспечивающая социальные гарантии инвалидам, устанавливаемая законами и иными нормативными правовыми актами, за исключением пенсионного обеспечения.

Законодательство Российской Федерации о социальной защите инвалидов состоит из соответствующих положений Конституции Российской Федерации, Федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ», Федерального закона «Об основах социальной защиты населения» других федеральных законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, а также законов и иных нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации.

4) социальная защита семьи, обеспечивающая нивелирование воздействия рисков, которые препятствуют:

- сбережению семейных ценностей и нравственности;
- формированию семьи;
- проживанию членов семьи, которые страдают ограничением жизнедеятельности;
- внедрению мероприятий, обеспечивающих работающих, которые имеют семейные обязанности, позволяющие совмещать выполнение семейных и трудовых обязанностей;
- оказанию помощи учреждениям государственной и иной формы собственности, которые содействуют социальной помощи семье и ее членам;
- обеспечение женщинам прав на многочисленные виды услуг по планированию семьи;
- мероприятиям, оказывающие снижение уровня детской и материнской смертности;
- предоставлению женщинам права на отпуск по беременности и родам;
- предоставлению отпуска по уходу за ребенком матери или отцу (опекуну) либо по усмотрению семьи другому родственнику, фактически осуществляющему уход за ребенком;
- прекращению трудовых отношений работодателя с женщиной в период ее отсутствия на работе по вышеназванной причине;
- выплате пособий по уходу за ребенком, по беременности и родам получению женщиной медицинского обеспечения, включающей бесплатное дородовое медицинское обслуживание, акушерское обслуживании во время родов и после родов;
- отказу работодателя в приеме на работу и снижению заработной платы женщинам по мотивам, связанным с беременностью и родами, наличием детей;
- переводу беременных женщин, а также женщин, имеющих детей в возрасте до 3 лет, в соответствии с медицинскими требованиями, на более легкую работу, исключающую воздействие неблагоприятных производственных факторов без уменьшения заработной платы;
- развитию семейного досуга и отдыха.

Таким образом, можно утверждать, что социальная защита самое активно развивающееся направление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холостова Е.И. Словарь-справочник по социальной работе. – М.: «Юристъ», 2000. – С. 304.

2. Асхаков С.И. Справочник социального работника. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2014. – С. 261.
3. Лепихов М.И. Право и социальная защита населения (социальное обеспечение). – М: «ИНФРА-М», 2007. – С. 25.
4. Гасанова К.К., Озоженко С.И. Право социального обеспечения. – М.: «Юнити-Дана», 2014. – С. 15.
5. Гусов К.Н. Право социального обеспечения: Учебное пособие. – М.: «ИНФРА-М», 2009. 4-ое издание. – С. 34.
6. Кукушина В.С. Социальная защита населения: опыт организационно-административной работы. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. – С. 10.
7. Социальная энциклопедия / Ред. кол. Горкин А.П., Карелова Г.Н., Катульский Е.Д. – М., 2000. – С. 255.
8. Поддубная Т.Н. Управление системой социальной защиты детства. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2005. – С. 18.
9. Григорьянц Т.Н., Замараева З.П. Социальная защита в России: становление и развитие. – М., 2004. – С. 45.

УДК 1

ПОНЯТИЕ НОРМЫ И НОРМАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

Волков М.А.

CONCEPT OF NORM AND NORMATIV SYSTEM OF PHILOSOPHICAL THOUGHT

Volkov M.A.

В статье рассматривается философское понимание нормы и нормативных систем в разные эпохи, начиная от Античности до современности. Отмечается, что социальная норма является средством культурной самодетерминации общества. Указывается, что нормы связывают личностный и социальный уровни общественной организации. Обращается внимание, что современные и традиционные нормы могут отторгаться социальными агентами. Делается вывод о том, что естественные и искусственные нормы не являются альтернативными, а потенциально могут пересекаться и переходить друг в друга.

In article the philosophical understanding of norm and standard systems during different eras is considered, beginning from Antiquity to the present. It is noted that the social norm is means of cultural self-determination of society. It is specified that norms connect personal and social levels of public organization. The attention is paid that modern and traditional norms can be torn away by social agents. The conclusion that natural and artificial norms aren't alternative, and potentially can be crossed and pass each other is drawn.

Ключевые слова: норма, нормативная система, ценность, социорегуляция, мораль, право, религия

Keywords: norm, normative system, value, social regulation, morality, law, religion

Нормативная система представляет собой институциональный корпус для упорядочивания и иерархизации всей совокупности норм и правил, существующих в обществе. Нормативная система организует социальные правила по некоторому единому принципу или системе принципов, которые известны множеству агентов этой системы, которые до определенной степени могут рефлексировать и даже способствовать их изменению.

Норма представляет собой надындивидуальную ценность деонтиченского характера, правило, обязательное для всех его агентов, которое служит социальным регулятором. Это

некий усреднённый показатель, определяющий и регламентирующий варианты поведение человека в определенных, небезразличных для общества ситуациях, а также задающий границу (меру изменения) деятельности социального актора, при сохранении функциональной меры и качественно-количественной определённости этой деятельности [1].

В общественной жизни нормативные системы проецируются в качестве социальных норм или нормативов, которые могут иметь самые разные формы, существовать как предписания, религиозные или светские законы, нормы морали или права, действенность которых обеспечивается соответствующими институтами. Содержательно функционирование нормы предполагает наличие эталонного образца, паттерна поведения или состояния, к которому могут апеллировать правила. Онтология нормы восходит к знаковой системе, любая норма существует, с одной стороны, как текст, легитимированный и закрепленный в соответствующих социокультурных кодексах. С другой стороны, она существует как практическая деятельность, регламентированная этими текстами. То есть, имеется в виду двойная жизнь нормы: она представляет собой не только правило. Но и ситуации следования ему, то есть, интегрированность этого правила в жизнь людей, в их деятельность, коммуникацию [2, С. 129-137].

Определённой «нормализации» подчинен буквально каждый шаг человека в современном обществе, «определяющейся системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [5, С. 26-29]. Регламентацию «нормальности» осуществляет дальнее и ближнее окружение человека, постоянно осуществляет он сам. Даже мышление и творчество подчинено подобной рефлексии, у которой сам субъект или представители данной культуры/ общества удостоверяют «нормальность» или «ненормальность» данного образа действия или мышления, «которые наиболее адекватно будут отражать требования к последующей сознательной деятельности» [4, С. 14-17].

Функциональной особенностью и основным назначением норм является создание устойчивой инвариантности деятельности через удержание границ инвариантности. При этом норма оказывается фундированной той или иной социальной ценностью, к которой происходит отсылка всякий раз при осмысливании данной инварианты, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [3, С. 95-100]. В конечном счете, с динамической точки зрения она может иметь самые разные статусы: выражаться как абсолютная и совершенно «неподвижная» норма (хотя этот статус является в большей мере декларативным, нежели реальным, религиозные нормы тоже меняются, хотя бы в интерпретациях); она может быть представлена в качестве открытой и прозрачной конвенции, подлежащей институционализированному изменению, как это происходит в демократических обществах; может представлять собой закон, дарованный авторитетом. Однако, в любом случае, цель этой нормы - социальная регуляция, обеспечивающая обществу, исполняющую её, самотождественность, культурную или социальную определённость.

Норма может возникать искусственно или стихийно, однако она в любом случае, проходит стадию схематизации и операционализации. В архаических и традиционных обществах чаще всего имеет место нормотворчество, производимое «постфактум» и легитимируемое в обществе как «закон предков», традиция, то есть, хронологически инверсированная, обращенная к прошлому. В современных обществах нормотворчество уже не анонимный и стихийный процесс, он превратился в профессиональную деятельность и производится специализированными сообществами, которым делегированы соответствующие полномочия. Современные нормы (не только правовые, часто даже религиозные) имеют авторов и специально внедряются в общественные институты с соответствующим контролем за их исполнением.

И традиционные, и современные нормы могут отторгаться социальными агентами, они не являются изолированными друг от друга, обладают способностью

перетекать друг в друга и создавать множество паллиаций в зависимости от нормативной системы, области и специфики применения. Например, новая социальная норма, если она хорошо отвечает религиозному социальному запросу, может подвергнуться процессу сакрализации и оказаться инверсированной как «припоминание» о завете предков. И напротив, многотысячелетние традиции, так или иначе, по разным причинам могут реформироваться, репрезентироваться, радикально изменяться (например, церковные реформы Никона в 1650-1660-х годах).

В любом случае, удачно найденная нормативно-правовая схема со временем «прорастает» в смежные нормативные системы: мораль, религию, опривычнивается, хабитуализируется. Соответственно, изменяется и механизм делегитимации такой нормы, способы её демонтирования. Если норма существовала в качестве действующей длительное время, её искоренение может также занять длительное время и смену многих поколений людей. И даже если этой нормой прекращают пользоваться как действующей, она часто остаётся в культуре как артефакт, некая традиционная альтернативная норма.

В истории философии рефлексия понятия «норма» начинается с Античности. В Древней Греции нормой считали меру, справедливое благоразумие, добродетель, благоденствие души. Платон разделяет искусственные и естественные законы [11, С. 240], Аристотель отождествляет «прекрасное» и «умеренное», то есть, мера считается греческим классиками и эталонной формой познания и поведения, и наивысшим благом. Благодаря норме, считает Аристотель, можно познать порок и отклонение, недостаток. Нормы концентрируют в себе огромный коллективный опыт, однако он различает отклонение от нормы и проступок. Второе, считает философ, человек совершает по незнанию и недоразумению, и наказание за него не должно быть очень суровым. Тогда как первое - отклонение от нормы - совершается преднамеренно, поэтому является несомненно тяжким и опасным преступлением против общества и требует самого сурового правосудия.

В европейском христианском богословии не было выделено специализированных исследований, посвященных норме, функцию абсолютной регламентации социального выполняло религиозное знание. Каноны религиозной нормы выступали регламентом и для правовой сферы, и для моральной. По словам Иоанна Богослова «всякий, кто делает грех, совершает беззаконие; и сам грех есть беззаконие» [9], то есть, религия долгое время выступала в качестве культурного регулятора не только социальной сферы, но и антропологической, индивидуальной сферы человеческого бытия. Эталонным поведением представлялось поведение Христа – богочеловека, специально пришедшего на землю, чтобы дать людям нормы жизни. В антропологии Возрождения акценты сместились на самого человека как творение бога - «человекобога», прекрасного в своем земном воплощении. В эпоху Возрождения происходит дивергенция в понимании религиозной и политико-правовой нормой. А некоторые мыслители уже пытаются обосновать принцип относительности социальных норм. Таков, например, Н. Макиавелли, который выводит из-под моральной оценки действие политика, движущегося к достижению цели любыми средствами. Макиавелли скептически настроен в отношении морали и полагает, что люди от природы столь порочны, что никакая мораль не в состоянии ограничить эти пороки и по этому поводу исправления человеческой природы нравственными законами не стоит заблуждаться.

В эпоху Модерна появились инструментальные трактовки норм, возникли представления о естественном праве, гражданской ответственности человека. У Т. Гоббса нормы представлены как средство сдерживания людских пороков, заложенных в человеке природой [6, С. 463]. Дж. Локк в трактате «Опыт о человеческом разумении» поднимает вопрос о функциях норм в отношении человеческого действия. Он отличает упорядоченную жизнь от неупорядоченной тем, что первая нормативно детерминирована. Локк полагает,

что нормы – результат привычки выработанной обществом за многотысячелетнюю историю. Каждый человек рождается с абсолютно «чистым» сознанием и только в процессе воспитания присваивает себе общественные правила и нормы [8, С. 164]. Д. Юм также выступал с критикой рационалистского тезиса об априорных (врожденных) идеях, отстаивал мысль о том, что опыт является единственным источником познания - не столько биологическое существо, сколько социальное, то есть, моральное.

Нормативные рассуждения И. Канта сводятся, по большей части, к категоризированию и типологическому исследованию таких категорий как «максима», «право», «императив». Императивы реализуются через долженствование и распадаются на несколько видов: технические, прагматические и моральные [7, С. 341]. В целом, довольно мало рассуждая непосредственно о нормах, И. Кант показывает, как долженствование реализуется в специфических социальных нормах и как оно соотносится со свободой воли.

По мнению Б. Рассела, нормы морали необходимы для того, чтобы упорядочить и привести к единому знаменателю разные желания и ценности различных людей. Каждое из индивидуальных человеческих желаний может стать фундаментом для построения особой, иногда очень странной морали. Однако мораль призвана типизировать эти желания и создать для общества своего рода устойчивую иллюзию о том, что индивидуальные желания обладают общественной значимостью. Но такая система будет «служить социальным целям лишь тогда, когда личный интерес и интересы социума находятся в гармонии» [12, С. 205].

В XX веке исследование норм и нормативных систем сконцентрировалось в нескольких основных направлениях: во-первых, психоаналитическое, во-вторых, социологическое (марксизм), в-третьих, политико-правовое. Важную роль в формировании концепции норм являются труды Т. Парсонса, который рассматривал нормы как системное средство организации и регулирования социального порядка. «Норма – это вербальное описание конкретного хода действия, который таким образом, рассматривается как желательный, в сочетании с предписанием согласовывать будущее действие с этим образцом» [10, С. 75]. Солидарность, согласованность действий в обществе, достигаются не случайно, а благодаря систематизированном воздействию упорядоченных нормативных структур, которые типизируют уникальные индивидуальные стремления и создают основу для налаживания отношений между обществом, группами и людьми. Основной момент в формировании социальных норм, полагает Т. Парсонс - это институционализация, когда вырабатывается и закрепляется стандартное понимание отклонения и решается вопрос о том, какой порядок реагирования на него.

