

АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Сычева Е.В., Никулина Ю.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современных условиях эффективная деятельность любого образовательного учреждения во многом определяется использованием инновационных принципов и методов менеджмента. Менеджмент в современном образовании только начинает свое развитие и требует особого внимания. Наиболее важным и сложным вопросом управленческой деятельности в сфере образования является формирование и реализация кадровой политики образовательного учреждения.

В общем смысле под кадровой политикой учреждения понимается совокупность правил, норм, целей и представлений, которые определяют направление и содержание работы с персоналом. Именно посредством кадровой политики осуществляется реализация целей и задач управления персоналом, поэтому ее считают фундаментом всей системы управления.

Кадровая политика учреждения формируется его руководством и реализуется кадровой службой в процессе выполнения персоналом своих функций. Кадровая политика – это главное направление в работе с персоналом, набор основополагающих принципов, которые отражают общую стратегию работы самого учреждения[1].

Таким образом, для эффективной работы персонала образовательного учреждения, необходимо разрабатывать кадровую политику, которая бы являлась основой в работе с педагогическим коллективом и отражала бы специфику работы самого учреждения. В связи с этим, необходимо, чтобы руководство и кадровая служба образовательного учреждения разрабатывали кадровую политику, исходя из особенностей деятельности конкретного учреждения. Каждое учреждение дополнительного образования детей осуществляет свою деятельность в соответствии с государственной политикой в области образования. Обязательными предметами деятельности учреждений дополнительного образования детей являются следующие:

- реализация дополнительных образовательных программ по выбору детей, их родителей (законных представителей);
- организация отдыха и оздоровления детей в каникулярное время;
- организация мероприятий для детей.

Кроме того, данные учреждения разрабатывают и реализуют дополнительные направления деятельности, которые обусловлены рядом факторов: региональными программами, охватом детей, пожеланием родителей и т.д.

С целью разработки рекомендаций по совершенствованию действующей кадровой политики учреждения, на наш взгляд, необходимо провести оценку эффективности ее реализации в настоящий момент, что позволит выявить сильные и, самое главное, слабые стороны в работе персонала. Одним из

наиболее эффективных методов исследования кадровой политики является метод «SWOT - анализ».

«SWOT - анализ» - это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды учреждения и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). Сильные и слабые стороны являются факторами внутренней среды объекта изучения, а возможности и угрозы являются факторами внешней среды [2]. Таким образом, необходимо определить внешние и внутренние факторы влияния на реализацию кадровой политики образовательного учреждения.

Объектом нашего исследования послужило учреждение МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» города Оренбурга. Данное учреждение является муниципальным образовательным бюджетным учреждением дополнительного образования детей, осуществляющим образовательный процесс, то есть реализующим дополнительные образовательные программы и обеспечивающим развитие и воспитание обучающихся. Кроме того, учреждение осуществляет работу с детьми с ограниченными возможностями, причем в четырех различных направлениях подготовки. Так же, особенностью учреждения МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» города Оренбурга является его многопрофильность и большой охват детей (21773 человека за 2012 – 2013 гг.) [3].

Исследование проводилось по данным учреждения за 2010 – 2013 гг. Анализ состава, структуры и движения кадров учреждения свидетельствует, что за анализируемый период наблюдается положительная тенденция увеличения общей численности основных сотрудников – на 196 человек, а совместителей – на 50. По уровню образованию численность работников с высшим образованием в 2013 году увеличилась на 125 человек, со средне специальным – на 65 человек, с начальным профессиональным – на 20 человек, а со средне специальным – на 10 человек. Анализ квалификационных категорий показал увеличение числа сотрудников: с высшей категорией – на 22 человека (на 42%), с первой категорией – на 103 человека (на 78%) . Средний возраст сотрудников составляет 36-55 лет (59% всего персонала за 2012 – 2013 гг.), число сотрудников старше 55 лет за 2012 – 2013 гг. составляет 15% от общего количества.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация кадровой политики в отношении персонала является неэффективной по ряду показателей. Так, например, видна явная нехватка молодых специалистов. Также остро встает вопрос о повышении квалификационных категорий сотрудников.

Помимо анализа кадрового состава МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга, нами был проведен опрос сотрудников данного учреждения разных возрастов, категорий и направлений деятельности в сфере дополнительного образования детей. Вопросы были ориентированы на получение информации «изнутри» по разным векторам: удовлетворенность

своей работой; заработной платой; обеспеченность материально – технической базой; личные пожелания педагогов по вопросу улучшения работы учреждения.

Результаты опроса показали, что почти все сотрудники довольны своей работой и не собираются покидать данное образовательное учреждение, они чувствуют удовлетворение от достигнутых результатов «своих» детей. Однако, большинство работников не довольны заработной платой и низким уровнем материально – технической базы. Из чего можно сделать вывод о необходимости совершенствования кадровой политики учреждения в данных направлениях деятельности.

Так же нами был проведен социальный опрос детей и родителей в школах города Оренбурга на предмет необходимости и пожеланий обучения подростков в учреждении МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи.

Учитывая всю полученную информацию, мы составили таблицу метода SWOT – анализа. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1- Результаты SWOT – анализа МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга.

Сильные стороны учреждения	Возможности учреждения во внешней среде
<p>1. Наблюдается положительная динамика показателей численности педагогов в учреждении.</p> <p>2. Выявлена интеграция учреждения со школами г. Оренбурга.</p> <p>3. Высокий профессиональный уровень педагогического состава учреждения.</p>	<p>1. Высокая заинтересованность родителей и органов местного самоуправления в предоставлении услуг в сфере дополнительного образования детей.</p> <p>2. Заинтересованность образовательных учреждений г. Оренбурга во взаимодействии с учреждением и повышением результативности показателей детей.</p> <p>3. Система конкурсов, конференций, индивидуальных достижений для всех категорий учащихся.</p>
Слабые стороны учреждения	Угрозы внешней среды
<p>1. Несоответствие ресурсов (кадровых, материально – технических, финансовых, и т. д.) социальному заказу.</p> <p>2. Существует проблема кадрового обеспечения – их стимулирования и готовности к решению современных профессиональных задач.</p> <p>3. Материальные условия учреждения препятствуют привлечению молодых сотрудников,</p>	<p>1. Отсутствие филиалов во всех районах города не позволяет охватить количество желающих учиться и заниматься в данном учреждении.</p> <p>2. Низкая оплата труда может привести к уходу квалифицированных и инициативных сотрудников из учреждения.</p> <p>3. Отсутствие современной материально – технической базы не дают возможности работать молодым педагогам.</p>

<p>организовать наиболее современную и интересную деятельность детей.</p> <p>4. Преобладание традиционных, устаревших подходов в сфере образования.</p> <p>5. Низкая оплата труда сотрудников учреждения.</p>	
---	--

Полученные результаты свидетельствуют о существенных проблемах в реализации кадровой политики данного учреждения. Следовательно, необходимо разработать программу мероприятий по совершенствованию кадровой политики, с учетом сильных качеств (сторон) и возможностей учреждения. Основными направлениями повышения эффективности реализации кадровой политики будут являться, на наш взгляд, следующие:

- разработка и внедрение новой системы оплаты труда (в соответствии с Распоряжением Правительства от 30 декабря 2012 г. № 2620-р "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки");

- улучшение материально – технической базы учреждения;

- разработка и внедрение мероприятий по привлечению молодых специалистов для работы в учреждении;

- внесение изменений в программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей;

- более тесное взаимодействие со школами всех районов города Оренбурга с целью обеспечения доступности дополнительного образования детям, живущим в отдаленных районах города.

Выявленные проблемы в области реализации кадровой политики МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга и предложенные направления их решения позволят в определенной степени повысить эффективность реализации кадровой политики, что в свою очередь будет способствовать развитию и эффективной работе самого учреждения.

Список литературы

1. **Шайбель, Т. В.** *Инновационные подходы к формированию кадровой политики предприятия* / Т. В. Шайбель // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2011. - № 8. – С. 14-16.

2. **Лапыгин, Ю.Н.** *Стратегический менеджмент : учеб. пособие* / Ю.Н. Лапыгин. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 236 с. – (Высшее образование).

3. МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://dtdm-oren.ru>. – 23.12.2013.

СТРАТЕГИИ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ

Татарчук Д.П.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Периоды политической, экономической и духовной нестабильности в обществе сопровождаются изменением и неустойчивостью системы нравственных ценностей и норм в индивидуальном и групповом сознании. Социальные изменения оказывают влияние на всех членов общества, но в наибольшей мере – на тех, чьи нормы и принципы, жизненные цели и идеалы находятся в процессе становления, т.е. на молодежь. Изменившаяся социальная ситуация вынуждает индивида самоопределяться в новых условиях.

Согласно А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, нравственное самоопределение – процесс поиска субъектом своего способа жизнедеятельности с системе отношений нравственности, включающий ориентацию в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также выбор и создание собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей и норм. Создание нравственных эталонов и идеалов может осуществляться с преобладанием внешней детерминации (формирование, обучение, воспитание) или же внутренней (творение, созидание, конструирование).

В соответствии с таким пониманием составляющими элементами самоопределения являются следующие: основные жизненные принципы и смыслы, ценности и идеалы субъекта, его цели и мотивы, базовые отношения к миру, другим людям (например, общая установка на доверие или недоверие), оценка своих способностей и возможностей, ожидания и мечты, представления о жизненной перспективе и о возможных изменениях системы ценностей и смыслов на протяжении жизни и др. Таким образом, самоопределение личности происходит на основе ее стратегии нравственного выбора.

Молодежь – наиболее восприимчивая ко всему новому, наиболее активная и мобильная, но все еще подверженная негативному воздействию возрастная категория. Неслучайно юношеский возраст выделяется многими исследователями как сенситивный этап нравственного развития личности. Нравственность – базовая характеристика личности, поэтому от того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества. Значимость проблемы определила цель исследования – анализ стратегий нравственного выбора студентами.

Отмечаемые в различных исследованиях противоречия и расхождений в представлениях о нравственных нормах и должном поведении у современных россиян, нарастающая «моральная аберрация» мышления, заключающаяся в дистанцировании от нравственных измерений в принятии решений и их реализации во всех сферах их жизни, не могут не отразиться на способности к осознанному и ответственному поведению в ситуации нравственного выбора. Неумение увидеть выбор там, где, кажется, все детерминировано внешними

обстоятельствами или же другими людьми – основная причина психологических проблем современной личности.

Отличительная черта ситуации морального выбора – «безусловная альтернативность». Разрешение данной ситуации всегда сопровождается потерями и утратой одной ценности ради другой, и их примирение, компромисс не возможны. Важно подчеркнуть, что нравственные ценности, актуализируемые в ситуации морального выбора, являются ценностями особого рода, а именно «бытийными». Такие ценности, как отмечал Ф.Е. Василюк, принципиально не иерархичны, ведь идея иерархии противоречит положению о свободе выбора [1].

Моральный выбор – это не только «правильный» выбор должного, который делает человек в противоречивых и многоаспектных ситуациях своего социального бытия, но еще и тот, который принимается им как собственный и ответственный выбор. «Здесь могут иметь место такие различные сочетания свободы и ответственности субъекта, как:

- а) наиболее продвинутый автономный вариант их интеграции, когда свобода поступка неотделима от взятия на себя контроля за ее актуализацию;
- б) импульсивная квазисвобода в отсутствии ответственности;
- в) вариант квазиответственности за чужие цели и ценности в отсутствии свободы как обретенного права на собственную активность и ценностного обоснования, ради чего эта активность совершается;
- г) конформный вариант морального поведения, когда отсутствуют и тот, и другой механизмы собственно личностного поведения» [4, с. 164].

Указанные варианты обусловлены сложностью и неоднозначностью не только внутреннего, но и внешнего (социального) контекстов морального выбора. Так, субъект может вести себя несвободно, но при этом осознавать, что «я сам» являюсь причиной этих действий, так сказать, свободно выбирать «несвободу». Субъект также может понимать, что ситуация вынуждает его действовать так, и тогда им реализуется возможность действовать именно так, как диктует актуальная ситуация, но при этом не воспринимать эти действия как «свои».

В выборе между ответственным ценностным выбором и эгоистическим самоутверждением разделительным элементом выступают нравственные нормативы. Их направленное выделение и осознанное принятие может рассматриваться в качестве психологически содержательных признаков, позволяющих осуществить анализ феномена морального выбора.

Для изучения стратегий нравственного выбора студентами мы повторили исследование А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, в котором использовалась их авторская методика «Нравственное самоопределение личности». В ее основу авторы положили уровневую модель самоопределения личности и группы, предложенную А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко, теоретическую модель нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко, психологические теории нравственности личности (Б.С. Братуся, К. Гиллиган, Дж. Джиббса, Л. Колберга, К.К. Платонова, А.А. Хвостова и др.), основные религиозные и светские этические концепции (утилитаризм, прагматизм, натурализм, аморализм и

т.д.). Данная методика охватывает основные элементы самоопределения: ориентации личности, представления о принципах устройства мира и человеческого сообщества и психологическая готовность личности к определенным действиям.

Важным показателем нравственного самоопределения является отношение личности к неэтичному поведению окружающих людей или отражению такого поведения в СМИ. Поэтому в программу исследования была включена оценка респондентами неэтичных рекламных роликов и заголовков газетных статей, следующих видов: вызывающе-сексуальные, агрессивные, циничные (по 3 каждого вида). Для этого применялись авторские методические приемы – методика оценки психологических показателей эффективности рекламных роликов и методика оценки психологических показателей эффективности газетных заголовков, представлявшие собой семантический дифференциал на базе методики, предложенной Л.В. Матвеевой и Т.Я. Аникеевой для оценки восприятия телевизионных передач. В качестве стимульного материала в данном исследовании было решено использовать неэтичные газетные заголовки и телевизионные рекламные ролики. Такой стимульный материал имеет свои достоинства и недостатки: ролики динамичны, наглядны, представляют некоторую ситуацию взаимодействия персонажей; заголовки же статичны, абстрактны, являются всего лишь обезличенным высказыванием, обеспечивают гораздо меньшую эмоциональную включенность респондентов. При этом ролики весьма вариативны по своим формально-динамическим характеристикам, а заголовки могут быть представлены единообразно и в этом смысле являются более строгим стимульным материалом. Таким образом, чтобы компенсировать указанные недостатки достоинствами каждого из видов стимульного материала, они используются в исследовании совместно.

Исследование проводилось на выборке студентов факультета педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (средний возраст – 20,4 года, всего – 64 человека) в 2012 году.

