
Научный журнал
№ 3(20), 2015

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий и
массовых коммуникаций
7 мая 2010 г.

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-39787
Свидетельство о регистрации
СМИ № ФС77-50626

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Периодичность
4 раза в год

Адрес редакции, издателя:
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52А

Телефон
8(927)668-16-09
8(8352)38-16-09

E-mail:
551045@mail.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
www.elibrary.ru

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный потенциал»
обязательна.

ISSN 2218-7774

Научный потенциал

№ 3(20), 2015

Редакционно-издательский совет:

БЫКАСОВА Л.В.	БАБИЩЕВИЧ А.Н.	ВОЛОДИНА Н.В.
ГРИГОРЬЕВ Г.Н.	ЕМЕЛЬЯНОВА М.В.	ЖЕЛТОВ В.В.
ЗЕМЛЯКОВ А.Е.	КНЯЗЕВА Т.Н.	КОВАЛЁВ В.В.
ОРЛОВ В.В.	ПАВЛОВ И.В.	ПАНОВА М.Н.
РОГОЖНИКОВА Т.П.	СИРОТКИН Л.Ю.	ТАФАЕВ Г.И.
ХРИСАНОВА Е.Г.	РЕЗНИКОВ С.Н.	ХАЗИНА А.В.

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются.
Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.
Раздел «Материалы научно-практической конференции» подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 6
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 21.12.2015 г.
Дата выхода в свет 25.12.2015 г.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары, пр. Московский, 52А
тел. 89276681610, e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

Аветисян П.С., Мовсисян М.С. Осмысление становления и перспективы развития Евразийского научно-образовательного пространства в контексте мировых интеграционных процессов	3
---	---

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Смирнова М.С. Тактики вербализации молитвенной и исповедальной дискурсивных стратегий в русско-, украинско-, англо-, грекоязычной и православной проповеди	10
--	----

ПЕДАГОГИКА

Габеркорн И.И. Организация исследовательской деятельности младших школьников	13
Габитова Э.М. Проблемы производственного кластера как условие подготовки будущих специалистов	17
Ибрагимов Л.С. Проблемы подготовки будущих инженеров в современных условиях	21
Лисова Л.П., Алибеков С.Я. Обоснование логических связей тестовых материалов с наглядным их представлением	25
Панина С.В. Педагогическая олимпиада как эффективная форма допрофессиональной подготовки будущих учителей	28
Татаринцева Н.Е. Зелинская М.Г. Воспитание детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации	31
Шеманаев В.А. Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания курса «Методика обучения географии» в вузе	35

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Борисенко М.В., Шухман М.Э. Обоснование принципов организации внутреннего контроля на предприятии	40
Гречина И.В., Ващенко Л.А. Действие законов энвироники в системе управления потенциалом субъектов хозяйствования	44
Шалагина С.В. Информационные технологии в политике	47

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

Михаил Михайлович Бахтин	51
Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М. Бахтина – основа экзистенциально-онтологической психологии	55

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 37.014.53

ОСМЫСЛЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕВРАЗИЙСКОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ*

АВETИСЯН Паркев Сергеевич

доктор философских наук, профессор

Российско-Армянский (Славянский) университет

МОВСИСЯН Мариам Самвеловна

соискатель, Ереванский государственный университет

лектор, Национальный аграрный университет

г. Ереван, Армения

В статье авторы, для осмысления становления Евразийского научно-образовательного пространства, обсуждают вопрос регионализации образовательных систем, проводят анализ статей и докладов, в которых обсуждаются значение и роль пространства для региона, шаги, которые уже сделаны. В конце статьи обсуждаются возможные шаги для становления и развития Евразийского научно-образовательного пространства, в том числе возможность и необходимость межрегионального сотрудничества с Европейским образовательным пространством.

Ключевые слова: регионализация, глобализация, ЕАЭС, Евразийское научно-образовательное пространство, Болонский процесс.

В XXI в. особенностью международных отношений государств стало их тесное сотрудничество друг с другом во всех сферах общественной жизни: политической, социально-экономической, научно-технической и т. д. Между национальными государствами выросла взаимозависимость, что привело к необходимости интегрировать различные сферы, повышать функциональные и организационные связи между ними. Мировое пространство преобразовывается в единую глобальную систему. Глобализируется еще и мировая экономика, становясь единой зоной, где свободно перемещаются информация, товары и услуги, капитал, где непринужденно распространяются идеи и беспрепятственно передвигаются их носители, стимулируя развитие современных институтов и отлаживая механизмы их взаимодействия.

С недавних времен исторически сформировались также образовательные интеграции

и связано это с тем, что процесс экономической интеграции включает в себя также вопрос кадрового обеспечения. И поскольку сегодняшняя новая экономика основана на знании, и ключевая роль принадлежит знаниям, нематериальным активам, интеллектуальному капиталу, основой которых служит человеческий капитал – вопрос сотрудничества в сфере образования стал одним из важных политических направлений межгосударственных отношений. Поэтому, международные отношения государств и процесс интернационализации способствуют, чтобы сотрудничество между национальными государствами в сфере науки и высшего образования динамически развивалось. Тесное сотрудничество между государствами, с одной стороны, способствует, чтобы государства стремились повышать конкурентоспособность своих национальных образовательных систем, а с другой стороны, создаются благоприятные условия для формирования региональных научно-образовательных пространств. Оба вышеуказанных фактора, в свою очередь, способствуют, чтобы системы образования каждой страны разви-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Программы развития РАУ в рамках научного проекта «Проблемы и приоритетные направления модернизации системы высшего образования РФ и РА и других стран ЕАЭС в контексте современных интеграционных процессов».

вались и, интегрируясь в мировое образовательное пространство, становились ее неотъемлемой частью.

Одновременно с процессом глобализации образовательных систем происходит также процесс регионализации, т. е. процесс формирования и развития межгосударственных объединений на основе близости социокультурных факторов. Сегодня тема регионализации высших образовательных систем, как показывает обзор научных статей и литературы, стала актуальной для научной дискуссии. В основном в обсуждениях соотношений высшего образования и процесса регионализации приводит к четырем линиям исследования: 1) влияние регионализации на высшее образование; 2) регионализация высших образовательных систем; 3) высшее образование, как инструмент региональной интеграции и 4) межрегиональное сотрудничество в сфере высшего образования. В основном эти линии связаны с целью создания того или иного образовательного пространства. В этом контексте интересно понаблюдать за обзором научных статей и докладов, в которых обсуждаются становление нового Евразийского научно-образовательного пространства в рамках Евразийского экономического сообщества (ЕАЭС – международная экономическая организация, созданная для эффективного продвижения Сторонами процесса формирования Таможенного союза и Единого экономического пространства, а также реализации других целей и задач, связанных с углублением интеграции в экономической и гуманитарной областях). Министр образования и науки РФ Д. Ливанов отмечает, что в странах ЕАЭС создан Таможенный союз, активно формируется Единое экономическое пространство. Усилия, предпринятые образовательными ведомствами государств-членов Евразийского экономического сообщества за последние годы, также внесли определенный вклад в развитие двухстороннего взаимодействия в образовательной сфере. Анализ достигнутых результатов сотрудничества, по сути, означает, что фактически существует единое образовательное пространство. И сейчас имеет смысл определить, как страны, входящие в пространство, видят ситуацию в этой области, какие нужны политические шаги. Министр образования и науки Казахстана Б. Жумагулов отмечает, что сближение в экономике создает надежный базис для формирования

общего образовательного пространства, интеграции образовательных структур государств – членов ЕАЭС. Он также отмечает, что успешно процесс интеграции образовательных систем происходит между теми государствами, где наблюдается экономическая миграция, поддерживаемая высшими политическими руководствами. Министр образования Белоруссии С. Маскевич отмечает, что странам ЕАЭС удалось выбрать общие подходы в вопросах развития единого образовательного пространства. И это позволило существенно повысить международный авторитет систем образования стран ЕАЭС, а также конкурентоспособность предоставляемых ими образовательных услуг (Общее образовательное пространство ЕАЭС. – URL: <http://presshunter.ru/article?id=8525>).

На международной конференции «Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества» Ж.К. Канметов в своем докладе отмечает, что вопрос создания единого общеобразовательного пространства на территории ЕАЭС можно рассматривать как один из важнейших аспектов решения вопроса реформы образования. Усилия по данному направлению, если они будут достаточно эффективными, могут позволить на практике реализовать межцивилизационный, межкультурный, межрелигиозный диалог в проекции межличностных отношений, обмениваться реальным опытом в сфере образования [3, с. 30].

Таким образом, Евразийское научно-образовательное пространство – это регионализация высших образовательных систем постсоветских стран, с целью создания межкультурной платформы на базе науки и образования для реформирования образовательных систем, развития науки и преодоления вызовов XXI в. По мнению М.И. Вишневого, цели формирования единого образовательного пространства Евразийского сообщества двояки. Во-первых, они связаны с повышением общественной эффективности образования путем сложения и координации усилий всех субъектов данного процесса на пути приближения интегрированной образовательной системы к высшим мировым достижениям. В данном отношении образование выступает, прежде всего, как инструмент решения социально-политических, экономических, научно-теоретических,

общекультурных задач, характеризующих жизнь общества в целом. Вторая группа целей вытекает из личностной направленности высшей образовательной деятельности, базирующейся на признании самоценности каждой человеческой личности и ее поступательного восхождения к свободе, которое, в свою очередь, обеспечивает осознанное, квалифицированное и ответственное отношение ко всему, что составляет содержание и условия человеческого бытия [1, с. 11]. Анализируя мнение М.И. Вишневого можно заметить, что становление образовательного пространства рассматривается, с одной стороны, образование как инструмент интеграции, а с другой – образование как важнейший фактор социального развития, который может обеспечить гражданам ЕАЭС необходимый уровень компетентности для ответа вызовам нового тысячелетия; помочь осознать общность ценностей и принадлежность к единому социальному и культурному пространству, как основу для процветания региона. В.Н. Иванова в своем докладе отметила, что, когда обсуждается вопрос возможности реализовывать общие подходы, общие принципы социальной политики в рамках стран ЕАЭС, то сразу же встают вопросы миграционной политики, миграции населения. А миграционные проблемы и аспекты непосредственно связаны со сферой образования [2, с. 19]. А, по мнению В.В. Лебедева, для построения реального экономического сообщества государств нужно создать единое образовательное пространство. Он отмечает, что сегодня образовательные системы, действующие на территориях Евразийского сообщества, имеют немало различий. Различия касаются, как принципов учреждения и организации работы учебных заведений, так и содержания образования. И поэтому нужно формировать единые государственные образовательные стандарты и образовательные программы, а также разработать соответствующее нормативное правовое обеспечение, что позволит эффективно использовать экономический и интеллектуальный потенциал государств для повышения уровня жизни народов [5, с. 48]. Обобщая мнения по поводу цели формирования Евразийского научно-образовательного пространства, надо отметить, что основным фактором является экономическая интеграция, но также важными факторами считаются то, что у стран ЕАЭС общее историческое прошлое, все используют русский язык, у всех похожие проблемы в образовательных системах,

единая: методологическая, организационно-структурная и методическая основа становления и развития образования, и для этого нужно создать межкультурную платформу для диалога. Хотя большинство стран реформировали свои высшие образовательные системы, но они еще не слишком далеки друг от друга и при наличии доброй воли каждой из стран, можно будет развивать их с вызовами глобализации. Надо отметить, что при обсуждении вопроса становления Евразийского научно-образовательного пространства, встает также вопрос межрегионального сотрудничества в сфере высшего образования, поскольку почти все страны ЕАЭС также вовлечены в Болонский процесс.

Таким образом, в статье будут обсуждены следующие вопросы, связанные со становлением Евразийского научно-образовательного пространства:

1. Какие шаги уже сделаны, с какими проблемами столкнулись?

2. Какое межрегиональное сотрудничество возможно между Европейским и Евразийским пространством?

Какие шаги уже сделаны, с какими проблемами столкнулись?

ЕАЭС – это часть концепции «евразийства» для всех стран постсоветского пространства, которое связано с именем президента Казахстана Н. Назарбаева. Смысл концепции «евразийства» не только в идее экономической интеграции, он из себя представляет интеграционную политику для всех стран постсоветского пространства, который должен проводиться во многих сферах: политической, информационной, правовой, гуманитарной, культурной, образовательной и других [6, с. 1]. Уже в 1998 г. между правительствами стран ЕАЭС (Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики и Российской Федерации) было подписано соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях. Позднее к соглашению присоединилась Республика Таджикистан, и в настоящее время процедуру присоединения завершает Республика Узбекистан. В ноябре того же года решением Совета глав правительств № 28 от 24 ноября 1998 г. (Соглашение о предоставлении равных прав гражданам государств – участников Договора об углублении интеграции в экономической и гуманитарной областях от 29 марта 1996 г. на поступление в

учебные заведения от 24 ноября 1998 г.) был создан орган сотрудничества – Совет по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях при Интеграционном комитете ЕАЭС для реализации упомянутого выше соглашения. Совет за прошедшее время занимался не только определением критериев взаимного признания и эквивалентности документов об образовании в соответствии со своим назначением, но и обсуждали основы законодательства ЕАЭС об образовании – фактически проблемы унификации законодательных и нормативных правовых актов стран сообщества. Совет обсуждал следующие вопросы: о единых требованиях к системе аттестации научных кадров высшей квалификации; о создании единого макета образовательных стандартов высшей школы; о разработке модельного классификатора профессий, специальностей и квалификаций; о подготовке Концепции Единого образовательного пространства государств – членов Евразийского экономического сообщества; о переименовании Совета ЕАЭС и другие. Но конкретные решения не приняты (Краткий отчет о работе совета по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях при интеграционном комитете ЕАЭС за 1999-2007 гг.). Таким образом, интеграционная модель сотрудничества между странами ЕАЭС для формирования единого образовательного пространства уже факт, поскольку страны очень тесно сотрудничают друг с другом в области науки и высшего образования. Встает вопрос: «Почему до сих пор официально не существует структуры, которая будет заниматься углублением этого сотрудничества?» На этот вопрос О.А. Олекс в своем докладе приводит следующие доводы:

– страны, вступившие в ЕАЭС, при определении национальных интересов в масштабе данной организации ориентируются также на приоритеты в развитии образовательных пространств иных сообществ (в рамках Болонского процесса, СНГ, ШОС и др.);

– все государства – члены ЕАЭС продолжают реформировать образовательные системы по вполне понятной причине: осознается факт неоспоримого и преимущественного влияния качества образования на качество жизни населения страны. Скорость изменений, происходящих в системах образования стран-партнеров, высока; необходим мониторинг результатов реформирова-

ния, принимая во внимание, что в режим функционирования переходит не вся система образования какой-либо страны, а только отдельные ее подсистемы;

– изменения в составе делегаций на заседаниях совета происходят чаще, чем принимаются какие-либо решения. Как следствие, отсутствует лидер – руководитель одной из делегаций, который бы мог и желал возглавить движение стран к единому образовательному пространству. В результате – не очевидны принципы, главные цели и задачи деятельности совета, а также способы формирования и развития образовательного пространства ЕАЭС при соблюдении национальных интересов каждого государства, входящего в данное сообщество;

– современное состояние систем образования в странах ЕАЭС, темпы и даже направления их развития разнообразны. Существует различный уровень подготовки выпускников учреждений общего среднего образования по срокам обучения и образовательным стандартам [7].

Анализируя доводы, встают следующие вопросы:

1. Какие цели и задачи, приоритеты перед собой должно поставить новое образовательное пространство, чтобы образовательные системы, которые войдут в состав этой организации, смогли согласовывать свои национальные интересы не только в масштабе данной организации, но и в других образовательных пространствах?

2. Какое межрегиональное сотрудничество возможно между Евразийским научно-образовательным и Европейским образовательным пространствами, поскольку многие из стран ЕАЭС входят в Болонский процесс?

3. Как и какими критериями должен проводиться мониторинг результатов реформирования?

4. По каким критериям страны должны выбрать лидера, который стал бы ответственным за организацию работ совета, смог бы возглавить движение стран к единому образовательному пространству?

5. Какие принципы, главные цели и задачи деятельности должны быть у совета?

6. Как должно формироваться и развиваться образовательное пространство ЕАЭС при соблюдении национальных интересов каждого государства, входящего в данное сообщество?

По нашему мнению, для того, чтобы образовательные системы стран ЕАЭС смогли

согласовывать свои национальные интересы не только с принципами и критериями Евразийского научно-образовательного пространства, но и с другими образовательными пространствами, в которых они находятся, цели и задачи образовательного пространства должны, с одной стороны, вытекать из потребностей укрепления региона и для становления и развития Евразийского экономического пространства, с другой стороны, они должны соответствовать критериям, которые считаются общими для мирового образовательного пространства. Например, единая классификационная таблица уровней и ступеней образования в соответствии с международной стандартизацией и классификацией образования ЮНЕСКО. И. Кубасова отмечает, что при гармонизации законодательства, и прежде всего в Основах, группа МПА ЕАЭС ставила задачу не просто сблизить законодательства пяти государств между собой, а вывести его на международный стандарт, имплементировать через Основы законодательства международные нормы и принципы с тем, чтобы последующие специальные законы были приведены в соответствие с Основами. Это значит, что международные стандарты и принципы подзаконного уровня будут имплементированы в национальную правовую систему [4, с. 45].

На вопрос как формировать объективные критерии для оценки реальных реформ, которые уже имели место в постсоветских странах, в частности страны, которые уже входят в ЕАЭС, можно ответить, что таковых почти нет. Можно только разработать предварительные требования, стандарты и критерии, к которым они должны стремиться, а также оценить по этим же стандартам образовательные системы стран ЕАЭС по методу количественного и качественного исследования, чтобы понять насколько и по каким критериям они отстают от стандарта, к которому они должны стремиться. Этот метод даст возможность странам для развития стратегического плана для развития образовательной системы и науки.

Очень важным вопросом в процессе становления Евразийского научно-образовательного пространства является организация или Совет, который будет заниматься координацией работ по гармонизации национальных образовательных систем, становлением и развитием Евразийского научно-образовательного пространства. Как уже было отмечено, члены

делегаций очень часто меняются, для этого нужно формировать принцип и критерии, по которым страны должны выбирать ответственного за процесс реформирования. Для стабильного развития одним из главных критериев должна быть стабильность делегации, чтобы ее члены менялись редко.

А что касается вопроса, как соблюдать национальные интересы государств, входящих в данное сообщество, то, по нашему мнению, нужно принять соответствующие единые законы по образованию, в которых будут отражены реальные классификаторы, и реальные стандарты, которые бы были взяты на вооружение в высших учебных заведениях. Единными должны быть только подходы к концептуальным вопросам, к которым относится также создание единых образовательных стандартов. А общий процесс становления и развития образовательного пространства должен основываться на опыте каждого из государств, конечно, нужно основываться также на опыте всего цивилизованного мира с учетом специфики национальной культуры всех стран ЕАЭС. Надо отметить также, что в своем вышеназванном докладе на международной конференции В.Н. Иванов отметил, что уже «Разработаны и рассмотрены предложения по унификации классификаторов по науке, единой номенклатуре специальностей научных работников; состоялся обмен информацией о современном состоянии образования в рамках наших государств, входящих в Евразийское экономическое сообщество» [2, с. 21].

Какое межрегиональное сотрудничество возможно между Европейским и Евразийским пространствами?

Основываясь на вышесказанном, можно утверждать, что Евразийское научно-образовательное пространство уже состоялось. Поскольку существует политическое соглашение между странами, существует также функциональный подход, отсутствует только официальная организация. Таким образом, страны, которые уже члены Болонского процесса и входят в ЕАЭС, становятся мостом для межрегионального сотрудничества в области образования. Как в своем докладе утверждает В.Н. Троян: «Если страны ЕАЭС постепенно тоже подойдут к идее Болонского процесса, то этот мост, который осуществляет Россия и который, вообще говоря, является историческим мостом между Западом и Востоком, – этот мост будет действительно создан и реализован

в виде включения стран ЕАЭС в Болонский процесс. Потому что здесь много положительного. И не от хорошей жизни Европа пришла к этой Болонской декларации. Прежде всего это связано с тем, что выпускники европейских вузов оказались на рынке образовательных услуг неконкурентоспособными с американцами. Поэтому проблема конкуренции здесь была очень и очень важной» [9, с. 82].