Также в современной философской мысли часто рассматривается вопрос о спецификации естественных норм и искусственных. Проблема состоит в том, что эти два вида норм не являются альтернативными, они пересекаются и переходят друг в друга. Многие традиции являются результатом целенаправленной деятельности людей, а «естественные» нормы в тот или иной период переживают искусственные трансформации и периоды реформирования. Нормы также могут быть институциональным или неинституциональной, но их также нельзя отождествлять с естественными и искусственными, поскольку естественные религиозные нормы могут быть достаточно хорошо институционализированы. Современные авторы теории неоинституционализма подразделяют социальные институты на конвенции, нормы и правила [13, С. 137-174].

Можно отметить, что современное понимание нормы колеблются в диапазоне от социальных предписаний/обязанностей до социальных запросов и ожиданий как группы, так и индивида, они стандартизируют поведение, унифицируют себя согласно ценностной системе и сами, в свою очередь, детерминируют эту систему. Социальная норма обладает определенной автономностью по отношению к индивиду и создает границы индивидуального поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абушенко В. Л. Норма // Новейший философский словарь / Главный научный редактор и составитель - Грицанов А. А. − М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. - 1312 с.

2. Беляев М. А. Эмпирическое и символическое в нормативных системах // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. - 2014. - № 4 (14). - С. 129-137.

3. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.

4. Говердовская Е.В., Болховской А. Л. Информационная парадигма современного общества: социально-философский и педагогический обзор концепций // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2013. - № 7-1. - С. 14-17.

5. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.

6. Гоббс Т. Сочинения. В 2 т. Т. 2. - М., 1991. - 731 с.

7. Кант И. Сочинения. В 6 т. Т.4. Часть 2. - М., 1965. - 544 с.

8. Локк Дж. Сочинения. В 3 т. Т. 1. - М., 1985. - 560 с.

9. Первое соборное послание Святого апостола Иоанна Богослова. https://azbyka.ru/audio/sobornoe-poslanie-apostola-ioanna-bogoslova.html.

10. Парсонс Т. О структуре социального действия. - М.: Академический Проект, 2000. - 880 с.

11. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ.ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007. - 752 с.

12. Рассел Б. Почему я не христианин. - М.: Политиздат, 1987. - 340 с.

13. Ostrom E. and Crawford S.E.S. A Grammar of Institutions // Understanding Institutional Diversity, ed. E. Ostrom. Princeton, NJ: Princeton University Press. - 2005. - С. 137-174.

УДК 1

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ФИЛОСОФИИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Золотарева Т.Н., Баранов С.Т.

PROBLEMS OF PEDAGOGY IN THE SPACE OF PHILOSOPHY EVERYDAY

Zolotareva T. N., Baranov S.T.

В статье признается факт возникновения такого направления социальной философии, как философия повседневной жизни, в основе которой идеи первичных основ личности Ф.М. Достоевского и В.С. Соловьева. В работе утверждается, что обыденное сознание является одним из основных способов бытия человека, пространством развития свободы воли личности. Авторы раскрывает функциональное содержание типов повседневной жизни личности, руководствуясь принципами и законами, сформулированных философией обыденного сознания. В данной статье дан научный анализ тенденциям в развитии быта, семьи и досуга в условиях техногенного, информационного общества. Обращено внимание на актуальность глубокого изучения обыденной жизни людей, в которой скрыта

тайна человеческого бытия.

The article acknowledges the emergence of such a direction of social philosophy as the philosophy of everyday life, which is based on the ideas of the primary foundations Of the personality of F. M. Dostoevsky and V. S. Solovyov. The paper argues that everyday consciousness is one of the main ways of being a person, the space of development of the individual's freedom of will. The authors reveal the functional content of the types of daily life of the individual, guided by the principles and laws formulated by the philosophy of everyday consciousness. This article provides a scientific analysis of trends in the development of life, family and leisure in a technogenic, information society. The article draws attention to the urgency of in-depth study of everyday life of people in.

Ключевые слова: повседневная жизнь; семейно-бытовые отношения; сексуальная революция; типы и виды досуга; феноменология; философия обыденной жизни; свобода воли; потребительская психология; эгоцентризм; первичные нравственные нормы.

Keywords: everyday life; family and household relations; sexual revolution; types and kinds of leisure; phenomenology; philosophy of everyday life; freedom of will; consumer psychology; egocentrism; primary moral norms.

Быт, секс, семья – социальные явления, которые в XXI веке становятся предметом тщательного исследования со стороны гуманитарных наук, особенно, социальной философии, философии повседневной жизни, педагогики, социальной психологии. Это связано с возникновением и развитием новых тенденций в данных сферах социального бытия, имеющие, как позитивные, так и негативные стороны. Семейно-бытовые отношения являются главными, показательными в повседневной жизни человека, отражающие социальные, экономические, политические, научно-технические перемены в современном социуме. Мощным фактором, вызывающим крутые изменения в образе, стиле жизни людей, стал технический прогресс.

Сексуальная революция, имеющая место во всех цивилизационных странах, один из знаменательных показателей эволюционирующей повседневной жизни современности. Проявление этого явления, его особенности, наблюдаются в современной России. По разному россияне относятся к телевизионному проекту «Дом–2», который привлекает внимание зрителей разных возрастов, а также научный интерес социологов и психологов. Игра участников программы «Дом–2», выполняющих роль актеров шоу–бизнеса выглядит нелепой, аморальной, противоречащей общечеловеческим нормам поведения. Однако поведение игроков «Дома–2», события, происходящие там, вызывают интерес, любопытство у многих людей и, прежде всего, у молодежи. Это потому, что жизнь в данной телепередачи строится по Фрейду, стремясь возбудить у зрителей половые и агрессивные инстинкты. С другой стороны, эта неординарная программа является отражением изменений в сознании и поведении россиян молодого и среднего возраста, возникших под влиянием сексуальной революции современного техногенного коррумпированного мира.

В советской России эмансипация женщин шла быстрыми темпами, успешно решались гендерные проблемы, на смену патриархальной семьи пришла современная демократическая семья. Переходный период в развитии семейных отношений был непростым, например, сопровождался ростом количества разводов. Высокий процент распада семьи сохраняется и в XXI веке, этому способствует переоценка ценностей в сфере семейно-бытовых отношений. Признание любви и дружбы основой семьи, венчание в церкви, носит все более формальный характер, духовные компоненты вытесняются материальными, расчетливыми, эгоистическими интересами. Воспитание детей с момента появления их на свет проходит в технизированной обстановке, в которой центральное место занимают телевизор, компьютер, все гаджеты, все электронные устройства, направленные на переустройство сознания человека, его способа существования. «Современный уровень научного познания мира, духовный разрыв человека с природой привели человечество к прагматизму в восприятии окружающего мира, изменению ценностных ориентиров, направленных в большей степени на воспроизводство материальных потребностей в ущерб духовных» [2, С. 83].

Современный 3-х летний ребенок свободно владеет интернетом, передвигаясь по всем направлениям информационного поля. Святящийся экран монитора с безразличием взирает на того, кто нажимает на клавиши клавиатуры. Информационный поток становится неуправляемым, нерегулируемым, он льется на человека, не учитывая его возрастные возможности, потребности, мотивы, интересы. Дети детского садика знают многое относительно половых взаимоотношений мужчин и женщин, беременности, рождения ребенка – все это ускоряет развитие сексуальных инстинктов у детей. Взрослые обязаны контролировать процесс взросления своих детей, внуков; воспитатели детских садиков, учителя, особенно, начальных классов, должны принимать активное участие в этом важном воспитательном процессе. Культура бытовых отношений включает в качестве главного направления сексуальное воспитание.

Привлечение детей к выполнению домашних работ – важный элемент в структуре воспитательного процесса в семье, способствующее гармоничной социализации детей. В семьях большинства этносов, стран мира детям прививают четкое понимание своего места в семье и своих бытовых обязанностей. Более ста лет в Германии действует закон, по которому дети обязаны выполнять домашние работы. По законодательству Германии круг обязанностей детей распределен следующим образом: в возрасте до 6 лет только игры; 6–10 лет – помощь в мытье посуды, мелкие покупки; 10–14 лет – уборка газонов, чистка обуви; 14–16 лет – работа на приусадебном участке. Виды домашних работ многочисленны, разнообразны, их конкретное распределение зависит от жилищных условий, семейных, этнических традиций, образованности родителей, их нравственного уровня.

Работа детей по дому, квартире, не должна превращаться в домашнее рабство, она не должна мешать выполнению главной функции ребенка – хорошо учиться в школе. Помощь, оказываемая родителям, матери, отцу, содействует выполнению нескольких важных функций – способствует укреплению морально–психологического климата в данной семье; подготавливает молодое поколение к созданию собственной семьи; формирует высокие нравственные качества, прививает любовь к труду. Следующим могучим фактором в воспитании подрастающего поколения является подражание родителям. Подражание, аналогия – всеобщее свойство всех явлений мира, универсальный способ существования бытия, всемирный метод созидания, разрушения и метод эффективного воспитания человека. Неслучайно бытует народное мнение, если хочешь лучше узнать свою невесту, познакомься с ее матерью, если хочешь лучше узнать своего жениха, познакомься с его отцом. Дети незаметно для себя копируют манеры, привычки, в целом, образ и стиль жизни своих родителей.

Быт и семейно–бытовые отношения изменяются в процессе урбанизации страны, которая следует вслед за научно–техническим прогрессом. Урбанизация это увеличение количества городов; рост городов; образование мегаполисов с высокой плотностью населения; быстрое развитие сферы многочисленных услуг; рост учреждений культуры и спортивно–физического развития. Урбанизацию следует рассматривать, как процесс, в ходе которого происходят многоуровневые, многоаспектные экономические, социальные, культурные изменения. Урбанизация коренным образом меняет быт людей, это связано, прежде всего, с высоким уровнем благоустройства. В городских квартирах холодная и горячая вода, канализация, ванна и унитаз. В городах находятся множество магазинов, а также театры, кинотеатры, музеи, учебные заведения, детские сады, больницы, поликлиники.

Происходит изменения темпа и стиля жизни. Во-первых, все в жизни личности ускоряется, и, однако, времени постоянно не хватает. Во-вторых, обезличенность многих повседневных контактов при росте количества контактов, происходящих в общественном транспорте, на улицах, культурных, спортивных мероприятиях, в общении с соседями, сотрудниками по работе и т. д. В-третьих, резкое увеличение круга общения в городах по сравнению с сельской местностью усложняет формы социального контроля. Если в селе был непосредственный контроль за поведением молодежи со стороны родителей и соседей,

то в городе непосредственный контроль растворяется в динамичной городской жизни. В-четвертых, разрушение ранее устойчивых традиционных социальных связей и традиционных институтов сопровождается увеличением количества неблагополучных семей, ростом преступности. В–пятых, развлечения по советскому образцу стали скучными, на их смену пришли современные дискотеки, казино игровые автоматы, все больше молодежи склоняется к различным формам девиантного поведения. Исследование воздействия урбанизации на жизнедеятельность человека является крайне актуальным на сегодняшний день.

Быт и семья, важнейшие формы бытия современной социальной жизни, неразделимы, их единство обеспечивает существование социума. Об этом свидетельствуют следующие факты: во–первых, дети рождаются в семьях, у них есть родители, мама, папа; во-вторых, социальная среда, обеспечивающая восстановление физических, психологических сил и в целом здоровья всех членов семьи; в-третьих, быт совместно с семьей организует удовлетворение материальных, первичных потребностей в пище, жилище, одежде.

Домашняя работа многообразна и разнообразна, но и в ней происходят изменения, в наше время они обусловлены техногенными факторами. Эти изменения значительны, в 1972 году на XII Международном семинаре по проблемам семьи группа социологов высказала мысль о том, что в скором времени будет полное уничтожение домашнего хозяйства как социального института. С таким заключением ученых трудно согласиться, в XXI веке быт и семья успешно сосуществуют. Российская писательница Л. Кузнецова отмечает воспитательные аспекты семейного быта. «Кухня, отнимающая у женщины время, многое дарит семье в целом. Домашний обед, устроенный в воскресенье, собирает за столом все семейство… Застольная беседа не заменит никаких других бесед. За столом мы не только учим детей, как держать вилку и ножик, но и как держать себя вообще. Ритуал воскресного обеда вырастает в серьезную педагогическую акцию и в повод для семейной консолидации» [3, С. 272–273].

Следует признать, что многое в семейном быте заменяется общественной услугой, но многое в семейно–бытовой сфере остается. Хорошо организованный быт улучшает здоровье, настроение, освобождает время для проведения совместных культурно–оздоровительных мероприятий. Жизнь современного человека усложняется техническим прогрессом, возрастает ритм жизни, который вызывает нервное напряжение, умственные нагрузки. В этих условиях развитие сферы быта становится важной социальной задачей. Бытовые отношения, складывающиеся в процессе повседневной жизни людей, должны стать устойчивой системой первоочередных потребностей людей.

Сфера быта теснейшим образом переплетается со сферой досуга, важнейшей формой жизнедеятельности человека. Досуг – это свободная от профессиональной, общественной, бытовой жизни, деятельность, которая может быть полезной или вредной для личности, семьи, общества. В большинстве случаев досуг служит необходимым условием позитивного саморазвития личности, раскрытия и дальнейшего развития первичных основ разумного существа, которые заложены в нас Природой, Космосом, Богом. Досуг является совокупностью различных видов деятельности, направленных на удовлетворение интеллектуальных, эстетических, бытовых, нравственных потребностей людей. Досуг – эта творческая работа, ориентированная на выполнение, возникающих в сознании человека, экспериментально инновационных целей. Досуговое время – это время свободного размышления о себе и окружающей среде, об их взаимоотношениях, способах освоения.