Результаты исследования показали, что декларируемое отношение личности к нравственности и нравственным нормам не всегда соответствует подлинным стратегиям ее этического поведения. Одним из важных итогов выполненной работы является подтверждение гипотезы об особенностях отношения к неэтичной рекламе у молодых людей с разным типом нравственного самоопределения.

Список литературы

1. *Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с. — (Фундаментальная психология) — ISBN 5-89357-062-6.*
2. *Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М. И. Воловикова. — М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 320 с. (Труды Института психологии РАН). — ISBN 978-5-9270-0214-6.*
3. *Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М:*

Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 508 с. (Психология социальных явлений). – ISBN 978-5-9270-0203-0.

4. Синяев, А. В. *Феномен социальной ответственности как проявление ценностно-смысловой регуляции поведения человека / А. В. Синяев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. — 2006. — № 4. — С. 158 – 174.*

ПАРИТЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Телина И. А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск**

В современной педагогической науке большинство исследователей выделяют две парадигмы образования: когнитивную и личностную. В соответствии с первой, образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного [1; 2].

В настоящее время в условиях высокой подвижности конъюнктуры рынка человеку в течение жизни иногда приходится менять не только место работы, но и специальность и профессию, следовательно, специалист должен быть профессионально мобильным. Названная тенденция оказывает существенное влияние на развитие профессионального образования, которое должно ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

С. Я. Батышев отмечает, что профессионализм обеспечивает высокую мобильность рабочих и позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства, самостоятельно выбирать сферу деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения [3].

Существенным фактором развития профессионального образования кроме технологической подготовки специалиста, становится формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к партнерству, социальная и профессиональная ответственность и др. (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев). Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику вузов личностно ориентированного образования, которое в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям становления будущего специалиста. Личностно ориентированное профессиональное образование понимается как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии на основе взаимодействия педагога и студента.

Современная тенденция развития вуза, связанная с внедрением в практику идей личностно ориентированного образования, обусловленная социально-экономическими изменениями в жизни российского общества. Они выдвинули на первое место ценность личности, активно действующей в

условиях свободы в соответствии со своими знаниями, возможностями, способностями и нацеленной на совершенствование окружающего общества. Внедрение идей личностно ориентированного образования в теорию и практику профессиональной подготовки студентов вузов сдерживается тем, что здесь в основном преобладает информационное обучение над обучением, направленным на развитие ценностно-эмоциональной сферы личности будущего специалиста. Такое ограниченное отношение к подготовке специалиста противоречит потребностям социального развития, поэтому преподавательский состав вуза должен ориентироваться на развитие и воспитание личности студента в процессе совместной с ним деятельности.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. В первом случае личностный подход рассматривается как этикогуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности, а также партнерства, сотрудничества, диалогичности, индивидуализации образования. Научное же представление о личностно ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается. Так, в философии сущность идеи личностного подхода объясняется посредством категорий субъекта, свободы, целостности, диалога (В. Е. Кемеров, В. Н. Шердаков).

Психология обращается к представлениям о функциях личности в жизнедеятельности человека, специфической природе личностного уровня человеческой психики, смысловой сфере, рефлексии и диалоге как определенных механизмах образования личностного опыта (В. В. Давыдов, А. В. Петровский, И. Н. Семенов). В пределах предмета дидактики раскрывается природа педагогического знания, личностно развивающие функции обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, В. В. Сериков), целостность образовательного процесса и сущность педагогической деятельности (В. Н. Загвязинский, В. А. Сластенин).

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного профессионального образования заключается в раскрытии природы и условий ее реализации, определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Поэтому необходимо, чтобы за обновлением содержания профилирующих педагогических дисциплин, форм и методов работы, укреплением связи теоретического обучения с практикой последовало бы такое изменение отношений между педагогами и студентами, которое характеризовалось бы как сотрудничество и взаимопомощь.

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов и состояния практики современного российского образования позволил выявить несоответствие между требованиями к личности учителя в контексте новой парадигмы и реальными профессиональными характеристиками выпускника вуза. Оно объясняется наличием в процессе подготовки будущих учителей таких аспектов, которые препятствуют наполнению личностными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о личностно-ориентированном образовании. К ним относятся

доминирование педагогики «несотрудничества», когда студент пассивно воспринимает и усваивает знания, преподносимые в готовом виде; предметоцентризм, нарушающий целостное восприятие мира, человека и культуры; игнорирование личностного плана деятельности студента; преимущество когнитивного уровня восприятия знаний без включения в социально значимую деятельность; отсутствие внимания к ценностям, связанным с содержательным расширением духовности и культуры личности.

Основными теоретическими положениями личностно ориентированного профессионального образования являются следующие: развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель; ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого; залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса являются творческая индивидуальность педагога, использование авторских педагогических технологий. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, В. В. Сериков).

Личностно ориентированный подход будет способствовать равноправному взаимодействию педагога и студента в том случае, если обеспечивается общая педагогическая поддержка студенческой молодежи, создается эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества (внимательное, приветливое отношение педагога к студентам, доверие, создание условий взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогическое общение) и индивидуально-личностная поддержка (диагностика развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем). Большое значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы молодого человека, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особая роль здесь отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса обучаемого, значимости его личных вкладов в решение общих образовательных задач.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки,

развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. В результате формируется психологическая готовность к труду, включающая направленность на профессиональную деятельность, наличие интереса к предмету и потребность в самообразовании в этой области, развитое профессиональное мышление.

Успешность профессиональной адаптации студента как будущего специалиста зависит от его личностных психологических особенностей. Одной из них является соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности. Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации [4].

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; это начальная, исходная, родовая категория (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев). Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.

Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими. В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии в системе отношений «педагог-студент» [5].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества (деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в группах), предполагающего прежде всего взаимодействие самих студентов. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой «субъект-объект», где педагог – активный субъект, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект учебно-воспитательного процесса. Однако в последние годы педагоги и психологи, основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, трактуют схему учебного взаимодействия как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие, где преподаватель и студент образуют общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели. Преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, и в его педагогическую задачу входит и формирование этой группы как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение

общей цели. По мнению И. А. Зимней, складывающаяся схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия [6].

Психологический контакт возникает в результате психического состояния людей, вызванного их взаимопониманием и связанного с обоюдной заинтересованностью взаимодействующих сторон и их доверием друг к другу. Психическое состояние определяется в психологии как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности (А. Г. Асмолов).

Контакт осознается и переживается партнерами как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешнее проявление - поведение взаимодействующих субъектов. Контакт как «условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата» рассматривает И. А. Зимняя [6]. Она отмечает, что в учебном взаимодействии психологический контакт предоставляет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Таким образом, учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента и педагога, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психологическим контактом. От куратора и педагогов вуза требуется внимание к каждому студенту, создание условий для самореализации каждого студента. Педагог должен незамедлительно реагировать на изменение отношения бывших абитуриентов к окружающей действительности и к себе.

Личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие студента в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
3. **Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева.** – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. – ISBN 5-85449-092-7.
4. **Телина, И. А.** Социальное партнерство как инновационная технология в образовательном пространстве вуза / И. А. Телина // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 8 февраля 2013 г.) / Отв. ред. А. В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. Ч. IV. Образование. Педагогика. Психология. – С. 113-116. – ISBN 978-5-00047-012-1.
5. **Сыромицкая, И. А.** Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография / И. А. Сыромицкая. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с. – ISBN 978-5-8424-0413-1.
6. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМИОТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЯЗЫКА В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

Терехина М. И.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск

На рубеже XIX – XX веков произошли существенные сдвиги в структуре научных теорий, в принципах их построения. Сами теории приобретали все более абстрактный характер. В этой связи анализ знаков и значений знаковых выражений приобрел особенно важный философский характер. Возникла необходимость выявить связь знаковых систем, используемых в науке, с реальной действительностью.

Обширные исследования в области науки и ее языка дали толчок к развитию семиотики как теории знаков и знаковых систем. Пионерами в разработке семиотики стали два известных американских логика – Ч.С.Пирс и Ч.У.Моррис.

Главной заслугой Пирса в развитии семиотических исследований было введение понятия «знаковая ситуация». Вместо традиционной дихотомии «знак» - «обозначаемый предмет» Пирс ввел семиотическую трихотомию. В терминологии Пирса последняя называется знаковой ситуацией или знаковым процессом. Выбор терминологии определялся тем, что Пирс обратился к тому механизму, в котором вещь, нечто чувственно данное, становится заместителем, представителем, другой вещи – знаком. По Пирсу, знак есть нечто, представляющее что-либо некоторому лицу в некотором отношении.

Знаковая ситуация представляет собой взаимосвязь трех факторов – знака, его объекта и интерпретанты. Последняя не равна интерпретатору, а представляет собой то, что обеспечивает значимость знака для целого ряда интерпретаторов, - идею, вызываемую знаком. Согласно Пирсу, мысль и речь диалогичны: в любом акте утверждения можно различать как говорящего, так и воспринимающего [1].

Развиваемая Пирсом теория знаков тесно связана с его теорией категорий и идеалистическими представлениями о природе закономерных связей. Категории Пирса – это система понятий, описывающих как эмпирические явления, так и теоретические. К категориям относятся Первичность, Вторичность и Троичность (*Firstness, Secondness, Thirdness*). Их выделение основывается на проводимом Пирсом логическом анализе структуры простых суждений с отношениями.

В традиционной логике главным образом анализировалась структура категорических суждений. Суждения с отношениями рассматривались как вид атрибутивных суждений. Такое рассмотрение возможно. Однако суждения с отношениями (вида «*ARB*») имеют структуру, отличную от структуры атрибутивных суждений (вида «*С есть Р*»).

Создание логики отношений послужило Пирсу обоснованием его теории категорий.

Основой для обозначения при помощи символов является закон, конвенция, традиция. Следует отметить, что сам Пирс признавал относительность разделения знаков на виды.

Введенное Пирсом понятие знаковой ситуации наметило пути решения сложной и важной философской проблемы значения. Самому Пирсу ее решить не удалось в силу того, что он сводил значение знака к одному из элементов знаковой ситуации, причем чаще всего – к интерпретанте. Это связано со стремлением Пирса привести анализ знаковой ситуации в соответствие со своей теорией категорий. Три элемента знаковой ситуации (объект, знак и интерпретанта) составляют триаду, исключая появление четвертого элемента – значения. Однако Пирсом был высказан ряд плодотворных идей, подхваченных позднее. Так, исходя из рассмотрения трехаспектной знаковой ситуации (семиозиса) можно заключить, что знаки надлежит рассматривать с точки зрения трех видов отношений, складывающихся в знаковом процессе. Во-первых, отношения знака к предмету, им обозначаемому. Во-вторых, отношения знака к другим знакам, участвующим в процессе семиозиса. В-третьих, отношения к интерпретаторам (лицам, употребляющим этот знак).

Ч. Моррис предлагает определить каждый тип отношений, складывающихся в семиозисе, как уровень, или аспект, значения. Отношение знака к объекту обозначения – экзистенциальный или семантический уровень значения. Отношение знака к интерпретатору – это прагматический уровень значения. Синтаксические отношения знака с другими знаками внутри знаковой системы – формальный или синтаксический уровень значения. Поскольку за значение знака не может быть принят ни один из перечисленных уровней, но все они могут быть включены в его структуру, то естественно предположить, что значение знака – это функция компонентов знаковой ситуации [2].

Если предметом анализа семиотики являются знаковые системы самых различных типов, то логическая семиотика представляет собой совокупность исследований знаковых систем применительно к формальным логическим системам. Однако с развитием логики логические методы все более широко применяются к анализу естественного языка.

По мере обогащения логических языков изменяется и сам логический анализ. Мы начинаем применять логическую семиотику не прямо к контекстам естественного языка, а к их различным реконструкциям. Таким образом, оказывается возможным переносить методы логического анализа формализованных языков на определенные контексты естественного языка. И чем богаче логические языки, тем больший круг контекстов естественного языка включается в рассмотрение.

Вернемся теперь к вопросу о разделах логической семиотики. Логический синтаксис изучает логико-грамматическую структуру языка. В это изучение входит структура формальных и естественных языков, описание форм выражений языка и их возможные изменения. Методы, используемые при анализе структуры выражений языка, могут быть как чисто формальными,

когда учитывается только вид и порядок символов, составляющих выражения, так и содержательными.

Иногда высказывается точка зрения, в которой подвергается сомнению полезность логического анализа естественного языка, поскольку аналогичные исследования проводятся в лингвистике. Так, например, в лингвистике моделируется логическая форма выражений естественного языка. Однако отметим, что методы выявления логической формы в лингвистике идут от тех методов, которые были разработаны в логике. Логическая форма как способ связи составных частей мысленного содержания не связана с определенным языком или группой языков. В логике понятие логической формы релятивизируется относительно принципов анализа: различные методы анализа порождают различные понятия логической формы. Что касается лингвистики, то в ней выявление синтактико-грамматической структуры языковых образований связано как с языком, так и с методами анализа.

Поэтому, на наш взгляд, нельзя ставить знак равенства между логической формой и синтактико-грамматической структурой.

Хорошей иллюстрацией различия лингвистического и логического анализа структуры высказываний может послужить сравнение применяемых при этом методов. Охарактеризуем наиболее известные методы анализа языка в лингвистике: структурный анализ, трансформационный анализ и операционный анализ.

Исторически первым из названных методов был метод структурного анализа. В соответствии с данным методом производится структурирование языковых выражений. Делается это на основе различных, зачастую независимых характеристик. В процессе анализа выявляются непосредственно составляющие элементы предложений – отдельные слова и их совокупности, а затем производится сопоставление этих слов с предложениями их содержащими. Вопросы нахождения алгоритма, позволяющего получить новые, грамматически правильно построенные последовательности слов, а также адекватного представления грамматической структуры языка, такой метод не решает.

Возможность нахождения такого алгоритма была намечена в работах Н.Хомского. Он отказывается от идеи анализа по непосредственно составляющим и развивает понятие трансформации.