Как уже стало ясно, Евразийское научно-образовательное пространство в основном становится базисом для становления и укрепления экономического сотрудничества и становится возможностью преодолевать образовательные кризисы. Если оценивать становление Евразийского научно-образовательного пространства с точки зрения кризисов образовательных систем, тогда становится ясно, что оно не целенаправленно на преодоление мирового образовательного кризиса. А Болонский процесс направлен на преодоление мирового образовательного кризиса, в котором уже в начале XX в. в 1967 г. заговорил Ф.Г. Кумбс на Уильямсбургской конференции ЮНЕСКО. Он выступил с докладом «Всемирный кризис образования». Причиной всемирного кризиса в образовательной сфере Ф.Г. Кумбс сводил к тому, что система образования не смогла адекватно отреагировать на резкое ускорение научно-технического прогресса с середины XX в., которое стало результатом научно-технической революции. Прогрессирующее отставание содержания образования от современного горизонта развития науки и технологии, а также его несоответствие изменившимся условиям жизни общества стали постепенно приводить к девальвации ценности высшего образования

[10, с. 56-112]. Надо отметить, что постсоветские страны столкнулись не только с мировым образовательным кризисом. После распада СССР во всех странах из-за экономического спада развитая и эффективная советская система образования вдруг оказалась в государстве ненужной, но при этом продолжала потреблять достаточно большие ресурсы. «Возникло противоречие между «аппетитами» советской системой образования и социальной востребованностью ее продукции (знания, творчество, интеллект). Это противоречие перевело образовательную систему в напряженное кризисное состояние» [8]. Со временем система образования была резко упрощена. Таким образом, сегодня все постсоветские страны, в частности страны ЕАЭС, с идеей формирования единого образовательного пространства должны связать в первую очередь решение вопроса повышения конкурентоспособности своих образовательных систем. Поэтому Евразийское научно-образовательное пространство должно реально соответствовать задачам экономической интеграции и реальным потребностям общего рынка товаров, услуг и капитала региона. И попытаться найти реальное отражение в развитии общего рынка труда и упорядочении процессов трудовой миграции.

Таким образом, главной целью Евразийского научно-образовательного пространства: отвечать на вызовы региона и стать базисом для преодоления образовательного кризиса, который свойственен только постсоветским странам, что позволит странам ЕАЭС повысить конкурентоспособность их образовательных систем в Европейском образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневецкий М.И. Непрерывное мировоззренческое образование как интегративная черта евразийского сообщества: от рынка к культуре // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 11-15.
2. Иванова В.Н. Единое образовательное пространство – путь к реальной интеграции // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 19-26.
3. Каниметов Ж.К. Создание единого образовательного пространства как элемент демократизации образования // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 30-34.
4. Кубасова И.А. Институциональные основы формирования единого образовательного пространства в рамках евразийского экономического сообщества // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства ев-

- разийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 43-47.
5. Лебедев В.В. Роль центра интеграции образования как специализированного органа в становлении и развитии образовательного пространства евразийского экономического сообщества // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 48-51.
6. Назарбаев Н.А. Евразийский союз: идеи, практика, перспективы. 1994-1997. – М.: Фонд содействия развитию социальных и политических наук, 1997. – 479 с.
7. Олекс О.А. Образовательное пространство ЕврАзЭС: принципы и способы формирования // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития экономики. Региональные, межрегиональные и международные аспекты: Материалы междунар. научно-практ. конф. – Минск: ГУ «БелИСА», 2007. – URL:http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2007/kadr07_17.html.
8. Сандаков Д.Б. Разрушение образования: кризис или антикризисная программа? – URL: <http://obrazovanie.by/sandakov/krizis-ili-ne-krizis.html>.
9. Троян В.Н. Проблемы непрерывного образования и участие России в болонском процессе // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества: материалы докладов участников междунар. конф. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – Т. 2. – С. 78-83.
10. Philip H. Coombs. The World Education Crisis – a System Analyze. – Oxford University Press, 1968. – 241 p.

UNDERSTANDING OF THE EURASIAN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL AREA FORMATION AND DEVELOPMENT PROSPECTS IN THE CONTEXT OF WORLD INTEGRATION PROCESSES

AVETISYAN Parkev Sergeevich

Doctor of Philosophical Science, Professor, Russian-Armenian (Slavonic) University

MOVSISYAN Mariam Samvelovna

PHD student, Yerevan State University

Lecturer, Armenian National Agrarian University

Yerevan, Armenia

In the article the authors, for understanding of the Eurasian scientific and educational area formation, discussed the process of educational systems' regionalization, analyzed the articles and reports which the importance and role of the area were discussed for the region, as well as the steps that have been taken were presented. At the end of the article, the authors discussed the possible steps for the formation and development of the Eurasian scientific and educational area, including the possibility and the need for inter-regional cooperation with the European educational area.

Key words: regionalization, globalization, EEU, Eurasian scientific and educational area, Bologna processes.

© Аветисян П.С., 2015

© Мовсисян М.С., 2015

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'42(045)

ТАКТИКИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ МОЛИТВЕННОЙ И ИСПОВЕДАЛЬНОЙ ДИСКУРСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РУССКО-, УКРАИНО-, АНГЛО- И ГРЕКОЯЗЫЧНОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПРОПОВЕДИ

СМИРНОВА Мария Сергеевна

аспирант, ассистент кафедры английского языка и перевода
Мариупольский государственный университет
г. Мариуполь, Украина

В статье рассматриваются актуальные вопросы коммуникативной дискурсологии в русле теолингвистических исследований. Автор анализирует русско-, украинско-, англо- и грекоязычную православную проповедь на предмет тактик вербализации молитвенной и исповедальной дискурсивных стратегий. В заключении предлагается номенклатура дискурсивных тактик, традиционная для православных проповедников, которые являются представителями разных лингвокультур.

Ключевые слова: молитвенная и исповедальная дискурсивные стратегии, дискурсивные тактики, православная проповедь.

Среди основных задач современного оратора является, конечно же, достижение поставленной коммуникативной задачи, убеждение, удержание аудитории и привлечение ее внимания к определенным аспектам и т. д. [2, с. 150]. Не исключением является и православный проповедник, который должен максимально охватить присутствующих на проповеди и постараться, чтобы его слова коснулись каждого. Для построения обобщенной схемы наиболее успешных речевых приемов проповедника необходимо проанализировать классические образцы проповеди и выделить традиционные дискурсивные тактики, которые могут привести проповедника к реализации его коммуникативной цели. В данной статье нами будут рассмотрены две основные специальные дискурсивные стратегии – молитвенная и исповедальная [3, с. 141].

Молитвенная дискурсивная стратегия представляет собой сердечное обращение к Богу, Богородице, святым или небесным силам бесплотным.

Так, каждая православная проповедь начинается с призыва Божьего благословения специальным молитвенным обращением [1, с. 3], например, англ. «*In the Name of the Father, the Son, and the Holy Ghost*», «*In the Name of the Father and of the Son and of the Holy Spirit*».

Молитвенная дискурсивная стратегия актуализируется с помощью ряда дискурсивных тактик, среди которых можно выделить следующие:

– Утверждающая тактика – священник говорит о необходимости молитвенного подвига как обязанности каждого христианина, о силе молитвы: укр. «...*залежить від кожного з нас, бо молитва – велика сила, яка може зм'ягчити злі серця, напоумити тих, хто запеклий і жадає крові*» (митр. Онуфрій (Березовський)); «*У молитві ми просимо Господа позбавити нас безнадії, що вбиває дух і тіло*» (митр. Володимир (Сабодан)). Проповедник может также иметь целью призыв паствы помолиться за кого-то из больных, путешествующих, заблудших, за государство, власть, воинство, град, за усопших сродников и т. д.: рус. «*Вот таким образом, молясь вместе со священниками в храме, мы способствуем чуду прощения и вызволения из ада многих душ наших братьев, умерших неподготовленными. Видите, сколько чудес совершается на Святой Литургии в результате общей молитвы?*» (Архимандрит Клеопа (Илие)).

– Объяснительная тактика, целью которой является раскрытие необходимости обращаться со славословием, просьбами, раскаянием к Богу и Его святым: укр. «*Нецерковним людям буває важко зрозуміти, навіщо*

молитися святим, коли є Христос. Господь чує наші прохання, молитви, Він Сам знає про наші потреби. Святі – швидше за все – наші небесні друзі, які спроможні почути нас і допомогти своєю молитвою. Через них же Господь являє свої великі милості до людини, зцілюючи по їхніх молитвах наші недуги і тяжкі, інколи невиліковні хвороби, врозумляє і напоумлює нас (митр. Володимир (Сабодан)).

– Описательная тактика, когда проповедник характеризует чистую молитву и показывает сравнение с образами, знакомыми обычному человеку, раскрывает суть молитвы, подкрепляя свое описание ссылками на авторитетные источники: греч. «Γι' αὐτό καί η προσευχή μας πρέπει να εἶναι το θεῖο αἴτημα του προφήτου «καρδίαν καθαράν κτίσον ἐν ἐμοί, ὁ Θεός, καί πνεῦμα εὐθές ἐγκαίνισον ἐν τοῖς ἐγκάτοις μου». Αὐτό να μὴν το ζῆχνοῦμε ποτέ!» (π.Εὐσέβιος (Βίττης)).

– Эмоционально-влияющая тактика – проповедник может обращать внимание мирян на страдания их умерших родных, которые мучаются от нераскаянных грехов и нуждаются в постоянных молитвах: рус. «Если бы перед нами отверзлась сейчас и бездна, в которой находятся души усопших, то мы могли бы увидеть трогательную картину их безмолвной мольбы к живым членам Церкви Христовой – мольбы о том, чтоб мы помогли им своими молитвами» (арх. Кирилл (Павлов)).

– Императивная тактика используется в качестве повеления человеку приступить к молитве, не уклоняться от нее: рус. «Итак, будучи удостоверены в бытии будущей жизни, станем молиться с усердием наших почивших родных и за всех православных христиан» (арх. Кирилл (Павлов)). Глаголы повелительного наклонения используются как от 1 лица множественного числа: укр. «Тому, звертаючись до Господа і Владики нашого життя, старанно і смиренно будемо просити Його: «Господи і Владико життя мого, дух неробства, відчаю, любоначалія і марнослів'я не дай мені» (митр. Володимир (Сабодан)), так и от 2 лица множественного числа: рус. «И что бы ни случилось в жизни – почаще взывайте: Упование мое – Отец, прибежище мое – Сын, Покров мой – Дух Святыи, Троице Святая, слава Тебе!» (арх. Кирилл (Павлов)); англ. «Right now, in a kind of deep breath, say: «Lord, help us to forgive. Lord, renew all those relationships» (priest Alexander (Schmemmann))».

– Апелляционная тактика к авторитетным источникам: рус. «А что молитва весьма по-

лезна для усопших, подтвердит другая повесть, из жития преподобного Макария египетского, именуемого еще и Великим» (арх. Кирилл (Павлов)).

– Тактика призывает благословения Божия, когда проповедник использует грамматическую конструкцию «May + существительное + глагол»: англ. «May His Resurrection be your lot», «May the Grace of God be with you all and with me (Archbishop Gibran (Ramlaoui) of Australia and New Zealand).

– Тактика призывает молитвенной помощи у православного святого: рос. «Молитвами преподобного Иоанна Лествичника укажи нам, Господи, путь духовного восхождения в Царство Небесное, чтоб мы, живя еще на земле» (схиарх. Зосима (Сокур)), англ. «Saint Nicholas Save us!» (Saint Philaret, Metropolitan of New York).

– Тактика прямого обращения к Богу с просьбой о помощи, спасения души: укр. «Господи! Сподоби нас пройти земний шлях, з миром промовити своє «нині відпускаєш» і, зустрівшись з Тобою, почути не грізне «йдіть від Мене, прокляті... Я не знаю вас», а милостиве твоє слово: «Прийдіть, благословенні Отця Мого, наслідуйте Царство, уготоване вам від створення світу»» (митр. Володимир (Сабодан)).

Исповедальная дискурсивная стратегия в жанре православной проповеди имеет целью привести человека к исповеди как одному из семи церковных таинств, для этого человек должен осознать, в чем именно ему нужно покаяться, то есть постичь свою греховную с точки зрения христианства сущность и невозможность борьбы со страстями без помощи высших сил. Проповедник чаще всего использует несколько основных тактик для достижения этой цели:

Тактика параллелизация – сущность человека, его немощи разбираются на примере библейских сюжетов, интерпретируются и переносятся на современного человека, например, англ. «For the good that I would I do not: but the evil which I would not, that I do (Romans 7:19)», «... and the whole world lieth in wickedness (1 John 5:19)»... (priest Alexander (Schmemmann))». Во-вторых, священник может использовать ссылки на святых отцов, рассказывать истории из патериков, приводя примеры, чтобы человек смог увидеть в этих историях отчасти и свой образ.

Другой способ призвать к покаянию, который часто используется проповедником, – это

ведение монолога от первого лица единственного числа, рассказ из собственного опыта, или от первого лица множественного числа, как бы разворачивая мыслительный процесс среднестатистического человека, чтобы он в этих мыслях сам смог узнать себя.

Также проповедник призывает к покаянию, используя смертельную тактику, раскрывая глаза на конечную природу человека, уточняя, что никто не знает времени своего ухода в вечную жизнь, что время течет очень быстро и далеко не у всех бывает возможность перед смертью покаяться и исправиться: рус. «Часто смерть поражает человека внезапно, и он, не принесет никакого покаяния, также отходит со грехом» (Архимандрит Кирилл (Павлов)).

Исповедальная дискурсивная стратегия еще актуализируется риторической тактикой, когда проповедник задает вопросы, не отвечая, взывая к душе, совести человека: англ. «*How many times, although we had promise, that we shall not sin, we had found ourselves in the mortal tentacles of sin? How*

many times, although we had the will to withstand to our sinful desires, we had from the first moments surrendered to the passions of the flesh? How many times we felt strong, but have been proven weak? (V. Rev. Archimandrite Panteleimon P. Lampadarios)».

Таким образом, можно утверждать, что тактики вербализации молитвенной стратегии в русско-, украинно-, англо- и грекоязычной православной проповеди представлены утверждающей, объяснительной, описательной, эмоционально-влияющей, императивной, апелляционной, призыва благословения Божия, призыва молитвенной помощи у православного святого, прямого обращения к Богу, в свою очередь исповедальная дискурсивная стратегия представлена тактиками параллелизации, ведения монолога, смертельной и риторической. Знание и владение подобной номенклатурой тактических приемов снижает вероятность коммуникативной неудачи проповедника и способствует более точному и глубокому восприятию проповеди священнослужителя паствой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ицкович Т.В. Православная проповедь как тип текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: УГУ, 2007. – 23 с.
2. Smyrnova M.S. Ponjattja strategii i taktyky religijnoi propovidi z pozycij dyskursyvno-komunikatyvnogo pidhodu // Vestnyk Dnepropetrovskogo unyversyteta, 2014. – Т. 22, № 11. – S. 150-158. – (Jazykoznanaje)
3. Smyrnova M.S. Prynцыпу analizu dyskursyvnyh strategij i taktyk pravoslavnoi propovidi // Naukovi zapysky Berdjanskogo derzhavnogo pedagogichnogo unyversytetu. – Berdjans'k, 2014. – S. 141. – (Filologichni nauky).

THE VERBALIZATION TACTICS OF THE PRAYER AND CONFESSIONAL DISCURSIVE STRATEGIES IN RUSSIAN, UKRAINIAN, ENGLISH AND GREEK ORTHODOX SERMONS

SMIRNOVA Maria Sergeevna

*Graduate Student, Assistant of the Department of English language and translation
Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

The article deals with urgent issues of communicative discourse studies in the field of theolinguistics. The author analyzes the verbalization tactics of the prayer and confessional discursive strategies in Russian, Ukrainian, English and Greek Orthodox sermons. As a result the nomenclature of the discursive tactics, traditional for Orthodox preachers who represent different linguacultures is proposed.

Key words: prayer and confessional discursive strategies, discursive tactics, Orthodox sermon.

© Смирнова М.С., 2015

Рецензент: кандидат филологических наук, профессор Мариупольского государственного университета *С.В. Шепитько*

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.388.6-053.5"465.06/11"

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ГАБЕРКОРН Ирина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

*Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Армянск, Республика Крым, Россия*

В статье рассмотрена проблема организации исследовательской деятельности младших школьников в процессе обучения. Раскрыта сущность понятия «исследовательская деятельность». Проведен анализ компонентов, алгоритмов и этапов исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность младших школьников связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследование, исследовательская задача, младшие школьники.

Приоритетной задачей современного образования является создание условий для всестороннего развития школьников. Исследовательская деятельность выступает как условие развития личности. Перед начальной школой встала насущная задача поиска путей формирования и развития универсальных учебных действий, в том числе и через организацию исследовательской деятельности учащихся. Однако особый интерес на современном этапе развития новых подходов к образованию представляет проблема формирования исследовательской активности, интереса к исследовательской деятельности, исследовательской позиции.

В настоящее время проблему исследовательской деятельности рассматривают специалисты в области образования, науки и культуры. Психологические основы организации исследовательской деятельности учащихся у школьников рассмотрены в трудах В.И. Андреева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Леонтовича, А.Н. Леонтьева и др.

Разработке теоретических и методологических основ проблемы исследовательской деятельности учащихся посвящены работы А.С. Обухова, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, А.И. Савенкова, И.Ф. Свядковского, М.И. Скаткина, В.А. Слостенина, Г.И. Щукиной и др.

Термин «исследовательский метод» был предложен Б.Е. Райковым в 1924 г. и определен как «...метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте» [5, с. 31].

Большинство ученых рассматривают исследовательскую деятельность как разновидность проблемного обучения, один из методов организации творческой деятельности учащихся. Ученые М.И. Махмутов, В.Ф. Паламарчук, А.Я. Савченко отмечают, что исследовательский метод позволяет расширить поле деятельности в работе над учебной проблемой и обеспечивает формирование у учащихся исследовательских умений и навыков, способностей творчески подходить к решению проблемы.

А.В. Марченко исследовательскую деятельность определяет как учебную деятельность учащихся, основанную на принципах научного познания, самой структурой и содержательной направленности, ориентированную на развитие творческого, самостоятельного мышления, отмечается гибкостью, последовательностью, критичностью, логической завершенностью и соответствием нормам речевого выражения, а также сложившейся системой духовных ценностей учащихся и устойчивой познавательной потребностью.

Главная особенность исследовательской деятельности, по мнению Г.К. Селевко – активизация обучения, с предоставлением ему исследовательского, творческого характера, чтобы передать ученику инициативу в организации своего развития [8, с. 718].

А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность обучающихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; выводы [2, с. 44].

А.С. Обухов исследовательскую деятельность рассматривает как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [3, с. 35].

А.И. Савенков под исследовательской деятельностью понимает особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения. Но если исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в ситуации неопределенности, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования [7, с. 14].

По мнению И.А. Букреевой, исследовательская деятельность учащихся – это образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование. Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста – руководителя исследовательской работы [1, с. 309].

Под исследовательской активностью А.Н. Поддьяков понимает творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней,

к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозирувавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания [4, с. 52].

Как считает Ж.В. Рассказова, исследовательская деятельность позволяет детям раскрывать свои индивидуальные особенности, реализовать свои знания в ходе учебного исследования и показать публично достигнутый результат. Очевидно, что в ходе своего исследования дети не сделают новых открытий, но «открытие для себя» помогает формировать активную жизненную позицию. Исследовательская работа помогает и учит юных исследователей работать с различными источниками информации, давать анализ наблюдаемым явлениям. Обучающиеся в роли активных субъектов включаются в познавательный процесс, формулируют проблему исследования, планируют варианты ее решения, осуществляют сбор и обработку необходимой информации, анализируют свою деятельность, делают выводы, приобретают новые знания, специфические умения и навыки на основе исследования реальной жизни [6, с. 246].

Учебную исследовательскую деятельность А.И. Фарвазетдинова рассматривает как специально организованную, познавательную творческую деятельность учащихся, по своей структуре соответствующую научной деятельности, характеризующуюся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [9, с. 6].

Большинство авторов проводят анализ компонентов, алгоритмов и этапов исследования. Так, А.И. Савенков относит к элементам исследования следующее: выделение и постановка проблемы; выработка гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита готового продукта. А.С. Обухов в качестве основных этапов исследовательской деятельности обозначает ориентировку, проблематизацию, определение средств, планирование, сбор материала и проведение эксперимента, анализ и рефлексия. А.Н. Поддьяков выделяет в качестве компонентов исследования по-

становку целей, планирование, установление критериев достижения целей, оценку отклонения полученного результата от ранее выбранных критериев, выявление причин несогласования и их устранение. Разработанная система исследовательских задач дает возможность младшему школьнику овладеть умением самостоятельно осуществлять каждый из этапов решения.

Вовлекать в исследовательскую деятельность учащихся можно уже с первых этапов обучения: в 1-2 классах – это доступные исследовательские задания; в 3-4 классах – довольно сложные индивидуальные и коллективные исследования. В начальной школе исследовательская деятельность может осуществляться в процессе работы с книгой, нахождения новой информации, выполнения задания с выведением закономерностей, выведения нового способа решения задачи, выполнения практических и лабораторных работ, выведения законов и закономерностей сезонных изменений в природе во время фенологических наблюдений и опытов. Исследовательская деятельность может быть организована как в урочное, так и внеурочное время. Это могут быть различные внеклассные занятия по предметам, а так же домашние исследования школьников.

По мнению Е.А. Сокурченко, важным условием организации исследовательской деятельности в начальной школе является соответствие темы работы интересам детей, их индивидуальным и интеллектуальным возможностям. Результатом такой деятельности станет развитие креативного мышления, творческих способностей, совершенствование системы теоретических знаний, практических умений и навыков [10, с. 6].