Жизнь людей в свободное время связано также с отдыхом и развлечениями: чтением книг, журналов, газет, играми, дискотеками, посещением спортивно–культурных учреждений, мероприятий. Все типы досуговой жизни можно условно разделить на активные и пассивные. К первому типу относятся активные физические и умственные занятия, а также такие виды деятельности, как игры, пение, конструирование, спорт,

активные формы межличностного и межгруппового общения. Ко второму типу относится времяпровождение, когда человек выступает в виде пассивного зрителя, пассивного потребителя культурных ценностей.

В конце XX начало XXI веков получили широкое распространение пассивные формы досуга. Большую тревогу в плане духовного воспитания и самовоспитания вызывает увлечение молодежи интернетом, который теснит активные формы досуга, занятия учебой, выполнение домашних работ. Интернет создает виртуальное общество, которое «становится для подростков особым миров наизнанку, который тем не менее, столь же реален, как и мир по другую сторону монитора» [4, С.13].

С ростом жизненного уровня, успехами научно–технического прогресса увеличивается сфера досугового времени. Люди развитых стран получили возможность больше времени уделять досугу. Это произошло, благодаря ряду фактов – сокращению рабочей недели, увеличению заработной платы, повышению продолжительности жизни, росту образованности населения, развитию общественного питания и медицинского обслуживания, быстрому увеличению количества автотранспорта частного пользования и т. д. По данным социологических исследований западных стран, количество свободного времени у людей современных техногенных обществ увеличилось в 4 раза по сравнению с доиндустриальными обществами. В XXI веке рабочее время составляет около 40 часов в неделю. Этим объясняются быстрые темпы роста индустрии досуга, обеспечивающие различные способы его проведения.

Сокращение рабочей недели, увеличение свободного времени вызвали широкое обсуждение в общественности и научных кругах, появление соответствующих концепций, таких, как «общество досуга», «посттрудовое общество», «общество потребления» и т. д. В данных концепциях современное, постмодерное общество рассматривается как общество, в котором труд утрачивает свое прежнее доминирующее значение. Главным жизненным интересом станет досуговая деятельность, которая займет то место, которое в прошлом занимал труд.

Рост индустрии досуга связана также с тем, что молодежь и пожилые имеют больше свободного времени по сравнению с другими возрастными группами. «Изучение ценностных ориентаций молодежи в сфере досуга предоставляет возможность выявить не только степень ее адаптации к новым социальным условиям, но и ее инновационный потенциал. Именно в сфере досуга молодежь проигрывает на модельном уровне все возможные варианты своего будущего поведения, в том числе вносимые бурно меняющейся реальностью инновационные моменты, для которых еще не существует одобренных обществом форм поведения» [5]. Отмеченные тенденции в изменениях досуга, породили противоречивые идеи в объяснении будущего социума. Так, появилась идей возникновения праздного общества или потребительского общества, в котором идентичность человека определяется его досугом, а не оплачиваемой работой.

Очень опасным для человечества в настоящее время является распространение потребительской морали. «Потребительская мораль возводит в ранг нравственного идеала товар, вещь, которая в сознании человека превращается в символ, олицетворяющий честь и достоинство человека, его ум, талант и способности». Однако потребительская мораль встречает противодействие духа народа, которого, в конце концов, перестает удовлетворять дух потребительства. Материальность не в состоянии полностью уничтожить духовное, в глубине души народа сохраняется стремление к духовной жизни.

Характеристику профессиональной, семейно–бытовой деятельности, досуга, а также их соотношение можно выразить посредством философских категорий необходимости и свободы. Работа, которую выбираешь исходя из своих способностей и образования – необходимое условие жизнедеятельности человека. Трудовая деятельность обеспечивает средствами существования, на которые приобретаются пища, одежда, жилище. Тунеядец, это морально уродливый человек, который без стыда живет на средства, заработанные другими людьми. Семья – главная ячейка общества, существование которой необходима

человеку и обществу. Воспроизводство населения происходит посредством семейно–брачных отношений, для полного осуществления этого важного социального процесса надо, чтобы на каждую семью приходилось, условно выражаясь, 2,5 ребенка. Кроме исполнения этой роли, семья выполняет целый ряд очень необходимых физиологических, психологических, экономических, воспитательных функций.

Мир рационален, его движение, развитие подчинены действию определенных принципов и законов, по убеждению верующих, Божьей Воли. Но вот парадокс, если бы мир был абсолютно рационален, он не смог существовать, человек слишком «продуманный» – скучный, схема, не вписывающаяся в социум. Великий писатель и мыслитель Федор Михайлович Достоевский наглядно доказал существования непредсказуемости в поведении людей. Христианская религия доказывает и убеждает, что мудрость Бога состоит в наделении человека свободной волей, благодаря которой первые люди, Адам и Ева, покинули беззаботный райский сад, создали живой социальный мир. Жизненный путь человека имеет зигзагообразную форму, которая объясняется наличием у него возможности выбора определенных действий, мыслей, чувств, эмоций. Для бытия явления, процесса свобода также нужна, как необходимость, они обе являются всеобщими, универсальными способами существования всего на всех уровнях мира.

Необходимость и свобода едины, но не тождественны, различаясь по функциональному содержанию. Необходимость – стратегия, генеральная линия движения; свобода – тактика, душа, мысль, находящаяся в постоянных поисках. Конкретизация понятий необходимости и свободы позволяют раскрыть тайну бытия, объяснить поведение человека в любом возрасте и положении в обществе. Знание сути свободы и необходимости, их единства и различия имеет огромное теоретическое значение. Необходимость и свобода, это явления, которые имеют непосредственное отношение к решению проблем существования Бога и возникновения разумной жизни. Возможно, это не две проблемы, а одна, решить которую с помощью одной физики нельзя, требуются усилия, как естественнонаучных, так и гуманитарных знаний.

Философское содержание понятий необходимости и свободы заключается в следующих утверждениях: 1) свобода – важнейшее условие функционирования и развития социального бытия; 2) свобода – необходимое условие нравственного развития личности. Структура индивидуального сознания состоит из множества элементов. Фундаментальную основу сознания человека составляют: эгоцентризм; свобода; религиозные идеи и чувства; моральные абсолюты; эстетические задатки; сексуальные импульсы. Таким образом, во внутреннем мире личности существует свободная воля, которая самостоятельна, независима. Всепобеждающая свободная воля помогает находить смысл во всех проявлениях жизни, тем самым рождает стимул к продолжению рода. Свобода – это условие жизни человека, теряя ее, он лишается самосознания ответственности, которая необходима при выборе линии жизни.

Философия повседневной жизни, новое направление социальной философии, которая главной темой своего научного поиска избрала первичные феномены жизни индивидуальной личности. Глубокое знание этих феноменов сознания индивида важно иметь исследователям педагогических вопросов. Философия повседневной жизни рассматривает обыденное сознание как действующее сознание, как важный социальный регулятор. Это обусловлено, прежде всего, наличием в его составе народной нравственности, естественного права, практического правосознания, эгоцентризма, свободной воли. Каждый из названных качеств личности является регулятором в межличностных отношениях, в отношениях между личностью и обществом, личностью и природой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов С.Т. Философия обыденного сознания. Учебное пособие. Ставрополь: СКГТУ. 2005. 264 с.

2. Григорьев А.Ф. Антроморфизм и метафоричность в песенном фольклоре гребенских казаков // Кант. Сборник научных статей. №3(24). 2017. Ставрополь: Ставролит. С.218.

3. Кузнецова Л. Тепло домашних пирогов // Будь счастлив. М., 1990.

4. Серый А.В., Паршинцева И.Ю. К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста. // Проблема педагогики, М. №9(20). 2016.

5. Ориентиры молодежной культуры досуга в XXI веке. – Режим доступа: .https://studopedia.ru/9_218115_orientiri-molodezhnoy-kulturi-dosuga-v-XXI-veke.html / (Дата обращения 30.03.2018).

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ СТАРЕНИЯ

Килясханов М.Х.

SOCIAL AND PHILOSOPHICAL OBSERVATION OF THE PROBLEM OF AGING

Kilyashanov M.H.

В настоящей статье выявляются и концептуализируются социально-философские подходы к рассмотрению пожилого возраста. В тексте рассматриваются различные философские концепции отношения к пожилому возрасту. Через историко-философскую методологию актуализируется современные проблемы отношения к пожилым людям, а также производится постановка проблемы отношения к пожилым людям как к социальному типу. Посредством актуализации проблемы старения в социально-философском дискурсе производится попытка осмысления проблемы смерти и бессмертия.

In this article, social and philosophical approaches to the consideration of the elderly age are identified and conceptualized. In the text various philosophical concepts of the relation to elderly age are considered. Through historical and philosophical methodology, modern problems of attitudes towards older people are being actualized, and the problem of attitude to the elderly as a social type is being raised. Through the actualization of the problem of aging in socio-philosophical discourse, an attempt is made to understand the problem of death and immortality.

Ключевые слова: старость, старение, геронтология, пожилой возраст, жизненный цикл, смерть-бессмертие.

Keywords: old age, aging, gerontology, elderly age, life cycle, death-immortality.

Современное общество представляет собой динамическую систему, находящуюся в постоянном движении. В то же время изменения происходят на различных уровнях структурных элементов. Один из критериев оценки трансформации современного общества – это возраст населения. Исследователи считают, что современный мир находится в тенденции общего старения. Очевидно, что этот социальный феномен имеет последствия не только для демографической, но и для экономической, культурной, духовной, социальной и психологической сфер. Здесь приобретает актуальность исследование проблемной сферы представителей социальной категории пожилых и старых людей. Изучение старости и старения необходимо для осмысления сущности этих явлений и их влияния как на отдельную человеческую жизнь, так и на социальную сферу в общем, что поможет оптимизировать отношения общественного отношения к пожилым людям.

Феноменом старости исследователи интересовались с древних времен. Уже во времена древних цивилизаций появилась наука «геронтология» (от греч. «геронт» – старик, «логос» – учение), развивающая представления о старости и процессах старения. Понимание «старости» и «пожилого возраста» встречается в трудах таких древних

философов, как Лао-Цзы, Цицерон, Конфуций, Платон, Демокрит, Аристотель, Авиценна и ряда других.

Уже в античные времена исследователи старости разделились на два лагеря: натуралистов и метафизиков. Первые постулировали тождественность души телу, вторые же настаивали на приоритете души перед телом. Понятие старости в рамках античной философии разрабатывалась по многим направлениям: онтологическом, социальном, космологическом, эстетическом, этическом и т. д. В то же время все эти аспекты были тесно связаны с остальными. Старость в античности понималась как целостное явление и изучалась в контексте понимания космоса в целом.

Древнегреческие философы особо ценили мудрость старцев. Гомер (IX в. до н. э.) в своих произведениях призывал молодежь подчиняться советам мудрецов, аргументируя это особыми способностями пожилых людей. В текстах Гомера старцы имеют право первого и решающего слова, особый авторитет имеет клятва старейшины, которая воспринимается как обязательство. В то же время в произведениях Гомера старики оказывали влияние не только посредством живых советов, но и после смерти в виде влияния души на ищущих авторитетного совета.

Интересна точка зрения Платона (IV в. до н. э.), который считал преклонный возраст наиболее преимущественным для человека [9]. Согласно его позиции, только с 60 лет человеку должны быть доступны некоторые важные должности, например, церковный служитель, судейский советник (мнение старейшин решало судебные процессы). Платону принадлежит мысль о компенсации процесса физического старения духовной зрелостью, которая дает внутреннюю свободу и проницательность человеку. Большое значение Платон придавал индивидуальному переживанию процесса старения, считая что переживание стадий старения зависит от образа жизни, который человек вел в молодости и в зрелые годы. В то же время лекарством от негатива старения мыслитель видит созерцание физических упражнений, плясок и игр юношей, что, по его мнению, должно оживлять в памяти старика утраченную им благодать физической красоты.

Римский философ Лукреций [13] в I в. до н. э. рассматривал проблему старения глобально. Согласно его идеям, весь мир представляет собой трансформирующееся тело и поэтому также подвержен старению. И если в философии Платона душа после смерти перелетает в идеальный мир, то Лукреций наделяет душу аналогичной телу природной сложностью, что позволяет ему утверждать возможность ее посмертного разложения.

Идеи Лукреция были доведены до логического завершения стоиками Эпиктетом и Марком Аврелием [12]. Уже в их понимании старость окончательно теряет позитивное содержание, лишь смерть преподносится как последний долг перед мировым Целым, что в какой-то мере вписывается в позитивные этические установки. В то же время Эпиктет называл человека ходячим трупом с привязанной к нему душонкой. Тем не менее в учении стоиков проводится аналогия между сменой возрастных этапов человеческой жизни и мировым круговращением, подразумевая тем самым завершение круга жизни и создание новой точки отсчета от детства к старости.

Окончательно негативный образ старости закрепился в трудах Аристотеля [1]. Древнегреческий мыслитель утверждает абсолютную отрицательность феномена старости. По его мнению, пожилые люди постепенно теряют не только физические силы, но и умственные и духовные способности. Долгая жизнь в его мировоззрении – это наказание, а попытки полноценно вернуться в пожилом возрасте в общественную жизнь – это слабость.

Философы позднего Рима, соглашаясь с идеями Аристотеля, также изображают стареющего человека дряхлым, немощным, больным и жалким. Например, Гораций к физической немощи добавлял в описание стариков такие характеристики, как алчность, зависть к молодости, что приводит к порицанию юношества и восхвалению исключительно того времени, когда юность была доступна самим пожилым людям. Старость в его произведениях мрачная, сожалеющая об утрате молодости, потерявшая вкус к жизни и ощущение счастья.