Трансформация предложения – это серия операций, при помощи которых каждое трансформируемое предложение расчленяется на части, являющиеся элементарными («ядерными») предложениями, частью которых, в свою очередь, являются слова или их корни. Главная идея трансформации заключается в том, что из любой анализируемой формы языка можно вывести другую форму. Таким образом, метод Хомского открывает возможность более адекватного описания грамматических структур: все выражения языка описываются небольшим множеством элементарных по своей структуре предложений некоторым количеством трансформаций, произведенных с ними. Особый вид трансформаций – трансформации синонимических выражений типа «Он написал картину» и «Картина была написана им». Из этих выражений

можно получить другие: «Написание им картины», «Он не написал картину», «Он не пишет картину», «Он не написал картину?» и другие выражения, являющиеся трансформациями друг друга. Базовым предложением в данном случае будет предложение «Он пишет картину». Идея «ядерного» предложения обобщается так, чтобы можно было включать в рассмотрение любое выражение, лежащее за пределами возможностей структурного метода.

Преимущества трансформационной грамматики, по сравнению со структурной, можно проиллюстрировать примером. Имеются знаковые формы: (1) Похищение княжны и (2) Пение княжны. Структурная грамматика описывает эти выражения как структуры одного типа: отглагольное существительное + существительное. Если же попытаться в духе трансформационных грамматик найти предшествующие (1) и (2) «ядерные» предложения, то окажется, что «предшественники» различаются по типу. Для первого выражения «ядерным» является «Княжну похищают», а для второго – «Княжна поет». В первом случае княжна субъект действия (что выражается страдательным залогом глагола), во втором – объект (активный залог глагола). Другой пример: (1) «Мария и Ксения сестры» и (2) «Мария и Ксения – первоклассницы». Для первого высказывания «ядерным» предложением является «Ксения – сестра Марии». Для второго – два предложения (или одно сложное) – «Мария – первоклассница» и «Ксения – первоклассница». Хотя трансформационные грамматики дают более глубокое, по сравнению со структурными грамматиками, описание знаковых форм, они тоже не являются идеальным средством выявления структуры выражений языка. Критика подхода Хомского шла по линии того, что знание структуры высказывания не дает его понимания. Употребляющий языковое выражение не обязательно знает все его возможные трансформации и «ядерное» предложение не представляет в этом смысле исключения.

По сравнению с лингвистикой, логика дает более адекватные методы для выявления логической структуры выражений языка. В логике язык может рассматриваться как чисто формально (в смысл обращения только к видам знаков и способам их сочленения), так и при помощи перевода на язык-посредник (формализованный язык) с однозначно заданной структурой, удовлетворяющей требованию эффективности. Примером выявления логической формы методами логики может служить синтаксис логики предикатов. Для синтаксиса логики предикатов характерно соответствие между структурами знаковых форм выражений и соответствующими им смысловыми структурами. При переводе выражений языка на язык логики предикатов в смысловой структуре этих выражений выделяются логические константы, а также знаки, обозначающие предметы (классы предметов), их свойства и отношения. Отметим, что в естественном языке логические константы не всегда явно выражены. В пользу употребления логических методов при анализе структуры выражений говорит и тот факт, что предложения естественного языка с одинаковой грамматической структурой могут иметь различные логические формы.

Вышесказанное показывает, что если в естественном языке логическая форма выражений зачастую скрыта за грамматической структурой, то логический анализ способствует уточнению формы. В логическом синтаксисе учитываются значения постоянных выражений языка, относящихся к логической форме этих выражений. Связь этих выражений с действительностью исследуется в логической семантике.

Некоторые понятия логической семантики, например, понятие истинности, выполнимости, доказуемости можно ввести строгим образом (посредством определения) для определенных формализованных языков. Однако многие другие понятия семантики, являющиеся понятиями особого рода – устанавливающими отношения между языковыми знаками и обозначаемыми ими нелингвистическими объектами, - строгим образом задать не удастся. В самой формальной системе нельзя описать отношения знаков к обозначаемому. Для такого описания требуются метаязыковые понятия, как для обозначения внелингвистических сущностей, так и для сущностей формальной системы. Перечисленные обстоятельства порождают неясности в употреблении некоторых семантических понятий.

Список литературы

- 1. Пирс, Ч. С. Из работы «Элементы логики. Grammatica speculative» / Ч. С. Пирс // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2001. – 702 с. – ISBN 5-8291-0104-1.- ISBN-5-88687-096-2.*
- 2. Моррис, Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2001. – 702 с. – ISBN 5-8291-0104-1.- ISBN-5-88687-096-2.*

ПРОЦЕДУРА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ТОЛКОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Флоря А.В.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Процедура лингвистической интерпретации художественного текста остается не менее актуальной проблемой, чем во времена Л.В. Щербы, де-факто основавшего в России эту филологическую дисциплину. Существует множество способов анализа текста, но дать универсальные рекомендации для текстов любого типа, жанра, содержания и т.д. едва ли возможно.

Для произведений небольшого объема – по крайней мере, прозаических и стихотворных – оптимальным может считаться подробный последовательный текстовый анализ по Р. Барту, изложенный в монографии “S/Z” [1]. Текст делится на «лексии», т.е. небольшие, относительно завершённые фрагменты, объединённые общим смыслом. Обычно совпадает с высказыванием, абзацем – в прозе, строфой – в стихотворении, диалогическим единством – в драме. Далее Р. Барт выделяет в составе лекции различные культурные коды, т.е. проводит семиотический анализ, который мы заменяем собственно лингвистическим. В данном случае мы поступаем скорее по Г. Гадамеру: «текст задает вопросы», которые мы улавливаем и на которые пытаемся ответить. «Вопросы» эти – не что иное, как языковые факты, на которые следует обратить внимание при разборе текста. Вместо текста эти вопросы задает студентам преподаватель (кстати, Р. Барт выработал свою методику в процессе диалога со студентами на семинарах в Практической школе высших знаний: они совместно разбирали новеллу Бальзака «Сарразин»).

Проиллюстрируем процедуру последовательного текстового анализа разбором стихотворения С.А. Есенина «Клен ты мой опавший, клен заледенелый» (28 ноября 1925 г.). Сначала делим текст на лексии, затем выделяем в них все сколько-нибудь значимые языковые факты.

Лексия 0.

Преподаватель: «Есть ли у этого текста формально выраженное заглавие?». Студенты: «Нет». Преподаватель: «Чем вы это можете объяснить? Значит ли это, что его нет вообще, т.е. оно невозможно? Как вы могли бы озаглавить этот текст?». Возможные ответы: стихотворение можно было бы озаглавить «Клен», но такое заглавие было бы слишком формальным и упрощенным – это стихотворение не о дереве, а о состоянии человеческой души, аллегорией которой является клен. (Вопрос: сказано ли об этом в тексте? Ответ: да – «*Сам себе казался я таким же кленом*»). Заглавие не нужно, т.к. оно не только сужает тему стихотворения, но и снижает уровень искренности, доверительности текста.

Лексия 1.

*Клен ты мой опавший, клен заледенелый,
Что стоишь, нагнувшись, под метелью белой?*

Преподаватель: «Что можно сказать о ритмическом рисунке этой фразы? Каким размером написано стихотворение? Выдержан ли он в чистом виде? Какова роль отступлений от строгой ритмики?». Размер стихотворения – шестистопный хорей с пиррихиями. В обеих строках есть цезуры, в первой – изоколон. Это народно-поэтический прием. Возможная функция – подключение интимного регистра (во всяком случае, в этом тексте он употребляется именно в таких местах). Пиррихий – ослабление артикуляционной энергии – подчеркивает значение слова «*заледенелый*». Второй пиррихий приходится на словоформу «*под метелью*». Пиррихии выделяют в данных строках слова, связанные с темой холода. Ломка «правильного» ритма имеет смысловую мотивировку: зима, холод, застывание – тоже ломка устоявшегося, нормального ритма – ритма жизни.

В дальнейшем преподаватель задает вопрос или серию наводящих вопросов, корректирует ответы студентов, уточняет их интерпретации. В частности, студенты, используют известные им филологические термины, а преподаватель в случае необходимости сообщает студентам точные научные наименования этих терминов, расшифровывает их, объясняет, чем они отличаются от более привычных. Далее мы будем излагать не ход этого педагогического диалога, а его результат. Главной задачей при работе с каждой лексией является установление эстетических функций каждой единицы и каждого приема – т.е. ответ на вопрос: зачем они употребляются? Цель анализа – выявление целостного смысла текста, его этического содержания и языковых средств, выражающих его.

Первая строка – развернутое обращение, соответствует поэтическому народному стилю. «*Клен*» – именительный падеж в вокативном (звательном) значении.

Местоименный комплекс «*ты мой*» – это семантически «пустые» слова, т.к. можно было бы сказать: «*клен опавший и заледенелый*», чтобы передать тот же смысл. Этот оборот имеет сугубо художественную функцию и служит усилению субъективности.

«*Опавший*» и «*заледенелый*» – адъективы причастного происхождения. Исходные формы – действительные причастия прошедшего времени, второе из них архаично (в отличие от «*заледеневший*»). В тексте происходит активизация, пробуждение древних, архаичных форм речи. Действительные причастия означают, вопреки своему прямому смыслу, не действие, а признак, в котором действие «умирает». Движение от нормативного причастия к устаревшему передает определенную динамику: первое слово еще хранит память о действии, во втором доминирует признак. Грамматическое значение слов сливается с лексическим, они поддерживают и усиливают друг друга – происходит их конвергенция.

«*Что стоишь*» – на первое слово приходится логическое ударение. Происходит адвербализация (= зачем, почему стоишь), однако сохраняется и внутренняя форма местоимения «*что*» – подразумевание предмета. В наречном значении это слово становится «аббревиатурой ситуации»: не «какова

причина?»), а «что тебя заставило нагнуться?». Скрытое указание на таинственное «что-то», которое невозможно назвать по имени.

Отсутствием подлежащего «ты» компенсируется его наличие в обращении. В последующих предложениях оно тоже почти всегда опускается.

«Нагнувшись» – в отличие от «согнувшись» – выражает тему надлома, но не сломленности. Та же семантика умирания действия, что и в адъективах «опавший» и «заледенелый», и то же, что и в них, растворение действия в признаке – переход процессуальности в статику – за счет конверсии: превращения деепричастия в наречие.

«Под метелью белой» – творительный падеж обладает ситуативным значением: во время бушующей метели. Выражает семантический оттенок подавленности, уступки внешней силе.

Вопрос в этой фразе, по-видимому, не буквальный и не риторический (не требующий ответа), а полуриторический, условно-риторический. Поэт понимает, что не услышит ответа, но как будто надеется (что клен оживет, заговорит с ним). Если поэт одинок среди людей, то, возможно, природа его поймет и откликнется на его призыв.

Во всех сочетаниях с прилагательными есть инверсии, которые не только формируют стихотворный ритм, но и производят эффект смещения, сдвига, разлада.

Олицетворение на фоне общего омертвения – попытка пробудить клен, вырвать его из оцепенения. Олицетворение антропоморфного типа (клен уподобляется человеку) сохраняется и в перспективе текста (сравнение клена со сторожем, березки – с чужой женой), однако сопровождается в виде контрапункта противоположной тенденцией – дендроморфизмом, когда человек уподобляется дереву (срав.: «Сам себе казался я таким же кленом»).

Лекция 2.

Или что увидел? Или что услышал?

Словно за деревню погулять ты вышел.

Здесь тоже есть изокolon, более четко выделенный за счет парцелляции (фиксируется эмоциональный подъем). Дубитация (ряд риторических вопросов) – в сочетании с изоколоном – усиливает риторический характер вопросов (эти приемы конвергируют). В итоге текст не только становится более упорядоченным, но и более формальным. Возникает ощущение дистанции, барьера. Первый изокolon – в лекции 1 – передавал порыв лирического героя к сближению с кленом (= с миром природы), то второй, напротив, отдаляет их друг от друга. Не способствует сближению также дубитация, «Или» – модальная частица с функцией союзного средства, возникающей при ее повторении. Стилистический оттенок – разговорный.

«Что» = что-то. Стилистический оттенок – разговорный. Видимо, имеет смысл второе подряд употребление этого местоимения, причем в переносном значении (срав.: «**Что** стоишь нагнувшись под метелью белой?»), а также контакт этого слова с «или», также употребленным в непрямом значении. Сочетание (снова конвергенция) этих слов создает эффект мгновенного

выпадения из реальности. Слова, теряющие буквальное значение соответствуют контексту, в котором они употреблены: ведь общение с деревом – ситуация весьма фантастическая, тем более, что это дерево наделяется человеческими свойствами: видит и слышит.

Глаголы «увидел», «услышал» и «вышел» – формальные аористы, но, по крайней мере, в последнем из них дремлет перфектное значение, поскольку это художественное сравнение: «ты выглядишь так, словно вышел погулять» (вышел и не возвращаешься). Перфективация аориста также может быть осознана как умирание действия в признаке (см. лексию 1 – комментарии к причастиям, перешедшим в адъективы). Именно метафорический контекст пробуждает архаическое причастное происхождение глаголов: «увидел», «услышал» и «вышел» – это действительные причастия прошедшего времени, входившие в состав древнерусского перфекта.

«Погулять» – ограничительный способ глагольного действия (латентный контраст со следующей строфой).

Лексия 3.

*И, как пьяный сторож, выйдя на дорогу,
Утонул в сугробе, приморозил ногу.*

Союз «И» с прописной буквы возникает после точки – парцелляция, которая в целом может создавать эффект распада, фрагментации мира.

«Пьяный сторож» – своеобразный оксюморон: в принципе, сторожу пить не следует. Мотив нарушения порядка, актуальная для Есенина тема алкоголизма. (У Есенина есть и пьяный клен – alter ego поэта. В «Метели» есть и клен-виселица – напомним, как поэт погиб вскоре после написания разбираемого стихотворения.)

Оборот «выйдя на дорогу» может относиться и к дереву, и к человеку – и, по-видимому, это не является небрежностью: здесь на мгновение теряется грань между кленом и человеком, они сближаются.

Полупредикативные обороты – сравнительный и деепричастный – создают ретардацию, подготавливая итог.

В строке «Утонул в сугробе, приморозил ногу» есть изоколон, хотя и не очень явный. Контраст между безобидностью первоначального намерения (*вышел погулять*) и результатом. Показан процесс изменения к худшему. Изоколон фиксирует наше внимание на результате. С двумя полупредикативными оборотами предыдущей строки соотносимы два однородных сказуемых, соответствующих результату (вернее, плачевному итогу легкомысленного действия).

Отсутствие «ты» и две полупредикативные конструкции подряд способствуют ослаблению синтаксической связности, размыванию границ между актантами (действующими лицами, персонажами) – теряется грань между лирическим героем и деревом, но не исчезает совсем. Таков общий смысловой итог этой лексии.

В этом текстовом фрагменте Есенин развивает тему сближения человека и дерева, но в гротескном варианте.