Вовлекая младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность необходимо учитывать уровень развития исследовательского опыта учащихся. В основе исследовательских задач всегда лежит самостоятельная поисковая деятельность младших школьников. Все этапы исследовательской деятельности осуществляет ученик, моделируя процесс научного исследования и получая субъективно новый результат.

Решения учебно-исследовательских задач требует развития у младших школьников следующих умений: анализировать условие задачи; выявлять основные проблемы и противоречий в ней; проектировать план и этапы решения задачи; формулировать гипотезу; разрабатывать направления преодоления противоречия; проверять решение задачи. А.И. Фарвазетдинова выявила следующие условия формирования исследовательских умений младших школьников: целенаправленность и систематичность, мотивированность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога, учет возрастных особенностей [9, с. 7].

Как считает А.И. Фарвазетдинова, в условиях начальной школы основной характеристикой учебно-исследовательской задачи выступает признак проблемности, выполнение же конкретных этапов исследования может протекать с большей или меньшей степенью самостоятельности для ученика. Это связано как с объективной сложностью задачи и задания, так и уровнем подготовленности ученика к выполнению операционных действий, приемов исследовательской деятельности. Кроме того, в начальных классах подготовка детей к выполнению отдельных исследовательских действий обеспечивается системой исследовательских заданий [9, с. 3].

Таким образом, исследовательская деятельность предусматривает творческое применение знаний, овладение методами научного познания, формирование опыта самостоятельного научного поиска, познавательную деятельность учащихся, однако требует длительного времени, определенных условий, высокой педагогической квалификации учителя. Исследовательская деятельность младших школьников связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; выводы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букреева И.А., Евченко Н.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 309-312.
2. Леонтович А.В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 2. – С. 43-55.

3. Обухов А.С. Исследовательская позиция по отношению к миру, другим, себе // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб. статей / под ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 67-77.
4. Поддяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб. статей / под ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 51-58.
5. Райков Б.Е. Исследовательский метод в педагогической работе. – Л.: Госиздат, 1924. – 68 с.
6. Рассказова Ж.В. Исследовательская деятельность учащихся в условиях общеобразовательной школы: функция и виды // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 6. – С. 246-247.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы преподавания. – 2007. – № 3. – С. 14-24.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
9. Фарвазетдинова А.И., Головнева Н.А. Педагогические условия организации исследовательской деятельности младших школьников. – URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/965/15206> (дата обращения: 26.11.2014).
10. Sokurenko O.O. Formujemo svitogljad dytyny v igrovij ta doslidnyc'kij dijaj'nosti. – Mykolai'v: MOIPPO, 2008. – 124 s.

THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF YOUNGER STUDENTS

HABERKORN Irina Ivanovna

the Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Pedagogical Education and Management (branch)
Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky
Armyansk, The Crimea, Russia

The article considers the problem of organization of research activity of younger schoolchildren in the process of learning. The essence of the concept «research». The analysis of the components, algorithms and stages of the research. Research activity of younger schoolboys is connected with the students creative and research tasks with previously unknown solution and assuming the existence of basic stages characteristic of research in the scientific field.

Keywords: research, research, research challenge, younger students.

© Габеркорн И.И., 2015

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры гуманитарных наук
Института педагогического образования и менеджмента (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Армянск
Протокол № 9 от 21 сентября 2015 г.

УДК 377

ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КЛАСТЕРА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна

преподаватель

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

В статье раскрывается значение проблемы подготовки специалиста, способного решать задачи пакетного типа, возникающие на производстве и особенностям формирования транспрофессиональных компетенций, необходимых работникам смежных отраслей промышленности. Описываются факторы, влияющие на образовательный процесс. Рассматриваются педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций, выделенные в соответствии с требованиями промышленных предприятий страны. Показаны особенности реализации данных условий в системе среднего профессионального образования, в соответствии с ФГОС и профессиональными стандартами специальности.

Ключевые слова: транспрофессиональные компетенции, педагогические условия, среднее профессиональное образование, контекстно-средовое обеспечение, персонифицированная образовательная среда.

Вывявление актуальности темы исследования осуществлялось с помощью анализа результативности работы предприятий машиностроительной и химической отраслей промышленности Республики Башкортостан, так как выпускники, получившие специальность 15.02.01 «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям)», в основном работают в данных организациях. Анализ итогов развития промышленности Республики Башкортостан за 2010-2014 гг. выявил ряд проблем, затрудняющих развитие промышленности региона. В результате были выявлены основные проблемы производственного кластера, тормозящие эффективное развитие промышленности региона:

- необходимость внедрения энергоэффективного оборудования;
- потребность в постоянном обучении персонала;
- снижение инвестиций в связи с тяжелой экономической ситуацией;
- нехватка квалифицированных рабочих кадров;
- низкая производительность труда;
- необходимость обновления оборудования;
- низкая конкурентоспособность продукции;
- сложности при обеспечении предприятия сырьем;
- трудности при внедрении энергосберегающих технологий.

Проблемы производственного кластера не только тесно связывают специалистов смеж-

ных отраслей, но и сказываются на деятельности профессиональных образовательных учреждений и преподавателей, учитывающих их в процессе подготовки кадров. Только при взаимодействии всех упомянутых субъектов возможно преодоление вышеизложенных трудностей. Проблемы производственного кластера обуславливают использование подхода, ориентированного на нужды предприятия, который характеризуется как производственно-ориентированный.

Работодателей при приеме выпускника на работу в первую очередь интересует не соответствие подготовки требованиям ФГОС СПО, а его профессиональная компетентность. В условиях современного производства недостаточно быть просто профессионалом, необходимо ориентироваться в нескольких профессиональных сферах и уметь осуществлять взаимосвязь между ними. Современный специалист на производстве должен владеть, кроме основной, также и смежной профессией, то есть помимо профессиональных компетенций должны быть сформированы и полифункциональные, то есть компетенции, позволяющие специалисту выполнять трудовые действия смежной профессии. Под полифункциональной компетентностью специалиста среднего звена подразумевается совокупность мотивационно-целевой, организационно-управленческой и коммуникативной компетенций. Данные компетенции являются взаимодопол-

няющими при выполнении вариативных функций профессиональной деятельности специалиста [2, с. 105].

Задачи пакетного типа, решаемые специалистами на производстве, обладают межпрофессиональным характером. Работник современного предприятия должен ориентироваться в производственной обстановке, решать нестандартные задачи и в команде с коллегами справляться с производственными проблемами, то есть владеть дополнительными – транспрофессиональными компетенциями.

Таким образом, сформированные профессиональные компетенции способствуют овладению какой-либо одной специальностью, полифункциональные – необходимы для выполнения трудовых действий смежных профессий специальности, а транспрофессиональные компетенции помогают специалисту быстро включаться в межпрофессиональное взаимодействие с освоением необходимых трудовых функций групп родственных профессий.

Под транспрофессиональными компетенциями мы понимаем профессиональные способности специалиста, включающие технологические, информационные, нормативно-правовые и коммуникативно-межпрофессиональные компоненты, отвечающие требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов и производственного кластера, позволяющих ему участвовать в решении задач пакетного типа. Транспрофессиональные компетенции подразделяются на группы: информационные, технологические, коммуникативно-межпрофессиональные, нормативно-правовые.

Такие компетенции, как способность работать с техническими устройствами в смежных профессиональных отраслях, участие в ремонте, монтаже оборудования в смежных профессиональных отраслях, проведение контроля за работами по монтажу и ремонту оборудования в смежных профессиональных отраслях с использованием контрольно-измерительных приборов объединены в технологическую группу компетенций, поскольку, овладев ими, выпускник сможет легко решать возникающие вопросы, связанные с оборудованием, технологиями смежных профессиональных отраслей. В информационную группу объединены компетенции, позволяющие работать с информацией по родственным профессиям: разработка документации по решению типовых задач пакетного характера; сбор и обработка информации для решения типовых задач по

родственным профессиям; принятие решений и обмен информацией при решении задач пакетного типа по родственным профессиям. Коммуникативно-межпрофессиональные транспрофессиональные компетенции дают возможность специалисту общаться в группе и с отдельными специалистами, используя профессиональные термины смежных отраслей промышленности. В данную группу транспрофессиональных компетенций входят такие компетенции, как использование профессионального тезауруса родственных профессий и смежных профессиональных областей; соблюдение правил работы в группах; использование правил при коммуникации в смежных профессиональных областях. Нормативно-правовая группа компетенций позволяет выпускнику быть «юридически подкованным», ориентироваться в нормативных документах смежных профессиональных отраслей. В данную группу объединены следующие компетенции: знание и соблюдение законодательных нормативных документов по вопросам выполняемых работ в смежных профессиональных отраслях; знание и соблюдение основ экологического, экономического законодательства.

В процессе становления современного специалиста немаловажную роль играют профессионально важные качества. Профессионально важные качества (ПВК) представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией.

В рамках исследования процесса формирования транспрофессиональных компетенций специалиста нами выделены профессионально важные качества техника-механика, такие как пространственное воображение, физическая ловкость, переносимость физических нагрузок, твердость руки, логическое мышление, хорошая образная и двигательная память, техническая сообразительность, выносливость, хорошая координация движений, точный глазомер, острое зрение, быстрая зрительная моторная реакция.

Рассмотренные компетенции и профессионально-важные качества необходимы выпускнику технического колледжа по специальности 15.02.01 – «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудо-

дования (по отраслям)» для решения задач пакетного типа.

Для успешного формирования транспрофессиональных компетенций у специалистов среднего звена, в соответствии с задачами пакетного типа, определены педагогические условия, вытекающие из проблем производственного кластера. Специалист со сформированными транспрофессиональными компетенциями, кроме выполнения своих профессиональных функций, должен также совместно с коллегами решать задачи пакетного типа, возникающие на производстве. Поэтому профессиональному образовательному учреждению необходимо создавать педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена в соответствии с проблемами производственного кластера, которые являются производственно-ориентированными. Внешними факторами, влияющими на формирование транспрофессиональных компетенций и на выделение педагогических условий, являются требования работодателей и ФГОС СПО, внутренними факторами, подвергающимися изменению, – содержание образования, технологии обучения и личностно-профессиональное развитие обучающегося. Подготовка специалистов в образовательном учреждении осуществляется в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов. Содержание профессионального образования сочетает теоретическое и производственное обучение. Теоретическое обучение направлено на усвоение студентами системы знаний в области гуманитарных, общетехнических и специальных дисциплин, необходимых для сознательного и эффективного выполнения работ, предусмотренных программой подготовки по специальности. Производственное обучение на основе теоретических знаний формирует у человека трудовые навыки и умения, необходимые для выполнения работы по специальности. В системе подготовки современного специалиста одним из направлений, позволяющих преодолеть разрыв между требованиями реальной жизни и обособленностью системы обучения, является широкое использование наиболее эффективных педагогических технологий в образовательном процессе. Личностно-профессиональное развитие студента ориентировано на высокие профессиональные достижения.

Вышеобозначенные факторы способствуют выделению организационно-педагогических

условий. Организационно-педагогические условия рассматриваются нами как группа условий, обеспечивающих успешное формирование транспрофессиональных компетенций. Структура которых в исследовании нами определялась на основе задач, выделенных из проблематики производственного кластера, поэтому педагогические условия будут иметь производственно-ориентированный характер. Выделим производственно-ориентированные педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций:

- разработка организационной модели контекстно-средового обеспечения в колледже;
- сформированность ключевых компетенций у студентов и их дальнейшая акцентуация в системе подготовки специалистов среднего звена;
- подготовка педагогических кадров в соответствии с требованиями ФГОС СПО;
- наличие научно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию транспрофессиональных компетенций.

Педагогическое условие – наличие в образовательном учреждении контекстно-средового обеспечения подразумевает создание контекстной среды обучения. Актуальным на сегодняшний день является реализация контекстного обучения в особой – персонализированной информационно-образовательной среде. Ее феномен заключается в изменении субъекта вследствие создания педагогических условий, которые инициируют механизм формирования профессиональных и личностных компетенций, в том числе транспрофессиональных [1, с. 81]. Для этого необходимо создать педагогические условия, запускающие механизм нужной трансформации субъекта: во-первых, организацию особым образом структуры деятельности, детерминированной концептуальной педагогической технологией; а во-вторых, поставить перед субъектом задачу моделирования и проектирования [4, с. 273].

Следующее педагогическое условие – сформированность ключевых компетенций у студентов и их дальнейшая акцентуация в системе подготовки специалистов среднего звена предъявляет требования к абитуриентам, поступающим для обучения в профессиональное образовательное учреждение.

Процесс формирования транспрофессиональных компетенций у студентов невозможен при отсутствии данных компетенций у

преподавателей общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, поэтому одним из педагогических условий является подготовка педагогических кадров в соответствии с требованиями ФГОС СПО [2, с. 130].

Одним из выделенных нами в рамках исследования педагогических условий является наличие научно-методического обеспечения учебного процесса, способствующего формированию транспрофессиональных компетенций. Разработка научно-методического обеспечения по дисциплинам и профессиональ-

ным модулям программы подготовки специалистов среднего звена предполагает использование производственно-ориентированных материалов.

Таким образом, выделенные в исследовании педагогические условия позволяют связать требования производственных предприятий с возможностями образовательных учреждений в процессе формирования транспрофессиональных компетенций и способствуют корректному решению задач профессионально-педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахидова Л.В. Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 77-83.
2. Габитова Э.М. Полифункциональные компетенции как критерий сформированности компетентного специалиста современного производства // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №3 (40). – С. 103-108.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Ч. 1. – 232 с.
4. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б. Концептуально-детерминированные информационно-образовательные среды и их реализационная основа // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. / под научн. ред. Г.Д. Бухаровой, О.Н. Арефьевой и Г.Н. Жукова. – Екатеринбург: УИПЦ, 2013. – Вып. 7. – С. 271-278.

THE PROBLEMS OF INDUSTRIAL CLUSTER AS A CONDITION OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

GABITOVA Elvira Maratovna

*Teacher, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully
Ufa, Bashkortostan, Russia*

The article reveals the importance of the problem of training specialists, capable to solve problems of packet types that occur in the production and peculiarities of formation transprofessional competencies needed by the employees of allied industries. Describes the factors influencing the educational process. The article considers the pedagogical conditions of formation of transprofessional competences, selected in accordance with the requirements of the industrial sector. The features of the implementation of these terms in the system of secondary vocational education, in accordance with GEF standards and professional specialty.

Keywords: transprofessional competence, pedagogical conditions, vocational education, context-environmental security, personalized educational environment.

© Габитова Э.М., 2015

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор ФГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» В.Э. Штейнберг

УДК 37:378

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ИБРАГИМОВА Лейля Сейтмететовна
старший преподаватель

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Республика Крым, Россия

Основным рабочим документом для высших учебных заведений является образовательный стандарт высшего профессионального образования, в который включены требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки инженеров.

Главная цель сегодняшнего высшего профессионального образования вырастить не напигованного информацией узкого специалиста, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах деятельности.

В статье рассмотрены проблемы и тенденции развития современного высшего образования, требования, предъявляемые к будущим специалистам. Раскрыты процессы возникновения и становления инженерной деятельности, ее типы. Рассмотрены проблемы подготовки будущих инженеров.

Ключевые слова: инженер, специалист, высшее образование, традиционное образование, инженерная деятельность, компьютерные технологии.

Постановка проблемы. Многочисленные публикации свидетельствуют о том, что мировое сообщество находится на новом этапе своего развития – этапе построения постиндустриального, информационного общества, основной ценностью и ресурсом которого являются знания. Предпосылкой становления информационного общества стало невероятное по темпам развитие средств обработки и передачи информации, их повсеместное внедрение во все сферы жизни общества – информатизация общества. К одной из приоритетных направлений информатизации социальной сферы следует отнести проблему информатизации образования [1, с. 16].

Актуальность проблемы. Сегодня на пороге информационного общества идет активный поиск новой модели образования. В новой модели образования компьютеру и компьютерным технологиям отводится особая роль как средству свободного получения информации, ее обработки и хранения. Многие образовательные учреждения используют современные коммуникации для организации образовательного процесса. Во многих странах открываются виртуальные университеты.

Можно сказать, что процесс обучения индивида реализуется на трех уровнях: самообразования общественной образовательной активности и институциональном уровне [1, с. 54].

Модель образования, характерная для индустриального общества, определяется

исследователями как модель «разового образования» из-за присущих ей черт массовости, деиндивидуализации, ориентации на потребности «сегодняшнего» дня. В современных условиях такая модель эффективно не работает. Вуз как социальный институт не способен вооружить будущего специалиста таким набором знаний, которого хватило бы на все время его трудовой деятельности, поэтому и возникают различные центры обучения на фирмах, внутри предприятий, где идет переподготовка обычно профильных специалистов. С.А. Баляева в своем докторском исследовании отмечает, что традиционная система образования, сложившаяся к настоящему времени, была рассчитана на «знаниевую» форму подготовки специалистов, которая означала формальное и прагматическое использование некоторой совокупности освоенных истин [1, с. 20].

Анализ последующих исследований и публикаций. Исследование проблем подготовки будущих инженеров в современных условиях открывает новые возможности в освоении студентами основ профессиональной культуры посредством создания и прогнозирования образовательной среды вуза (А.А. Арланов, Н.В. Горбунова, В.П. Делия, С. Лазарев, В.А. Слостенин, Т.И. Щамова, П.Г. Щадровицкий).

Особое значение для выявления эффективных подходов к решению заявленной проблемы имеет психолого-аналитический

обзор, сделанный В.Я. Лаудис, В.А. Сластениным и Л.С. Подымовой. Эти исследователи уже в 90-е гг. XX в. обосновали пути выхода из глобального кризиса образования за счет изменения состояния образовательной среды. Поставленная проблема нашла отражения в работе С.А. Баляевой.

Как точно отмечает С.А. Баляева, традиционное образование, направленное, прежде всего, на овладение аналитическими и интеллектуальными знаниями, можно назвать парадигмой обучения. Новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, на становление ее эрудиции, компетентности, развитие творческих начал и общей культуры. И в этом смысле новая парадигма выступает именно как парадигма образования [1, с. 26].

Целью статьи является выявление перспектив подготовки будущих инженеров в современных условиях, а также анализ положительных и отрицательных аспектов внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Изложение основного материала. Для полноценного становления парадигмы новой модели образования необходимо прежде всего изменить роль преподавателя от авторитарной позиции к позиции сотрудничества, сотворчества, в учебном процессе обязательно должны использоваться возможности современных информационных технологий. Должна сложиться такая система образования, которая позволила бы любому индивиду оперативно получать все необходимые знания, существующие в глобальном информационном пространстве [10, с. 41].

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть общие, устойчивые закономерности, влияющие на сферу образования – рост наукоемких производств, требующий работу высококвалифицированного персонала:

- интенсивный рост объема научно-технической информации. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования, уметь включаться в непрерывный процесс повышения квалификации;

- быстрая смена технологий, вызывающая достаточно быстрое моральное старение производственных мощностей. Этот факт требует от специалиста хорошей фундамен-

тальной подготовки, способность быстро осваивать новые технологии;

- наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросла потребность в творческой, неалгоритмизируемой деятельности и специалистах, способных ее выполнять;

- рост числа людей, вовлеченных в научную и наукоемкую деятельность, что требует от специалистов знания методологии научной и практической деятельности и другие [5, с. 33-36].

О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский, анализируя современное состояние системы высшего образования, отмечают ее кризисное состояние, причиной которого является недостаточное осознание необходимости соединения практики и исследования в условиях, когда научные знания играют все большую роль во многих областях социальной практики [2, с. 97].

Какаясь вопросов совершенствования процесса подготовки специалистов, О.Т. Лебедев и Г.Е. Даркевич также обращают особое внимание на то, что творческое становление специалиста требует не только включения в процесс подготовки системы некоторых установившихся знаний, но, в первую очередь, методологию анализа получения новых знаний, что может быть достигнуто при проблемном характере организации учебного процесса. Большое внимание должно уделяться самостоятельному исследованию и творческой работе студентов, совместным со специалистами исследованиям предметной области [5, с. 70]. В современных условиях, на наш взгляд, это требование к будущим специалистам становится основным.

В свете вышесказанного проанализируем процесс подготовки будущих инженеров в современных условиях, предварительно рассмотрим, как изменялся характер деятельности инженера на протяжении ее существования, и какие требования предъявляются к современному инженеру.

Традиционно определение понятия начинается с этимологических изысканий, которые позволяют определить источник возникновения термина, его семантику, выделить те или иные признаки ему присущие.

В современных условиях понятие «инженер» трактуется по-разному. Например, в словаре Ожегова [6, с. 243] понятие «инже-

нер» трактуется как «специалист с высшим техническим образованием». На наш взгляд, такое определение недостаточно определяет суть инженерной деятельности, но отмечает специальное образование, которое должен получить инженер – высшее техническое.