Древнеримский мыслитель Овидий [7] сравнивает человеческую жизнь с временами года. Согласно его классификации, старость – это четвертый возраст, по мнению современных геронтологов, соответствующий возрасту современных долгожителей. Старый человек, по Овидию, – бессилен, беззуб, представляет собой морщинистое, дряблое существо, его подстерегает всеуничтожающая смерть.

Подобную классификацию предлагал и Сенека [5], который выделял четыре периода человеческой жизни: младенчество, детство, отрочество, старость. В то же время Сенека воспринимает старость не как нечто абсолютно немощное, а лишь как возраст усталости. «Гнет возраста чувствует только тело, а не душа и состарились одни только пороки и то, что им способствует» [5]. В качестве основного атрибута старости Сенека определяет мудрость, приобретаемую на протяжении всей жизни и которая облегчает силу духа вопреки физической немощи. Один из главных инструментов обретения мудрости, согласно воззрениям Сенеки, – это занятия философией, которая вопреки немощи тела позволяет поддерживать веселость, радость и мужество.

Древнеримский философ Цицерон [11] в своем известном трактате о старости писал, что человек должен принять законы природы, частью которых является и старость, так как бороться с ними бессмысленно. Подобные идеи актуальны до сих пор, спустя два тысячелетия.

Средние века и эпоха Возрождения ознаменовались сменой мировоззрения. Если Античный мир цикличен, а порожденные миры следуют друг за другом, то средневековый христианский мир конечен: будучи однажды сотворен, он необходимо должен погибнуть. Соответственно и отношение человека к миру становится другим: несмотря на естественную физическую привязанность к миру, средневековый человек отрекается от него, стремясь к будущей жизни. «Наиболее полно это выражено в старости, когда близость к Богу ощущается максимально. Через это формируется трансцендентная духовность христианского старца, которая отличается от имманентной духовности старца античного» [10].

Неслучаен тот факт, что философской оценкой старости в этот период занимались преимущественно отцы христианской церкви: Григорий Нисский, Исаак Сирин, Августин, Ориген, Григорий Палама и др.

Среди светских мыслителей можно выделить Ф. Петрарку (1304–1374), выдвинувшего идею о единении идеи Бога с идеей творчества (эту мысль позже развил Н. А. Бердяев). Апофеоз же соединения Бога и творчества, согласно идее Петрарки, достигается в старости [8].

Еще один мыслитель Возрождения, обсуждавший в своих произведениях проблему старости, – это Микеланджело (1475–1564). «Лирику Микеланджело пронизывают темы творчества, старости и одиночества. Образ старости обретает у него характер несовместимости формы и содержания. С одной стороны, “лишь с красотою дружен гений мой”, с другой, он дает эстетически неприглядное изображение старости, позволяющее усомниться в первом высказывании. Для Микеланджело поэтическое слово о старости – это способ очищения, освобождения от ее немощи и тленности. Именно реалистическое, граничащее с хрестоматийной точностью, медико-биологическое описание старости соответствует цели поэта. И когда ее внешняя форма сбрасывается, обнаруживается истина, т. е. мудрость» [10].

Таким образом, можно отметить тот факт, что в эпоху Средневековья и Возрождения отношение к старости меняется. Используя в качестве инструмента творчество, идея одушевленного тела и идея личности объединяются, соединяя тем самым имманентное бытие и трансцендентную сферу.

Уже в Новое и Новейшее время категория старости обретает более рациональное рассмотрение в работах философов. В это время феноменом старения занимались Т. Гоббс, Ф. Бэкон, Г. Лейбниц (старость в контексте натурфилософии, погруженной в христианское миросозерцание). Иммануил Кант впервые в своих работах раскрыл

самоценность жизни человека. Он впервые с точки зрения науки поставил проблему старения Земли, в том числе антропологического старения, которая впоследствии была развита в трудах О. Шпенглера, Н. Я. Данилевского, К. Н. Леонтьева и др.

Немецкий философ Г. В. Ф. Гегель (1770–1831) в своих работах исследовал физиологическое и духовное становление старости, утверждая, что старостью (в его понимании синонимом является понятие «мудрость») является тождество объективного и субъективного. Согласно его идее, и в начальном, и в конечном возрасте человек находится в тождественном состоянии, лишенном противоречий. В качестве внешних признаков старости Гегель выделяет ослабление мышц, возрастающее окостенение, слабую чувствительность и т. д. Внутренними же признаками старости выступает бессилие – такое состояние, когда количественные отношения переходят в качественные. Согласно Гегелю, старость есть болезнь, и разрешиться она может лишь смерть. В то же время в противовес возрастной старости, квалифицируемой в качестве болезни, немецкий философ выводит духовную старость, которая и есть истинная зрелость, мудрость.

Другие немецкие философы Ф. Шлейермахер (1768–1834) и А. Шопенгауэр (1788–1860) в своих работах пришли к противопоставлению старости и молодости. Шлейермахер рассматривал старость с двух сторон. С одной стороны – это физическое увядание, с другой же – особое состояние души. В старости, согласно Шлейермахеру, не должно прекращаться духовное развитие, а достижение свободы человека и человеческого духа возможно только в состоянии вечной молодости. По мнению немецкого ученого, и в старом теле может обитать молодая душа, только для этого человек должен действовать, работать над собой, стремиться к самопознанию, что и порождает в нем состояние «вечной юности», так как именно она является символом поиска и жажды познания.

Немецкий мыслитель И. В. Гёте (1749–1832) очень часто в своих произведениях касался темы старости, а также испытаний, которые она готовит. Выступая против любых ограничений в поведении пожилых людей, Гёте в своей работе «Максимы и рефлексии» [4] дает советы, которые помогают приспособиться к новому состоянию, продолжить действовать и вести полноценную жизнь. Отмечая, что с возрастом человеку все сложнее начинать новое дело, переключаться на новый вид деятельности, Гете советует избегать рассредоточенности в деятельности. По его мнению, стареть – «значит само по себе начинать новое. Все поведение изменяется, и следует либо вообще прекратить действовать, либо принять новую роль мужественно и осознанно» [4].

Г. Хельдерлин (1770–1843) отмечал в своих произведениях, что мечтательная старость наступает весело и мирно. Представляя старость не только беспросветно трудным временем, но и таким возрастным периодом, который имеет в том числе преимущества, Хельдерлин писал: «Постоянно растущие отрешенность и миролюбие пожилых людей не связаны с оплакиванием тех качеств, которые уже не вернуть» [3].

Л. Фейербах (1804–1872) рассматривал старость как проблему приобретения индивидуальности. В его учении центральной категорией выступает жизнь, которая неисчерпаема и является инструментом самовыражения. Сущность старости Фейербах рассматривает также через призму своего учения. Старость, по его мнению, представляет природный феномен, но учитывая глобальность жизни – старость не является необходимой и обязательной [6].

Уже в конце XIX в. феномен старости изучался К. Марксом (1818–1883) и Ф. Энгельсом (1820–1895). В своих учениях они рассматривали процесс старения с точки зрения социальных причин, которые могут приводить как к нормальной старости, так и к патологической. В рамках их учения сущность человека в буржуазном обществе деформируется, что соответственно сказывается и на процессе старения.

В настоящее время вопросы смерти и бессмертия в большей степени связаны с таким направлением философии, как онтология. Разумность человека связывается с тем, что человек осознает ограниченность, конечность своей жизни. Русский философ Н. Ф. Федоров считал, что важнейшим шагом на пути человека к самоосознанию является преодоление смертности. Борьба со смертью, по его мнению, является главным делом человечества, которое призвано объединить все социальные слои. «Если бы человеческий род не разделился бы на отвлеченно мыслящих (интеллигенцию) и слепо действующих (народ), то главным предметом изучения для них была бы смерть, а целью - бессмертие и воскрешение» [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 1. – М.: 1976. – 550 с.

2. Архипов М. В. Социально-утопический космизм Н. Ф. Федорова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 16–19 декабря 1996 г. – СПб: БГТУ, 1996.

3. Гёльдерлин Ф. Сочинения / Сост. А. Дейч. – М.: Художественная литература, 1969. – 544 с.

4. Гете И. В. Собрание сочинений в 10 томах. – Т. 10-й. Об искусстве и литературе. – М., 1975.

5. Луций Анней Сенека. Философские трактаты. – СПб.: 2001. – 400 с.

6. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К. и Энгельс Ф. Избр. произв. в 3-х т. – Т. 1. – М., 1979. – 394 с.

7. Овидий. Собрание сочинений. В 2 т. / Вступ. ст. В. С. Дурова. – СПб, Биографический институт «Студиа Биографика», 1994.

8. Петрарка Ф. Старческие письма // Петрарка Ф. Канцоньере. Моя тайна, или Книга бесед о презрении к миру. – М., 1999. – 660 с.

9. Платон. Диалоги. – СПб: Азбука-классика, 2007. – 448 с.

10. Полькина Т. М. Особенности понимания феномена старости на разных этапах психолого-философского осмысления // Вестник Башкирск. Ун-та. – 2012. – № 3.

11. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М.: Наука, 1974. – 248 с.

12. Эпиктет. В чем наше благо? // Римские стоики. Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – М., 1995. – 268 с.

13. Эпикур. Главные мысли // Тит Лукреций Кар. О природе вещей. – М., 1983.

УДК 1

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Мусаев А.Р.

THE MECHANISM OF FORMATION OF THE SOCIAL SYSTEM LEGALSOCIALIZATION

Musaev A.R.

В статье, рассматривая отечественный механизм формирования системы правовой социализации, автор обращает внимание на деятельность государства в данной области. В качестве одной из важнейших форм правового воспитания, реализуемых государством, является правовое обучение, которое реализуется в рамках образовательного процесса, также определяемого государством. Правовое образование рассматривается специалистами в качестве необходимого компонента направленной (контролируемой) правовой социализации личности.

In the article, considering the domestic mechanism of formation of the system of legal socialization, the

author draws attention to the activities of the state in this area. As one of the most important forms of legal education, implemented by the state, is legal education, which is implemented within the educational process, also determined by the state. Legal education is considered by specialists as a necessary component of directed (controlled) legal socialization of the individual.

Ключевые слова: личность, общество, правовая социализация, правовое обучение.
Keywords: personality, society, legal socialization, legal training.

По словам Крутикова М.Ю., в условиях современного российского общества научный интерес представляет анализ того, как общественная среда посредством социализации воздействует на индивида как на объекта правовой социализации. Необходимость такого анализа специалист видит в том, что результатом социокультурных и институциональных изменений в российском обществе стало, в частности, возникновение новых социально-правовых условий его функционирования [7].

Прежде всего, следует сказать, что специалисты выделяют три основные системы правовой социализации гражданина: целенаправленная, стихийная и самовоспитание[1, с. 1-10].Целенаправленная система правовой социализации, называемая также институциональной, проявляет себя в ходе взаимодействия человека с социальными институтами воспитания: детский сад, школа, вуз; различные культурные учреждения; церковь; общественные организации; средства массовой коммуникации; правоохранительные органы; суд. Под воздействием данной системы правовая социализация проходит на основе формирования у подрастающего поколения соответствующего багажа, позволяющего реализовывать социально одобряемое правовое поведение.

Неформальная правовая социализация, называемая также стихийной, спонтанной, подразумевает неформальное общение индивида. Площадкой такого общения выступают детские и подростковые кампании, а также условия, в которых индивид усваивает различные социальные правовые представления, традиции, фольклор, социальную мифологию, нормы молодежной субкультуры и т.д.

В отличие от целенаправленного воспитания, предлагающего идеальный образец гражданина, ориентированного «в долгую» на обязанности индивида перед обществом и различными социально-возрастными группами, данная система правовой социализации ориентирует человека на реальные условия, адаптирует к настоящему, исходит из требований необходимости.

Особым вариантом правовой социализации выступает правовое самовоспитание. Это самостоятельный выбор личностью приемлемого соотношения между собственными потребностями и общественными требованиями. При этом необходимо отметить следующий важный аспект. По словам М.С. Андрианова, каждый член общества испытывает на себе влияние всех перечисленных систем, которые при этом взаимодополняют друг друга. Результатом является формирование самостоятельной с правовой точки зрения личности [1, С. 1-10].

Тем не менее, он же отмечает, что площадкой, на которой происходит совмещение влияний этих двух систем, оказывается семья, где дети усваивают определенные знания, нормы, ценности и образцы поведения. При этом ранее был сделан вывод о том, что есть основание считать правовые нормы в современном обществе по сравнению со всеми другими нормативными системами во всех отношениях обособленными, а правовую социализацию – как занимающую особое положение в современном обществе по отношению к общей социализации, и рассматривать правовую социализацию по отношению к общей социализации как целое. Отсюда семейное воздействие, как правило, ориентирует индивида на выполнение, прежде всего, норм, регулирующих его отношения с институтами, то есть, официальных. Таким образом, с данной точки зрения, целенаправленная система, по отношению к индивиду, по сравнению с неформальной, является первичной.