Лексия 4.

*Ах, и сам я нынче чтой-то стал нестойкий,
Не дойду до дома с дружеской попойки.*

«Ах» – междометие, неожиданно наивный, почти детский тон.

Происходит максимальная фиксация тождества клена и поэта: комплекс «и сам я»; параллелизм «пьяный» – «попойка» (первое косвенно относится к клену, второе прямо относится к поэту).

Главный эстетический принцип этих строк – использование фонетических средств.

«Чтой-то» – эпентеза передает самоиронию. оборот «чтой-то стал нестойкий» перекликается с началом: «Что стоишь, нагнувшись» (усиление параллелизма).

Далее следует ряд кратких, возникающих и тотчас обрывающихся аллитераций (почти везде усиленных единоначатием, иногда подчеркнутых ассонансами): «нынче», «чтой-то», «стал нестойкий», «(не) дойду до дома с дружеской», «попойки». Создается впечатление, что поэт (лирический герой) судорожно ищет точки опоры, дороги – и постоянно сбивается.

В последней строке Есенин сосредоточивает (аккумулирует) слова с элементом *до*: «не дойду до дома». Семантика директива (направления) с оттенками дименсива (конечной точки движения) и потенсива (желания, стремления к чему-то), выраженная в нем, передается тремя различными способами – префиксом, предлогом и квазиморфемой. В слове «дом» формально нет никакого особого элемента *до*, но в данном контексте он рождается – как художественная внутренняя форма этой лексемы, как ее своеобразный – окказиональный – корень. «Дом» – не просто жилище. Это пристанище – то, *до* чего герой стихотворения во что бы то ни стало жаждет добраться. И хотя данный смысл достижения передается в этой строке, как было сказано, тремя разными способами, но конденсируется он именно в предлоге *до*.

«Не дойду» – контаминация времен и наклонений. Основное значение – «потенциального» наклонения (А.А. Шахматов), не связанного однозначно, но соотносимого с настоящим временем – по-видимому, неактуальным (= в последнее время мне трудно идти домой), однако чувствуется и оттенок индикатива и будущего времени (= когда-нибудь я не дойду). Нынешнее патологическое состояние чревато гибелью в будущем.

«До дома» – родительный падеж в дименсивном значении (обозначение крайней конечной движения) с потенсивным оттенком (обозначение объекта активных стремлений; впрочем, эта конструкция в потенсивном значении более типична при определениях – срав.: *жадный до...*, *охочий до...* и т.п.).

«С попойки» – родительный падеж в ситуативном значении.

Лексия 5.

*Там вон встретил вербу, там сосну приметил,
Распевал им песни под метель о лете.*

Интересно, что, пытаясь выбраться из метели, поэт ориентируется по деревьям, т.е. *с деревьями он связывает надежду на спасение*.

В первой строке – изоколон в сочетании с хиазмом (усиливает впечатление неустойчивости). Есенин, как бы ища выхода, обозначает ориентиры, перспективу движения в метельном мареве, неоднородность ландшафта (частица «*вон*» конкретизирует направление, работает на «эффект присутствия» читателя при том, о чем повествует автор). При этом местоименное наречие «*там*» вносит оттенок отдаленности: клен тоже одинок.

«*Встретил*» – в этом глаголе можно усмотреть неявную прозопопею: встречаются обычно с живыми и одушевленными существами.

«*Приметил*» – уменьшительный способ глагольного действия: сосна, видимо, находится дальше. «*Приметил*» означает не только «заметил, обнаружил», но и «запомнил на всякий случай в качестве приметы». Поэт всеми силами желает выбраться из хаоса, зацепиться за что-то. Значение прошедшего времени не абитуальное (описание обычной манеры поведения – срав.: «*Там остановился, там задержался* – так всегда и опаздывает»), а повествовательное.

«*Распевал*» – длительно-дистрибутивный способ глагольного действия. Слово вносит в текст семантику монотонности и надрывности. Клен тоже интенсивно пытается докричаться до других деревьев и тоже не слышит отклика.

«*Под метель*» – винительный падеж в комитативном (сопроводительном значении) значении: метель уподобляется музыкальному инструменту (срав.: *петь под тальянку*). (Вопрос: а можно это ассоциировать с оборотом «под сурдинку»? Ответ: нет, этому противоречит «*распевал*» – интенсивный процесс.) Соотносится с оборотом «*под метелью*» (нагнувшись): сначала клен уступает напору стихии, теперь пытается приспособить ее к себе.

«*О лете*» – предложный падеж в делиберативном значении (тема речи) с потенциальным оттенком (объект желания, стремления).

Лексия 6.

*Сам себе казался я таким же кленом,
Только не опавшим, а всюю зеленым.*

«*Сам себе*» – местоименный комплекс вносит семантический оттенок раздвоения лирического героя. Этот момент (возможно, непреднамеренно) передается и на графическом уровне – через стык двух букв «я»: «*казался я*», который не так уж случаен: вторая буква «я» соответствует местоимению, обозначающему субъект, первая входит в постфикс «*ся*», т.е. этимологическое «себя» – объект. Это как раз та ситуация, когда на смысл работает не столько автор, сколько сам язык.

В сочетании «*сам себе*» происходит концентрация лирического героя на себе и создается иллюзия раздвоения, зато местоимение «я» уходит вглубь строки, это подчеркивается инверсией «*казался я*»: герой как будто теряет свое «я» и в переносном, и даже в прямом значении.

Глагол «*казался*» усиливает семантику иллюзорности.

«Только» – ограничительный союз, в данном случае в противительном значении. Не настоящий клен (который тоже страдает от зимнего холода), а идеал.

Сочетание слов «таким же» и «только» противоречиво, здесь сходятся обе тенденции отношения лирического героя к клену: и сближение, и отторжение.

«Вовсю» – наречие степени, идеологически важное слово, релевантность которого подчеркнута его некогерентностью с прилагательным: на него нельзя не обратить внимания. Семантика щедрости, полноты раскрытия.

Вторая строка содержит латентный изоколон с противопоставлением.

«Зеленый» – цветосимволический антоним белой метели (жизнь – смерть).

Лексия 7.

И, утратив скромность, одуревши в доску,

Как жену чужую, обнимал березку.

Основные приемы в этой строфе – синтаксические. Три полупредикативные конструкции подряд (два деепричастных оборота и один сравнительный) с целью ретардации и подготовки красивого финала. Кроме того, здесь есть парцелляция: союз «И» возникает после точки, и последняя строфа не соответствует отдельному целостному предложению. Парцелляция, дробление текста, возможно, иллюстрирует распад сознания героя. Кроме того, подлежащее и сказуемое максимально удаляются друг от друга: разрывается связь между ними: кто обнимал березку – поэт или клен? Или человек, теряющий свою идентичность, осознающий себя деревом?

Деепричастные обороты «утратив скромность» и «одуревши в доску» создают стилистический контраст: первый из них книжный, второй – грубо просторечный (что подчеркивается вариантами деепричастий). Впечатление от этого контраста можно сформулировать так: данные обороты соответствуют разным степеням деструкции, деградации личности. Во втором случае деструкция достигает крайнего, катастрофического уровня, но между первой и последней стадией нет промежуточных этапов. Падение происходит почти мгновенно: человек утратил скромность – и почти сразу же «одурел».

Гениальный двусмысленный оборот «в доску» не только передает семантику предельного раскрытия своих качеств, дохождения до края (срав. с «вовсю зеленым»), но и напоминает о *доске* – возможной перспективе любого дерева, в том числе клена. Доска эта – скорее всего *гробовая*.

Заключительный образ проникнут щемящей нежностью, однако подчеркивается незаконность этого действия – «как жену чужую», – но также неправильность положения, нарушение естественного порядка (в том числе за счет инверсии). Дело даже не в запретности счастья, «супружеской измене», а в том, что человек не может выйти за свои пределы. Мало кто так любил русскую природу и так умел выражать ее душу, как Есенин, но уход в мир природы – иллюзия спасения даже для него. И в природе нет гармонии, да и соединение в ней невозможно. Человек должен оставаться человеком до конца.

Таков нравственный смысл одного из лучших есенинских стихотворений. Он важен уже сам по себе. Но студенты могут извлечь из этого лингвистического анализа еще два серьезных нравственных урока: во-первых, они понимают, как поэт, переживающий жестокий душевный кризис, сопротивляется ему художественными средствами, превращая личную трагедию в красоту и в какой-то степени одерживает победу над распадом личности. Во-вторых, подробный и тщательный лингвистический анализ показывает, что в настоящей поэзии нет ничего случайного, проходного, что сама фактура текста позволяет передавать тончайшие человеческие переживания.

Список литературы

1. **Барт, Р.** *Избранные работы : Семиотика : Поэтика : Пер. с фр. / Р. Барт.* – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.

ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БЫТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Хаджаров М.Х.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В контексте повседневного существования жизнь человека всегда проблематизирована. Она находится в состоянии непрерывной динамики и выбора. Их детерминирующим фактором выступает активно-деятельное и культурно-творческое начало самого человека, начало, которое имеет интенцию к расширению границ наличного человеческого бытия. Выход за наличное бытие есть экзистенциальный акт личности, в основе которого лежит выбор. Экзистенциальный выбор открывает перед «Я» как самосознанием человека все многообразие возможностей бытия. Одной из этих возможностей бытия является сфера образования.

Образование как возможность приобщения к бытию наличного знания и культурно-исторических ценностей составляет основу духовной жизни человека, процесса его становления как разумного существа и развития его личностных качеств. Оно есть условие и возможность реализации человека как личности. Будучи таковым, образование является показателем уровня интеллектуального и культурного потенциала индивида в частности и общества в целом. В разумной истории человека и общества образование становится неотъемлемой частью жизни, возможностью приобщения к духовному потенциалу человечества и обоснованным средством ориентации в окружающем мире, познании его закономерностей. На современном уровне развития цивилизации образование становится объектом особого внимания.

Нарастающее внимание к образованию можно объяснить тем, что оно имеет прямое отношение к происходящим в мире в целом и в конкретных обществах в частности экономическим, политическим, нравственно-этическим, культурным и другим процессам. Все эти процессы, так или иначе, в основе своей обусловлены человеческим фактором, а формирование человека происходит преимущественно в системе образования.

Реформа, которая началась в образовании с целью привести его программные установки в соответствие с изменившимися социальными реалиями, и спустя шестнадцать лет не дала ожидаемых результатов. Процессы модернизации образования стали носить стихийный характер. Демократические начинания в школах и вузах оставались половинчатыми, прогрессивные идеи оказались искаженными, учебные программы носили объективно не обоснованный и субъективно-волюнтаристский характер.

В ряде образовательных учреждений были внедрены концептуально не обоснованные учебные программы, в которых либо сокращены, либо вовсе заменены общеобразовательные предметы в пользу малозначимых дисциплин. Стал преобладать необоснованный прагматизм как дань моде.

Необоснованное увеличение учебной нагрузки преподавателей привело к снижению качества обучения. Низкая зарплата вынуждает преподавателей подрабатывать в других образовательных учреждениях в ущерб основной

работе. Это негативно сказывается на качестве учебного процесса и творческой работе. Исправление этой ситуации возможно на основе уменьшения учебной нагрузки преподавательского состава и повышения зарплаты.

Заметным стал показатель роста равнодушия к судьбам учащихся. Школы и вузы сняли с себя ответственность за воспитание подрастающего поколения. В результате этого в школах и вузах наблюдаются негативные явления (дедовщина школьная, рэкет...). Этому способствует, в частности, Закон РФ об образовании (ст. 16, 45, 46, 50 п.13). Демократия в поступках человека и плюрализм вербальный, которые не основываются на принципах нравственности, чреватые негативными последствиями. Попустительство и отсутствие контроля со стороны государства привело к тому, что образование стало терять свою культуuroобразующую функцию. В этих условиях необходим эффективный механизм оценки принятия решений и реализации основополагающих целей обучения и воспитания учащихся.

Реформационные процессы сами по себе – явление здоровое в любой сфере общества. Они направлены на критическое осмысление сложившихся механизмов функционирования этих сфер. Сфера образования не является исключением, и в этой сфере назрели проблемы, которые давно требовали своего решения. Однако отсутствие продуманной стратегической политики и позитивной программы развития этой сферы делает заведомо невозможной комплексную реализацию идей реорганизации и гуманизации системы образования. Модернизация образования происходит не снизу, а сверху: Министерство образования проводит реформу образования в соответствии и в угоду политики образования европейских стран.

Образование, которое прошло через сложный и трудный путь критического переосмысления своих духовно-нравственных оснований, утраты и обретения необходимых, культурно и социально значимых качеств, имеющих человеческое измерение, безусловно, является востребованным. Такое образование необходимо должно стать центром генерации новых систем ценностей и формирования личности нового типа. Оно должно играть роль стартовой площадки для полного раскрытия способностей, максимально возможной самоотдачи и самовыражению личности учащегося. И как следствие, результирующим актом образования должно стать (согласно М. Шелеру) «добротно и благородно оформленное бытие человека».

В становлении образованной личности немаловажную роль играет индивидуализация в обучении, переход к диалоговым формам общения в учебном процессе. Все это направлено на развитие способностей личности учащегося, формирование его духовного мира.

Проблема формирования содержания духовной культуры у подрастающего поколения отражает определенные реальные трудности становления мировоззренческой и социальной зрелости молодежи, обусловленные неразвитостью их духовных потребностей. Причиной тому является отсутствие критически осмысленной и социально обоснованной политической программы воспитания молодежи. Решение этой проблемы возможно путем создания властной структуры, ответственной за разработку и

реализацию полномасштабной программы воспитания молодежи и формирование у них нравственно-эстетических и ценностно-мировоззренческих и политико-патриотических чувств.

В отличие от прежних учебных стандартов, современные образовательные парадигмы ориентированы на построение учебных программ на основе свободного и творческого подхода преподавателей. Это повышает ответственность преподавателя за формирование и общее состояние внутреннего мира учащихся.

Определяя личностные качества каждого человека, его знания, возможности, умения, навыки, способы мироощущения и -понимания, мировоззренческие и поведенческие ориентиры, образование выступает как имманентное явление человеческой жизни. Человек обретает социальные качества исключительно через образование, независимо от того, учится ли он в школе, получает ли он знание в процессе самообразования или повседневного общения с другими людьми, посредством практической или другой деятельности.