А.И. Рахитов в работе [7, с. 72] рассматривает процесс видоизменения инженерной деятельности с момента ее возникновения и

в современном контексте. Под инженерной деятельностью он понимает «анализ постоянное совершенствование и организацию индивидуального и группового труда. Управления производством, технологическими процессами, конструирование и проектирование изделий и инструментальных систем» [7, с. 91]. Структура инженерной деятельности представлена на рисунке 1.

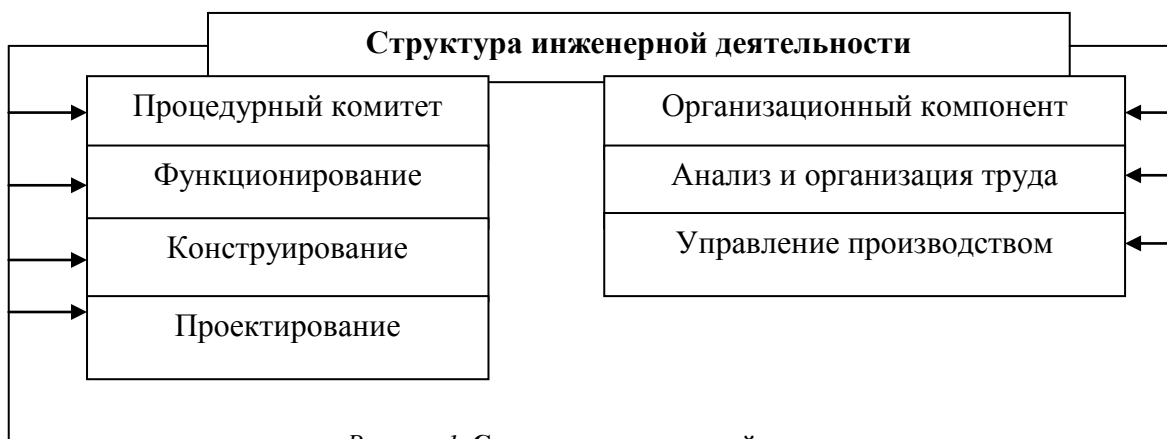


Рисунок 1. Структура инженерной деятельности

Инженерная деятельность возникла и конституировалась с отделением умственного труда от физического. Поэтому исключительной функцией инженера с древнейших времен и до наших дней считается интеллектуальное обеспечение процесса создания техники. На этом основании специальное инженерное образование следует рассматривать как сущностную характеристику данной профессии.

Несмотря на близость исследовательской и инженерной деятельности, между ними существует принципиальное отличие: целью научной деятельности выступает познание, результатом – формирование законов и принципов; целью инженерной деятельности – разработка средств, методов, приемов преобразования среды для создания технической структуры [6, с. 10]. Именно двойственная природа инженерной деятельности – с одной стороны, на научные исследования естественных природных явлений, а с другой – на производство своего замысла – заставляют по-другому относиться к результату деятельности инженера и ученого. Если цель технической деятельности непосредственно задать и организовать изготовление технической системы, то цель инженера – вначале определить материальные условия и искусственные средства и только затем на основе полученных знаний указать способы и последовательность изготовления [7, с. 368].

Приведенный анализ инженерной деятельности будет неполным, если не выяснить, что представляет собой техника как объект инженерной деятельности, поскольку важнейшим показателем уровня развития научно-технического прогресса, степень развития производительных сил общества являются уровень технических средств и материальной базы производства [7, с. 44].

Первоначально техника выступает в виде вещественных образований, изменяющих свой облик под воздействием (преимущественно механическим) человека. Этот период можно связать с первым типом инженерной деятельности. С развитием техники менялся и ее материальный субстрат, который постепенно становился не только предметом, но и результатом труда [7, с. 11].

Изменение техники как объекта инженерной деятельности можно рассматривать также с позиций фундаментальных естественнонаучных принципов, заложенных «в основу создания производительных сил общества на том или ином конкретно-историческом этапе» [8, с. 48].

Особенность инженерного мышления объясняется тем, что инженерное знание одновременно выступает синтезом различных отраслей знания. Такая особенность сказывается и на формировании процесса обучения инженеров в вузе, учебный план обычно

включает в себя естественно-гуманитарные (фундаментальные), общепрофессиональные (общетеоретические) специальные (прикладные) дисциплины.

Несмотря на глубокие различия самых разнообразных видов современной техники, вся она построена на единых, фундаментальных естественнонаучных принципах, которые и составляют фундаментальную подготовку многих инженерных специальностей. Анализ принципов построения базовых технических средств является содержанием специализированной подготовки отдельных групп инженерных специальностей и специализаций [10, с. 49].

Обычно подготовка инженера содержит следующие компоненты:

– общепрофессиональная подготовка (имеет специфику для различных факультетов специальностей);

– инженерно-гуманитарная подготовка (способствует гуманизации технического образования развитию личностных качеств инженера);

– специальная подготовка.

Таким образом, можно сделать вывод, что при подготовке инженеров должны учитываться следующие тенденции:

– научно-техническое развитие становится решающим фактором развития общества;

– инженерная деятельность характеризуется сильной степенью интеграции научного, технического и производственного знания, высокими темпами изменения научной информации, применяемой в производственных процессах;

– система подготовка будущих инженеров должна ориентировать студентов не на получение некоторой совокупности знаний, а на овладения методами познания;

– будущий инженер должен овладеть навыками самостоятельной поисковой деятельности, уметь свободно ориентироваться в окружающем его информационном пространстве;

– будущий инженер должен быть ориентирован на творческий характер своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баяева С.А. Теоретические основы фундаментализации общенаучной подготовки в системе высшего технического образования: дис. ... д-ра пед.н. – М., 1999. – 458 с.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
3. Инженер – философия – вуз / С.А. Лебедев и др.; под ред. И.А. Майзеля, А.П. Мозелова, Б.И. Федорова. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 128 с.
4. Крышгановская О.В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы. – М.: Наука, 1989. – 144 с.
5. Лебедев О.Т., Даркевич Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1984. – 212 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 6-е изд., стер. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 900 с.
7. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.
8. Русинов Ф., Журавлев А., Кулапов М. Эволюция образовательных систем в цивилизационном аспекте // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 108-118.
9. Система подготовки инженерных кадров в вузе / рук. авт. коллектива Г.И. Денисенко. – К.: Вища школа, 1987. – 184 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

PROBLEMS OF TRAINING FUTURE ENGINEERS IN MODERN CONDITIONS

IBRAGIMOVA Lily Seytmemetova

*Senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University
Simferopol, The Crimea, Russia*

The main working document for higher education is the educational standard of higher education, which includes mandatory minimum requirements for content and level of training of engineers.

The main purpose of today's higher education do not stuffed with information to grow a specialist and multi-dimensional creative person, a holistic perceiving the world, capable of acting in a professional and social activities.

The problems and trends in contemporary higher education, the requirements for future specialists. Disclosed and the formation processes of engineering, it types. The problems of training of future engineers.

Keywords: engineer, a specialist, higher education, traditional education, engineering activities, computer technology.

© Ибрагимова Л.С., 2015

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры «Технологическое образование» ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
Протокол № 11 от 12 октября 2015 г.

УДК 378.147:620.22

ОБОСНОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ С НАГЛЯДНЫМ ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ

ЛИСОВА Людмила Павловна

аспирант

*ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет»;
ведущий специалист, Семеновское территориальное управление администрации
городского округа «Город Йошкар-Ола»*

АЛИБЕКОВ Сергей Якубович

доктор технических наук, профессор

*ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия*

Описано значение практической подготовки и самоподготовки при изучении основополагающей дисциплины «Технология конструкционных материалов и материаловедение». Рассмотрено использование тестовых материалов с наглядным их представлением. Представлена основная форма, используемая в тестах, наглядность и логичность задания. Приведены примеры тестовых вопросов.

Ключевые слова: тестирование, тестовые материалы, оптимизация усвоения, логика изложения, демонстрационный и наглядный материал.

В настоящее время в условиях кризиса практическая подготовка специалистов выступает на первое место. А в практической деятельности инженера технологическая подготовка имеет большое значение. Практикуя и создавая конструкции машин и

приборов, инженер должен обеспечить их определенные эксплуатационные свойства, а также надежность и долговечность работы. Хорошая подготовка инженера зависит от основ, заложенных при изучении дисциплины «Технология конструкционных материа-

лов и материаловедение». При уменьшении учебных нагрузок, предусмотренных учебными планами дисциплин, необходимо больше внимания уделять практической подготовке и самоподготовке с использованием современных методов и компьютерных технологий. Эти технологии уменьшают сроки подготовки, так как в них заложены алгоритмы быстрого усвоения и достижения поставленной цели. Одновременно с решением этих задач при конструировании деталей, узлов машин специалист должен учитывать особенности технологических методов и программных продуктов, используемых на производстве. Нельзя использовать одни и те же программы и технологические методы и свойства при изготовлении деталей, т. к. они резко отличаются друг от друга. Например, при изготовлении деталей литьем приходится учитывать жидкотекучесть и усадку используемых исходных материалов, а при обработке давлением – пластичность материалов.

Дисциплина «Технология конструкционных материалов» является основной, которая закладывает современные рациональные и распространенные в промышленности технологические методы формообразования заготовок и деталей машин.

Поэтому инженер широкого профиля должен обладать знаниями как в области теории проектирования деталей и узлов машин, так и в технологии расчета.

Для оптимизации усвоения основных разделов дисциплины ТКМ нами разработаны тесты, которые позволяют освоить изучаемый материал как визуально, так и на логическом уровне. Если студент прослушал курс лекций по данному материалу, то разработанные тестовые материалы позволяют повторить и закрепить полученные знания. Студенты, вспомнив знания, полученные по школьному курсу, и знания по химии и физике в высшем учебном заведении легко усваивают учебный материал по формообразованию деталей и узлов машин.

При изучении курса ТКМ студент должен усвоить сущности основных технологических методов получения заготовок литьем, сваркой, обработкой давлением и механической обработкой и другими современными методами.

Изучение дисциплины ТКМ у некоторых специальностей начинается в первом семестре на первом курсе, что недопустимо. Необходимо изучение таких дисциплин, как химия, физика, начертательная геометрия, ин-

женерная графика и информатика. После изучения этих дисциплин можно сформировать основные понятия, методы формообразования деталей. Студент имеет представление и осознает, о каких методах формообразования и конструирования идет речь и легко усваивает излагаемый материал.

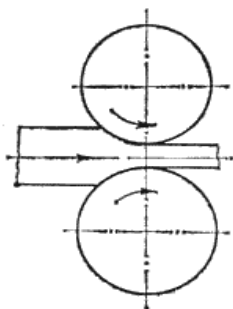
В связи с большим объемом учебного материала и ограниченным временем, отводимым учебными планами на его изучение, необходимо постоянно интенсифицировать и упорядочить учебный процесс. В связи с этим в течение последних лет большое внимание уделялось улучшению логики изложения, разработке тестовых материалов и применению технических средств обучения. При этом необходимо учитывать различные объемы и специфику курсов для различных направлений подготовки бакалавров и средний уровень подготовки бакалавров разных профилей.

Поэтому при чтении лекций большое время необходимо уделять демонстрационным и наглядным материалам. При проведении лабораторных и практических занятий также необходимо использовать наглядные средства обучения. Необходимо практиковать использование раздаточных материалов (схемы, чертежи, таблицы, презентации и др.). Во время изложения лекционного материала необходимо приводить практические примеры, которые связаны с изготовлением конкретных, знакомых студентам изделий.

Нами установлено, что рисунки, используемые в тестах, играют существенную роль в интеллектуальной познавательной деятельности студента [1; 2]. Решение таких тестовых заданий раскрывает суть явлений, а не натаскивает студента на чисто механическое рефлексорное запоминание механизма по данной дисциплине. Основная форма, используемая в тестах, применяемых нами для контроля знаний студентов, это наглядность и логичность задания. При ответе на тестовое задание студент подключает все органы чувств: зрительный, логическое мышление, виртуальное представление и обобщение с ранее полученными знаниями. Испытуемый должен выбрать один из предложенных вариантов, среди которых чаще всего только один правильный, такой подход дает возможность, что выбран ответ, обосновано и правильно.

Например: «На схеме представленная операция обработки металлов давлением называется...»

1. Прокаткой
2. Штамповкой
3. Ковкой
4. Прессованием



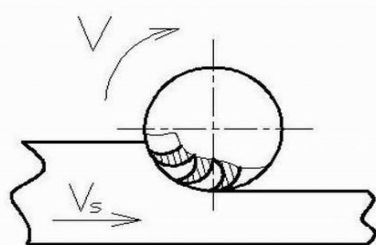
У студента сразу же возникает образное представление «прокатывать – катать», «штамповка – штамп поставить», «ковка – ковать – бить» и легко может выбрать правильный ответ. Здесь хорошо видно, что происходит с заготовкой, как она перемещается,

поэтому проблемы с выбором ответа не возникает.

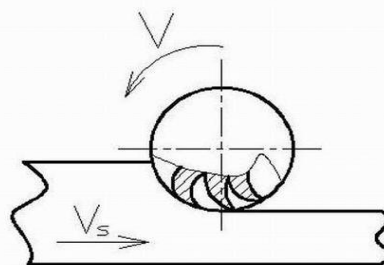
Другой пример на логическое мышление: «На каком свойстве металлов и сплавов основана обработка давлением?»

1. Пластичность
2. Прочность
3. Твердость
4. Хрупкость

Большинство металлов являются пластичными материалами, а это значит, что они легче подвергаются деформации, прокатке, штамповке и другим операциям. Можно привести пример из раздела «Механическая обработка», а именно, фрезерование: «Какой вид фрезерования является попутным?»



а)



б)

Рисунок 1. Схемы фрезерования

Из представленных рисунков четко видно какой вид а) или б) является попутным, так как стрелки указывают направления движения фрезы и заготовки. Если направления движения совпадают, то движение является попутным, т. е. «по пути». И таких примеров много [3].

Правильно сформулированные тестовые задания и достаточно наглядно представленная технология, их конструирование, применяемые в педагогической практике, дают, несомненно, положительный результат.

Выводы

1. В тестах подобного рода задания выражены кратко, в предельно простой синтак-

сической форме, что не отображает субъективного мнения или понимания отдельного автора, а также нет непреднамеренных подсказок.

2. Установлено, что рисунки, используемые в тестах, играют существенную роль в интеллектуальной познавательной деятельности студента. При разборе задания студенты легко объясняют друг другу, какой ответ правильный.

3. Тестовые задания, содержащие наглядные материалы, легко решаются и запоминаются, чем тестовые материалы, составленные с использованием цифр и слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисова Л.П., Алибеков С.Я. Технология тестирования как метод оценки качества знаний студентов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – № 1. – С. 33-41.
2. Лисова Л.П. Установление логических связей между знанием и мышлением студента // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 20. – С. 462-463.
3. Лисова Л.П., Алибеков С.Я., Шарафутдинова Л.Н. Method of Design and Application of Test Items on Technology of Constructional Materials // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2014. – С. 210-212.

THE JUSTIFICATION OF THE LOGICAL RELATIONSHIPS OF TEST MATERIALS WITH THEIR VISUAL REPRESENTATION

LISOVA Lyudmila Pavlovna

*Graduate Student, Volga State University of Technology;
Leading Specialist, Semenovskoe territorial administration administration
of city district «The city of Yoshkar-Ola»*

ALIBEKOV Sergey Yakubovich

*Doctor of Technical Sciences, Professor, Volga State University of Technology
Yoshkar-Ola, Mari El Republic, Russia*

The paper describes the practical training and self-study in the fundamental discipline «Technology of construction materials and materials science». We consider the use of test materials with their visual representation. It introduces the basic form used in the tests, clarity and consistency of the job. Examples of test questions.

Keywords: testing; test materials; optimization of assimilation; logic of presentation; demonstration and visual material.

© Лисова Л.П., 2015

©Алибеков С.Я., 2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ПАНИНА Светлана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия*

В статье рассматриваются вопросы допрофессиональной подготовки педагогов посредством организации олимпиады. Представлен опыт проведения олимпиады по педагогике для учащихся Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: педагогическая олимпиада, допрофессиональная подготовка педагогов.

Допрофессиональная подготовка учащейся молодежи – это профессиональная ориентация на конкретную профессию, самооценка своих реальных способностей и возможностей в выборе профессии, самоопределение в жизненных планах, в получении профессионального образования уже в стенах школы и самореализации себя как личности через освоение и первоначальное знакомство с будущей работой. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте портрет выпускника школы представлен, как социально активная, ответственная личность, подготовленная к осознанному выбору профессии [1].

В рамках допрофессиональной подготовки решаются две основные группы задач:

подготовка школьников к будущей профессиональной деятельности; обеспечение общего развития индивида с помощью средств допрофессиональной подготовки.

Анализ исследований свидетельствует о том, что эффективность решения задачи формирования нового учителя для новой школы зависит не только от качества содержания и организации образовательного процесса в педагогическом вузе, но и от профессионально-педагогической ориентации старшеклассников, которая осуществляется в рамках общей системы профессиональной ориентации.

В практике имеются различные формы ориентации учащихся на педагога: педагогические классы, малые педагогические академии, школы будущего педагога, педагоги-

ческие кружки и клубы, педагогические конкурсы и олимпиады, позволяющие развивать у старшеклассников интерес и первоначальные способности к педагогической деятельности, осуществлять психолого-педагогическую диагностику их профессиональной пригодности к педагогическому труду и более качественный отбор в педагогические учебные заведения [2].

В сложившейся в отечественной системе подготовки педагогических кадров существенное значение всегда занимала довузовская профориентация в виде организации педагогической олимпиады школьников.

В России имеется определенный позитивный опыт проведения олимпиад по педагогике для школьников. Например, Российский государственный педагогический университет ежегодно организует Герценовскую педагогическую олимпиаду «Первый успех» для старшеклассников. Целью олимпиады является создание условий для творческого самовыражения талантливой молодежи, ориентированной на педагогическую деятельность. От каждого общеобразовательного учреждения приглашаются победители школьного тура педагогической олимпиады учащиеся выпускных классов, успешно обучающиеся, проявившие особый интерес, способности и талант к профессии педагога, желающие продолжить образование в педагогическом университете.

Обладает потенциалом олимпиада по педагогике и психологии для учащихся педагогических классов г. Костромы и Костромской области, ориентированная на создание атмосферы, способствующей развитию представлений школьников о будущей педагогической деятельности, условий для их самовыражения. Содержание данной олимпиады предусматривает задания, позволяющие продемонстрировать уровень овладения психолого-педагогическими знаниями и использование их при решении профессионально-педагогических задач, уровень профессионального самоопределения личности. Как справедливо отмечают организаторы олимпиады, она позволяет развивать общекультурные и деятельностные компетенции, востребованные современными педагогами, что достигается путем: повышения интереса к педагогической профессии за счет конкурсного участия; стимулирования активности и самостоятельности школьников в отборе, анализе, использовании психолого-педагогичес-

ких знаний и самостоятельном конструировании педагогической действительности; совершенствования коммуникативных навыков, приобретения опыта индивидуальной и коллективной работы в решении педагогических задач; развития творчества учащихся педагогических классов.

С 1997 г. в Республике Саха (Якутия) проводится олимпиада по педагогике и психологии «Педагогическая звездочка» для учащихся общеобразовательных классов, «Педагогический лидер» – обучающихся в педагогических классах. Данная олимпиада стала уже доброй традицией общения талантливой, педагогически ориентированной молодежи, учителей школ, преподавателей Якутского педагогического колледжа и Педагогического института Северо-Восточного федерального университета.

Основными целями олимпиады являются выявление и развитие у школьников профильных творческих способностей и интереса к профессии педагога; формирование ключевых компетенций, профессионально важных качеств личности и мотивации к педагогической деятельности; поиск потенциальных абитуриентов, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего педагогического образования.

Если обратиться к динамике участия старшеклассников, то налицо его увеличение. Так, всего по двум номинациям «Педагогическая звездочка» и «Педлидер» на заочном этапе в 2011-12 уч. г. приняли участие 129 учащихся 9-11-х классов, 2012-13 уч. г. – 127 учащихся, 2013-14 уч. г. – 132 участников, 2014-2015 уч. г. – 172 старшеклассника. Например, в декабре 2014 г. проводился заочный этап республиканской олимпиады по педагогике и психологии. Например, в номинации «Педагогическая звездочка» приняли участие 167 старшеклассников из Горного, Кобяйского, Вилюйского, Верхневилюйского, Сунтарского, Амгинского, Хангаласского, Чурапчинского, Олекминского, Мегино-Кангаласского улусов, гг. Нерюнгри, Мирный и десяти школ г. Якутска.

Основным конкурсным заданием заочного этапа является написание эссе. Критериями эссе выступили: адекватность понимания темы, аргументированность и обоснованность собственной точки зрения на рассматриваемую проблему, яркость и образность изложения (использование языковых средств), оригинальность изложения и креативность мышления.

Приведем некоторые фрагменты работ участников олимпиады на тему: «Портрет учителя, на которого я хочу быть похожим». Куличкина Ирина, учащейся 11-го класса Хамагаттинского саха-французского лицея рассматривает важнейшую задачу педагога в том «... чтобы помочь понять, узнать то, что действительно интересно ребенку, в чем его талант. И довести это до него. Ребенок сам не знает, что ему действительно интересно в той жизни. Ведь есть так много самых разных профессий, занятий. И задача педагога помочь найти ребенку «самого себя».