Что касается третьей системы правовой социализации – самовоспитания, то, по мнению специалистов, она представляет собой серию своеобразных «внутренних диалогов» человека, например, как носителя разных социальных ролей – «Я-сын», «Я-ученик», «Я-гражданин» и т.д.[1, С. 1-10].Тем не менее, индивид, интегрированный в общество, не сможет реализовать взаимодействие с институтами, осуществляющими целенаправленную социализацию, без ориентации на ту нормативно-ценностную систему, которую предлагает ему общество. Он вынужден соотносить выполнение социальных ролей с этой нормативно-ценностной системой. Таким образом, самовоспитание человека в сложном обществе ориентировано на выстраивание вынужденного, но приемлемого баланса между личным и общественным, с ориентацией на общественное. То есть, можно говорить, что и по отношению к правовому самовоспитанию целенаправленная правовая социализация является первичной. Отсюда, целенаправленная система правовой социализации, реализуемая соответствующими институтами, в современном обществе может считаться доминирующей. Специалисты отмечают периодизацию в правовой социализации, когда выделяют три основных периода: ранний период (от 0 до 12 лет);средний период (между 12 и 18 годами);период зрелости (остальная жизнь).

Основное внимание исследователей сконцентрировано на среднем периоде, который считается основным. При этом, в качестве оснований для этого, помимо формирования на данном этапе личности в целом, начала осознания своих поступков и поведения, формирования способности оценивать действия других людей и последствия происходящих событий, специалистами указывается: достижение возраста уголовной ответственности; получение различных прав и свобод; подверженность различных прав и свобод разного рода возрастным ограничениям.

Также следует отметить, что человек к концу этого периода вступает в полноценные правовые отношения. При этом, необходимо обратить внимание, что все указанные положения являются законодательными, они устанавливаются и регулируются исключительно государством. Далее, следует отметить, что человек, одновременно и последовательно являясь участником множества разнообразных групп, в процессе идентификации аккумулирует различные правовые представления, варианты и модели правового поведения. Это происходит в силу наличия и функционирования механизма социально-правовой идентификации во всех без исключения социальных группах. Безусловно, каждая группа формирует собственные образцы и модели поведения, однако эти положения, так или иначе, соотносятся с правовой системой соответствующего государства.

В связи с этим в науке основное внимание уделяется социально-правовой идентичности человека на основе его гражданства. При этом под гражданством понимают устойчивую правовую связь человека с государством, выражающуюся в совокупности их взаимных прав, обязанностей и ответственности, основанную на признании и уважении достоинства, основных прав и свобод человека[8].

В Российской Федерации вопросы гражданства регулируются соответствующими конституционными нормами и Законом «О гражданстве Российской Федерации» от 28 ноября 1991 г. (с последующими изменениями и дополнениями).Далее, следуя определению, можно говорить о том, что правовые нормы находятся в юрисдикции государства, которое играет в данном случае особую, конститутивную роль, ибо без него «социальные нормы и отношения не могут получить общеобязательный характер, стать юридическими»[15; 16].

Если контролирующий объект в отношении неформальных норм определить четко достаточно сложно – это и отдельные социальные группы, и общественное мнение, и различные социальные организации – как сложно определить компетенцию каждого из них, то в отношении законодательных норм объектом контроля является государство. Именно государство осуществляет правовой контроль – один из главных механизмов регулирования общественных отношений, играющий ключевую роль в обеспечении стабильности

общества, используя механизм которого, органы управления проверяют действия отдельных субъектов управления [2 С. 20-22.]. Таким образом, можно говорить, что в данном случае правомерно рассматривать государство как главный объект правовой социализации, являющийся ее источником, формирующий критерии, оценивающий ее результат.

Ряд специалистов, занимаясь исследованием правовой социализации в России, говорит о системе правовой социализации. В частности, Крутиков М.Ю. пишет о правовой социализации населения современной России, называя ее стихийной правовой социализацией [10]. При этом он особо выделяет роль правового воспитания как средства контролируемой или направленной правовой социализации.В данном случае очевидно, что указанная специалистом контролируемая или направленная правовая социализация не может осуществляться без определяющего влияния общества, другими словами, без его контроля; если же говорить об обществе современном, то контролируемая или направленная правовая социализация не может осуществляться без контроля государства как политической организации общества [14]. В частности, Самыгин П.С. характеризует направленную форму правовой социализации как «специально разработанную систему средств воздействия на индивида в целях формирования правовой личности, сознание и поведение которой соответствует целям и интересам общества» [11]. Данная система в условиях современного общества также формируется государством.

Говоря о механизме формирования системы правовой социализации, исследователи выделяют такие структурные понятия, как правовое воспитание [10], субъекты правового воспитания (органы и организации, компетентные осуществлять правовоспитательную деятельность); средства правового воспитания; мероприятия правового воспитания; объекты правовоспитательного воздействия [4, С. 85.], формы правового воспитания [13], юридическая (правовая) практика. [18, С. 422.].

Такие специалисты как Шапиева О.Г., говоря о правовом воспитании, видит его смысл в воспитании граждан в духе уважения к праву, законам, сознательного и добровольного их соблюдения» [19, С. 199.].Далее, говоря о формах правового воспитания, Зенин В.П. отмечает, что форма правового воспитания имеет прямое отношение к воспитанию граждан в духе уважения к закону, строгого их исполнения [5, С. 211.]. Так же ШапиеваО.Г. понятие форм нравственно-правового воспитания связывает с воспитанием у личности уважения к праву и закону, строгого их исполнения[20, С. 199.].

Правовую практику Кильмашкина Н.Ф. связывает с различными формами правоисполненой, правоприменененной, правоохранительной деятельности и правотворчества [6, С. 113.]. Также юридическая (правовая) практика понимается в качестве процесса, способствующего передаче юридической информации, знаний посредством участия граждан в процессе, прежде всего, правоприменительной деятельности, предусмотренной действующим процессуальным законодательством с целью принятия судебного (правоприменительного) решения[18, С. 422.].

В научной литературе от форм правового воспитания отграничиваются его методы. В частности, Сиротин А.С. считает таковым определенное воздействие на человека или группу с целью сформировать правильное, с точки зрения общества, отношение к правовой дисциплине и «выработки соответствующего ей соблюдения законов» [12, С. 99-100.]. В данном случае необходимо обратить внимание на следующий аспект: все приведенные положения в отношении механизма формирования системы правовой социализации, касаются прямого и определяющего для функциональности и смыслового наполнения данных элементов участия государства. Это видно из регулярного упоминания специалистами, в связи с толкованием элементов механизма правовой социализации, такой категории, как закон.

Закон в юридическом понимании, то есть в том, в котором он трактуется в указанных определениях - есть нормативный правовой акт, который принимается представительным (законодательным) органом государственной власти...[3]. Таким образом, закон есть результат деятельности исключительно государства. При этом, согласно сделанному нами

выводу, государство следует рассматривать главный объект правовой социализации, являющийся ее источником, формирующий критерии, оценивающий ее результат. Таким образом, можно говорить, что именно государство главным образом влияет на формирование системы правовой социализации, определяя механизм ее формирования.

Статистические данные о деятельности государства в области образования позволяют судить о том, что государство, будучи заинтересовано в четком и целенаправленном функционировании системы правовой социализации, обеспечивает вовлечение в систему образования (образования всех уровней) ежегодно очень многочисленной части российского населения, в основном принадлежащей к категории «молодежь» [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианов М.С., Психологические механизмы и периодизация процесса правовой социализации. Психология и право. 2013. №1. С.1-10.
2. Беляков С.Г. Критерии правовой социализации в оценках социологии//Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.2016. №1. С.20-22.
3. Большой юридический словарь / Авт.-сост. В.Н. Додонов, В.Д. Ермаков, М.А. Крылова и др. Ред. А.Я. Сухарев, В.Е. Крутскихи др. - М.: ИНФРА-М, 2003.]
4. Галимов М.М. Система правового воспитания трудящихся// Правосознание и правовое воспитание трудящихся в развитом социалистическом обществе. - М., 1975. С.85.
5. Зенин В.П. Формы, методы и система правового воспитания/ Правовое воспитание и социальная активность населения. Киев, 1979. С.211.
6. Кильмашкин Н.Ф. Формирование правосознания сотрудников полиции как элемент социально-психологического аспекта управления в органах внутренних дел (по материалам МВД Республики Казахстан): дис. канд. юрид. наук. - М., 1998. С.113.
7. Крутиков М.Ю. Правовая социализация как предмет социологического анализа http://www.jurnal.org/articles/2010(дата обращения 19.11.2011).
8. Основы государства и праваhttp://www.bibliotekar.ru/osnovy-prava-3/60.htm(дата обращения 19.03.2018).
9. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl (дата обращения 19.11.2011).
10. Правовое воспитание в системе правовой социализации в условиях современной России. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки Выпуск 3-1.2013, стр. 200-210.
11. Самыгин П.С. Состояние правового образования в России как фактор правовой социализации учащейся молодежи// Социологические науки. 2007. Вып. 1. ЦЕЛЬ: http://www.teoria-practica.ru/-1 -2007/153-200909-05-00-43-45/179-2009-07-18-07-28-25 (дата обращения: 19.03.2017)
12. Сиротин А.С. Уважение к закону. Проблемы теории и практики его формирования в России. - М.: МГИУ, 1999. С.99-100.
13. Теория государства и права: курс лекций. ЦЕЛЬ:http://www.bibliotekar.ru/teoria-gosudarstva-i-prava-1/122.htm (датаобращения: 19.03.2017)
14. Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого. Кафедра политологии и социологии. Под ред. Колмаковой Н.Н. "http://www.tsput.ru/res/other/politolog/lec8.html"
15. ФЗ от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» // Собрание законодательства РФ. 1996. №3. Ст. 150.
16. Философский словарь. М., Советская энциклопедия, 1983. С.520.

17. Финансовый словарь HYPERLINK "http://www.bibliotekar.ru" http://www.bibliotekar.ru(дата обращения: 19.03.2017)

18. Чепурнова Н.М., Серёгин А.В. Теория государства и права: учебное пособие. М.: ЕАОИ, 2007. С.422.

19. Шапиева О.Г. Нравственно-правовая социализация личности: дис. ... д-ра юрид. наук. СПб. 1997. С.199.

УДК 1

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В МОДЕЛЯХ ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ (ОНТИЧЕСКИЙ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЛЕГОМЕН К ТРЁХМЕРНОЙ МАТРИЦЕ БЫТИЯ:ПСИХИЧНОСТЬ-ВРЕМЯ-ПСИХОЛОГИЧНОСТЬ)

Николов Н.О.

TIME CATEGORY IN THE PERSONAL BEING MODELS (ONTICAL AND ONTOLOGICAL PROLEGOMENON TO THE THREE-DIMENSIONAL MATRIX OF BEING: PSYCHIC-TIME-PSYCHOLOGICAL)

Nikolov N.O.

Исследуется онтологическая сущность времени, его онтическая обусловленность буквами-символами русского языка. Устанавливается связь между буквами-символами русского языка с темпоральной матрицей бытия: психичность-время-психологичность. Вслед за теорией азбучных планов при участии теории архетипов К. Г. Юнга, понятия философии марксизма «verkwandelteForm», теоретических разработок М. Хайдеггера относительно онтологии «знака», уточняется, что именно буквы-символы семиотической системы русского языка обеспечивают психологическую форму времени бытия души в трёхмерной модели личностного бытия. Обосновывается невозможность формирования структур рассудка, разума, души в одно-, двухмерных моделях личностного бытия.

The ontological essence of time, its ontical conditionality by letters-symbols of the Russian language is investigated. A connection between the letters-symbols of the Russian language with the temporal matrix of being: psychic-time-psychological is established. Following the theory of alphabetic plans with the participation of the theory of the archetypes of C. G. Jung, the concept of the philosophy of Marxism “verkwandelte Form”, the theoretical developments of M. Heidegger concerning the ontology of the "sign" that it is the letters-symbols of the semiotic system of the Russian language provides the psychological form of the time of the soul's existence three-dimensional model of personal being. The impossibility of forming the structures of reason, mind, soul in one-, two-dimensional models of personal being is grounded.

Ключевые слова: модели бытия, модели личностного бытия, матрица «психичность, время, психологичность», душа, дух, тело.

Keywords: models of being, personal being models, matrix of “psychic-time-psychological”, soul, spirit, body.

Категория времени на сегодняшний день исследована достаточно основательно. Первые упоминания о категории времени можно встретить в 8 веке до н.э. у Гесиода, который говорил о двух его видах: 1) циклическом времени несовершенного мира, 2) высшем времени, в котором отображаются глобальные события в истории мира. А уже в 3 в. до нашей эры Аристотель произвёл достаточно ёмкое сведение онтологии времени с феноменологией числа: «Таким образом, время не есть движение [само по себе], но [является им постольку], поскольку движение заключает в себе число. Доказательством этому служит то, что большее или меньшее мы оцениваем числом, движение же, большее или меньшее, временем, следовательно, время есть некоторое число. А так как число имеет

двоякое значение: мы называем числом, с одной стороны, то, что сосчитано и может быть сосчитано, а с другой − то, посредством чего мы считаем, то время есть именно число считаемое, а не посредством которого мы считаем. Ибо то, посредством чего мы считаем, и то, что мы считаем, − вещи разные.» (219b)» [1]. Данный подход сводится к достаточно простому суждению, но имеющему огромное влияние на умы современных учёных, а именно к тезису Пифагора: «всё есть число»[6, С. 188].

Позднее ни в исследованиях И. Канта, ни Г. Гегеля, а также ни в классической физике у Ньютона, а также ни в исследованиях 20 века: В. П. Гайденко, Б. В. Алексича, А. Г. Долгушина, Л. Н. Лойа, А. Д. Габараева, Н. К. Делина и других данная методологическая установка концептуально не оспаривалась.

В современном мире это суждение отстаивает и развивает наука информациология. Вместе с тем данное ограниченное суждение «заражает» своей «логикой» и многочисленные рационалисткие подходы в гуманитарных науках (в том числе в психологии). Необходимо отметить, что данное «заражение» онтологизацией числа и сознаний людей, и научной фактологии сегодня чувствуют крупные учёные, чувствуя неприятное интеллектное раздражение, но не могут методологически выйти из диалектики суждений: «всё психологическое опосредовано биологическим» (к примеру, Черниговская Т. В., Бехтерева Н. П.).