Не будет преувеличением утверждение, что образование, наряду с традицией, – важнейший фактор, формирующий менталитет, патриотические чувства, культуру нации. От культуры, менталитета и отношения граждан к своей стране зависит прогрессивное развитие общества. Очевидным поэтому является то, что образование должно субсидироваться государством. Государство, отмахивающееся от проблем образования, можно рассматривать как государство, незаинтересованное в прогрессивном развитии общества, его научно-технического и экономического потенциала.

Интеллектуальный и культурно-нравственный рост личности и развитие образования, несомненно, должны стать приоритетами национально-государственной политики. Однако развитие личности человека предполагает не только получение образования, но и решение ряда и других проблем, к числу которых относится в первую очередь возможность включения человека в социальные связи и отношения. Трудоустройство сегодня является самой болезненной проблемой для выпускника вуза. По причине нерешенности этой проблемы, полученное образование зачастую утрачивает свою силу.

Но и само образование не может быть прогрессивным, когда оно терпит постоянную нужду, а его проблемы перекладываются на плечи родителей, при этом государство проявляет безразличие. В сложившейся ситуации проблемы образования решаются по-разному. Одним из таких путей решения проблем является коммерциализация образования. Правда, такое образование не получило широкого распространения. Насколько востребовано такое образование покажет жизнь, но одно следует отметить, что оно не всегда следует ценностным критериям образования.

Коммерциализация образования ведет зачастую к изменению в системе приоритетов, в системе ценностей, в системе традиций, что не может, в конечном счете, не сказаться на нравственном духе человека. Коммерческое образование не всегда оказывается соответствующим качественному уровню.

Образование, ориентированное на добывание себе денег, не особо придерживается норм образовательной практики, ценностных критериев.

С каждым годом уменьшается количество школ, постепенно сокращаются бюджетные места в вузах. В целом же под вопрос ставится сохранение важнейшего завоевания в истории развития человечества – бесплатное образование. В то время, когда по признанию высших чиновников государства за чертой бедности находится больше половины населения, для большинства возникает реальная проблема получения образования. Учитывая, что разрыв между бедными и богатыми огромный в нашей стране, утрачиваются равные стартовые возможности получения образования для желающих. А образованное население страны – опора, гордость и ценный капитал государства. Очевидно, что здесь требуется разработка национальной политики, направленной на оздоровление системы образования и сохранение ключевых завоеваний отечественной традиции образовательной практики.

Основными составляющими содержания сегодняшнего образования являются естественнонаучные, технические и гуманитарные знания. В век придания различным видам человеческой деятельности научно-обоснованного и технически-оснащенного характера, постоянно происходит повышение уровня минимальных научных знаний, необходимых современным субъектам как учебного, так и исторического процесса. Но само влияние этих знаний на становление человека происходит не прямо, а через его духовный мир. Иными словами, в формировании духовного мира современной личности непосредственную роль играют наука и образование.

Духовный мир современной личности пронизан преимущественно научными знаниями. Философский и научный категориально-понятийные аппараты лежат в основе познавательного отношения человека к миру; научные и этико-нравственные представления составляют фундамент ценностно-смысловых конструкций человеческой деятельности; естественнонаучные знания образуют базис предметно-практической активности субъекта. Но эти составляющие основание человеческого бытия сегодня находятся не в лучшем состоянии. Поэтому требуется пристальное внимание к духовным элементам оснований бытия человека и со стороны государства, и со стороны общества.

В рационально осмысленной и ценностно-ориентированной активности раскрывается деятельно-творческая природа сознания как ядра духовного мира человека. Через сознание, разум внутренний мир личности ориентируется на социальную действительность, осуществляется социализация и мотивированное включение самой личности в производство общественной жизни. Интеллектуальный потенциал позволяет личности творчески реализовать себя в различных структурах социальной действительности. Поэтому личность, вовлеченная или находящаяся в состоянии свободного самоконструирования в реальной совокупности социальных связей и отношений, целиком базируется на результатах образовательной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость ответственного отношения к образованию как процессу приобщения знания и получения их, науке – системе духовно и практически востребованного знания, философии – системе

мировоззренческих взглядов, формирующих целостную картину видения мира. Безответственное отношение к фундаментальным компонентам духовной культуры чревато негативными последствиями. «Только образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества. Только образованию посильна поистине историческая роль...в упреждении необратимых деформаций в менталитете локальных социумов, так и человеческой цивилизации в целом, а главное, - в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека» [1, С. 21].

Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 608 с. – ISBN 5-8089-0005-0.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ПОЛИТИКИ»

Хамидуллин Н. Р.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный этап развития России характеризуется активным процессом гуманизации и гуманитаризации высшего образования. В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципах признания приоритетности образования [1]. Гуманизация высшего образования имеет своей целью гармоничное развитие личности и предлагает гуманный характер отношений между участниками всего педагогического процесса. А это значит, замена авторитарного воспитания – демократическим и либеральным. Период насаждения специализированного сознания уходит далеко в прошлое.

Идеи массового сознания, не имеющие ничего общего с идеологически однородным сознанием, являются приоритетными на современном этапе. Гуманитаризация высшего образования – это проблема формирования у студентов гуманитарного стиля мышления, противостоящего технократическому. Гуманитарный стиль мышления опирается на особый способ взаимоотношения с окружающим миром, строится на признании противоречивости, изменчивости, неисчерпаемости, как мира, так и познавательного процесса [2, с. 14-20]. Поэтому проблема формирования познавательной самостоятельности студентов является важной формой образовательного процесса.

Особую актуальность в современных условиях приобрела проблема развития творческой активности и самостоятельности человека в любой деятельности общества. Современные преобразования и позитивные тенденции развития образования расширили объективные возможности для проявления свободы человека как личности, его самостоятельности и самодеятельности. Они стали выполнять ведущую роль в становлении личности, так как именно они позволяют каждому молодому человеку проявить свои способности и сформировать себя как субъекта собственного развития.

Главной формой приобретения знаний была и остаётся самостоятельная работа студентов по изучению дисциплины «Социология политики» с учётом рекомендаций преподавателя. В научных трудах ученые показали, что развивать у студентов самостоятельность как качество личности можно лишь привлекая их непосредственно к познавательной творческой деятельности, в процессе которой им должна быть предоставлена максимальная возможность в самостоятельности выбора средств и способов решения задач, направленных на приобретение опыта самостоятельной деятельности и самоуправления ею. При этом важно отметить, что самостоятельность рассматривается как стержневое образование личности, отражающее её способность свободно действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями независимо от групповых

воздействий.

Работа по формированию познавательной самостоятельности студентов изначально вводится на основе курсов «Введение в специальность» на соответствующих факультетах университета. Курс «Введение в специальность» является основой, на которой у студентов вместе с первыми знаниями о будущей профессиональной деятельности закладываются такие качества, как активность, самостоятельность и познавательный интерес. Эффективность данных курсов позволяет на их основе разработать модель формирования основополагающих профессионально значимых качеств специалистов (бакалавров), а также вырабатывает у студента самостоятельность, ответственность и трудолюбие.

На продуктивность формирования познавательной самостоятельности в процессе изучения учебной дисциплины в первую очередь влияет готовность студентов к этой работе и установка студентов и преподавателей на сотворчество. И здесь важно, чтобы в образовательном процессе цели педагога и потребности обучаемого в максимально возможной степени коррелировали как между собой, так и с общими целями образования [3, с. 67-72].

В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия. Студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учёт, контроль и коррекцию ошибочных действий.

В самостоятельной работе студентов по решению познавательных и практических задач всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью. Это целеполагание, планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) работы, текущий контроль и самоконтроль за ходом, промежуточными и конечными результатами работы, корректировка хода работы, устранение замеченных ошибок, неточностей, установление и исключение их причин.

Алгоритм образовательных действий студентов по дисциплине «Социология политики» строится на целенаправленном взаимодействии с преподавателем и в группе, которое учитывает мотивацию и индивидуальные особенности обучаемых, позволяет каждому студенту раскрыть свой творческий потенциал и предполагает:

1 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с литературой (книгой).

Новые технологии обучения, основанные на применении компьютеров, аудиовизуальных материалов и т.п., позволяют значительно активизировать процесс овладения информацией, вовлекать студентов в работу по её обработке, способствуют более глубокому освоению изученного материала. И

все же основным, наиболее эффективным методом обучения была и остается работа с книгой. Вошедшая в привычку, правильно организованная и систематически осуществляемая самостоятельная работа над книгой является необходимым условием успешной учёбы.

Приступая к работе над книгой, следует сначала ознакомиться с материалом в целом: оглавлением, аннотацией, введением и заключением путем беглого чтения-просмотра, не делая никаких записей. Этот просмотр позволит получить представление обо всем материале, который необходимо усвоить. Изучая книгу надо обращать внимание на схемы, таблицы, карты, рисунки, математические формулы: рассматривать их, обдумывать, анализировать, устанавливать связь с текстом. Это поможет понять и усвоить изучаемый материал [4, с. 32-33].

Самостоятельная работа с научной, публицистической, художественной литературой – главная форма изучения дисциплины «Социология политики». Это обусловлено, во-первых, тем, что работа с книгой имеет огромное познавательное значение. В течение тысячелетий люди не знали иного способа хранения и передачи потомкам результатов своей умственной деятельности, кроме рукописного, а затем печатного слова. Даже теперь, в век науки и техники, книга остаётся основой знаний, духовной культуры народа. Во-вторых, самостоятельная работа с литературой имеет мировоззренческое, воспитательное значение. Творческое осмысление, критический анализ фактов, явлений, процессов, добывание знаний из различных источников способствуют формированию социально-политического мышления, собственного мироощущения. Богатый материал для социологического образования даёт непосредственное знакомство с источниками – трудами видных социологов, политиков, философов, историков, архивными документами и мемуарной литературой.

2 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с компьютером.

Сегодня, в процессе обучения наряду с традиционными печатными изданиями широко применяются электронные учебные пособия, которые используются для самостоятельной работы.

Как правило, электронные учебные пособия строятся по модульному принципу и включают в себя текстовую (аудио) часть, графику (таблицы и рисунки), анимацию. Все это делает учебный процесс увлекательным, ярким и в конечном итоге более продуктивным. В большой степени возможности электронных учебных пособий раскрываются в процессе Формирования познавательной самостоятельности студентов. Здесь могут оказаться востребованными все мультимедийные функции: анимация и видео, интерактивные компоненты, вовлекающие обучаемого в учебный процесс и не дающие ему отвлечься, дикторский голос и подобранное музыкальное сопровождение, и все возможности компьютерной поисковой системы.

Перечислим возможные области применения электронного пособия для активизации познавательной самостоятельности студентов:

- при изучении теоретического материала;

- при выполнении практических заданий;
- при самопроверке усвоенного материала.

Несмотря на все преимущества, которые вносит в учебный процесс использование электронных учебных пособий, следует учитывать, что электронные пособия являются только вспомогательным инструментом, они дополняют, а не заменяют преподавателя.

Важно отметить, что студентам в образовательном процессе не всегда удастся использовать необходимую литературу, что может быть обусловлено её отсутствием в библиотеках и книжных магазинах. Помимо этого, информация может быть разбросана по разным источникам, что затрудняет доступ к ней. В этом случае может помочь сеть Интернет. Студент получает уникальную возможность для самообразования, поскольку образовательные Интернет-ресурсы активизируют познавательную деятельность, формируют информационную культуру, навыки исследовательской и аналитической деятельности, а также формируют умения самостоятельно принимать решения. Стоит учесть существенный недостаток работы с Интернет-ресурсами – недостоверность некоторой информации, наличие которой может зависеть от владельца ресурса (государственная или коммерческая организация, частное лицо). Но этот недостаток активизирует познавательную самостоятельность студентов, которая проявляется в анализе и переосмыслении полученного материала, для определения уровня его достоверности

Информационные технологии используются студентами в самостоятельной работе для более глубокого изучения программ дисциплин, для написания рефератов, докладов, различных выступлений и т.д. Информационные технологии в образовании – это не просто средства обучения, а качественно новые технологии в профессиональной подготовке будущих конкурентоспособных специалистов (бакалавров). Они позволяют существенно расширить творческий потенциал студентов, повысить производительность в самом широком смысле слова и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения дисциплины «Социология политики». Умение учиться самостоятельно приобретается с использованием электронных учебно-методических материалов, образовательных баз данных, компьютерных обучающих программ, тестирующих систем.

Кроме того, развитие познавательной самостоятельности студентов возрастает при осуществление самого процесса в неформальной регламентированной обстановке, в которой отсутствует учебный формализм и господствует вольный творческий дух [5, с. 65]. Этот особый дух необходим для более простого и частого проявления инициативы. Люди, стремящиеся к самосовершенствованию, с высоким уровнем познавательной активности заражают окружающих, заставляя не стоять на месте и постоянно развиваться [6, с. 76].

3 Формирование познавательной самостоятельности студентов в период проведения различных консультаций.

В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта самостоятельной работы студентов,

предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

4 Формирование познавательной самостоятельности студентов при работе с методическими указаниями.

Они отражают теоретическую, практическую и самостоятельную часть изучения дисциплины.

В теоретической части дисциплины «Социология политики» изложены основные вопросы по темам курса с предлагаемыми к ним методическими указаниями (на что необходимо обратить внимание, что следует понять, уяснить, разобраться и др.).

Практическая часть изучения дисциплины представлена методикой подготовки к предстоящим занятиям, позволяющая углубить содержание лекционного материала, связать теорию с практикой и выработать самостоятельный подход в оценке социально-политических явлений в жизни общества. Подобная методика позволит, не только закрепить и углубить результаты самостоятельной работы в период подготовки к семинарским занятиям, но и сделать его интересным, максимально расширив круг активных участников.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов предполагает широкое использование различных технологий обучения, от постановки программных задач перед студентом, начинающим изучать курс «Социология политики», до итогового контроля знаний и умений.

Список литературы

1 Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газета. – 2012. – 31 декабря.

2 Жайбалиева, Л. Т. Социально-гуманитарное образование студентов в информационном обществе [Электронный ресурс] / Л. Т. Жайбалиева // Интеграция науки и образования как условие повышения качества подготовки специалистов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, секция № 1. – Оренбург: ОГУ, 2008. – 3055 с. – ISBN 978-5-7410-0738-9.

3 Кочановская, Е. В. Современные педагогические технологии в процессе формирования познавательной самостоятельности у студентов технических и гуманитарных специальностей / Е. В. Кочановская, Е. Б. Жадобко // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Сер. Педагогические и психологические науки. – 2010. – № 11. – С. 67-72. – ISBN 978-5-9971-0127-5.