Весьма интересно размышляет о роли и значении педагога в жизни растущего человека, Шиц Виктория десятиклассница «Городской классической гимназии» г. Якутск: «Во многом от труда педагога зависит наше будущее, разносторонность развития знаний, наши увлечения. Педагогическая деятельность требует особого призвания. Учитель работает со всем классом, и ему необходимо держать в поле зрения многих учеников. Он должен уметь замечать все изменения в их поведении. Очень важна в профессии учителя речь, которая должна отличаться выразительностью, эмоциональностью, убедительностью. Учитель должен уметь выражать свои мысли грамотно, ясно, просто.

В мире много непонятных вещей, часть из них мы изучаем в школе, и не всем они понятны с первого раза. Для этого существует учитель: он сам понимает на высоком уровне то, о чем говорит, и рассказывает об этом ученикам более понятными и доступными словами, стараясь делать каждый урок интересным и познавательным. В нашей школе множество учителей, отличных преподавателей и у каждого свой метод обучения, можно сказать, своя изюминка».

В феврале 2015 г. во время очного этапа олимпиады, участники провели конкурсные уроки, посвященные Году литературы в Российской Федерации на базе СОШ № 21 г. Якутска, тематика была разнообразной, например, «Народные традиции в стихах», «Темпераменты литературных героев российских поэтов», «Толерантность – благо?», «Конфликт. Способы его разрешения на примере литературных и мультипликационных героев», «Влияние литературы XIX века и современной литературы на становление личности» и др. Юных педагогов оценивали по следующим критериям, как создание эмоциональной атмосферы, достижение образовательной и воспи-

тательной целей, логика и композиционная стройность урока, стиль и культура речи.

Одной из традиций проведения олимпиады являются, кроме вручения участникам дипломов, медалей, грамот, ценных подарков Министерства образования РС (Я) и Педагогического института, именные стипендии, учрежденными учителями учебного заведения, в котором проходит очный этап олимпиады. С этого года, по итогам олимпиады, призерам данной олимпиады прибавляется один балл при поступлении в СВФУ.

С целью изучения мнения будущих работников образования проводился опрос участников олимпиады учащихся 10-11-х классов. На вопрос: «Какие профессионально важные качества должны быть у современного учителя», так 65% старшеклассников считают – «уметь общаться, уважать с кем общаешься», 59% участников опроса «умеет хорошо объяснять материал», «давать интересные уроки» отмечают 52% учащихся, «поднимать на уроках философские проблемы» – 37% старшеклассников, «хорошо знать свой предмет» - указывают 36% участников олимпиады.

Портрет идеального учителя для школьников сложился следующим – спокойный, терпеливый, неконфликтный, умный, грамотный, отзывчивый, уважающий себя и других, понимающий и любящий детей, с чувством юмора (68%), дающий прочные и надежные знания, прекрасно и интересно объясняющий, любящий свое дело (47%), справедливый и без любимчиков (39%). Кроме того, школьники указали в нем на такие качества, как порядочность, нестандартность мышления, инициативность, интересное увлечение и хобби. Анализ результатов опроса учащихся актуализирует проблему качества подготовки будущих педагогов, необходимость внедрения современных образовательными технологий и использования активных средств обучения, усиления предметной подготовки педагогов, овладения ими информационно-коммуникационных технологий, психолого-педагогических основ общения со школьниками.

Именно допрофессиональная подготовка в современных условиях должна достигнуть главной своей цели – формирование у учащихся жизненного и профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному специалисту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 6. – С. 2-6.
2. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе: монография / под науч. ред. Е.И. Михайловой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – С. 106-124.

**PEDAGOGICAL OLYMPIADS AS AN EFFECTIVE FORM
OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

PANINA Svetlana Victorovna

*Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova
Yakutsk, The Republic of Sakha (Yakutia), Russia*

The article deals with the pre-professional training of teachers through the organization of the Olympiads. The experience of the Olympiad on pedagogy for students of the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: pedagogical Olympiad, pre-professional training of teachers.

© Панина С.В., 2015

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» *Е.Д. Нелунова*

УДК 372.21

**ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ**

ТАТАРИНЦЕВА Нина Евгеньевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор

ЗЕЛИНСКАЯ Марина Григорьевна

магистрант 2-го года обучения кафедры дошкольного образования

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье рассматриваются особенности воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации. Дан анализ основных линий изучения полоролевой дифференциации в отечественных и зарубежных исследованиях. Представлена модель среды дошкольной образовательной организации, способствующей воспитанию детей разного пола. Обозначены критерии и показатели полоролевой воспитанности детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: полоролевая дифференциация, полоролевое воспитание, среда воспитания, дошкольная образовательная организация.

Полоролевая дифференциация – это совокупность генетических, физиологических и психологических признаков, на основании которых различается мужской и женский пол (И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Т.А. Репина, В.В. Абраменкова и др.). Как фундаментальное свойство живого полороле-

вая дифференциация у человека социокультурно обусловлена и является первой и важнейшей личностной категорией, которая усваивается ребенком.

Суть полоролевой дифференциации в развитии личности, по мнению В.В. Абраменковой, заключается в становлении психологического пола, которое основано на

половом самосознании и ценностных ориентациях, полоролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности. В результате этого процесса биологически данный пол в ходе социализации оказывается заданным, что приводит к осознанию субъектом половой принадлежности, формированию половой идентичности и соответствующих данной культуре полоролевых ориентации и образцов поведения [1, с. 103].

Анализ основных линий изучения полоролевой дифференциации в отечественных и зарубежных исследованиях позволяет выделить следующие их направления:

- обучение детей с учетом их половых различий рассматривается в работах М. Гариена, А.В. Мудрика, В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман и др.;

- вопросы дифференциации трудовой деятельности мальчиков и девочек раскрываются в работах Л.А. Арутюновой, Н.К. Ледовских, И.В. Тельнюк, Н.Е. Татаринцевой и др.;

- различия в физическом воспитании мальчиков и девочек описываются в работах Д.Н. Исаева, В.Е. Кагана, Т.А. Репиной, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой, Н. Бочаровой, С.О. Филлиповой и др.;

- проявление половых различий старших дошкольников в тематике их рисунков и в манере рисования изучено Б.Г. Ананьевым, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, Тельнюк. Изобразительное искусство как средство полоролевого воспитания детей рассматривается в работе Т.В. Маловой;

- влияние половой дифференциации детей на проявление межличностных отношений в группе изучено В.В. Абраменковой;

- гендерные различия в сюжетно-ролевой игре детей показаны в работах зарубежных и отечественных исследователей (Э. Маккоби, К. Жаклин, Т.В. Бендас, Л.А. Арутюнова, Л.В. Градусова, Р.А. Иванкова, Е.А. Кудрявцева, Т.А. Репина, В.С. Мухина, И. Кононова, С. Литвинова и др.);

- организация дифференцированного подхода к руководству играми мальчиков и девочек и решение задач полоролевого воспитания детей рассматривается в исследованиях Л.В. Градусовой, Е.А. Кудрявцевой, Н.К. Ледовских, Н.Е. Татаринцевой и др.

– В целом, проведенный теоретический анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме полоролевой дифференциации позволяет нам:

- рассматривать возраст от трех до четырех лет наиболее сензитивным для закрепления правильной социокультурной ориентации, регуляции поведения по женскому или мужскому типу, воспитания культуры взаимоотношений полов (Л.С. Выготский, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина, С.Г. Достовалов, Л.В. Мальцева, М. Гариен, Т.В. Бендас, Э. Маккоби и др.);

- определять пол как единое биосоциальное явление (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас и др.);

- понимать полоролевою дифференциацию как становление психологического пола ребенка, которое основано на половом самосознании и ценностных ориентациях, полоролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности (В.В. Абраменкова);

- важными агентами полоролевой социализации ребенка считать семью, группу сверстников, педагога, пространственно-предметную развивающую среду (Ш. Берн, А. Бандура, А. Уолтерс, Е. Маккоби, К. Джеклин, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, В.С. Мухина, Т.А. Репина, О.А. Скоролюпова, Т.М. Тихонова, И.С. Клещина, Н.Е. Татаринцева и др.);

- в полоролевой дифференциации дошкольников учитывать, с одной стороны, взаимосвязи ребенка с окружающими для него значимыми людьми, а с другой, уровень осознания и переживания им самим этих взаимоотношений (Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас).

На основе данных теоретико-методологических позиций, научных принципов и в ходе эксперимента была разработана и экспериментально апробирована культуросообразная модель среды воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации. Цель модели – создать в условиях дошкольной образовательной организации конкретный образ среды воспитания детей разного пола, в которой отображаются реальные или предполагаемые свойства изучаемого объекта. Модель среды воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации можно определить как логически последовательную систему соответствующих элементов, включающую целевой, содержательный, технологический, пространственно-предметный и результативный компоненты [2, с. 96].

Основной функцией **целевого** компонента модели является определение цели, задач, критериев и показателей воспитания детей

младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации. *Цель* воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации – создание педагогических условий, способствующих воспитанию ребенка на основе полоролевой дифференциации, обуславливающих осознание младшим дошкольником своих физических и психологических индивидуальных мужских (женских) особенностей, овладение основами полоролевого поведения, взаимодействия, саморегуляции полоролевой деятельности. *Задачами* воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации выступают: формирование у младших дошкольников представлений о различиях полов, способов полоролевого поведения, нравственно-волевых качеств; овладение детьми полоролевым опытом, основами полоролевого поведения на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками; организация взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей с целью формирования полоролевой компетентности родителей. *Критериями и показателями* полоролевой воспитанности детей младшего дошкольного возраста выступили:

– *когнитивная составляющая* – наличие представлений о своем половом образе, ориентированных на образ другого (отец, мать, сверстник своего пола), о специфике мужского и женского пола (физические, поведенческие и нравственно-ценностные характеристики), об особенностях внешних характеристик представителей мужского и женского пола (одежды, строения тела, звучания голоса и т. д.), о специфике игровых интересов мальчиков и девочек, о нравственных качествах, характерных для мужского и женского пола (девочки – мягкие, нежные, заботливые, трудолюбивые и т. д.; мальчики – сильные, выносливые, умелые и т. д.), о доминирующих видах деятельности людей разного пола, основных особенностях мужской и женской работы и др.;

– *эмоционально-оценочная составляющая* – отождествление ребенком себя с человеком определенного пола, удовлетворенность в отношении собственной половой принадлежности, ценностное отношение к себе как представителю пола, восприятие других с этой точки зрения. Мотивированная оценка своего полового образа (внешние, внутренние качества), полоролевого поведения. Проявление

интереса к сверстникам своего и противоположного пола. Наличие потребности в ориентации на социально одобряемые поступки взрослых как образцы полоролевого поведения. Желание и способность высказывать свое эмоциональное отношение к собственным проявленным способам мужского и женского поведения. Восхищение достижениями взрослых мужчин и женщин, проявлениями ярко выраженных маскулинных и феминных качеств, внешней и внутренней красоты.

– *действительно-практическая составляющая* – проявление мужских (женских) способов поведения в различных реальных и игровых ситуациях. Владение способами полоролевого взаимодействия, ориентированными на социально одобряемые эталоны семейных взаимоотношений (терпение, уважение, забота, доброжелательность и т. п.). Толерантное, уважительное отношение к сверстникам своего и противоположного пола. Наличие элементарных функциональных (мужских/женских) навыков и понимание их ценности для семейных взаимоотношений. Наличие опыта разделения в зависимости от пола, трудовых обязанностей в целях общего положительного результата. Способность к познанию образа «мальчика/девочки» [3, с. 34].

Содержательный компонент модели раскрывает стратегии воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации. В содержании воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации выделяются следующие базовые компоненты:

– *познавательный* компонент содержания обеспечивает дошкольников основами знаний о человеке (мужчине и женщине), о семейно-бытовой и нравственно-этической культуре, обычаях и традициях полоролевого воспитания;

– *действительно-практический* компонент способствует формированию разнообразного полоролевого репертуара, развитию у дошкольников способов мужского (женского) поведения, деятельности, становлению чистосердечных и взаимодовверительных взаимоотношений между полами, формированию умений и навыков, необходимых для самореализации богатства внутреннего мира, женского (мужского) своеобразия;

– *личностный* компонент обеспечивает познание образа «Я» мальчика (девочки),

развитие рефлексивных способностей, овладение основами саморегуляции, самооценки.

Предметно-пространственный компонент модели отражает множество локальных мини-сред социокультурной пространственно-предметной среды воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации, характеризующихся различными полоролевыми и социально-педагогическими позициями и отношениями (воспитатель одного пола с ребенком, воспитатель противоположного пола, отец, мать, сверстник противоположного пола, старший ребенок одного пола, старший ребенок противоположного пола и др.). Мини-среды определяют место ребенка в образовательном пространстве жизнедеятельности и наполнены знаками и символами мужского и женского мира, мужскими и женскими образами (мини-среды «Гостиная», «Домашний очаг», «Мужская доблесть», «Горница», «Уголок красоты», «Я – представитель своего народа» и др.).

Социокультурная пространственно-предметная среда воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации в нашем исследовании представлена не только совокупностью предметов, необходимых для осуществления полоролевого воспитания (интерьер групп, музыкального и спортивного залов, спален и др.), но и интеграцией в нее народных эталонов, образов, традиций, знаков культуры и социума, побуждающих ребенка к проявлению мужских (женских) способов поведения, преобразованию себя и среды в соответствии с культурными эталонами мужественности (женственности).

Технологический компонент модели представлен следующими составляющими: 1) формами организации видов деятельности (игровая – ролевые игры «Уложим куклу Машу спать», «Куклы встречают гостей», дидактические игры «Кто что носит?», «Наши прически», «Кто что делает?», подвижные игры «Надень и попляши», народные игры «Голубка», «Утка и утята», «Сокол и лебедушка», имитационные игры «Рассерженная девочка», «Испуганный мальчик», «Любящая мама», «Веселый папа»; интеллектуально-познава-

тельная – беседы-диалоги «Что любят девочки, что любят мальчики?», «Я как мама, я как папа», «Из чего же, из чего же сделаны наши мальчишки?»; рефлексивная – упражнения «Мне радостно, и я ...», «Мне бывает страшно, когда ...», «Если бы я был(а) девочкой (мальчиком), то ...», «Больше всего я люблю ...»; проблемно-поисковая – проблемные ситуации («Бабушка заболела», «Спасаем щенка», «Девочка-ревушка» и др.); 2) средствами организации социокультурной среды полоролевого воспитания (народные игры, сказки, пословицы, поговорки, колыбельные песни, праздники «Наши маленькие хозяйки», «Рыцари детского сада», концерты «Наша дружная семья» и т. д.); 3) культуросообразными методами воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации: познавательно-развивающими (этические беседы, специально организованные проблемные ситуации, прогнозирование ситуаций, дидактические, сюжетно-ролевые игры и др.), диалогово-рефлексивными (игровые диалоги, диалоги персонажей литературных произведений, реальные диалоги: взрослые-дети, мальчик-девочка, девочка-девочка и др., диалог с самим собой и т. д.), театрально-игровыми (имитационные, сюжетно-ролевые игры, фольклорные игры и др.), сюжетно-образными (символические игры, моделирование жизненно значимых ситуаций, схемы, эксперименты и др.); состязательными (игры-состязания, конкурсы и т. д.).

Результативный компонент представлен описанием анализа реализации педагогических условий воспитания детей младшего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации.

Мы стремились создать воспитательное пространство, которое, с одной стороны, было бы детским пространством, в котором ребенок свободно познавал бы мир, его законы, любовь, милосердие, а с другой стороны, было бы наполнено знаками и символами мужского и женского мира, сохраненными в культуре и переданными нам культурой, способствующими самореализации богатства внутреннего мира ребенка, женского (мужского) своеобразия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Татаринцева Н.Е. Модель пространства полоролевого воспитания детей дошкольного возраста // Образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 93-101.
3. Татаринцева Н.Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 34-35.

EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN ON THE BASIS OF GENDER-ROLE DIFFERENTIATION

TATARINTSEVA Nina Evgenievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ZELINSKAYA Marina Grigorievna

Graduate Student

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

The article discusses the features of education of preschool age children on the basis of gender-role differentiation. The article gives a detail analysis of the main lines of study of gender-role differentiation in the domestic and foreign studies. Much attention is paid to the model of the environment of pre-school educational organization that promotes the education of children of different sexes. It is spoken in detail about criteria and indicators of gender-role education of preschool age children.

Keywords: gender-role differentiation, gender-role education, environment of education, pre-school educational organization.

© Татаринцева Н.Е., 2015

© Зелинская М.Г., 2015

УДК: 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ» В ВУЗЕ

ШЕМАНАЕВ Валерий Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. И.И. Лобачевского»

г. Арзамас, Нижегородская область, Россия

Целью исследования является реализация компетентностного подхода в географическом образовании в курсе «Методика обучения географии» в вузе.

Ключевые слова: модернизация, федеральный государственный образовательный стандарт; компетентностный подход, компетенции.

Высшее педагогическое образование России в своем развитии переживает новый этап, характеризующийся кардинальными изменениями, обусловленными его модернизацией.

Модернизация системы высшего педагогического образования поставила ряд новых задач, которые связаны с построением образовательного процесса, его научно-методического обеспечения, управления, диагностики его результативности.

В новой ситуации педагогический процесс в педагогическом вузе необходимо строить с учетом:

- усиления взаимосвязей педагогического вуза с рынками труда;
- ориентации на образовательные потребности студентов;
- процесса профессионально-личностного становления будущего учителя географии;
- нового содержания с использованием современных средств обучения и педагогических технологий;
- непрерывности педагогического образования «через всю жизнь»;
- выполнения трех основных функций педвуза: исследовательской, обучающей, культурно-воспитательной;

– единства учебной и внеаудиторной деятельности.

Основная образовательная программа бакалавриата, реализуемая Арзамасским филиалом федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профили подготовки Биология и География), разработанная и утвержденная высшим учебным заведением на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), а также с учетом рекомендованной примерной образовательной программы (ПрООП) имеет большое значение в реализации компетентностного подхода в процессе преподавания курса «Методика обучения географии», как методической составляющей подготовки будущих учителей географии.

Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания, организации учебного процесса и оценки его результатов.

В процессе исследования нами были определены компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля) «Методика обучения географии».

К числу основных положений компетентностного подхода мы относим:

– развитие у студентов самостоятельно применять знания в различных сферах профессиональной деятельности;

– создание условий для совершенствования процесса обучения и накопления студентами профессионального опыта;

– оценка учебных результатов основывается на анализе уровней сформированности компетенций.

Выпускник должен обладать следующими **общекультурными компетенциями (ОК)**:

– *владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1)*;

1 уровень: знает систему формирования мышления, методы обработки и анализа информации.

2 уровень: способен к восприятию информации их различных источников и анализу. Способен воспринимать, обобщать и анализи-

ровать полученную информацию, ставить цели и определять средства ее достижения.

3 уровень: владеет культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

– *способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)*;

1 уровень: знает основные принципы построения современной естественнонаучной картины мира. Знает методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.

2 уровень: умеет в общих чертах представлять, как устроен мир, в котором он живет, как «работают» в нем законы природы. Умеет использовать методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.

3 уровень: владеет способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.

– *способностью логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6)*;

1 уровень: понимание необходимости четкой устной и письменной речи в профессиональной деятельности.

2 уровень: умение вести четкой устной и письменной речи в профессиональной педагогической деятельности.

3 уровень: владеть навыками четкой устной и письменной речи в профессиональной педагогической деятельности.

– *владением одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10)*;

1 уровень: знает один из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

2 уровень: умеет анализировать полученную информацию из зарубежных источников.

3 уровень: владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

– *готовностью использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);*

1 уровень: знает основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

2 уровень: умеет использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

3 уровень: владеет готовностью использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

– *готовностью использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);*

1 уровень: знает нормативно-правовые документы своей профессиональной деятельности.

2 уровень: умеет использовать нормативно-правовые документы в своей профессиональной деятельности.

3 уровень: владеет навыками реализации нормативно-правовых документов в своей профессиональной деятельности.

– *способностью использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).*

1 уровень: знает особенности публичной речи, дискуссии и полемики.

2 уровень: умеет публично выступить и вести дискуссии и полемики по вопросам профессиональной деятельности. Умение компетентно и плодотворно обсуждать жизненно важные проблемы, доказывать и убеждать, отстаивать свою точку зрения.

3 уровень: владеет способностью использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие **обще профессиональных компетенций:**

– *осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);*

1 уровень: проявление интереса студентов к будущей профессиональной деятель-

ности и ее социальная значимость, как основной заказ общества.

2 уровень: умение характеризовать социальную значимость педагогической профессии, умение выделять квалификационные требования к учителю географии.

3 уровень: владеть навыками планирования и проектирования профессиональной педагогической деятельности.