При оценке категории времени мы учитывали такие его определения, известные научной общественности, как: 1) совместно с пространством основная форма существования материи; проявление бытия[10, С. 103]; 2) атрибут, всеобщая форма бытия материи, выражающая длительность бытия и последовательность смены состояний всех материальных систем и процессов в мире. В. не существует само по себе, вне материальных изменений [11, С. 94]; 3) одна из основных (наряду с пространством) форм существования материи [12, С. 298].

Используя контекст данных определений мы оказываемся перед более чётким вопросом: что предзадаёт всеобщую форму материи – феномену времени и почему этот «эмиссар» всеобщей формы материи не позволяет терять, к примеру, время души в бытие русского языка, сохраняя элементный состав трёхмерной модели личностного бытия в мире (душа, дух, тело)?

Используя традицию онтологизации концепта – «число» и имманентный ей (традиции) тезис: «числа правят миром» невозможно раскрыть феномен сохранения времени души в русском языке, так как время духа рассыпается; дух не устойчив во времени (см. исследования Г.Ф. Гегеля). Душа в данном подходе становится цифровым двойником духа и сливается с ним в единый неразличимый конгломерат, чем подвержена разрушению и смещению.

Используя традицию онтологизации концепта – «буква-символ», характерную для философии рецептуализма, и её передовой составляющей – философии трёхмерности авт. А. А. Свиридова наша проблема решается более успешно[7].

В рамках этой традиции душа имеет общие онтические и онтологические основания с устойчивыми во времени структурами мира – буквами-символами, имеющими только в русском языке многомернуюосновность. Имеется в виду и риторическая, и семантическая, и смысловая, и онтическая, и онтологическая основность.

В данном подходе душа – это буквенная эманация слова (буквенного кода, состоящего из 12 русских букв), а дух – числовая эманация цифры. Общее между душой и буквами это устойчивость во времени. Так как какой угодно объём цифр ни одномоментно, ни в бесконечном счёте числа времени не даёт новые смыслы, новые формы букв-символов.

В нашем подходе исследования предлагается не обычная кумулятивная теория формирования личностного бытия в виде простейшей эволюционной схемы, как бы«случайного» развития уровней сознания. В работе предлагается адаптация новейшей матрицы бытия, особенностью которой является учёт времени, как эманации развитиябуквенно-символьных систем мира, акцентируется внимание на его онтолого-

семиотической обусловленности (в том числе структурной, а не только феноменологической).

Вид этой модели уже был ранее анонсирован в виде триады: «психичность-время-психологичность». Автор стремится показать значимость данной матрицы в процессе формирования психологии сознаний интеллекта, ума, рассудка, разума, души. Данные процессы формирования психологии уровней сознания человека ранее были представлены как программы бытия (интеллектогенезис, умогенезис, рассудкогенезис, душегенезис).

Вместе с тем автор пытается расширить онтологическую сущность данной матрицы как механизма формирования специфических особенностей психологии духовной и парадуховной модели личностного бытия в философском дискурсе.

Как справедливо замечают авторы философского словаря под редакцией В.Г. Кузнецова, М. Хайдеггер успешно раскрыл сущность третьей стрелы времени[8,С. 93]. Однако стоит отметить, что рассмотрение категории времени в его трудах онтически весьма плотно соприкасается с пространством (пространство-время). В этой матричной связке мы не можем выявить эволюционные условия, внутренние детерминанты развития различных по своей природе моделей личностного бытия. Однако, используемая нами темпоральная трёхуровневая модель бытия-психичность-время-психологичность позволяет проследить те самые внутренние детерминанты развития.

В трудах К. Г. Юнга термин психическое, более близкое понятию «Psyche» это «кипящий котёл», микрокосм, не являющийся эпифеноменом тела человека[5,С. 191].

Термин «психологичный» по определению толкового словаря Ефремовой. Т. Ф. – это раскрывающий психические стороны человека [9,С. 3722]. В такой диспозиции время это просвет четырёхмерного пространства бытия (по М. Хайдеггеру), направляющий энергии психичности в психологические формы видов и уровней сознаний человека. В евроязыках языковое бытие сознаний сфер рассудка, разума дихотомично представлено конгломератами подделки вида: «чистый, практический разум» (см. работы И. Канта). Конгломератами подделки данные заместители истинных форм рассудка, разума, к примеру, в немецком языке, являются таковыми, поскольку слово «Vernunft (нем.)», открывает одновременно в себе дихотомичное бытие одновременно и разума, и ума, и рассудка.

Отличие моделей личностного бытиязначительно проявлено в их психологическом континууме. Отличие психологии духовной модели бытия личности нами видится, в том числе, в контексте меньшей зависимости от бинарной оппозиции «жизнь-смерть». Что обусловлено наличием полноценного объёма сознаний души, которое как мы ранее отмечали из-за корреляции с многомерными буквами-символами (многомерность символов как её понимала Вишнякова О.Д. [2]) имеет способность преодолевать процесс саморазрушения, быть вечной. Так возникает вопрос, почему объём «стрел» времени (как их понимал Эддингтон)не позволяет языковой личности, развивающейся в рамках двухмерной модели бытия удерживать психологическое пространство времени души. Ответ был дан ранее в работах, посвящённых теории азбучных планов. Согласно данной теории личность, раскрывающая своё бытие посредством одно-, двухмерных алфавитных планов использует двумерный баланс весов времени. То есть автор имел ввиду, что имеется прямая связь между уровнями (мерностями) языковых систем и мерностями их внутреннего (психологического) времени.

В рамках данной теории «время» мы будем понимать, как ресурс психической энергии архитекста бытия (букв-символов) (по А. Свиридову), порождающий форму воли и сознания (по А. Шопенгауэру [8, С. 92]), порождающий феномен сознания движения мысли.

С точки зрения теории азбучных планов различные символьные системы эманируют в сознание людей различные по своей мерности временные балансы весов времени (иначе различные временные регуляторы).

Двухмерные семиотические системы (к которым согласно теории азбучных планов – далее теория АП) посредством своих символьных элементов предзадают двухмерный

регулятор стрел времени и в объёме модели личностного бытия, и в объёме моделей бытия Вселенной. Сущностной особенностью двухмерного регулятора стрел времени нам известных (всего четыре) является их дихотомичность, разнонаправленность, формирующих неустойчивость хаоса, что в микрокосме личности, что в макрокосме Вселенной. Подтверждение данному тезису мы находим в языковом бытие латинского языка, как семиотической первоосновы для всех современных 19 евроязыков. Время на латинском звучит как «tempus», в переводе на русский язык дающее минимум два противоположных значения: 1) благоприятный случай; 2) бедственное положение [4, С. 1003].

Таким образом, язык, репрезентируя дихотомическую реальность концепта «время» в евроязыках определяет и неустойчивый хаос личностного бытия, в том числе неустойчивую форму воли, форму сознания. Обобщить данный элементный состав личностного бытия мы можем посредством определения – двухмерная модель личностного бытия. Совершенно закономерным становится следствием, что в рамках данной модели при условии действия двухмерной языковой реальности концепт души воспринимается двойственно. При чём, что для самой языковой личности, что для переводчика.

В рамках теории АП также заявляется, что имеются несколько периметров развития времени, присутствующих в рамках любой из семиотических систем мира. В рамках одно-, двухмерных алфавитных планах (к которым относятся согласно данной теории все иероглифические языки, а также все 19 евроязыков) трёхмерная темпоральная матрица бытия «скручивается» до субъективного времени интеллекта, ума. Субъективное время рассудка, разума, души невозможно в данных первичных моделирующих системах по причине отсутствия материальных носителей данных структур сознаний. Иначе, по причине отсутствия «периметра букв» данных структур. Данный факт с точки зрения философии религии показывает несформированность соборного мышления в данных семиотических системах.

Объединение данной научной новизны с теорией архетипов К.Г. Юнга, через понятие философии марксизма – «verkwandelteForm», а также через суждения М. Хайдеггера, что «знаковая структура сама подаёт онтологическую путеводную нить для «характеристики» всего сущего вообще»[13, С. 77] позволяет объяснить, что именно буквы-символы семиотической системы русского языка обеспечивают психологическую форму времени бытия души в трёхмерной модели личностного бытия.

Время, как форма и путь движения (матрица) в евроязыках не может обеспечить «заливку» энергий психичности в языковое бытие психологических уровней сознаний, таких как рассудок, разум: во-первых, так как его бытие является устойчиво неустойчивым (дихотомичным), что исходит онтически из его языкового бытия (его внутренний регулятор его же форм бытия получает от семиотических систем двухмерности двухмерный – плоскостной объём, не способный развивать многомерные формы психического и психологического бытия);во-вторых, так как само бытие психических форм сознаний разума, рассудка, души номинально в евроязыках языках представлено неявно/аморфно.

Заключение. Сущностным отличием одно-, двухмерных от трёхмерных моделей личностного бытия является отсутствие в них психологического времени души (имеется только время развития духа, тела в плоскости сознаний интеллекта, ума). Время в данных объектах будет иметь дихотомичный, неустойчивый характер, стремящийся к нулю, к Ничто, к небытию. Для одно-, двухмерных моделей бытия Вселенной характерным отличием от трёхмерной (темпоральной) также будет являться отсутствие категории Времени, но более принципиально, более масштабно. По сути, в них присутствует отказ двухмерным моделям личностного бытия в возможности существования. Один из классиков идеалистической философии Г.Ф. Гегель прямо указывает на процесс устранения время абсолютным духом (т.е. в рамках двухмерной модели бытия – прим. авт. Н.Н.).«Время есть само понятие, которое налично есть и представляется сознанию как пустое созерцание; в силу этого дух необходимо является во времени, и является до тех пор во времени, пока не

постигает своё чистое понятие, т. е. пока не уничтожает время» [3, С. 429]. Таким образом, парадоксальное присутствие двухмерных моделей личностного бытия полностью поддерживается за счёт движения времени трёхмерной модели бытия Вселенной и конгруэнтной ей трёхмерной модели личностного бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Метафизика. Москва – Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934

2. Вишнякова О. Д. От многомерности знака к многомерности образа [электронный ресурс] / О. Д. Вишнякова // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 6 (61). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-mnogomernosti-znaka-k-mnogomernosti-obraza (дата обращения: 19.06.2018).

3. Гегель Г. Ф. В. Сочинения в 14 томах. Том 04. Феноменология духа. – М. : Издательство Социально-экономической литературы, 1959. – С. 429.

4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. − Изд. 2-е, переработ. и доп. – М., «Русский язык», 1976. − С. 1003.

5. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами). Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2008. – С. 191.

6. Кессиди Ф. От мифа к логосу: Становление греческой философии / Ф. Кессиди / Отв. ред. А. Е. Зимбули. − 2-е изд., испр., доп. – СПб. : Алетейя, 2003. – С. 188.

7. Русский фундаментализм. Азбука масштабных перемен : собрание сочинений / (Национальная безопасность и геополитика России / Центр изучения Русско-Тюркской Славянской Ведической Цивилизации, Центр Духовной Территориальной и Гос. безопасности). Т. 11: Родословие к человеку ≡ Книга РОДЪА.– Челябинск : [б.и], 2012. – 436 с.

8. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М, : ИНФРА-М, 2005. – С. 92, 93.

9. Епишкин, Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка / Николай Иванович Епишкин. - Москва: ЭТС, 2010. – С. 3722.

10. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., Перераб. И доп. − М. : «Республика», 2001. – С. 103

11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983.− М.: Советская энциклопедия, 1983 г. – С. 94.

12. Философская Энциклопедия. В 5-х т. Т.1. – М. : Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова, 1960. – С. 298.

13. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: AdMarginem, 1997. –С. 32, 77, 330.

УДК 1

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПРОИЗВОДСТВА МИФОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ (В МЕТОДОЛОГИИ А.Ф. ЛОСЕВА)

Ростова А.Т.

THE CONCEPT OF THE REPRODUCTION OF THE MYTHOLOGICAL WORLDVIEW (IN THE METHODOLOGY OF A.F. LOSEV)

Rostova A.T.

В статье исследуется вопрос о воспроизводстве мифологического сознания. Автор обращает внимание на то, что усложнение социальной структуры, развитие коммуникации и технологий не смогли нивелировать мифологическое мировосприятие, передающееся из поколения в поколение с высоким уровнем устойчивости. Исходной позицией настоящей статьи является то, что миф представляет собой

своего рода реакцию социального сознания на пробелы в познании обыденной реальности. Отсюда, усложнение современной социальной реальности есть не путь устранения мифа, а, напротив укоренения его в массовом сознании современного общества. Методологической основой исследования является концепция А.Ф. Лосева, тогда как предмет-объектной областью – принципы воспроизводства мифа в современной социальной реальности. Опираясь на обозначенные позиции, автор прогнозирует дальнейший характер воспроизводства мифа.

In the article the question of the reproduction of mythological consciousness is investigated. The author draws attention to the fact that the complexity of the social structure, the development of communication and technology could not level out the mythological world perception, passed down from generation to generation with a high level of sustainability. The starting point of this article is that the myth is a kind of reaction of social consciousness to gaps in the knowledge of everyday reality. Hence, the complication of modern social reality is not the way to eliminate the myth, but, instead of taking root in the mass consciousness of modern society. The methodological basis of the study is the concept of A.F. Losev, whereas the subject-object area is the principles of the reproduction of myth in modern social reality. Based on the indicated positions, the author predicts the further nature of the reproduction of the myth.