4 Аринина, О. П. Политологи: учебно-методическое пособие для студентов вузов / О. П. Аринина, Н. Р. Хамидуллин. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – с. 147. – ISBN 978-5-7410-1007-5.

5 Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. – М.: Львов: Инициатива, 2001. – 128 с. – ISBN 978-5-88230-229-9.

6 Паринава, Л. В. Компоненты образовательной среды в процессе

профессионально-личностной подготовки специалиста по связям с общественностью / Л. В. Парина, И. А. Беляева // Культура. Технология. Цивилизация: сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2007. – 168 с. – ISBN 5-7563-0109-7.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945 – 1953 гг.)

Хомякова Н.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Решение социальных задач в послевоенные годы затруднялось в первую очередь хроническим дефицитом средств, вызванным последствиями войны и характером проводимой внутренней и внешней политики. Государство тратило огромные средства на мероприятия в области социальной политики, но распределение средств было неравномерным и зависело от нужд и потребностей государства. Значительная часть средств из местных бюджетов тратилась на развитие системы здравоохранения. Приоритетным принципом в области медицины становится экономический рационализм, который проявлялся в стремлении через здравоохранение ликвидировать экономические потери в связи с преждевременной смертностью, утратой трудоспособности и инвалидностью населения. Темпы развития лечебно-профилактических мероприятий и учреждений в городах и рабочих поселках значительно опережали развитие медицинского обслуживания на селе, что в очередной раз подтвердило приоритеты государства в области экономики и социальной сферы.

Перед системой здравоохранения в послевоенные годы стояли сложные задачи. Здравоохранение должно было стать не только более доступным для населения, но и более качественным. Исходя из поставленных задач, наблюдается увеличение финансирования данной сферы. С 1945 по 1953 г. затраты на здравоохранение из местных бюджетов в среднем по Челябинской и Чкаловской областям увеличились в 2,3 раза, что составило примерно четверть расходов в Чкаловской и треть - в Челябинской области [1].

Увеличение расходов позволило расширить больничную коечную сеть: в Челябинской области с 7788 коек в 1945 г. до 12 786 в 1953 г. (в 1,6 раза), в Чкаловской области соответственно с 5864 до 7465 коек (в 1,3 раза). Динамика больничной коечной сети на Южном Урале позволяет сделать вывод, что сельское население больничной помощью было обеспечено намного хуже, чем городское. Если в Чкаловской области в 1945 г. на каждую тысячу городского населения (при общей норме 10 коек на 1000 человек) приходилось 7,55 койки и на сельское население - 2,33 койки, то в 1952 году - соответственно 11,1 и 2 [1]. В Челябинской области в 1946 г. коечная сеть на 1000 человек составила 6,13 в городах и рабочих поселках и 2,5 в селе, в 1952 г. в селе - 2, а в городе - 11,1 койки [3].

Структура городского и сельского здравоохранения на Южном Урале в послевоенные годы значительно расширяется не только за счет больнично-коечной сети, но и за счет врачебных, фельдшерских, фельдшерско-акушерских пунктов, которые размещались в помещениях, выделяемых колхозами, сельскими советами, предприятиями.

В послевоенные годы большое внимание уделялось обеспечению

лечебно-профилактических учреждений медицинскими кадрами. По сравнению с 1945 г. в Чкаловской области в 1952 г. общий штат врачей увеличился в 2,5 раза (с 821 до 2058) [4], в Челябинской области - соответственно в 2,8 раза (с 686 до 1901) [5].

Исследование темы показало, что расширение коечной сети больничных учреждений и рост численности и квалификации медицинских кадров оказали позитивное влияние на уровень эффективности медицинского обслуживания населения.

Одним из важнейших направлений в области медицинского обслуживания становится решение задач воспроизводства численности населения из-за огромных людских потерь, понесенных страной в годы Великой Отечественной войны. Коэффициент естественного прироста населения региона в 1946 году по сравнению с 1945 годом резко повышается, и в дальнейшем, вплоть до 1953 года, он фактически остается неизменным. Рост рождаемости в данный период был связан не только с демобилизацией мужчин с фронта, но и с увеличением государственной помощи матерям, изменениями, внесенными в семейное законодательство.

После войны наблюдается увеличение по сравнению с предвоенными годами таких заболеваний, как туберкулез, дизентерия, сыпной и возвратный тифы, корь, скарлатина, малярия. Лечебно-профилактические учреждения концентрировали свои усилия на борьбе с этими опасными инфекциями, благодаря чему удалось предотвратить распространение эпидемий и снизить смертность. Но остановить рост заболеваемости населения дизентерией из-за слабого развития жилищно-коммунального хозяйства, несмотря на все усилия медицинских работников, оказалось невозможным. Большое внимание в первое послевоенное время в сфере здравоохранения уделялось борьбе с туберкулезом. В структуре причин смерти это заболевание в 1945-1948 гг. находилось среди первых. В связи с предпринятыми профилактическими мерами, увеличением количества учреждений для туберкулезных больных к концу рассматриваемого периода удалось не только снизить количество случаев, но и уменьшить смертность среди заболевших. К 1952 г. смертность от туберкулеза снизилась, но при этом увеличилось количество онкобольных, и они дали самую высокую смертность среди населения после сердечно-сосудистых заболеваний: от болезней сердца умерло 22,8% от общего количества, от онкологических заболеваний - 12,4%, от артериосклероза и кровоизлияния - 10,5% [6]. Справится с ростом детских заболеваний (таких как корь и скарлатина) в связи с поздним выявлением и неудовлетворительной госпитализацией больных, невыполнением плана профилактических прививок, недостатком детских больниц в течение всего исследуемого периода не удалось.

Великая Отечественная война нанесла серьезный урон жилищно-коммунальному хозяйству Южного Урала. Регион был тыловым и не подвергался разрушениям во время фашистского нашествия. Однако в результате эвакуации произошло значительное расширение промышленной базы, что привело к нарастанию проблем в работе жилищно-коммунального хозяйства не только в военные, но и в послевоенные годы. По мере восстановления народного

хозяйства расходы на жилищно-коммунальное хозяйство на Южном Урале увеличиваются.

Особую остроту в послевоенные годы принимает жилищная проблема. Основными видами строительства становятся ведомственное, коммунальное, индивидуальное.

По нашим подсчетам, в Чкаловской области за 1946-1953 гг. было введено в строй 1919 тыс. кв. м жилья [7], в Челябинской области, более развитой в промышленном отношении, - 2237 тыс. кв. м. [8], т.е. в 1,2 раза больше. Несмотря на принимаемые государством меры по развитию жилищного строительства, положение с жильем на Южном Урале и к 1953 г. остается сложным.

Коммунальная инфраструктура Челябинской и Чкаловской областей находилась в плачевном состоянии: города плохо очищались от нечистот, водопроводно-канализационная система была развита недостаточно, неудовлетворительной была работа системы бытового обслуживания. В послевоенный период проблемы коммунального хозяйства решались крайне медленно из-за недостаточного финансирования. Тем не менее к 1953 г. в городах уровень коммунального обслуживания увеличивается: возрастает количество воды, потребляемой населением из водопроводов; услугами бань, прачечных, парикмахерских пользуется все большее количество населения; облагораживается внешний облик городов. Но развитие ЖКХ не обошлось без издержек для населения: государство пыталось частично переложить на граждан расходы на содержание и развитие коммунального хозяйства, поэтому плата за коммунальные услуги в первые послевоенные годы постоянно растет.

В целом же из-за урона, нанесенного войной Советскому Союзу, необходимости восстановления народного хозяйства и укрепления обороноспособности страны развитие социальной инфраструктуры в стране, в том числе и на Южном Урале, было недостаточным.

Список литературы

1. ГАОО. Ф. Р-1003. Оп. 11. Д. 3057. Л. 3.
2. ГАОО. Ф. Р-1266. Оп. 7. Д. 343. Л. 87; Д. 164. Л. 334-336; ОГАЧО. Ф. Р-1029. Оп. 1. Д. 944. Л. 79; Д. 698. Л. 51.
3. ГАОО. Ф. Р-1465. Оп. 1. Д. 101. Л. 104; Ф. Р-1003. Оп. 11. Д. 3507. Л. 6.
4. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 149. Л. 102.
5. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 169. Л. 14, 15.
6. Оренбургская область за 50 лет Советской власти : статистический сборник / отв. ред. Д.А. Коляко. – Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 1984. – 138 с; Оренбургская область за 25 лет : статистический сборник / стат. упр. Оренбургской области. - Оренбург : Кн. изд-во, 1960. - 203 с.
7. ЦДННАО. Ф. 8026. Оп. 1. Д. 40. Л. 310.
8. **Шишкалов, Ф. М.** Челябинская область за 40 лет Советской власти / Ф. М. Шишкалов. – Челябинск : Челябинское книжное издательство, 1957. – 674 с.

МЕТОД СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТОЛОГИИ

Шакирова Э. З.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Технологизированное общество XXI века предъявляет новые требования к качеству подготовки профессиональных кадров. Современное обучение ориентировано на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие креативных способностей личности и расширение её творческих возможностей, которые необходимо развивать у студентов в ходе обучения гуманитарным дисциплинам. В данных условиях современный преподаватель вуза призван найти эффективные методы улучшения программы обучения.

В преподавании политологии одним из таких методов является метод ситуационного анализа, который позволяет составить своего рода «моментальную фотографию» деятельности организации и ее отношения с внешним миром. Суть метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев.

Метод ситуационного анализа как качественное исследование опирается на предположение, согласно которому характеристики окружающего нас мира сформулированы в интерпретациях отдельных индивидов, и эти интерпретации вписаны во вполне определенный пространственно-временной контекст. Индивид выстраивает систему действий, исходя из собственных представлений о мире. В таком случае, артефакты, которые окружают его или группу индивидов и с которыми сталкивается студент в процессе изучения проблемной ситуации, являются носителями вполне определенного смысла для данного индивида и группы. Первоочередной задачей метода ситуационного анализа становится понимание внутренних механизмов функционирования исследуемого объекта [1].

Важно отметить, что в рамках преподавания политологии данная тактика должна быть направлена на исследование конкретных проблемных ситуаций и общностей с целью формирования когнитивной модели функционирования исследуемого объекта, его взаимосвязи с другими объектами политической системы, а также его восприятия со стороны индивидов.

Объектом анализа может являться практически любой объект политической действительности, обладающий определенными аналитическими границами. Политическая ситуация – это заданный исследователем объект изучения, требующий раскрытия своих качественных характеристик.

Метод ситуационного анализа в рамках научно-методологического, прежде всего, политологического прочтения, оставаясь по форме схожим с прочими практиками, отличен от них по сути. Он призван выявить причинно-следственные связи и проанализировать во всей полноте механизмы возникновения, функционирования и дальнейшего развития политической ситуации. Отличительной характеристикой тактики является свобода выбора

методик сбора данных, что является важнейшим фактором в рамках политической науки.

Исследовательская задача определяет количество и тематику ситуаций для изучения в том случае, если этой задачей не является исследование внутренних механизмов функционирования какого-либо определенного феномена. Примером этого может служить задача изучения качественных характеристик российского парламентаризма. В этом случае объектами могут выступить Государственные Думы различных созывов. Следует отметить богатый эмпирический материал, на котором базируется данное политическое исследование – обзор научной и публицистической литературы, посвященной парламентской деятельности, тематические интервью с различными парламентариями, видео- и аудиоматериалы [2].

Метод ситуационного анализа предполагает относительно длительное «погружение» исследователя в изучаемый объект и дает возможность «всесторонне рассмотреть «случай» в единстве его взаимосвязей и динамике развития, изучить групповые нормы и ценности, структуру ролей или систему властных отношений». Этот метод дает возможность получить информацию об одном объекте, но эта информация будет многосторонней. В политическом менеджменте с помощью анализа ситуаций можно изучать отдельные политические движения, партии, а также отдельные личности, которые являются объектами управленческого воздействия [2].

Метод ситуационного анализа активно применяется в процессе изучения сравнительной политологии. Данный вид сравнения применяется тогда, когда анализируется одна страна (какой-либо политический феномен в отдельной стране) на фоне сравнения ее с другими странами. Для подтверждения в качестве основы берется типология исследования по типу «отдельного случая», предложенная в 1971 году Арендом Лейпхартом. Он выделял следующие типы: (1) интерпретативное исследование «отдельного случая», в котором используется существующая теория для описания случая; (2) изучение отдельных случаев для проверки и подтверждения теории; (3) изучение отдельных случаев для производства гипотез; (4) исследования отклоняющихся отдельных случаев [3].

Важнейшая особенность этого метода в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Студенты получают краткое сообщение о случае, ситуации в стране, организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому обучающийся должен собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения. Для этого требуется время, кропотливая самостоятельная работа с использованием большого массива интернет-ресурсов.

Например, для изучения международных отношений можно предложить обучаемым на первом этапе оригинальное мнение: «Теоретик внешней политики Г. Моргентау утверждал, что теория мировой политики должна строиться вокруг понятия «национальный интерес». «Любая внешняя политика... очевидно, должна строиться в опоре на физическую, политическую и культурную реальность, которую мы называем нацией. В мире, разделенном

конкуренцией и борьбой за власть суверенных наций, внешняя политика любой нации должна обеспечить ей первоочередную потребность выжить. Тем самым все нации, в соответствии с отдельными их возможностями, стремятся к одному: защите своей физической, политической и культурной идентичности перед лицом опасности вторжения извне».

Вопросы:

1. Касается ли данное утверждение геополитической ситуации в период «холодной войны» или имеет более общий, системный характер?
2. Как соотносится с данным утверждением идея военно-политических и экономических союзов, блоков?
3. В какой степени отдельные страны жертвуют своей независимостью, вступая в военно-политические и экономические союзы?
4. Определите, как влияет международный аспект на содержание и направленность политического процесса в современной России.

На втором этапе обучаемые индивидуально или группами находят пути выхода из сложившейся ситуации.

Третий этап – представление полученных результатов и обмен мнениями.

Разбор кейсов может быть как индивидуальным, так и групповым. Итоги работы можно представить как в письменной, так и в устной форме. В последнее время все популярнее становится мультимедийные представления результатов. Знакомство с кейсами может происходить как непосредственно на занятиях, так и заранее (в виде домашнего задания). Преподаватель может использовать и готовые кейсы, и создавать собственные разработки. Источники кейсов по предметам обществоведческого цикла могут быть самыми разнообразными: художественные произведения, кинофильмы, научная информация, экспозиции музеев[4].