– *способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);*

1 уровень: знание основ теоретических и практических знаний по методике обучения географии и их использование в решении профессиональных педагогических задач.

2 уровень: умение использовать теоретические и практические знания по методике обучения географии в решении профессиональных педагогических задач.

3 уровень: владеть навыками комплексного использования теоретических и практических знаний в профессиональной педагогической деятельности.

– *владением основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);*

1 уровень: понимание необходимости четкой устной и письменной речи в профессиональной деятельности и осознание ее значения для формирования географической и геоэкологической культуры.

2 уровень: умение вести аргументированное изложение учебного материала в устной и письменной форме в зависимости от поставленных целей занятия.

3 уровень: владеть навыками аргументированного и доступного изложения своей речи до учащихся, убедительность аргументации своих суждений и позиции.

– *способностью к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-5).*

1 уровень: мотивация к ознакомлению с текстами профессионального и социально значимого содержания.

2 уровень: умение подготовки и использования научного, публицистического и художественного текстов в профессиональной деятельности.

3 уровень: владение навыками подготовки и редактирования различных текстов и источников географической информации.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие **профессиональных компетенций**:

– *способностью разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1)*;

1 уровень: знание учебных программ базовых и элективных курсов по географии в различных образовательных учреждениях.

2 уровень: умение анализировать учебные программы базовых и элективных курсов по географии для различных образовательных учреждений.

3 уровень: владеть навыками разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов по географии для различных образовательных учреждений.

– *готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3)*;

1 уровень: знание современных методик и технологий обучения, методов диагностирования достижений обучающихся по географии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

2 уровень: умение анализировать и сравнивать современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся по географии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

3 уровень: владеть навыками разрабатывать и реализовывать современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся по географии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

– *способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)*;

1 уровень: знание системы образовательной среды и ее анализ для формирования универсальных видов учебной деятельности учащихся по географии и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

2 уровень: умение формирования универсальных видов учебной деятельности у учащихся по географии и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

3 уровень: владение навыками формирования универсальных видов учебной деятельно-

сти у учащихся по географии и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В области культурно-просветительской деятельности:

– *способностью разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы (ПК-9)*;

1 уровень: ознакомление с программами отечественного и зарубежного опыта и их анализ для внедрения в систему школьного географического образования.

2 уровень: умение разрабатывать отдельные компоненты культурно-просветительских программ для школьного географического образования и их внедрение.

3 уровень: владеть навыками по разработке и реализации культурно-просветительских программ для школьного географического образования.

– *способностью выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10)*;

1 уровень: знание региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности с учащимися по изучению географии своего родного края.

2 уровень: умение анализировать региональную культурную образовательную среду и ее потенциал для организации культурно-просветительской деятельности с учащимися по изучению географии своего родного края во внеурочной и внеклассной работе.

3 уровень: владеть навыками разрабатывать и реализовывать программы для внеклассной и внеурочной работы по изучению географии своего родного края.

В области научно-исследовательской деятельности:

– *готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11)*;

1 уровень: знание основ теоретических и практических методов познания по методике обучения географии и их использование в решении исследовательских задач в области образования.

2 уровень: умение использовать теоретические и практические методы познания по методике обучения географии в решении исследовательских задач в области образования.

3 уровень: владеть навыками комплексного использования теоретических и практических методов познания в решении исследовательских задач в области образования.

– способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12).

1 уровень: знание современных педагогических технологий обучения в школьном географическом образовании с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности.

2 уровень: умение анализировать и сравнивать современные педагогические техно-

логии применяемые в школьном географическом образовании с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности.

3 уровень: владеть навыками разрабатывать и реализовывать современные педагогические технологии, применяемые в школьном географическом образовании, с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных ситуациях, решать профессиональные задачи различной сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY APPROACH IN TEACHING THE COURSE «METHODS OF TEACHING OF GEOGRAPHY» IN HIGHER SCHOOL

SHEMANAYEV Valery Aleksandrovich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod State University named after I.I. Lobachevsky
Arzamas, Nizhny Novgorod Region, Russia*

The aim of the study is the realization of competent approach in geographic education in the course teaching «Methods of teaching geography» in higher school.

Key words: modernization; federal state educational standards; competence approach; competence.

© Шеманев В.А., 2015

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Арзамаского филиала ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. И.И. Лобачевского» *И.В. Фролов*

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

УДК 657.633:005.584

ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ НА ПРЕДПРИЯТИИ

БОРИСЕНКО Марина Владимировна

кандидат экономических наук, доцент

ШУХМАН Мария Эриксоновна

кандидат экономических наук, доцент

*Донецкий национальный университет экономики и торговли
им. Михаила Туган-Барановского, г. Донецк, Донецкая Народная Республика*

Рассмотрена логика обоснования и содержание общих принципов построения системы внутреннего контроля предприятия и их влияние на показатели эффективности реализации контрольной функции в системе управления предприятием. Обосновано место и роль принципов организации в процессе проектирования системы внутреннего контроля.

Ключевые слова: внутренний контроль, принцип организации, логика определения организационных принципов, общие принципы организации внутреннего контроля, частные принципы организации внутреннего контроля.

Управление сложными бизнес-структурами на сегодняшний день невозможно без постоянного функционирования эффективной системы внутреннего контроля (СВК).

Кроме того, финансовая отчетность большинства таких предприятий, согласно действующему законодательству, подлежит обязательному аудиту. Современный подход к проведению аудита предполагает тестирование действующей на предприятии СВК. Выводы по результатам такого тестирования определяют дальнейшую стратегию и объем аудиторской проверки.

Указанные выше факторы обуславливают реальную потребность организации на крупных предприятиях действенной системы внутреннего контроля.

Опыт организации эффективной СВК в рыночных условиях хозяйствования практически отсутствует у отечественных предприятий, а в современной периодической литературе эти вопросы освещены все еще недостаточно.

Создавшийся вакуум в информационном обеспечении столь важного для современного бизнеса вопроса приводит к появлению нежизнеспособных или, в лучшем случае, низкоэффективных систем внутреннего контроля,

которые вследствие организации по формальным, визуальным признакам не оправдывают ожиданий как менеджеров, так и собственников капитала.

Для реального возрождения функции внутреннего контроля в современных условиях хозяйствования необходимы научно обоснованные рекомендации по организации СВК. То есть подход к организации такой системы должен базироваться на концепции внутреннего контроля (ВК), предполагающей четкое определение цели и задач ВК в системе управления предприятием, а также обозначение основных элементов системы. Однако знания целей и состава элементов системы недостаточно для определения содержательной стороны и последовательности действий, направленных на проектирование и внедрение системы ВК предприятия. Характер отношений между элементами системы определяет возможность достижения цели. Каким будет характер этих отношений, зависит от условий, в которых находятся элементы системы. Основные условия реализации своего назначения системой внутреннего контроля в управлении, как системе более высокого порядка, называются организационными принципами.

Следовательно, организация СВК на предприятии должна начинаться с определения принципов организации ВК.

Именно этот этап высший уровень управления зачастую не принимает во внимание в процессе создания системы внутреннего контроля, считая это излишней теоретизацией. С другой стороны, такое отношение к организационным принципам объясняется отсутствием единого мнения среди ученых и авторитетных практиков.

Проблема определения и систематизации организационных принципов СВК, как впрочем, и многих других проблем внутреннего контроля, практически не исследована современными отечественными учеными. Тем не менее, вопросы обоснования принципов организации внутреннего контроля в определенной мере нашли отражение в работах В.В. Бурцева, Ф.Ф. Бутинца, Б.И. Валуева с коллективом авторов, А.В. Карпова [1; 2; 4; 6], а также И.Н. Дмитренко, И.В. Сименко [3; 5].

В качестве истории и фундамента этого вопроса следует отметить работу Б.И. Валуева, Л.П. Горловой, Е.Л. Зернова [2, с. 42], в которой достаточно детально описаны и обоснованы принципы организации оперативного контроля, многие из которых справедливы и по сей день. Авторами предложены следующие организационные принципы оперативного контроля:

- принцип системной упорядоченности организации контроля;
- принцип приближения контроля к объекту;
- принцип иерархичности контроля;
- принцип делегирования полномочий и ответственности;
- принцип взаимодействия с другими функциями;
- принцип целесообразного взаимодействия элементов функции контроля;
- принцип преемственности контроля во времени.

Однако этот плюс одновременно является и минусом: рыночные преобразования экономики превращают эти принципы из специфических (частных) в общие принципы организации системы ВК на предприятии. То есть воспринимать эти условия как достаточные для организации эффективной системы ВК уже нельзя.

Современный российский специалист в области внутреннего контроля В.В. Бурцев [1, с. 58-64] предлагает разграничивать принципы эффективности и требования к

организации внутреннего контроля. С такой точкой зрения мы вполне согласны – принципы эффективности – это принципы собственно внутреннего контроля (методологические). Как отмечает автор «... требования к организации внутреннего контроля хотя и не являются принципами, но также обуславливают эффективное функционирование СВК». С нашей точки зрения, требования к организации СВК направлены на создание, обеспечение условий способствующих достижению такой системой своей цели – то есть выполнение требований автоматически приводит к соблюдению организационных принципов СВК, хотя требования к организации, действительно, еще не есть организационные принципы. Из четырнадцати требований к организации (которые, кстати сказать, сформулированы как принципы организации) мы не можем согласиться лишь с тремя:

- требование заинтересованности администрации в контроле;
- требование добросовестности, компетентности и честности субъектов внутреннего контроля;
- требование приемлемости методологии внутреннего контроля.

С нашей точки зрения, принципами организации целесообразно считать лишь те условия, создание которых является реальным. Выдвигая в качестве принципов организации создание условий, не всегда подвластных человеку, мы отнюдь не решаем проблемы эффективности: от того, что какой-либо принцип организации задекларирован, контроль не становится эффективнее. Это замечание имеет прямое отношение к первым двум принципам, предложенным В.В. Бурцевым. Относительно требования приемлемости методологии контроля можно сказать, что оно слишком очевидное и не совсем конкретное. Вследствие этого данное требование также носит декларативный характер.

В числе авторов, рассматривающих принципы организации внутреннего контроля, следует также отметить Ф.Ф. Бутинца [6, с. 306-308]. Автор отождествляет принципы эффективности и принципы организации, что, с нашей точки зрения, является не совсем верным. Кроме того, предложенный автором принцип разрешения и утверждения (или иначе – санкционирования хозяйственных операций) представляется нам скорее способом предварительного контроля, чем принципом организации ВК.

В работе А.В. Карпова «Психология менеджмента» [4, с. 182-184] также затронуты вопросы принципов организации контроля в целом. Явным недостатком при рассмотрении автором исследуемой проблемы является отождествление методологических принципов контроля с принципами его организации. Тем не менее обращают на себя внимание принципы организации ВК, сформулированные с учетом особенностей психологии участников контрольного процесса:

- принцип адекватности контроля личности руководителя;
- принцип недопустимости контроля из недоверия;
- принцип гласности результатов контроля;
- принцип позитивной направленности контроля;
- принцип мотивирующей функции контроля.

Достаточно детально принципы организации внутрихозяйственного бухгалтерского контроля, как подсистемы внутреннего контроля, рассмотрены в диссертационном исследовании И.В. Сименко [5, с. 60-63]. Мы полностью разделяем мнение автора о тесной связи задач контроля с принципами его организации. Тем не менее при определении организационных принципов внимание автора сфокусировано на особенностях автоматизации системы бухгалтерского контроля: восемь из двенадцати предложенных автором принципов отражают специфику автоматизации контроля. Такой подход автора оправдан целью исследования. Сомнение относительно классификации принципа как организационного вызывает лишь принцип обеспечения полноты, достоверности и ответственности контрольной информации для принятия решений, предложенный И.В. Сименко [5, с. 62]. Это скорее является целью бухгалтерского контроля, чем принципом его организации. В остальном предложенные принципы построения подсистемы бухгалтерского контроля направлены на автоматизацию бухгалтерского контроля с целью повышения его эффективности. По этой причине принципы, рассмотренные в данной работе, корректнее считать принципами автоматизации бухгалтерского контроля.

В исследовании И.Н. Дмитренко [3, с. 47-48] также затронуты принципы организации внутреннего аудита, являющегося составляющей системы внутреннего контроля предприятия. Из предложенных трех частных принци-

пов организации внутреннего аудита не совсем справедливым, с нашей точки зрения, является принцип всеобъемлемости во времени. Этот принцип организации весьма характерен для других организационных форм внутреннего контроля, в частности, для бухгалтерского контроля и прочих видов внутрихозяйственного контроля. Внутренний аудит в практике хозяйствования реализуется преимущественно в виде последующего контроля, иногда в виде диагностики, что и отличает его от других организационных форм внутреннего контроля. Соблюдение же таких принципов, как организационная обособленность службы внутреннего аудита, специализация и координация деятельности, всеобъемлемость в пространстве, ответственность за результаты аудита, подконтрольность действий аудитора со стороны заказчика, предложенных автором, оказывают существенное влияние на достижение цели службой внутреннего аудита.

Таким образом, налицо отсутствие единых подходов к организации системы внутреннего контроля, что не способствует повышению эффективности управления как корпоративными бизнес-структурами, так и предприятиями средних масштабов.

Целью данного исследования является обоснование и систематизация принципов организации ВК. Для достижения поставленной цели необходима реализация следующих задач:

- определить содержание понятия «организационный принцип»;
- сформулировать логику определения организационных принципов.

Отправной точкой любого исследования является определение и уточнение терминологии. Под принципом организации следует понимать основные условия реализации элементом своего назначения в системе. Следовательно, принципами организации системы внутреннего контроля является совокупность специально созданных условий, позволяющих такой системе реализовать все поставленные перед ней задачи системой управления.

Многообразие форм собственности, корпоратизация экономики, отделение реальных собственников от непосредственного управления бизнесом обусловили появление широкого спектра задач внутреннего контроля, что привело к градации (выделению различных уровней) объектов ВК и появле-

нию различных организационных форм ВК. Организационные формы внутреннего контроля представлены внутренним аудитом, внутривоздейственным бухгалтерским контролем, прочими формами внутривоздейственного контроля, выделяемыми по функциональному признаку. Таким образом, организационная форма внутреннего контроля определяется общностью круга решаемых задач и уровнем объекта контроля.

Контроль, в том числе и внутренний, – это взаимодействие конкретного субъекта контроля с соответствующим объектом, а организационные принципы – это эталонные обстоятельства такого взаимодействия, сформулированные с позиций получения в итоге качественной информации. Каждая конкретная задача ВК предопределяет существование уникального организационного принципа.

Таким образом, существо поставленной цели и задач внутреннего контроля определяет содержание принципов его организации. А потому соблюдение принципов его организации обуславливает получение результатов контроля заданного качества. При формулировке каждого из организационных принципов следует исходить из тех условий, которые необходимо создать, чтобы успешно реализовать конкретную задачу. Одним из главных требований к принципам организации ВК является их реальность для практического применения.

Организационный принцип тогда представляет ценность, когда его соблюдение

обеспечивает условия, заставляющие участников процесса «играть по заданным правилам».

Принимая во внимание представленную выше логику определения организационных принципов, их дальнейшую систематизацию целесообразно производить в разрезе организационных форм внутреннего контроля.

При организации СВК наиболее значимым является требование к ее эффективности, то есть при оптимальных затратах система должна выполнять свое назначение. СВК может дать сбой вследствие участия в системе человека с присущими ему социопсихологическими особенностями, поэтому этот аспект необходимо максимально учесть при определении организационных принципов и сформировать систему так, чтобы влияние этого фактора на возможность осуществления и выявления отклонений было сведено к минимуму.

Частные принципы построения СВК целесообразно подразделить на две группы:

- принципы, имеющие отношение ко всем организационным формам ВК (общие);
- принципы, характерные для отдельных организационных форм ВК (частные).

Таким образом, в рамках данного исследования определено содержание понятия «организационный принцип» и сформулирована логика определения организационных принципов.

Дальнейшие перспективы исследования предполагают раскрытие содержания и систематизацию наиболее значимых организационных принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурцев В.В. Организация системы внутреннего контроля коммерческой организации. – М.: Экзамен, 2000. – 319 с.
2. Валуев Б.И., Горлова Л.П., Зернов Е.Л. Оперативный контроль экономической деятельности предприятия. – М.: Финансы и статистика, 1991. – 224 с.
3. Дмитренко И.Н. Организационно-методологические аспекты аудита в условиях формирования рыночных отношений: дис ... канд. экон. наук. – Донецк, 1997. – 174 с.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 584 с.
5. Сименко И.В. Организация внутривоздейственного бухгалтерского контроля операций товародвижения с использованием ПЭВМ: дис ... канд. экон. наук. – Донецк, 1996. – 170 с.
6. Butynec' F.F. Audyt: Pidruchnyk. – Zhytomyr: PP Ruta, 2002. – 672 s.

JUSTIFICATION OF THE PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF INTERNAL CONTROL AT THE ENTERPRISE

BORISENKO Marina Vladimirovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

SHUKHMAN Mariya Eriksonovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Donetsk National University of Economics and Trade

Mykhailo Tugan-Baranovsky, Donetsk

The article presents logics of basing and content of general building system principles of internal control of enterprise and their influence on the indicators of effectiveness of control function realization in the enterprise management system. Placement and role of organization at principles in the process of projecting a system of internal control have been based.

Keywords: internal control, principle of the organization, logician of definition of the organizational principles, general principles of the IC organization, private principles of the IC organization.

© Борисенко М.В., 2015

© Шукман М.Е., 2015

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры контроля и анализа хозяйственной деятельности Донецкого национального университета экономики и торговли им. им. Михаила Туган-Барановского Протокол № 5 от 12 октября 2015 г.

УДК 168.4:005

ДЕЙСТВИЕ ЗАКОНОВ ЭНВИРОНИКИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛОМ СУБЪЕКТОВ ХОЗЯЙСТВОВАНИЯ

ГРЕЧИНА Ирина Викторовна

кандидат экономических наук, доцент

ВАЩЕНКО Лина Александровна

кандидат экономических наук, доцент

Донецкий национальный университет экономики и торговли

им. Михаила Туган-Барановского

г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Статья посвящена рассмотрению действия законов энвироники в системе управления потенциалом субъектов хозяйствования. Рассмотрены законы организованности; развития и совершенствования; взаимодействующих процессов; функциональные. Обоснована необходимость дополнения существующих законов энвироники законом возможности (возможного).

Ключевые слова: потенциал, закон, энвироника, система, управление.

В настоящее время особенно остро актуализируются вопросы перехода всех субъектов хозяйствования независимо от видов деятельности и форм собственности на качественно новый уровень развития. На данный переход доминирующее влияние оказали факторы крайне нестабильного мирового экономического и политического по-

рядка. Выходом из сложившейся ситуации может быть использование современных, инновационных подходов к управлению потенциалом субъектов хозяйствования, базирующихся на законах науки энвироники. Использование законов именно данной науки обосновано тем, что энвироника – наука о всеобщих и общих законах развития и совершен-

ствования производственных, хозяйственных систем (т.е. экономических) и общества с окружающей средой [1, с. 202]. Основоположником науки является Н.Г. Белопольский [1, с. 210] и, по его мнению: «законы энвироники – это законы, по которым развиваются производственные, хозяйственные системы и общество». Н.Г. Белопольский в своей работе «Энвироника – наука будущего развития человечества» [1, с. 210-211] выделяет следующие основные группы законов: общие, законы взаимодействующих процессов и функциональные. Семантика данных законов в контексте исследования потенциала экономических систем нами была рассмотрена в [3]. Проблема исследования действия законов энвироники в системе управления потенциалом хозяйственных систем остается открытой.

Цель статьи – рассмотрение действия законов энвироники в системе управления потенциалом субъектов хозяйствования.

Исходя из поставленной цели, необходимо выделить следующие задачи:

1. Рассмотреть действие законов энвироники в системе управления потенциалом субъектов хозяйствования.

2. Дополнить существующие законы и определить сферу их действия в исследовании потенциала субъектов хозяйствования.

Для решения поставленной цели рассмотрим основные виды законов энвироники, их сущность и возможность адаптации к функциональным особенностям современных хозяйственных систем. В первую очередь остановимся на общих законах энвироники. Так, закон организованности и закон развития и совершенствования отображают сущность системы хозяйствования, раскрывают источники, побудительные мотивы, направления и формы ее развития. Н.Г. Белопольский дает следующее определение закону организованности: «закон организованности – это закон, который отображает устойчивые, необходимые, объективные, повторяющиеся, существенные, причинно-следственные связи, направленные на структурную упорядоченность, согласованность не только естественных и искусственных систем (сред) материального мира, но и общественных, производственных, хозяйственных систем, общества и мира в целом, элементов этих систем и их же взаимодействий развития и совершенствования, технологических, экономических, социологических, природно-экологических и

функциональных процессов» [1, с. 213]. Действие данного закона в управлении потенциалом субъектов хозяйствования направлено на качественную организацию всех взаимодействующих и функциональных процессов. Прикладная значимость использования данного закона лежит в изучении всех процессов и явлений системно, с учетом взаимодействия и взаимозависимости всех процессов, направленных на развитие потенциала субъектов хозяйствования: цель; организационная структура; система управления; ресурсы; организация основной деятельности; взаимодействие с внешней средой. Таким образом, закон организованности можно считать фундаментальным в решении проблемы исследования потенциала субъектов хозяйствования.