Ключевые слова: социальное воспроизводство, миф, общество, социальная преемственность, социальное сознание, мировоззрение.

Keywords: social reproduction, myth, society, social continuity, social consciousness, world outlook.

Воспроизводство моделей мировосприятия может быть классифицировано по формам представленности культуры. Мы полагаем, что одной из наиболее распространенных форм мировосприятия в современном обществе является миф в соединении с обыденным или житейским мировоззрением. В этой связи, для понимания парадигмы социального сознания современного общества интерес представляет принцип воспроизводства мифологического мировоззрения, сохранивший и трансформировавший его с древних времен до настоящего момента. Лосевское видение воспроизводства мифологического мировоззрения уникально, прежде всего, тем, что содержит в себе всесторонний диалектический анализ предмета. Свою концепцию великий мыслитель строит весьма необычным образом: он последовательно выделяет самые популярные в научных кругах точки зрения на миф, а затем, с помощью диалектического метода, вскрывает всплывающие противоречия, которые содержит в себе та или иная концепция.

В своей работе «Диалектика мифа» Лосев не раз указывает на то, что сущность социального воспроизводства мифа не так проста, как может показаться на первый взгляд. Миф всё время прячется, скрывается, подменяет себя другими социальными сферами, поэтому, отвечая на вопрос, что же такое миф на самом деле, как он проникает снова и снова в социальное сознание новых поколений, очень легко впасть в заблуждение, дав ошибочное определение предмету, приняв за миф то, чем он не является.

Данную проблему философ решает следующим образом: прежде чем давать какое-либо ясное определение, следует, для начала, чётко и недвусмысленно разграничить сущность мифа от явлений, которые только выглядят схожими с ним. Эти сферы могут быть пограничны мифу, они могут даже входить в понятие мифа, но эти области – не миф в собственном смысле слова, они не тождественны ему. Давая ряд отрицательных определений, Лосев отвечает на вопрос, чем не является миф, для того, чтобы в дальнейшем, не останавливаясь на спорных моментах, чётко определить его суть.

Самым главным заблуждением, Лосев считает то, что в научных кругах миф признаётся выдумкой, не соответствующей действительности. Вместе с тем, мифологический аспект является таким же основанием воспроизводства социальной реальности как и другие формы культуры. Вот что он пишет по этому поводу: «Нужно быть до последней степени близоруким в науке, чтобы не заметить, что миф есть (для мифического сознания, конечно) наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряжённая реальность. Это не выдумка, но наиболее яркая и самая подлинная действительность. Это – совершенно необходимая категория мысли и жизни, далёкая от всякой случайности и произвола» [1. С. 24].

В своей работе философ приходит к парадоксальным, на первый взгляд, выводам. Он

предлагает взглянуть на миф изнутри, подвергнуть его настоящему анализу, который возможен лишь непосредственно. Но если можно посмотреть на миф «мифическими» же глазами, то, следовательно, возможен и иной взгляд, опосредованный, иными словами, научный? Возможно, тогда можно ответить на главный вопрос, объясняющий жизнеспособность мифа в обществе.

Лосев говорит, что сделать это практически невозможно, так как уже сама наука пронизана мифом и живёт по законам мифа. С Лосевской точки зрения, любая сфера человеческого бытия в большей или меньшей степени содержит мифические элементы, которые не сводятся в предмете к тождеству в нём с мифом, но которые, тем не менее, определяют его социальное бытие. Следовательно, раз всё в мире пронизано мифологией, из этого может следовать следующий вывод: как бы мы не рассматривали мифическую структуру – научно, религиозно, социально, художественно – мы всегда будем смотреть на миф изнутри. Каждое последующее поколение, уже в стремлении выйти за рамки мифологического будет воспроизводить в обновленной социальной реальности неосознаваемые мифологические основания.

Но вышесказанное не означает, что, если мы не имеем возможности выйти за пределы мифа, чтобы беспристрастно рассмотреть его структуру, то наше исследование будет всегда ошибочным. Вся суть истинности будет состоять в том, чтобы провести исследование теми методами, в которых миф содержится в том качестве, в каком он не может в них не содержаться и которые имеют большую свободу беспристрастного исследования. Такими методами, считает Лосев, является философские методы в общем, и диалектика в частности. Данная проблематика имеет тот же характер, который всплывает при попытке выйти за пределы собственного разума, чтобы более достоверно исследовать окружающую реальность.

Но каким же способом Лосев приходит к идее пронизанности мифом всей истории человечества? Как было сказано раннее, Лосев отграничивает культурные и социальные феномены, ошибочно принимаемые за чистую сущность мифологии, от самого мифа, тем не менее, указывая существенные черты последнего, содержащиеся в этих феноменах.

Одним из приведённых заблуждений является отношение к мифу, как к идеальной, умозрительной конструкции, никоим образом не связанной с реальностью. Но миф – это не идеальное бытие, так же, как идеальное бытие, не переходящее границу реальности, не есть сама вещь. Это её идея, но не её выражение. Миф же всегда выражение насущных потребностей и явлений, а, следовательно, его социальное воспроизводство связано с прагматическими потребностями, не осознаваемыми в своей конкретике.

Для создания воспроизводства мифологического сознания меньше всего надо прилагать интеллектуальные усилия. Это не идеальная, но жизненно ощущаемая и творимая вещественная действительность, до животного телесная. Если идеальное бытие всегда непреходяще и неизменно, то миф всегда текуч, аффективен. Он отклик на определённые события. Так, к примеру, папоротник обладает чудодейственной силой лишь в канун Иванова дня, в его волшебность в остальные дни никакое мифологическое сознание ни за что не поверит, если только не возникнет другой миф, говорящий обратное.

Другим популярным научным заблуждением является утверждение, что миф – не что иное, как зачаток научного мышления, некая протонаука, которая возникла исключительно благодаря необходимости исследовать окружающий мир и объяснить разнообразие его явлений. Эта концепция весьма вольно относится к воспроизводству мифа в современном обществе, объясняя его недостатком научности в человеческом мировосприятии. Отчасти это так, действительно, нельзя игнорировать познавательную потребность человека, тем более, что в мифах она получает соответствующее выражение. Но если попробовать всмотреться в эти два понятия: науки и мифа, станет понятно, что сходство их обманчива и не так очевидно, как кажется на первый взгляд.

Миф не есть наука хотя бы потому, что основной метод её – наблюдение и синтез, иными словами – сознательный поиск определённой закономерности в череде отдельных

завершённых фактов, наука предполагает изолированную интеллектуальную функцию. Миф же жизнен, меньше всего мифическое сознание пользуется умозрением, напротив, оно живёт внутри мифа и, следовательно, не может критически смотреть на действительность. Говоря о различиях между наукой и мифом, следует отметить и то, что в чистой науке нет ни субъекта, ни объекта, она также не нуждается в законченной истине. Сущность чистой науки заключается в том, чтобы поставить гипотезу и заменить её другой. В мифе же есть и субъект, и объект – это фактическая реальность, в нём нет научной истины. Борьба между мифами происходит исключительно за «мифическую» истину.

Но, без сомнения, наука и миф вступают в определённые отношения: бывает и мифологизированная наука и научно-трактованная мифология. Это, в свою очередь, указывает на то, что в науке и в мифологии противоположные понятия содержатся не субстанционально, а акцидентально, то есть частно. Наука не появляется из мифа, не побеждает его, но всякая наука всегда сопровождается мифологией, черпая из неё исходные интуиции. За всяким научным знанием стоит мифология, дающая ей толчок, ведь всё выводное основывается из невыводимого, недоказуемого, так же, как миф не нуждается в доказательстве своей истинности.

Более того, немифологичная наука – чистая абстракция, которая никогда не сводится без мифологии к конкретике, то есть к реальности, в которой пребывает миф. Существует и следующее расхожее убеждение: миф есть аллегория или схема происходивших когда-то событий, которые каким-то образом отпечатались в людской памяти, но в силу интеллектуальной незрелости не были объяснены адекватно. Согласно этому убеждению, древний человек использовал лишь те выразительные средства, которые были ему доступны, невольно зашифровывая в знакомые образы суть произошедшего. Если родство мифа с идеальным бытием или наукой и казалось в некоторых аспектах сомнительным, то для всякого неискушённого исследователя будет очевидным, что миф есть элементарная аллегория.

Для того, чтобы вскрыть это заблуждение, Лосев пытается дать исчерпывающее определение как схеме, так и аллегории, чтобы в дальнейшем показать всю степень различия их как с мифом, так и друг с другом. Философ утверждает, что подлинное отличие этих трёх понятий (схемы, аллегории, мифа) кроется в отношении внутри каждого понятия внутреннего к внешнему, выразимого к выражающему.

Если рассматривать сущность схемы, то станет понятно, что внутреннее содержание в ней всегда будет перевешивать внешнее. Идея, заключённая в схеме, будет оторвана от внешнего, она не сильно зависит от её внешних частей, следовательно, здесь содержание превращается в чистую закономерность, использующую внешнее своё выражение лишь постольку, поскольку каждый предмет в мире нуждается хоть в каком-либо, пусть даже самом минимальном и незначительном материальном выражении.

Вот что сам Лосев пишет о схематичности: «Имеется общее, но выражается оно так, что ничего частного не привлекается для понимания этого общего. Частное имеет целью только показать общее, голое общее, которое по смыслу своему чуждо всякого частного. Таков, например, механизм. В механизме дана общая идея; и всё частное, из чего он состоит, отдельные колёсики и винтики ничего нового не прибавляют к этой идее. Идея механизма нисколько не становится богаче от прибавления к ней отдельных и всех вместе взятых, частей механизма. Равным образом и отдельные части механизма, будучи объединены одной общей идеей, получают эту идею совершенно в отвлечённом и общем виде. Она их нисколько не изменяет как таковых, а лишь даёт свой метод их объединения. Отсюда механизм неизбежным образом схематичен. Он воплощает на себе чуждую своему материалу идею; и эта идея, это его «внутреннее», остаётся лишь методом объединения отдельных частей, голой схемой» [1.С. 46].

Совсем другое дело – аллегория. В ней наоборот – внешнее перевешивает внутреннее. Образ в аллегории отдалённо иллюстрирует идею, он живёт как будто по собственным законам, открывая два слоя выражения. Один слой – это то непосредственное

содержание, выразителем которого он изначально и служит. Второй – содержание, содержащееся сугубо в данном выражение, ведь оно настолько богато, что обретает в своей внешности подлинную глубину. Таким образом, внешнее будто обретает свою, сугубо «образную» идею.

Тут возникает резонный вопрос, почему миф не может быть аллегорией, ведь он тоже богат красочными событиями, которые будто бы обретают свою особую жизнь. Но чтобы точнее указать различие мифа и аллегории, надо сперва обратиться в своём исследовании к символу.

Символ – это жизненное выражение. Он являет собой полное равновесие между внутренним и внешним. Самым ярким примером символа служит человеческое тело, которое обозначает лишь то, что есть он сам, не меньше. Любые пороки и достоинства находят свою выражение в зашифрованном виде в человеческом теле. Организм символичен постольку, поскольку он не обозначает того, что не есть он сам.

Здесь мы и подходим к полной ясности, ведь миф – это такой же символ, как и человеческое тело. Мифическое сознание живёт мифом, живёт в мифе, помимо мифа для него ничего не существует. Такой человеческий тип всецело поглощён мифологией, в рамки которой заключена вся его реальность, вне мифа ничего уже не остаётся, а всё, что содержится внутри мифа, но не подлежит объяснению, им нещадно изгоняется за его пределы, либо упорно игнорируется.

Таким образом, многие вещи, очевидные для критического ума, с которыми мифическое сознание сталкивается ежесекундно, совершенно недоступны этому сознанию. Как бы он не напрягал силу мысли, на него всегда будет смотреть миф, а не самостоятельный предмет. Также имеет место быть и иная ситуация, когда некий, объективно незначимый факт наделяется мифическим сознанием чудодейственной силой. Таким образом, в мифе всё внутреннее тождественно по значению внешнему своему выражению. Чудесное по содержанию так же волшебно и внешне, всё угрожающее снаружи не менее гибельно изнутри. Как видно из приведённого анализа, миф, таким образом, в главном своём аспекте несоотносим ни с аллегорией, ни со схемой.

Стоит сказать, что миф также не является поэтическим образом, хотя между ними много общего: и миф и поэзия – выразительны, они оба являются интеллигенцией, то есть одухотворённым выражением, и поэзии и мифу свойственна отрешённость. Но в этом последнем пункте их сходств как раз-таки и кроется основное различие. Поэзия, прежде всего, отрешена от реальности, это – сознательная изоляция образов и идей от реальной жизни, служащая для воссоздания мира иллюзорного. Суть поэзии, как раз и состоит в том, чтобы как можно чётче разграничить реальность и метафору, своё и чужое и ни в коем случае их не смешать, ведь смешение в конечном итоге уничтожит поэтический образ как таковой. Таким образом, поэзия – это сознательное отрешение от факта.

Другое дело – миф, который если и отрешается, то только от опосредованного понимания. Он живёт в волшебстве, для него нет разделения на реальное и ирреальное: для мифического сознания одинаково реальны и плоды его воображения и плоды объективной действительности, которые он синтезирует в удивительную круговерть своей жизни, в которой сугубо его мифологическое представление участвует в повседневности так же плотно, как и непреложный, независящий от его бытия факт. Его воспроизводство представляет собой защитную реакцию социального сознания на восприятие прагматического мира, как чего-то непознанного и непонятного. Миф – это решение гносеологической проблемы как социальный аффект. Здесь социальный аффект – основание социального действия [5].