Итак, метод ситуационного анализа в преподавании политологии способствует развитию умения анализировать конкретные политические ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления, что, несомненно, отразится на дальнейшей политической социализации и повышении уровня политической культуры студентов.

Список литературы

1. **Жеребцов, М.В.** *Качественные методы в политической науке: теоретико-методологические аспекты* : Дис. ... канд. полит. наук : 23.00.01 / М.В. Жеребцов : М., 2005 – 183 с.
2. **Пушкарёва, Г.В.** *Политический менеджмент: Учеб. пособие.* / Г.В. Пушкарёва – М. : Дело, 2002 – 400 с. — ISBN 5-7749-0282-X
3. **Лейпхарт, А.** *Демократии: типы мажоритарного и консенсусного правления в двадцати одной стране* / А. Лейпхарт. – М. : Наука, 1984. – 182 с.
4. **Мухин, Н.А.** *Синергетический подход к изучению политологии с использованием кейс-технологий [Электронный ресурс] / Н.А. Мухин — Режим доступа : <http://sdo.rea.ru/cde/conference/10/viewFiles.php> — 12.12.2013*

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Швацкий А.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Общество на современном этапе развития предъявляет высокие требования к уровню профессионализма людей различной специальности, а потому и перед высшими образовательными учреждениями объективно поставлена задача подготовки специалистов к решению неординарных задач, принятию нестандартных решений, успех которых зависит от уровня профессионального творчества, правильности оценки ситуации и выбора оптимальной стратегии, методов и способов действия. Особенно значимым это оказывается в наиболее сложных видах профессиональной деятельности, к которым, без сомнения, относится и деятельность преподавателя вуза.

Обзор различных исследований по проблеме педагогического профессионализма (В.Е. Гаврилов, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, К.К. Платонов, А.М. Реан, Н.Ф. Талызина, Н.Н. Тарасевич, В.Д. Шадриков и др.) позволяет сделать вывод, что единого мнения по этому вопросу не существует. Однако, несмотря на различие точек зрения, можно выделить некоторые общие подходы к определению сущности профессионализма преподавателя высшей школы и его показателей.

Так, Н.В. Кузьмина и А.М. Реан рассматривают профессионализм в деятельности в качестве качественной характеристики субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Мера этого владения у разных людей различна, поэтому, по словам Н.В. Кузьминой, «можно говорить о высоком, среднем и низком уровне профессионализма» [1;74].

Е.А. Климов [2] предлагает рассматривать профессионализм не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, которая включает следующие компоненты: свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношение к себе и внешнему миру, креативность); праксис профессии, который включает моторику, умения, навыки, действия как составляющие компоненты профессиональной деятельности; гнозис профессии – прием и переработка информации, гностические умения, навыки; информированность, знания, опыт, культура профессионала; психодинамика (интенсивность переживаний), психологические трудности, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности; осмысление вопросов своей поло-возрастной принадлежности в связи с требованиями профессии.

В целом, профессионализм в педагогической деятельности понимается как способность человека, личности к самодвижению, самореализации,

динамичный процесс формирования субъекта профессиональной деятельности. При этом профессионалом можно считать специалиста, овладевшего нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и реализующего их на высоком уровне, достигшего высокого уровня профессионального мастерства, соблюдающего профессиональную этику, следующего профессиональным ценностям.

Многие авторы в качестве ведущей характеристики профессиональной деятельности педагога указывают на ее продуктивность. Продуктивной считается деятельность, которая отличается высокими показателями качества, такими, как: производительность, оптимальная интенсивность и напряженность, высокая точность и надежность, организованность, опосредованность или независимость от внешних обстоятельств [3]. К особенностям продуктивной деятельности также относят направленность на социально-значимые цели, сохранение здоровья специалиста и развитие его как личности [4].

В психологических исследованиях педагогический профессионализм часто отождествляется с мастерством, и развитие профессионализма анализируется в виде приобретения с опытом такого свойства личности, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода. По мнению А.К. Марковой [5], близко к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Скорее всего, компетентность человека уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов.

Сегодня компетентность чаще всего определяют как сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Судить о наличии компетентности можно по характеру результата труда человека. Каждый специалист компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности.

Различают несколько видов профессиональной компетентности [5]. Это: а) специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее развитие; б) социальная компетентность – владение профессиональным сотрудничеством, приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего труда; в) личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; г) индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению.

Психологический анализ профессионализма во многих исследованиях отражен в виде профессиограмм, на основе которых и проводится изучение

особенностей деятельности специалиста. Такой способ анализа профессиональной деятельности преподавателя вуза используется уже многие годы в США, Великобритании и других европейских странах. В подобного рода работах особый акцент делается на изучении профессиональных способностей преподавателя, склонностей к данной профессии, качеств личности педагога-профессионала.

Некоторые отечественные авторы [3, 5] предлагают комплексную профессиограмму специалиста, где кроме чисто психологических характеристик охватываются также социальные, технологические, экономические, медикогигиенические компоненты профессиональной деятельности в целом. Распространение получила и аналитическая профессиограмма [6], в которой раскрываются не отдельные характеристики компонентов профессии и профессионально-важные качества экономиста, а обобщенные нормативные и морфологические показатели структуры профессии и профессиональной деятельности.

Еще один весьма основательный тип профессиограмм – задачные профессиограммы, которые включают в себя в качестве основополагающего ядра те задачи, которые обязан решать в своей деятельности специалист [5, 7 и др.]. Основой модуля здесь является профессиональная задача, которая рассматривается как самостоятельное целое и как элемент в структуре деятельности экономиста.

В последнее время появились работы по анализу профессионализма через формирование модели его деятельности [8]. При построении модели специалиста, в зависимости от задач исследования, авторами предлагаются либо модели личности специалиста, куда включаются качества и свойства специалиста, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности, либо модели деятельности специалиста, описывающие различные виды профессиональной деятельности, сферы и структуру профессиональной деятельности, типичные профессиональные ситуации и способы их решения, профессиональные задачи и функции.

В целом, обзор различных направлений исследований показал, что большинство авторов связывают становление человека как профессионала с развитием его личности, или определяют профессионализм деятельности специалиста через совокупность профессионально-значимых умений и навыков. Однако системный подход требует рассмотрения профессионализма в динамике, в единстве его деятельностного и личностного проявлений, что влечет за собой переосмысление сущности и содержания этого понятия сквозь призму развития деятельности.

Нам представляется, что профессионализм педагогической деятельности как раз и заключается в закономерном изменении этой деятельности, благодаря все более углубляющемуся и расширяющемуся познанию ее предмета, ее средств и способов, познанию, закономерно преобразующему саму деятельность. Истинно профессиональная деятельность есть деятельность

развивающаяся, основу которой составляет сознательное творчество. И здесь важно определиться, что понимать под профессиональным творчеством.

До настоящего времени этот вопрос в психологическом плане изучен крайне мало. Ведь, возникновение творческой деятельности связано с постоянной необходимостью ориентироваться и действовать в изменяющейся обстановке реального педагогического процесса, и в классическом понимании творчества к нему не относится. В каждой новой ситуации преподаватель просто вынужден искать новые пути, способы решения задач, которые он в изменившихся обстоятельствах не может решить наличными возможностями, имеющимся арсеналом методических средств. Это так называемое вынужденное творчество, низший уровень профессионального творчества и мастерства.

Объективно творчество присуще всем. Оно не связано непосредственно с родом, видом профессии, а выражает наличие противоречия между возможностями человека и требованиями ситуации. Человек любой профессии, будь то инженер, ученый, врач или педагог, часто вынужден творчески решать поставленные профессиональные задачи, так как каждый раз ему приходится действовать в новых условиях.

Но с субъективной точки зрения, творчество зависит от возможностей, которыми обладает человек. По словам Н.Н. Нечаева, для педагога, имеющего минимум возможностей, все, что он делает, приходится делать творчески. Для преподавателя, имеющего максимум возможностей, очень многие дела могут осуществляться и, порой, осуществляются (в субъектном и субъективном аспектах) не творчески [8]. Например, для молодого специалиста многие аспекты профессиональной педагогической деятельности являются трудными, так как у него отсутствует опыт, в недостаточной мере сформированы необходимые умения и навыки. Но там, где неопытный педагог сталкивается с трудностями и вынужден поступать творчески, преподаватель со стажем часто перестает быть творческим, так как владеет средствами и способами деятельности, позволяющими, не решая соответствующих задач, получать необходимые результаты. В последнем случае мы говорим об утрате творчества в его субъектном, собственно психологическом аспекте.

К более высокому уровню относится творчество по убеждению, творчество, основанное на ясно осознаваемой необходимости непрерывного обновления опыта, постоянного поиска решений, отвечающих сути именно этой задачи. Для человека, деятельность которого "выходит" на этот уровень - уровень искусства ее осуществления, преодоление возникающих препятствий в каждом конкретном случае не является прямым следствием внешнего изменения обстановки и условий задачи, у него может не быть внешней необходимости изменять способы своей деятельности. Стремление к развитию своей деятельности, развитию своих возможностей через отказ от сложившихся способов и приемов деятельности, становится для такого специалиста сознательной личностной установкой, профессиональным этическим принципом. Педагог с большой буквы – это всегда и творец самого себя; создавая для других, он должен созидать самого себя.

Определяя профессионализм преподавателя высшей школы как непрерывное творчество, самопреодоление, осуществляемое в форме сознательного проникновения в глубину задачи, мы говорим, прежде всего, о сознательном пересмотре возможностей, сложившихся в прежнем опыте профессиональных способов и приемов, и сознательном построении новых способов деятельности, соответствующих предлагаемым в каждой новой задаче требованиям и обстоятельствам.

В соответствии с требованиями системного подхода к исследованию деятельности преподавателя вуза категорию профессионализма нужно рассматривать как сложную систему, включающую в себя: 1) профессионализм деятельности как качественную характеристику субъекта деятельности, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными и адекватными способами решения профессиональных задач, что характеризует предметно-операциональную сферу деятельности; и 2) профессионализм личности как качественную характеристику субъекта деятельности, отражающую высокий уровень развития мотивационно-смысловой сферы профессиональной деятельности.

Содержание предметно-операционального компонента деятельности преподавателя вуза определяют знания, умения, навыки. От качественной стороны совокупности профессиональных знаний и специальных умений и навыков, сформированной в процессе профессиональной подготовки, зависит во многом успех данного педагога в деятельности. Это определяется тем, что именно такие «технические» аспекты профессиональной деятельности являются ее ведущими и важнейшими аспектами: в них выражается предметно-преобразующая суть человеческой деятельности. Техника дела – это, прежде всего, его орудия и способы их употребления, с помощью которых осуществляется предметное преобразование условий деятельности.

Однако, чтобы выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства и творчества, преподаватель должен обладать рядом личностных свойств и характеристик, которые определяют мотивационно-смысловую сферу его деятельности. Хотя это наименее изученный аспект профессионализма, можно выделить группу таких свойств, которые в первую очередь определяют профессиональное творчество преподавателя вуза. В результате качественного анализа научных публикаций и с помощью метода экспертной оценки были выделены семь базовых качеств личности преподавателя-профессионала [9]:

1. Целенаправленность в осуществлении профессиональной деятельности, которая определяет степень сосредоточенности, сконцентрированности на достижении поставленных целей и задач.

2. Мотивированность (заинтересованность) выполняемой деятельности – это оценка и переживание человеком значимости своей работы. С внешне воспринимаемой стороны мотивированность педагога проявляется в активном, энергичном, действенном исполнении своих профессиональных обязанностей.

3. Самостоятельность в деятельности – выполнение педагогических поручений и заданий собственными силами, без дополнительной помощи со стороны.

4. Организованность, которую можно определить как планомерное и дисциплинированное выполнение профессиональной деятельности, отличающееся строгим порядком и точностью.

5. Ответственность – это качество, которое отражает высокий уровень переживания специалистом необходимости выполнить данное задание. Высокая ответственность педагога выражается в переживании чувства долга и принятии на себя ответственности за результаты своей деятельности.

6. Компетентность (профессиональность) показывает подготовленность человека к исполнению возложенных на него профессиональных обязанностей, т.е. наличие требуемого круга знаний, умений и навыков. Именно эти «технические» аспекты профессиональной деятельности являются ее ведущими и важнейшими аспектами: в них выражается предметно-преобразующая суть человеческой деятельности. Знания, умения и навыки преподавателя – это, прежде всего, его орудия и способы их употребления, с помощью которых осуществляется предметное преобразование условий деятельности.

7. Креативность, которая отражает созидательность, творение чего-то нового и оригинального, не предусмотренного содержанием выполняемого задания. Это создание некоторой качественно новой прибавки к тому, что требуется и ожидается от современного преподавателя вуза.

Совокупность перечисленных выше личностных качеств отражает содержание профессионального сознания преподавателя. Рассмотрение профессионального сознания с позиции деятельностного подхода предполагает его анализ прежде всего как деятельностно-организованного рефлексивного сознания, что обеспечивает вскрытие деятельностной природы и структуры профессиональных знаний, ориентирует педагога на развертывание рефлексии и развитие способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности [10].

Рефлексивность позиции педагога определяет его поведение в любой ситуации и степень его зависимости от этой ситуации или свободу от нее. На это указывал и С.Л. Рубинштейн, когда писал о двух типах существования: 1) жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек, и 2) рефлексивный путь, прерывающий непрерывный процесс жизни и выводящий человека мысленно за ее пределы. Во втором случае сознание выступает «как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане за все содеянное и все упущенное» [11; 348].

На основании вышесказанного можно выделить два способа существования профессионального сознания. Первый – это внешняя рефлексия преподавателем своей профессиональной деятельности или сама профессиональная жизнь, за пределы которой он не выходит. Второй способ

существования – внутренняя рефлексия. Она представляет собой выход за пределы «бытийного» сознания (В.П. Зинченко), который несет в себе не только новый сознательный профессиональный опыт, но подводит преподавателя вплотную к ценностному осмыслению своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, именно выход на второй уровень профессионального сознания – внутреннюю рефлексия – и отличает настоящего профессионала от обычного исполнителя.

Таким образом, профессионализм деятельности преподавателя вуза определяется не только обширным профессиональным тезаурусом, но и высоким уровнем развития профессионального сознания.