Следующий общий закон энвироники, действие которого можно взять за основу комплексного исследования потенциала субъектов хозяйствования – это закон развития и совершенствования, который является основой жизнеспособности материального мира. Этот закон впервые предложен М.Г. Белопольским, и, по мнению автора, является основой науки энвироники. Согласно [1, с. 217] «закон развития и совершенствования отображает устойчивые, необходимые, объективные, повторяющиеся, существенные, причинно-следственные и количественные изменения, постоянное возникновение нового, более прогрессивного состояния производственных, хозяйственных систем общества и мира в целом, отвечающее как внутренним, так и внешним целям их развития». Данный закон взаимосвязан с законом организованности, а его действие проявляется путем гармоничного, комплексного, всестороннего развития субъектов хозяйствования, а именно ее: организационной структуры; системы управления; ресурсов; организации основной деятельности; взаимодействия с внешней средой. Несмотря на то что основные законы энвироники охватывают такие важные функциональные аспекты хозяйственной системы, как организация и развитие, они до настоящего времени так и не учитывают ее возможности. На это уже было обращалось наше внимание в [2; 5]. В [4] была обоснована необходимость дополнения вышеописанных законов – законом возможности (возможного). Закон возможности (возможного) нами определен как: «отображает

овозможивание устойчивых, необходимых, объективных, повторяющихся, существенных, причинно-следственных и количественных изменений, постоянного возникновения нового, более прогрессивного состояния производственных, хозяйственных систем общества и мира в целом, которое отвечает как внутренним, так и внешним целям реализации их потенциала». Действие данного закона в управлении потенциалом субъектов хозяйствования направлено не столько на оценку потенциальных возможностей, сколько на поиск возможности сделать необходимое – возможным. Другими словами, суметь в сложных экономических и политических условиях адаптировать систему хозяйствования под внешнюю среду так, чтобы она оставалась финансово устойчивой и рентабельной. А это может быть обеспечено синтезом действия законов энвироники в системе управления потенциалом субъектов хозяйствования.

Итак, общие законы энвироники, как основа исследования потенциала экономических систем рассмотрены и дополнены. И перед нами встает задача рассмотрения принципа действия следующих двух групп законов энвироники (взаимодействующих процессов и функциональных) адаптированных к проблемам нашего исследования, и определения сферы их действия при системном исследовании потенциала субъектов хозяйствования. Закон взаимодействующих процессов объединяет в себе следующие виды законов: технологические, экономические, социологические, природно-экологические. Подробнее рассмотрим их сущность. Так, действие технологического закона распространяется в первую очередь на управление потенциалом основной деятельности хозяйственной системы. Действие экономического закона проявляется в исследовании потенциала развития хозяйственной системы в целом и ее основной деятельности в частности. Не менее важные социологические законы, которые кроме действия на систему в целом, компетенцию кадров находят свое влияние и на основную деятельность объекта исследования. Действие природно-экологических законов в большей части распространено на окружающую среду и оказывают доминирующее влияние на внешнюю среду существования хозяйственной системы.

Следующая группа – функциональные законы – тесно связана с уже рассмотренны-

ми. При этом следует отметить тесноту связи данного закона с законом организованности. С точки зрения системного подхода функциональный закон энвироники обобщает в себе два следующих классических закона: закон прямой и закон обратной связи.

Действие первого можно проследить в процессе прогнозирования, моделирования, нормирования и планирования потенциала хозяйственных систем.

Действие второго – в ходе исследования процессов учета, контроля и регулирования потенциала хозяйственных систем.

Так, можно сделать вывод, что в целом законы взаимодействующих процессов отображают устойчивые, необходимые, объективные, повторяющиеся, существенные, причинно-следственные связи между предметами и средствами труда, работниками в процессе основной деятельности, идеологической, культурной, семейно-бытовой и других сферах жизни. Кроме того, они отображают устойчивые, необходимые, объективные, повторяющиеся, существенные, причинно-следственные связи между хозяйственной системой и природой.

Функциональные законы отображают устойчивые, необходимые, объективные, повторяющиеся, существенные, причинно-следственные связи, направленные от вышестоящих уровней систем одного вида и окружающей среды к системам низшего уровня и наоборот.

В целом, рассмотрение сущности законов энвироники (взаимодействующих процессов и функциональных) позволило определить сферу их действия при исследовании потенциала субъектов хозяйствования. Отметим, что в совокупности с общими законами энвироники, данные законы позволяют всесторонне подойти к решению существующей проблемы.

Таким образом, в статье решена проблема понимания сущности и действия законов энвироники в управлении потенциалом субъектов хозяйствования. Результативным моментом явилось авторское определение закона возможности, действие которого позволит повысить качество управления потенциалом развития хозяйствующих систем.

Перспективами дальнейших исследований в данном направлении является рассмотрение науки потенциалологии, ее взаимосвязи с энвироникой, и ее возможности стать фундаментом в исследовании системы управления потенциалом субъектов хозяйствования в рамках системной методологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольский Н.Г. Энвайроника – наука будущего развития человечества. – 3-е изд., перераб. и доп. – Донецк: ИЭП, 2007. – 436 с.
2. Гречина И.В. Семантика законов энвироники при исследовании потенциала экономических систем // Научный журнал «Бизнес Информ». – 2011. – Т. 1, № 2. – С. 58-61.
3. Гречина И.В. Сущность экономической категории «потенциал» микроэкономических агентов в системе макроэкономических отношений // Торговля и рынок Украины. – 2010 – Вып. 30. – С. 212-217.
4. Эпштейн М.Н. Философия возможного. – СПб.: Алетейя, 2001. – 334 с.

ACTION LAWS OF ENVIROLOGY IN THE SYSTEM MANagements POTENTIAL OF THE MANAGEMENT SUBJECTS

GRECHINA Irena Viktorovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

VASHCHENKO Lina Alexandrovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

*Donetsk National University of Economics and Trade
named after M. Tugan-Baranovsky, Donetsk*

The article is sanctified to consideration of action of laws of envirology in the control system potential of the managing systems. The laws of good organization are considered; development and perfection; interactive processes; functional. The necessity of addition of existent laws of envirology is reasonable the law of possibility (possible).

Key words: potential, law, envirology, system, management.

© Гречина И.В., 2015

© Ващенко Л.А., 2015

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры контроля и анализа хозяйственной деятельности Донецкого национального университета экономики и торговли им. им. Михаила Туган-Барановского Протокол № 5 от 12 октября 2015 г.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛИТИКЕ

ШАЛАГИНА Светлана Витальевна

кандидат исторических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса»

г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

В статье рассматривается проблема использования коммуникативной системы общества в качестве ресурса стратегических возможностей государства. Анализируются ключевые направления применения политической властью информационно-коммуникационных технологий для достижения поставленных целей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационное пространство, политическая система.

Информация представляет собой уникальный, не до конца изученный феномен современной цивилизации. Информационные ресурсы являются основой коммуникативных политических систем. Тождество возможностей информацион-

ных ресурсов и целей органов государственной власти в значительной части определяет продуктивность работы систем информационного воздействия.

Основные цели использования информационных возможностей в общественной сис-

теме предполагают решение ряда задач, стоящих перед коммуникативными структурами:

1. Выявить общие закономерности и тенденции развития политических и общественных процессов в целом, ярко выраженные региональные особенности, вытекающие из специфики политических, экономических, географических и других характеристик территорий и их политико-административного обоснования.

2. Выявить действующие внутренние и внешние факторы, влияющие на структурные изменения, преобразования определенного объекта воздействия.

3. Определить и исследовать источники и каналы пополнения качественных и количественных характеристик объекта в контексте общественных преобразований.

Дальнейшее развитие мировой цивилизации, которая функционирует на основе высоких коммуникационных технологий, может продуцироваться в различных измерениях. Конечный результат зависит от вида внедряемых технических инноваций и четко разработанной государственной политики по системе «цели – задачи – запланированный результат». В связи с чем необходимо подчеркнуть, что современный этап развития общества характеризуется значительным повышением роли информации во всех его сферах.

В системе политических знаний на сегодняшний день не сформировалось общего понимания специфики и границ информационного политического пространства. Действующие научные подходы (геополитический, ноосферный, семантико-семиологический, информационно-коммуникативный и социально-информациологический) имеют свои веские теоретические установки по данной категории.

Преобразование коммуникативной системы в ресурс стратегических возможностей страны ставит перед политическим режимом задачу первоочередного обладания этим ресурсом. Но информационная инфраструктура имеет необычные пространственные и временные характеристики, не ограничивающиеся пределами государства. Кроме того, сама информация обладает уникальными свойствами преобразования в силу поставленных перед субъектом целей. Данный факт особо сказывается на общей оценке возможностей того или иного участника международного процесса, соперничество за обладание этим ресурсом.

Сохранение информационного превосходства в современном мире занимает значительное место в геополитической конкуренции различных государств. Активная, жестокая, бескомпромиссная война государств за сферы экономического и политического влияния в международных отношениях переходит в стадию использования скрытых, изолированных форм и методов воздействия на другие страны. Наиболее оптимальным государственным методом контроля над определенной территорией является метод внедрения своих агентов (возможностей) в систему управления информационными ресурсами.

Важно отметить и роль информационных ресурсов в процессе обеспечения политической безопасности. Информация в современном мире является основой власти. Возможность контролировать информационные потоки – необходимое условие функционирования власти. Государство, являясь основным институтом власти, активно оперирует информационными отношениями: информация объединяет и разделяет страны, государство и гражданское общество.

Тактика неравномерного распределения политически значимой информации часто оказывается результатом целенаправленной информационной политики со стороны соответствующих структур, которые используют этот ресурс для достижения поставленных целей. От показателя объективности и своевременности внедряемой в среду информации в полной мере зависит специфика развития личности, общества, государства. Придерживаясь того, что основой политического, экономического, социального и культурного развития общества является население [2], уровень и качество его политического «настроения» имеет первостепенное значение в рамках национальной безопасности страны. Без тщательно продуманного, теоретически просчитанного и профессионально смоделированного информационного обеспечения сегодня невозможно принятие продуктивных решений на всех управленческих «платформах» общества. В производстве информации реализуется тенденция, названная А. Тойнби «эфирреализацией», когда производится все больше с все меньшими затратами [1].

Современное российское общество претерпевает значительные изменения во всех сферах общественной жизни. Российская Федерация и ее информационное простран-

ство не могут отмежеваться от стремительно развивающейся (даже в период кризисных и конфликтных ситуаций) мировой глобализации. Независимо от того насколько готова наша страна к вхождению в мировое политическое, экономическое, правовое и т. д. поле, идти по этому пути необходимо, если придерживаться парадигмы современного, цивилизованного развития государства. Обязательным является формирование такой политики в информационной среде, которая способствовала бы вхождению России в мировое информационное пространство на принципах равноправного партнерства. При этом должны быть учтены как внутренние, так и внешние трудности и риски, связанные с неприятием или непониманием их требований, сложностью процессов формирования в России современной информационно-коммуникационной системы, обострением конкуренции в информационной сфере, осложнением мировой обстановки. Необходимо проанализировать три действующих в практике направления, по которым наша страна функционирует в процессе действующего глобального информационного пространства:

Первое направление – появление в российском информационном пространстве представительств иностранных медийных институтов. Это явление обязательно должно сопровождаться государственным контролем, юридической координацией возможностей, четкого политического прогнозирования последствий влияния зарубежных средств массовой информации на общество.

Второе – активно прагматическая, стратегически и тактически оправданная политика включения в глобальную систему информационно-коммуникационных технологий.

Третье – системная трансформация, перестройка традиционных основ внутрироссийских средств массовой информации.

Важно отметить, что как выходящие в глобальное информационное поле, так и действующие в государстве информационные технологии включаются в информационно-идеологическое обеспечение действующего в стране политического режима.

Роль и задача функционирующей политической системы не только в осуществлении мониторинга, но и использование имеющегося потенциала для увеличения возможностей политической власти с помощью институтов го-

сударства и гражданского общества. Основная задача – влияние на массовое сознание, ориентируя и адаптируя его к положительному восприятию действующих общественных процессов. Цель – достижение государством благоприятного, устойчивого и стабильного уровня общественного развития.

Информационно-коммуникационные технологии быстро становятся жизненно важным инструментом развития как мировой экономики, как международных политических отношений, так и внутригосударственных процессов. Лидирующее положение в развитии информационных технологий является эффективным средством обеспечения приоритетного положения того или иного субъекта тех или иных отношений в эпоху перехода к «полному» информационному обществу.

Для достижения значительных политических, экономических и культурных преимуществ важно следовать ключевым направлениям, которые составляют основу эффективного использования информационно-коммуникационных технологий, а именно:

1. Разработка информационных сетей, обеспечивающих быстрый, безопасный и экономичный доступ с помощью конкурентных рыночных условий и соответствующих нововведений к сетевым технологиям, их обслуживанию и использованию.

2. Активное применение информационно-коммуникационных технологий в государственном секторе, содействие предоставлению услуг в режиме оптимального времени, что предполагает повышение уровня доступности власти для всех граждан.

3. Рационально просчитанная система управления государством, обществом в целом, способствующая более точному планированию со стороны деловых кругов и потребителей системного подхода в использовании преимуществ новых возможностей информационного пространства.

Сложные процессы глобализации мира ставят перед Российской Федерацией многочисленные задачи. Заметные позитивные тенденции в развитии информационной политики нашей страны нуждаются в расширении спектра ее распространения. Необходимо продолжить реализацию программы методичного освоения мирового информационного поля для достижения различных приоритетов, способствующих успешному развитию государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тойнби А. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 112 с.
2. Шалагина С.В., Казанцева Е.А. К проблеме роста городского населения и числа городских поселений Башкирской Автономной Советской Социалистической Республики в 30-е гг. XX столетия // Научный потенциал. – 2014. – № 2 (15). – С. 95-98.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN POLITICS

SHALAGINA Svetlana Vitalievna

*Candidate of Historical Sciences, Ufa state University of Economics and service
Ufa, Bashkortostan, Russia*

The article considers the problem of using communicative system of the society as a resource the strategic capacity of the state. Analyzed key areas of application of political power information and communication technologies to achieve these goals.

Keywords: information and communication technologies, information space, political system.

© Шалагина С.В., 2015

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры «Философия, политология и право» ФГБОУ ВО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса» Протокол № 2 от 28 октября 2015 г.

Информация для авторов журнала «НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах. Публикации в журнале подлежат только статьи, **ранее не публиковавшиеся** в других изданиях.

Полно текстовая версия каждого номера размещается на сайте журнала.

Статьи, предлагаемые к публикации в журнале «Научный потенциал», проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат статьи на доработку.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Минимальный объем статьи – 6 страниц.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться правилами, изложенными на сайте **www.ppnii.ru**

Для переписки с редакцией используйте
e-mail: 551045@mail.ru

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

**120 лет со дня рождения
Михаила Михайловича
Бахтина
(1895 – 1975)
русского философа,
филолога,
историка культуры**



Один из самых влиятельных философов и литературных исследователей в мире. Его работы о диалоге и дискурсе изменили способ, которым сегодня читаются тексты – как литературные, так и культурные. Его философская практика литературно-филологического исследования сумела преодолеть границы между дисциплинами и открыла новый способ философствования.

Молодые аспиранты пишут о нем диссертации, ученые активно осваивают его теории и метод, беллетристы пишут о нем книги.

В 2015 г. исполняется ровно сто двадцать лет со дня рождения и сорок лет со дня смерти русского философа, литературоведа, культуролога, семиотика, ставшего в 70-х гг. XX в. для заграницы – откровением, а в начале восьмидесятых – интеллектуальным кумиром советской интеллигенции и почти пророком.

Своей философией и оригинальным подходом к тексту Бахтин определил стратегию развития философской мысли и литературоведения на многие годы вперед.

Родился Михаил Михайлович Бахтин в семье служащего Орловского коммерческого банка. Учился в гимназиях Орла, Вильны (1906-1912) и Одессы. В 1913-1918 гг. – на историко-филологическом факультете Новороссийского университета в Одессе, а за-

тем Петроградского университета, где занимался на кафедрах классической филологии и философии; своими ближайшими учителями по этим кафедрам считал Ф.Ф. Зелинского и А.И. Введенского. Но курса не закончил. В 1918-1920 гг. преподавал в единой трудовой школе в г. Невеле Витебской губернии. В этом провинциальном городке вокруг Бахтина сложился дружески-интеллектуальный круг, получивший у современных исследователей название «невельской школы» философии (М.И. Каган, Л.В. Пумпянский, М.В. Юдина, В.Н. Волошинов). В невельской газете «День искусства» от 13 сентября 1919 г. появилась первая печатная работа Бахтина – статья «Искусство и ответственность». В 1920-1924 гг. преподавал в Витебске всеобщую литературу и музыкальную эстетику в консерватории и педагогическом институте.

Невель и Витебск – время философского становления Бахтина. Из написанного в эти годы сохранились неполные тексты двух больших трудов (оба опубликованы посмертно и озаглавлены публикатором): «К философии поступка» и «Автор и герой в эстетической деятельности». Обе работы – части обширного замысла, сверхзадачей которого был пересмотр оснований западноевропейской философии нового времени и ее

последних результатов – течений и школ начала XX в., прежде всего различных вариантов философии жизни и неокантианства марбургской и баденской школы. В то же время эти результаты учитываются и синтезируются нравственной философией Бахтина.

Пафос преодоления «дурной неслиянности культуры и жизни» роднит ее с традицией русской религиозной философии соловьевской школы, но стиль философствования, более строгий и дисциплинированный терминологически, отделяет ее от этой традиции. Для характеристики своего замысла Бахтин пользуется аристотелевским понятием «первой философии», что означает новую онтологию и открытие новой философской эпохи. Такова была заявка, осуществившаяся лишь фрагментарно: ранние труды ученого остались незавершенными и неопубликованными. Но философский синтез, достигнутый в них, широк: самобытные начала русских религиозно-нравственных учений соединились здесь с переработкой европейских концепций, среди которых в проблематике Бахтина явственно различаются следы восприятия феноменологии Гуссерля, неокантианства марбургской школы, персонализма М. Шелера, разных течений философской жизни.

На всем дальнейшем своем пути Бахтин уже не вернется к столь прямому и чистому философствованию, какое являют два его ранних труда. Работа его в 1920-е гг. перекладывается на теорию литературы и философию языка, обнимаемые широким бахтинским понятием «эстетики словесного творчества». От нравственной философии к философской эстетике и от нее к эстетике словесного творчества – путь эволюции Бахтина. Весной 1924 г. он возвращается в Петербург-Ленинград, где в последующие годы иногда выступает с докладами и лекционными курсами в домашних философских кружках. Попытка начать печататься не удается – большая теоретическая статья по методологии литературоведения «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» написанная в 1924 г. для журнала «Русский современник» не увидела свет, поскольку журнал был закрыт властями в конце года. Но во второй половине десятилетия он публикует ряд книг и статей под именами своих друзей – И.И. Канаева, В.Н. Волошинова (книги «Фрейдизм», 1927 г., «Марксизм и философия языка», 1929 г., и серия статей) и

П.Н. Медведева («Формальный метод в литературоведении», 1928 г.). Вопрос о формах участия Бахтина в написании этих работ остается дискуссионным, но сам факт участия считается установленным. В этих работах освоение новых областей исследования (прежде всего философской лингвистики и литературоведческой методологии) идет под прикрытием сдержанно и корректно используемой марксистской фразеологии. Характерные черты этого цикла работ – их полемический характер (это прежде всего острая критика формальной школы в теории и истории литературы) и усвоение социологического языка эпохи, отчасти сохраняющегося далее в книге о Достоевском и работах 1930-х гг., но исчезнувшего у позднего Бахтина.

Итогом 1920-х гг. стали изданные, наконец, под собственным именем «Проблемы творчества Достоевского» (1929 г.; начало работы над книгой относится еще к Витебску). Предложенная здесь концепция полифонического романа Достоевского представила совершенно новый взгляд на творчество писателя, обоснованный на фоне движений в европейской эстетике конца XIX – начала XX вв., означенным именами Ницше, В. Иванова, отчасти Д. Лукача (как автора «Теории романа», 1916 г.). В философский мир Бахтина в этой книге вошла идея диалога, понятого Лукачем нетрадиционно как универсальная характеристика бытия: «Быть – значит общаться диалогически». Возникшая независимо диалогическая идея Бахтина соотносится с развивавшимися одновременно религиозно-экзистенциальными концепциями бытия как диалога у немецких мыслителей, прежде всего М. Бубера, а также Ф. Розеншвейга и Ф. Эбнера. Идея диалога существенно изменила раннюю бахтинскую теорию автора и героя и породила парадоксальный тезис об их диалогическом равноправии в полифоническом романе, вызвавший много споров. В связи с вопросом о «слове у Достоевского» в книге разработана общая теория прозаического слова и его типов и развито понимание слова как высказывания (по своей природе диалогического), положившее начало новой философской стилистике, которой позднее Бахтин даст название металингвистики.