Последнее опровержение получает точка зрения на миф как на религию или как на всякое прарелигиозное чувство. Для этого Лосев обращается к сути религии, которая выражается в принципиальном утверждении личности в бытии, в отличии от сути мифа, состоящей в выразительно утверждении личности. Вот как он говорит об этом: «Действительно, в религии мы находим какое-то особое, специфическое самоутверждение

личности. Это какое-то принципиальное самоутверждение, утверждение себя в своей последней основе, в своих исконных, бытийственных корнях. Мы не ошибёмся, если скажем, что религия есть всегда то или иное самоутверждение личности в вечности… она есть та или иная попытка утвердить личность в бытии вечном, связать её навсегда с бытием абсолютным... Религия привносит в миф только некое специфическое содержание, которое и делает его религиозным мифом, но самая структура мифа совершенно не зависит от того, будет ли она наполнена религиозным или иным содержанием. В мифе личность вовсе не живёт религиозным самоутверждением в вечности. В ней отсутствует самый нерв религиозной жизни – жажда спасения и искупления… Миф есть не субстанциональное, но энергийное самоутверждение личности. Это – не утверждение личности в её глубинном и последнем корне, но утверждение в её выявительных и выразительных функциях. Это – образ, картина, смысловое явление личности, а не её субстанция» [1.С. 92-94].

Практически по этой же причине миф не может являться догматом, так как, во-первых, миф, как мы уже выяснили, не религия, а догмат предполагает хоть какое-то количество религиозного опыта; во-вторых, догмат – всегда рефлексия над опытом (ведь для появления некой устойчивой системы отношений к предмету следует для начала выявить закономерность, в которой проявляются его свойства), а миф – не рефлексия вообще; в-третьих, догмат является догматом лишь, когда он абсолютизирует факты личностного бытия, миф же просто фактичен и историчен, более того, он принципиально историчен, в нём закреплены, безусловно, некие правила. Но миф – это жизненная материя, в ней с необходимостью присутствуют изменения: мифологическая реальность может претерпевать различные преобразования, а вся суть догмата как раз и заключена в неподвижности целостного смыслового образа или факта (эта его неподвижность простирается не только в пространстве, но и во времени, заставляя признавать свою истинность, апеллируя к неизменности, как к залогу достоверного содержания, неподвластного изменениям), следовательно, этот момент как нельзя более наглядно показывает различие мифа и догмата.

Таким образом, воспроизводство мифа в социальном сознании, происходящее из поколения в поколение обусловлено особенностями сознания общества, стремящегося аффективно заполнить «темные пятна» обыденности. Концепция А.Ф. Лосева, безусловно, является интересным методологическим подходом к пониманию принципов воспроизводства мифа, вместе с тем, следует понимать, что Лосев метафизик, для которого миф как таковой важнее социального бытия, которому он присущ.

В свою очередь, стоит отметить, что развитие технологий и усложнение достижений цивилизации не способны нивелировать миф, напротив он как реакция на сложность познания обыденного будет вновь воспроизводиться в сознании будущих поколений. Опираясь на виденье социального прогресса такими мыслителями как М. Маклюэн [2], К. Манхем [3] и Г. Маркузе [4], мы полагаем, что в будущем этот процесс ожидает скорее интенсификация, нежели ослабление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лосев, А.Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура / Вст. ст. А.А. Тахо-Годи. - М.: Издательство политической литературы, 1991. - 527 с.

2. Маклюэн, М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. - М.: Канон-пресс, 2003. - 464 с.

3. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / Вст. ст. П.С. Гуревича. - М.: ИНИОН, 1992. - 254 с.

4. Маркузе, Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества // Эрос и Цивилизация / Вст. ст. В. Кузнецова, А.Юдина. - М.: АСТ, 2003. - 526 с.

5. Парсонс Т. О структуре социального действия /Т.Парсонс. - М.: Академический Проект, 2000. - 880 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГЕЕВА НАТАЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА – кандидат философских наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России
Адрес:344022, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29

АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический институт»
Адрес: 364049, г. Грозный, проспект Кирова, 47

БАРАНОВ СТАНИСЛАВ ТРОФИМОВИЧ - доктор философских наук, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ВАНИЕВА ВИКТОРИЯ ЮРЬЕВНА - кандидат педагогических наук, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36

ВОЛКОВ МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ - кандидат юридических наук, Образовательное частное учреждение высшего образования «Международный инновационный университет»
Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10 а

ВОРОБЬЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ – кандидат политических наук, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ГОЛИЦЫНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА – кандидат технических наук, федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники" Министерства обороны Российской Федерации
Адрес:162622, г. Череповец, проспект Советский, 126

ГОРЛОВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА – кандидат педагогических наук, Институт образования и социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ГРИНЕВИЧ ИРИНА МАРИЯНОВНА - кандидат педагогических наук, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»
Адрес: 355006, г. Ставрополь, ул. Голенева, 37

ДОХОЯН АННА МЕЛИКСОВНА - кандидат психологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»
Адрес: 352900 г. Армавир, ул. Роза Люксембург, 159

ЕСИОНОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА – кандидат филологических наук, Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия»
Адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, проспект Буденновский, 20

ЗОЛОТАРЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА - аспирантка, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

КАРЕПОВА ЮЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36
КАШИНЦЕВА ОЛЬГА АЛЬБЕРТОВНА - кандидат технических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет»
Адрес: 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, 5
КИБИЗОВА ЕЛЕНА КОНСТАНТИНОВНА – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36
КИЛЯСХАНОВ МАГОМЕД ХИЗРИЕВИЧ - кандидат философских наук, частное образовательное учреждение высшего образования "Ессентукский институт управления, бизнеса и права"
Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2
КОКАЕВА ИРИНА ЮРЬЕВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»
Адрес: 362025, Северная-Осетия Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44
КОНЫГИНА МАРГАРИТА НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук. Институт образования и социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1
ЛОБЕЙКО ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – доктор педагогических наук, Институт образования и социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес: 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, 133[б]
МАСЛОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА – преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»
Адрес: 352900 г. Армавир, ул. Роза Люксембург, 159
МУСАЕВ АЛИК РАСТАМОВИЧ – соискатель, частное образовательное учреждение высшего образования "Ессентукский институт управления, бизнеса и права"
Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2
НИКОЛОВ НИКИТА ОЛЕГОВИЧ – ответственный секретарь издательского отдела, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
Адрес: 454092 г. Челябинск, ул. Воровского, 36
РОСТОВА АНТОНИНА ТИМОФЕЕВНА - кандидат физико-математических наук, доцент, Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»
Адрес:357500 г. Пятигорск, пр. 40 лет Октября, 56
САЙФУТДИНОВА АЛСУ ФАРГАТОВНА – магистр, федеральное государственное автономное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

СИДАМОНТИ ЭЛЬЗА ТАТРИЕВНА – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36
СКЯЕВА ЕЛЕНА АСЛАНБЕКОВНА - старший преподаватель, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36
ТЕБИЕВА ИРИНА КАЗБЕКОВНА – методист кафедры дефектологического образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36.
ТУБЕЕВА ФИАЛЕТА КАЗБЕКОВНА – старший преподаватель, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36.
ШОКУРОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ – преподаватель, федеральное государственное казенное военно-образовательное учреждение высшего образования «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный Институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
Адрес: 410004, Саратов, ул. Московская, 158
ШУМАКОВА АЛЕКСАНДРА ВИКТОРОВНА – доктор педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»
Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417[а]

ЮРЛОВСКАЯ ИЛЛОНА АЛЕКСАНДРОВНА - доктор педагогических наук, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36.
ЯРЫЧЕВ МУСА УВАЙСОВИЧ - старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»
Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32
ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ – доктор педагогических наук, доктор философских наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»
Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

INFORMATION ABOUT AUTHORS

AGEYEVA NATALIYA ALEKSEEVNA - Candidate of Philosophical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Rostov State Medical University" of the Ministry of Health of Russia
Address: 344022, Rostov-on-Don, Nakhichevansky lane, 29
ARSALIEV SHAVADI MADOV-KHAZHIEVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, federal state budget educational institution of higher education "Chechen State Pedagogical Institute"
Address: 47 Kirov avenue, Grozny, 364049
BARANOV STANISLAV TROFIMOVICH - Doctor of Philosophical Sciences, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"
Address: 355009, Stavropol, Str. Pushkina, 1

VANIEVA VICTORIA YURYEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, State Budget Educational Institution of Higher Education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
VOLKOV MIKHAIL ALEKSANDROVICH - Candidate of Legal Sciences, Educational Private Institution of Higher Education "International Innovation University"
Address: 354000, Sochi, Str. Ordzhonikidze, 10 a
VOROBYEV SERGEY MIKHAILOVICH - Candidate of Political Sciences, Humanitarian Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"
Address: 355009, Stavropol, Str. Pushkin, 1
GOLITSYNA ELENA VIKTOROVNA - Candidate of Technical Sciences, Federal State Higher Military Educational Institution of Higher Education "Cherepovets Higher Military Engineering School of Radio Electronics" of the Ministry of Defense of the Russian Federation,
Address: 162622, Cherepovets, Sovetskiy Ave., 126
GORLOVA ELENA BORISOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Education and Social Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"
Address: 355009, Stavropol, Str. Pushkina, 1
GRINEVICH IRINA MARIYANNINA - Candidate of Pedagogical Sciences, State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Stavropol Regional Institute of Education Development, Advanced Training and Retraining of Educators"
Address: 355006, Stavropol, Str. Goleneva, 37
DOKHOYAN ANNA MELIKSOVNA - Candidate of Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University"
Address: 352900, Armavir Str. Rosa Luxemburg, 159
ESIONOVA ELENA YURYEVNA - candidate of Philology, Rostov Branch of the State Public Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy"
Address: 344002, Rostov-on-Don, Budennovskiy Avenue, 20
ZOLOTAREVA TATIANA NIKOLAEVNA - post-graduate student, federal state autonomous educational institution of higher education "North Caucasus Federal University"
Address: 355009, Stavropol, Str. Pushkina, 1
KAREPOVA JULIA GENNADIEVNA - graduate student, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
KASHINTSEVA OLGA ALBERTOVNA - Candidate of Technical Sciences, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Cherepovets State University"
Address: 162600, Cherepovets, Lunacharsky Ave., 5
KIBIZOVA ELENA KONSTANTININNA - graduate student, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
The address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karl Marx, 36
KILYASHANOV MAGOMED KHIZRIEVICH - Candidate of Philosophy, private educational institution of higher education "Essentuki Institute of Management, Business and Law"
Address: 357600, Yessentuki, Str. Ermolova, 2
KOKAEVA IRINA YURIEVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, federal state budgetary institution of higher education "North Ossetian State University named after Kostan Levanovich Khetagurov"
Address: 362025, Vladikavkaz, Str. Vatutina, 44
KONYGINA MARGARITA NIKOLAEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences. Institute of Education and Social Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"
Address: 355009, Stavropol, Str. Pushkin, 1
LOBEIKO YURI ALEKSANDROVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, Institute of

Education and Social Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasian Federal University"
Address: 355035, Stavropol, Str. Lenina, 133 b
MASLOVA IRINA ALEKSANDROVNA - teacher, federal state budget educational institution of higher education "Armavir State Pedagogical University"
Address: 352900, Armavir Str. Rosa Luxemburg, 159
MUSAEV ALIK RASTAVOVICH - applicant, private educational institution of higher education "Essentuki Institute of Management, Business and Law"
Address: 357600, Yessentuki, Str. Ermolova, 2
NIKOLOV NIKITA OLEGOVICH - executive secretary of the publishing department, state budgetary institution of additional professional education "Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators"
Address: 454092, Chelyabinsk, Str. Vorovsky, 36
ROSTOVA ANTONINA TIMOFEEVNA - Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Institute for Service, Tourism and Design (branch) of the federal state autonomous educational institution of higher education "North Caucasus Federal University"
Address: 357500 Pyatigorsk, 40 let Oktyabrya Ave., 56
SAIFTDINOVA ALSU FARGATOVNA - Master, Federal State Autonomous Establishment of Higher Professional Education "Kazan (Privolzhsky) Federal University"
Address: 420008, Kazan, Str. Kremlevskaya, 18
SIDAMONTI ELZA TATRIEVNA - graduate student, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
SKYAEVA ELENA ASLANBEKOVNA - senior lecturer, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
TEBIEVA IRINA KAZBEKOVNA - methodologist of the department of defectology education, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
TUBEEVA FIALETA KAZBEKOVNA - Senior Teacher, methodologist of the department of defectology education, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
SHOKUROV ALEXEY VASILYEVICH - lecturer, federal state military educational institution of higher education "Saratov military order Zhukov Red Banner Institute of the troops of the National Guard of the Russian Federation"
Address: 410004, Saratov, Str. Moskovskaya, 158
SHUMAKOVA ALEXANDER VICTOROVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, State budget educational institution of higher education "Stavropol State Pedagogical Institute"
Address: 355015, Stavropol, Str. Lenina, 417a
YURLOVSKAYA ILLONA ALEKSANDROVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, state budget educational institution of higher education "North Ossetian State Pedagogical Institute"
Address: 362003, Vladikavkaz, Str. Karla Marxa, 36
YARYCHEV MUSA UVAYSOVICH - Senior Lecturer, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"
Address: 364024, city of Grozny, Str. Sheripova, 32
YARYCHEV NASURUDY UVAYSOVICH - Doctor of Pedagogical Sciences, doctor of philosophical sciences, federal state budget educational institution of higher education "Chechen State University"
Address: 364024, Grozny, Str. Sheripova, 32

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте *redsov@mail.ru.*

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

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

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

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

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

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

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

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf ». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для

полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. На пример: «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». На пример: «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 2018 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 10.07.2018 г. 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.