Список литературы

1. **Кузьмина, Н.В.** *Профессионализм педагогической деятельности* / Н.В. Кузьмина, А.М. Реан. – СПб, 1993. – 334с.
2. **Климов, Е.А.** *Психология профессионализма: Избранные психологические труды* / Е.А. Климов. – Воронеж: Изд-во инст. практ. псих., НПО МОДЕК, 2003. – 456с. – ISBN 5-89502-509-9.
3. **Платонов, К.К.** *Вопросы психологии труда* / К.К. Платонов. – М., 1970. – 266с.
4. **Зазыкин, В.Г.** *Акмеологические проблемы профессионализма* / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – М., 1993. – 147с.
5. **Маркова, А.К.** *Психология профессионализма* / А.К. Маркова. – М, 1996. – 310с. – ISBN 5-87633-016-7.
6. **Иванова Е.М.** *Психология профессиональной деятельности* / Е.М. Иванова. – М.: ПерСэ, 2006. – 384с. – ISBN 5-9292-0151-X.
7. **Талызина, Н.Ф.** *Пути разработки профиля специалиста* / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохоловский. – Саратов, 1987. – 280с.
8. **Нечаев, Н.Н.** *Профессионализм как основа профессиональной мобильности* / Н.Н. Нечаев. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 92с.
9. **Журавлев, А.Л.** *Социально-психологический анализ исполнительской деятельности* / А.Л. Журавлев // *Психологический журнал*. – 2007. - №1. - С. 6-15.
10. **Исаев, Е.И.** *Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога* / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // *Вопросы психологии*. – 2000. - №3. - С. 57-66.
11. **Рубинштейн, С.Л.** *Проблемы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 474с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербинина О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной научной литературе словосочетание «гуманитарное образование» употребляется в нескольких контекстах и при обсуждении проблем различного уровня:

- вопросы общей методологии современной системы образования и места в нем «гуманитарной составляющей» [1], [2], [3];

- качество гуманитарного образования [4], с одной стороны, и гуманитарное образование как условие качества образования, условие преодоления «фрагментарной образованности» [1], условие формирования самосознания личности [1], условие воспитания высоконравственной личности, основа дальнейшей высокой карьеры [3], условие предотвращения производственных аварий, экологических катастроф, межнациональной напряженности [7] – с другой;

- проблема метапредметного характера [1] и формирования междисциплинарного содержания профессионального социально-гуманитарного образования [5];

- проблемы и возможности гуманитарного образования инженера [6], [7];

- анализ уже внедренных моделей гуманитарного образования и обоснование разрабатываемых моделей [1], [4].

Большинство авторов подчеркивают неправомерность разделения образования на гуманитарное и негуманитарное, неправомерность толкования гуманитарного образования как составляющей образования профессионального.

Так, Г.А. Бордовский (2006), участвуя в дискуссии по докладу ректора Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, профессора А.С. Запесоцкого «Обеспечение качества высшего гуманитарного образования» подчеркивает: «Если образование не гуманитарное, то это – не образование. Гуманитарная сущность – первооснова всего, что связано со сферой образования. В более узком смысле под гуманитарным образованием мы должны понимать подготовку профессионалов для работы в гуманитарной сфере. Тогда гуманитарное образование распадается на две части: на гуманитарное образование как таковое и на профессиональную подготовку людей, работающих в этой сфере» [3].

О.А. Донских (2009), уточняя содержание понятия «гуманитарная составляющая образования», предлагает «начать не с прилагательного («гуманитарный»), а с существительного «образование». Образование – это созидание, формирование ... Человека и гражданина. Это значит, что речь идет о таком члене общества, который свободно владеет языком этого общества, знает его литературу и историю, понимает его политическую и экономическую структуру, принимает соответствующие юридические нормы. Таким образом,

мы говорим о стержневых вещах, а не об «одной из составляющих» образования. ... Необходимо именно гуманитарное образование, а не ее составляющая» [2]. По мнению автора, все вышесказанное позволяет утверждать, что разделение образования на гуманитарное и негуманитарное освобождает ВУЗы от необходимости выполнять функцию социализации студентов. В данном случае предполагается, что в ВУЗ приходят зрелые граждане, которые хотят получить определенную профессию, т.е. их социализация уже завершена. Однако вслед за автором зададимся справедливым вопросом: «Так ли это?».

В свою очередь С.В. Белова (2007) пишет о новом уровне «педагогической методологии, теории и практики, который связан с обращением к особому измерению – гуманитарно-антропологическому, которое предполагает поиск личностью способов управления своим образованием, освоение ею человекообразного принцип жизнедеятельности. Основу содержания образования составляет гуманитарный опыт личности, отражающий становление рефлексивного сознания (самосознания) и субъект-объектное культуротворчество (сотворчество)» [1]. С этих позиций автор определяет современное состояние педагогики как кризис гуманитарности, который трактуется как кризис рациональности и целостности. Одним из проявлений этого кризиса, по мнению автора, является невозможность традиционной предметно-центрированной педагогики ответить на глобальный для нее вопрос – вопрос о преодолении фрагментарной образованности, о целостности человека в образовании.

Наблюдающийся в современном обществе разрыв между предметной компетентностью личности и собственно человеческой образованностью проявляется в несоответствии между знанием учебных дисциплин и уровнем духовно-нравственной культуры личности, отражающейся в культуре речи и общения, в выборе ценностей, отношении к жизни.

С.В. Белова указывает на то, что «скачивание» из Интернета обезличенной информации и привычка давать заранее подготовленный, выученный по учебнику ответ на вопрос нивелируют субъектно-авторскую позицию в образовании, приводят к неспособности большинства учащихся сформулировать свой индивидуальный запрос к образовательной ситуации. В свою очередь, это затрудняет и искажает формирование самосознания личности, осмысление ею собственного развития и становления в культуре. По мнению автора, помочь формированию гуманитарного опыта личности, который предполагает адекватное восприятие себя и мира, способность к «деятельности смысла», возможно за счет гуманитарно-антропологического типа образования. Одна из функций последнего – это ценностно-смысловое самоопределение личности в процессе познания культуры и создания ее новых форм [1].

О решающей роли культуры в гуманитарном образовании личности пишет и А.С. Запесоцкий (2006), обосновавший культурно-историческую модель гуманитарного образования и доказавший ее эффективность. Сутью

этой модели является опора на достижения отечественной и мировой культуры в постановке всего учебно-воспитательного процесса [4].

Все вышесказанное подводит нас к идее о междисциплинарности и даже метапредметности содержания гуманитарного образования [5], [1]. Идея о метапредметности содержания гуманитарного образования раскрывается в мнении о том, что оно «связано не с какой-то конкретной дисциплиной, областью науки, а со знаково-языковой деятельностью человека, его способностью к «самовысказыванию». Следовательно, область гуманитарного образования располагается в границах того, что определяется понятиями «знак», «слово», «образ вещи», «символ», «речь», «язык», «миф» [1].

Когда же говорят о междисциплинарности содержания гуманитарно-социального образования, то имеют в виду, что «именно оно позволяет субъекту осуществлять деятельность на границе профессиональных областей» [1]. В свою очередь это приводит к необходимости поиска оснований междисциплинарного синтеза социально-гуманитарного и естественнонаучного знания в содержании профессионального образования.

Идею о необходимости междисциплинарного синтеза гуманитарных и естественных наук наряду с «гуманитариями» активно отстаивают и представители технических специальностей.

Наиболее ярко эту идею иллюстрирует мнение ряда авторов о том, что «инженерная деятельность все больше превращается в социально-инженерную деятельность» [8]; о том, что инженеру в настоящее время все больше «приходится иметь дело с системами «человек – природа», «человек – знак» и особенно «человек – человек»», а поэтому целесообразно говорить о выделении «в структуре инженерной деятельности самостоятельной педагогической, или, воспитательной функции» [9].

С учетом вышесказанного А.С. Соколов и Л.В. Южакова (2009) сформулировали пять основных принципов подготовки инженера в техническом ВУЗе, в том числе

- воспитание общественно-политических, гражданских качеств (формирование умений управлять производством, руководить людьми в системе производства; готовность к оправданному риску при выработке и принятии решений; способность выделять принципиальные вопросы и разрешать возникающие конфликты и др.);
- воспитание личностных качеств (формирование организаторских, лидерских способностей);
- формирование общей культуры личности начала XXI века.

Кроме того, авторы попытались сформулировать некоторые подходы к содержанию и организации гуманитарного образования в современном техническом ВУЗе.

1. Более глубокая дифференциация учебных курсов гуманитарных дисциплин с учетом специализации и уровня квалификации будущего специалиста. Авторы предлагают учебные программы преподаваемых гуманитарных дисциплин ограничить базовыми понятиями и концептуальными идеями, «разбавив» их интересными студентам курсами и спецкурсами типа

истории российского предпринимательства, культуры делового и межличностного общения, управленческой конфликтологии и др.

2. Расширение номенклатуры учебных дисциплин типа «инженерная педагогика», «социальные аспекты инновационной деятельности» и др. за счет введения спецкурсов по выбору студентов, кооперации с профильными и выпускающими кафедрами, использования новых методик по принципу дистанционного обучения и других современных форм получения информации.

3. Переподготовка преподавательского состава гуманитарных кафедр и как результат разработка и внедрение в учебный процесс новых курсов.

4. Принципиальное совершенствование образовательных технологий на кафедрах и в ВУЗах в целом.

5. Создание в каждом ВУЗе на основе действующего государственного общеобразовательного стандарта моделей подготовки бакалавра, магистра, специалиста. Такая модель должна включать в себя количественные и качественные характеристики ВУЗовской системы «знания – умения – навыки», нормативной базы подготовки студента, соотношения фундаментальных, прикладных, профессиональных, квалификационных знаний, содержания современной инженерной деятельности [6].

Интересной является и идея Т.В. Смирновой (2009) о возможности визуализации мышления в гуманитаризации инженерного образования. Автором и коллегами выделены «учебные дисциплины, которые способны быть связующим звеном в гуманитарном и техническом образовании, нести большую художественно-эстетическую нагрузку и помогать решению профессиональных вопросов. К ним относятся курсы эстетики и дизайна» [7].

Проблема качества образования неразрывным образом связана с проблемой определения его критериев. Так, А.С. Запесоцкий (2006), говоря о проблеме качества образования, отмечает ее остроту и не разработанность. Критикуя попытки оценить качество работы ВУЗов с позиций подходов, разработанных в научно-технической сфере, а также стандарты качества в рамках потребительских норм, автор описывает ряд показателей позволяющих судить о качестве работы ВУЗа, разработанных на основе показателей государственной аккредитации ВУЗа.

К факторам относятся следующие.

Создание условий для омоложения кадрового состава педагогов за счет возможности обучения в аспирантуре, активизации научных исследований и возможностей для выпуска монографий.

Высокий процент выпускников ВУЗа, работающих по специальности.

Удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов, подготовленных ВУЗом.

Занимаемые должности и уровень заработной платы выпускников ВУЗа.

Получение денежной поддержки деятельности ВУЗа от частных инвесторов: как за возможность поставить свою торговую марку рядом с маркой ВУЗа в рекламе, за возможность пригласить студентов ВУЗа на практику, а в дальнейшем – выпускников на работу, так и в поддержку научных конференций, изданий, культурных программ ВУЗа.

Возвращение в Россию для работы в ВУЗе профессуры из-за рубежа.

Превращение ВУЗа в инновационный центр России, разработка новых уникальных образовательных технологий и новых специальностей.

Расширение объемов международной деятельности, заключение партнерских отношений с университетами мира, осуществление совместных научных исследований, обмена педагогами и студентами.

Система воспитательной работы, реализующая идеи патриотического и гражданского воспитания, воспитания российской интеллигенции. Воспитание студентов через их включение в разнообразную деятельность и организацию досуга. Так, в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов студентам предлагается целостная программа саморазвития и воспитания собственной личности за пять лет. По мнению ректора СПбГУП результатом реализации данной программы являются

- высокая требовательность студентов к Университету как к образовательной и воспитательной системе: в Университете проводится регулярный мониторинг мнений, замечаний, претензий студентов об учебном процессе и планомерная работа по устранению разумных и целесообразных замечаний;

- взаимная требовательность в студенческой среде;

- отсутствие в Университете наркоманов, алкоголиков, проявлений национальной розни и других негативных явлений, существующих в современной молодежной среде;

- приобщение молодежи к лучшим образцам отечественной и мировой культуры: в Университете разработана программа адаптации иногородних юношей и девушек к жизни и учебе в Санкт-Петербурге, которая начинается в конце августа с ознакомительных экскурсий по городу, по музеям;

- формирование у студентов деловых качеств, навыков и умений [4].

Как видим, в научном мире не первый год обсуждается проблема гуманитарного образования, его содержание, роль и место в современном мире. Однако, не смотря на это, интерес к этой теме не ослабевает. Напротив, переход России на двухуровневую систему образования делает эту тему более острой и актуальной. Тем не менее, закончить статью хотелось бы на позитиве: заключительным словом из доклада ректора Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, профессора А.С. Запесоцкого «Обеспечение качества высшего гуманитарного образования»: «Университеты должны воспитывать людей мыслящих, высоконравственных, которые построят новую, яркую Россию, достойных всей нашей многовековой истории и высоких культурных идеалов, выстраданных человечеством» [4].

Список литературы

- 1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. - № 6. – С. 19-27.*
- 2. Донских, О.А. Несколько замечаний о «гуманитарной составляющей» образования / О.А. Донских // Высшее образование в России.- 2009. - № 4. –С. 104-106.*

3. *Качество высшего гуманитарного образования: материалы круглого стола // Педагогика. – 2006. - № 3. – С. 39-47.*
4. **Запесоцкий, А.С.** *Обеспечение качества высшего гуманитарного образования / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. - № 2. – С. 3-13.*
5. **Санникова, О.В.** *Междисциплинарность содержания социально-гуманитарного образования: социокультурные основания / О.В. Санникова // Высшее образование в России. – 2009. - № 4. – С. 98-103.*
6. **Соколов, А.С. Южакова, Л.В.** *Некоторые проблемы гуманитарного образования инженеров / А.С. Соколов, Л.В. Южакова // Высшее образование в России. -2009. - № 4. – С. 90-93.*
7. **Смирнова, Т.В.** *Возможности визуального мышления в гуманитаризации инженерного образования / Т.В. Смирнова // Высшее образование в России. – 2009. - № 4. – С. 93-98.*
8. **Кирсанов, А.** *Инженерное образование, инженерная подготовка, инженерная деятельность / А. Кирсанов, В. Иванов, В. Кондратьев, А. Гурье // Высшее образование в России. - 2008. - №6. - С. 37-40.*
9. **Осипов, П.** *Инженер как педагог, воспитатель / П. Осипов // Высшее образование в России. - 2008. - №6.- С. 43-45.*