24 декабря 1928 г. Бахтин был арестован по делу ленинградского религиозного кружка «Воскресение». 22 июля 1929 г. постановлением коллегии ОГПУ был осужден как

участник «нелегальной организации правой интеллигенции» на пять лет с отбыванием наказания в Соловецком лагере, затем лагерь был заменен высылкой в Казахстан в г. Кустанай.

Символичным представляется и то обстоятельство, что Бахтина спасла от трудового лагеря и неизбежной гибели (он писал в прошении в наркомздрав: «При состоянии моего здоровья вынесенный мне приговор, в случае оставления его в силе, безусловно явится для меня приговором к медленной и мучительной смерти») – книга. Выдающееся исследование Бахтина о поэтике Достоевского появилось, с providенциальной современностью, в год его ареста, и Анатолий Луначарский, народный комиссар просвещения, опубликовал о ней благожелательную рецензию в мартовском номере журнала «Новый мир» за 1930 г. Избежав лагеря, Бахтин был приговорен к относительно мягкому наказанию – шести годам ссылки в Казахстан. Как интеллектуальный совратитель юношества, он не имел права преподавать, запрещены были ему и публичные выступления с лекциями; чтобы обеспечить семье кусок хлеба, его жена Елена Александровна подрабатывала чем могла. Через некоторое время Бахтин получил работу в райпотребсоюзе, куда был принят на должность экономиста-бухгалтера.

В 1934 г. срок ссылки Бахтина в Казахстане истек, но ехать было практически некуда. Поработав некоторое время вузовским преподавателем в г. Саранск, он был уволен; в разгар «Большой чистки» 1930-х гг. судьба занесла его в Савелово, под Москвой, где он умер бы от голода, если бы не помощь друзей.

Летом 1937 г. приехал в Москву, где долгое время жил без прописки, до осени 1946 г. преподавал русский язык и литературу, немецкий язык и историю в Кимрах (более чем в 100 км к северу от Москвы). В 1937-1938 гг. была написана книга «Роман воспитания и его значение в истории реализма», в центре которой – творчество Гете. Книга была сдана в издательство «Советский писатель», но не вышла; рукопись в дальнейшем была утрачена, сохранились только обширные подготовительные материалы к ней.

Одним из наиболее продуктивных результатов работы над темой романа воспитания была теория «хронотопа», т. е. пространственно-временной модели мира в литературе (самый термин Бахтин создал для

теории литературы, усвоив его из математического естествознания, непосредственно же заимствовав у А.А. Ухтомского). Свои разработки 1930-х гг. на эту тему автор оформил в конце жизни в большое исследование «Формы времени и хронотопа в романе». Ведущим направлением работы ученого в 1930-е гг. являлась историческая поэтика, в особенности поэтика жанров, прежде всего – романа. В статьях «Из предистории романного слова» (1940 г.) и «Эпос и роман» (1941 г.; первоначальное название – «Роман как литературный жанр») предпринят неявный (не выраженный открыто в тексте статей) пересмотр гегелевской идеи романа как буржуазной эпопеи. Этим теория романа Бахтина скрыто противостояла взглядам на роман, представленным в работах тех же 1930-х гг. Лукача, следовавшего гегелевской концепции и переосмыслившего ее применительно к современности.

Итогом 1930-х гг. стала рукопись «Франсуа Рабле в истории реализма» (1940 г.). Пользуясь официально признанными в советской идеологии второй половины 1930-х гг. категориями реализма и народности, Бахтин развернул картину низовой смеховой культуры средних веков и Ренессанса как мощной народной оппозиции («смеющегося народного хора») официальной власти и признанной ею системе ценностей. Характеристика народной смеховой культуры, понятой как основной источник книги Рабле, стала открытием Бахтина в медиевистике и раблезики. В работе развернута философия смеха как мирозерцательного явления и дана теория карнавала не только как локального исторического факта, но и как универсального феномена мировой культуры, многообразно на нее воздействовавшего: идея «карнавализации литературы», проявившаяся позднее во второй редакции книги Бахтина о Достоевском.

Осенью 1946 г. Бахтин поселился в знакомом для себя Саранске, где оставался до осени 1969 г. Здесь он преподавал, а позднее заведовал кафедрой всеобщей литературы в Мордовском педагогическом институте (потом университете), вплоть до выхода на пенсию в 1961 г. В ноябре 1946 г. защищал работу о Рабле как диссертацию в Институте мировой литературы в Москве, но надежда издать ее книгой оказалась неосуществимой: неопубликованная работа была подвергнута идеологической критике в советской печати,

и на предложение о присуждении диссертанту докторской степени, выдвинутое на защите оппонентами, последовал официальный отказ.

В текстах 1950-х гг., писавшихся без надежды на опубликование, развивал темы металингвистики, в том числе оригинальную теорию речевых жанров («Проблема речевых жанров», 1953 г.) и теорию текста, полемически соотносящуюся с формирующимся течением отечественного структурализма («Проблема текста», 1959 г.). Одновременно накапливаются материалы для существенной переработки книги о Достоевском, осуществленной в 1961-1962 гг. Исторические изменения в стране создают условия для прорыва, какой, наконец, происходит с новым изданием книги в 1963 г. под измененным названием – «Проблемы поэтики Достоевского». Следом за нею выходит «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (1965 г.). В ближайшие следующие годы появляются переводы обеих книг на иностранные языки, и начинается эпоха могучего влияния Бахтина на отечественную и мировую гуманитарную мысль.

Во второй половине 60-х гг. здоровье Бахтина значительно ухудшилось, хотя он продолжает заниматься наукой. В 1969 г.

Бахтин оставляет Саранск, проходит лечение в московской клинике, затем с женой поселяется в одном из подмосковных домов для престарелых. После смерти жены в 1971 г. Бахтин переезжает в Москву, где преодолеть болезнь и одиночество ему помогают друзья и ученики, студенты филологического факультета Московского университета. Умер Бахтин в 1975 г., не дожив около полугода до своего 80-летия.

В последних текстах («Из записей 1970-1971 гг.», «К методологии гуманитарных наук», 1974 г.) он заново обратился к темам своего раннего творчества: философская антропология, проблема автора. Эти тексты имеют лабораторный характер; как материалы к большой работе, разные темы переплетаются и пересекают друг друга, благодаря чему именно в этих поздних текстах открывается контекстуальное целое бахтинской мысли. Главная тема Бахтина в этих поздних работах расширяется до обоснования философских основ всей обширной сферы гуманитарно-филологического мышления. Теоретические работы Бахтина собраны в посмертно изданных книгах – «Вопросы литературы и эстетики» (1975 г.), «Эстетика словесного творчества» (1979 г.) и в т. 5 Собрания сочинений автора (1996 г.).

Опубликованные труды М.М. Бахтина

1. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985. – М., 1986.
2. Проблемы творчества Достоевского. – Л.: Прибой, 1929. – 244 с.; Киев, 1994.
3. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963; 1974; 1979 (4-е изд.); Киев, 1994 (5-е изд.).
4. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1965; 1990.
5. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
6. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
7. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
8. Тетралогия. – М., 1998.
9. Собрание сочинений: В 7 т. / Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН. – М., 1996:
 - Т.1. Философская эстетика 1920-х годов. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2003. – 957 с.
 - Т.2. Проблемы творчества Достоевского. Статьи о Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2000. – 799 с.
 - Т.3. Теория романа (1930-1961 гг.). – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
 - Т.4 (1). Франсуа Рабле в истории реализма (1940). Материалы к книге о Рабле (1930-1950-е гг.). Комментарии и приложения. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2008. – 1120 с.
 - Т.4 (2). Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура). – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2010. – 752 с.
 - Т.5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 1997. – 732 с.
 - Т.6. Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960-1970 гг. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2002. – 800 с.
10. Эпос и роман. Сборник. – СПб.: Азбука, 2000. – 304 с.
11. Беседы с В.Д. Дувакиным. – М.: Согласие, 2002. – 398 с.

КОНЦЕПЦИЯ ДИАЛОГА М.М. БАХТИНА – ОСНОВА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ДЬЯКОНОВ Геннадий Витальевич

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии,
Кировоградский институт региональной экономики и управления

Творческое наследие М.М. Бахтина многогранно, полифонично и трансдисциплинарно, однако, основным фокусом, главной доминантой воззрений и гуманитарного метода выдающегося ученого является идея диалога [1-8]. Она пронизывает его философию языка и речи, оплодотворяет теорию литературных форм, конституирует понимание культуры и этики-онтологии поступка, образует стержень его методологических парадигм и особенно глубоко и органично воплощается в представлениях о личности и человеке.

В последние годы идеи М.М. Бахтина вызывают все больший интерес психологов и психотерапевтов [12; 13; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 35]. Мы выдвигаем гипотезу о том, что главная причина интереса к философии диалога выдающегося отечественного мыслителя заключается в том, что диалогическая философия М.М. Бахтина является оригинальной концепцией экзистенциально-онтологической антропологии и экзистенциально-онтологической психологии. В то же время нам представляется, что до настоящего времени экзистенциально-онтологическое содержание диалогического мировоззрения М.М. Бахтина недостаточно изучено в теоретической и практической психологии. Потому *цель* данной статьи заключается в том, чтобы раскрыть основные аспекты диалогического учения М.М. Бахтина как один из оригинальных вариантов экзистенциально-онтологической психологии.

Взгляды М.М. Бахтина на природу диалога особенно ярко раскрываются в его исследованиях творчества и поэтики Достоевского [3; 5; 6; 10]. Уникальные особенности творчества величайшего писателя позволили М.М. Бахтину (в своеобразном диалоге с Достоевским) не только выявить идейно-художественное своеобразие творчества гениального художника человечности, но и создать парадигмальную концепцию диалога.

Научный анализ критической литературы о Достоевском приводит М.М. Бахтина к выводу, что почти все исследователи твор-

чества Достоевского строят свои представления и концепции о новаторских романах русского писателя в плоскости монологического мировоззрения и монологического понимания художественного метода великого художника.

В. Иванов находит в романах Достоевского содержательно-тематический диалогизм, основанный на монологической форме романа [16]. О. Каус [36] и А.В. Луначарский выдвигают социолого-плюралистический вариант монологизма [25]. С. Аскольдов выделяет романтико-лирический персонализм, однако, личность героя остается объектом монологической авторской позиции [5, с. 13-15]. В. Комарович предлагает идею музыкальной полифонии, однако, монологическая трактовка превращает ее в идею гомофонии [20]. Л.П. Гроссман впервые обращает внимание на поэтику Достоевского как новый художественный метод и трактует ее в духе плюралистического монологизма [14].

Б.М. Энгельгардт усматривает в произведениях Достоевского «романы об идее» или «идеологические романы» [34]. М.М. Бахтин признает, что «идеологически-духовное» содержание играет важнейшую роль в произведениях Достоевского, однако, он считает, что идея не является главной «героиней» его романов, ибо главными являются человек, личность, уникальная индивидуальность. По Бахтину, творчество Достоевского глубоко персоналистично и для него не существует идей, мыслей и чувств, которые были бы ничьими: любое человеческое проявление имеет своего реального субъекта, воплощает «голос» субъекта.

Важнейшая особенность, с которой М. Бахтин начинает характеристику диалога у Достоевского, заключается в том, что герои его произведений всегда обращены друг к другу и потому человек в диалоге всегда есть *субъект обращения*. «О нем нельзя говорить, – можно лишь обращаться к нему» [5, с. 293]. Обращенность к субъекту М. Бахтин иногда называет интенциональностью и поскольку субъектная

интенциональность диалога является взаимной, взаимообращенной, то, по сути дела, она выступает в интерсубъектной форме. Вследствие фундаментальности диалогической обращенности-интенциональности «Самосознание героя у Достоевского сплошь диалогизовано: в каждом своем моменте оно повернуто вовне, напряженно обращается к себе, другому, третьему» [там же]. Вне этой живой обращенности к другим людям невозможно сформировать и отношение к самому себе.

Осуществляя этико-эстетический анализ художественного мира Ф.М. Достоевского, М.М. Бахтин разворачивает свою гуманитарно-онтологическую концепцию диалога и убедительно показывает, что в романах Достоевского диалог, диалогические отношения, диалогическое противостояние являются «центром», «целью» и «самоцелью», а все остальное – есть лишь средство. «Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть... – не только для других, но и для себя самого» [5, с. 294]. Исходным для него является убеждение в том, что «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого» [там же].

Для М.М. Бахтина «Быть – значит, общаться диалогически», причем «Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [5, с. 294]. Таким образом, диалог является подлинным «событием бытия» и выступает как изначально-фундаментальная экзистенциально-онтологическая категория.

Здесь принципиально важно, что уже на изначально-фундаментальном, экзистенциально-онтологическом уровне анализа выявляется «нераздельно-неслиянное» двуединство внешнего и внутреннего диалога, внешней и внутренней интенциональности.

Поэтика диалога Ф.М. Достоевского убеждает М.М. Бахтина, что постижение «глубин души человеческой» невозможно на пути «овнешняюще-завершающего» исследования, поскольку «...овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствованием в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его

самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» [5, с. 293].

Диалог у Достоевского-Бахтина предстает как ежеминутно творящееся «живое» событие бытия, а потому он потенциально бесконечен, незавершен, ибо «Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться» [5, с. 294]. Из этой бытийно-временной характеристики диалога вытекает понимание того, что важнейшая основа человеческого бытия заключается в его открытости и устремленности к свободе и творческому развитию: «Становление бытия – для М. Бахтина – свободное становление. Этой свободе можно приобщиться, но связать ее актом познания (вещного) нельзя» [8, с. 410].

Таким образом, диалог у Достоевского-Бахтина предстает как актуальный процесс, как «живое» событие бытия, потенциально бесконечное и незавершенное. Очевидно, что процессуальность диалога обусловлена экзистенциальной открытостью человека к бытию и устремленностью к свободе и творческому развитию.

Однако процессуальность в романах Достоевского кардинально отличается от генетической процессуальности рационалистического мышления и рационалистической диалектики. М.М. Бахтин указывает, что «... ни в одном из романов Достоевского нет диалектического становления единого духа, вообще нет становления, нет роста в той же степени, как их нет в трагедии... В каждом романе дано не снятое диалектически противостояние многих сознаний, не сливающихся в единство становящегося духа, как не сливаются души и духи в формально полифоническом дантовском мире... Взаимоотношения героев... друг с другом... менее всего можно сводить на отношения тезы, антитезы и синтеза» [5, с. 30-31]. Художественное творчество Достоевского не может быть понято как диалектическое становление духа, ибо «Гегелиански понятый единый, диалектически становящийся дух ничего, кроме философского монолога, породить не может. Менее всего на почве монистического идеализма может расцвести множественность неслиянных сознаний. В этом смысле единый становящийся дух, даже как образ, органически чужд Достоевскому. Мир Достоевского глубоко *плюралистичен*» [там же].

Многопланность-разнородность и релятивность-противоречивость равноправных и

неслиянных миров героев Достоевского свидетельствует о преодолении монологизма идеалистической диалектики становления и знаменует выход в новое художественно-философское измерение – онтологику бытия как существования и сосуществования. Бахтин пишет, что «Основной категорией художественного видения Достоевского было не становление, а сосуществование и взаимодействие. Он видел и мыслил свой мир по преимуществу в пространстве, а не во времени» [5, с. 33]. В отличие, например, от В. Гете, который стремится развернуть все сосуществующие противоречия как становящийся ряд, как этапы некоторого развития, Достоевский «самые этапы стремился воспринять в их *одновременности*, драматически *сопоставить* и *противопоставить* их, а не вытянуть в становящийся ряд. Разобраться в мире значило для него помыслить все его содержания как одновременные и угадать их взаимоотношения в разрезе *одного момента*» [5, с. 33].

Собирая своих героев и персонажей в средоточии напряженной событийности настоящего момента времени, Достоевский резко активизирует экзистенциальное соотношение бытия и времени и в полифонии и глубине актуальности, в фокусе «здесь-и-теперь» и «вот-бытия» (как это будут называть экзистенциалисты XX столетия) настоящее вбирает в себя существенные моменты прошлого и будущего из жизни героев и открывается возможность взглянуть на эту актуальность с точки зрения вечности, в которой в одном вечном времени сосуществуют все «планы» и «этапы». Иным становится и смысл прошлого, поскольку герои и персонажи Достоевского почти не имеют обычного хронологически-биографического прошлого, но переносят из прошлого в настоящее только то, что для них не перестает быть настоящим и драматически переживается в настоящем (непрощенная обида, преступление, неискупленный грех). М. Бахтин указывает, что вследствие этого в романах Достоевского нет причинности, нет генезиса, нет каузальности, нет объяснений из прошлого, из влияний среды, воспитания и пр.

Писатель с «органической враждебностью» полемизирует с теорией среды, в какой бы форме она ни проявлялась; он почти никогда не обращается к истории как таковой и всякий социальный и политический вопрос трактует в плане современности»

[5, с. 35]. Стремление персонажей и героев Достоевского разрешить «последние вопросы» в разрезе настоящего момента жизни и желание писателя «...приближать «концы», нащупывать их уже в настоящем, угадывать будущее, как уже наличное в борьбе сосуществующих сил» [5, с. 36] выражают предельность мирозерцания Достоевского и эсхатологизм его художественного мира – экзистенциальный, политический, религиозный. Все это свидетельствует о том, что бытийная современность художественного метода писателя органично воплощается в онтологическую «сверхвременность» («трансвременность») бытия его героев и идей, их духовных поисков и духовных поступков.

Напряженная предельность экзистенциально-событийного мира произведений Достоевского сильно изменяет характеристики актуального пространства-времени и переводит его из монологического модуса абсолютного и бесконечного пространства-времени рационально-диалектической вселенной в форму событийно-относительного пространства-времени диалога как актуального мира и мира как реального и виртуального диалога. Синхронно-полифоническое, событийно-смысловое пространство романов писателя распахивает перед его персонажами предельные возможности свободного и ответственного личностного поступка и выбора. В каждый момент своего бытия герои Достоевского находятся в событийно-фокусной точке¹, в которой большинство детерминаций монологического и диалектического характера играют незначительную роль и потому в каждом моменте жизни возможности актуального поступка predeterminedены прежде всего ответственно-субъектной позицией человека и его актуальными взаимоотношениями и взаимодействиями с другими такими же свободными индивидами.

М.М. Бахтин соглашается с Б.М. Энгельгардтом, что Ф. Достоевский писал не «...романы с идеей, не философские романы во вкусе XVII века, но *романы об идее*... его героиней была идея» [5, с. 26-27]. Эта идея не является принципом изображения, лейтмотивом или выводом из романа, а выступает *предметом изображения* и потому романы Достоевского представляют собой новый род духовно-«событийной» литературы,

¹Данная точка бытия индивида обладает рядом основных особенностей точки бифуркации в соответствии с представлениями социальной синергетики.

уникальной по глубине и масштабу исследования жизни человеческого духа в ее противоречивых коллизиях и высших перипетиях, нравственных напряжениях и духовных откровениях. Однако, в романах Достоевского отсутствует главная и единственно правильная моно-идея; напротив, в них сосуществуют многие идеи и среди этого множества «идейных миров» ни один не является иерархически высшим и выражающим принципы самого автора (в противном случае получился бы обычный монологический идейно-философский роман).

Основополагающая особенность поэтики Достоевского заключается в том, что при всей важности содержания и жизни идей главным для него является воплощение духовно-событийного сосуществования людей и их взаимодействия друг с другом, в результате которого открывается онтологически-полифоничная глубина и экзистенциально-релятивная полнота жизни человеческой личности.

Поэтому главным для Ф.М. Достоевского, по мысли М. Бахтина, было не изображение жизни идей и их взаимоотношения в одиноком сознании индивидов, а взаимодействие самих людей и, как следствие этого, взаимодействие сознаний личностей в сфере идей, поступков и жизненных выборов. Духовно-событийное и ценностно-смысловое со-существование как взаимоотношение, взаимодействие, взаимопроникновение личностей, сознаний, идей в художественном мире Достоевского и в мире диалогического бытия человека позволяет сказать, что важнейшей стороной (ипостасью) человеческого бытия и исходной онтологической предпосылкой диалогической реальности является сфера межчеловеческого события.

М.М. Бахтин показывает, что истоком гениального новаторства Ф.М. Достоевского в мировой художественной литературе явились его диалогическое мышление и мировоззрение, онтолого-экзистенциальная глубина и культурно-антропологическая широта которых открыла новые горизонты экзистенциально-онтологической мысли и эстетики, простирающиеся за пределы классической рационально-монологической диалектики и утверждающие кардинально новые формы экзистенциально-этического мироприятия и мироотношения.

Важной и органичной стороной (ипостасью) диалога являются антропологические

представления М.М. Бахтина, которые раскрывают сущность и содержание диалогического «самобытия» человека. В «Записях 1970-1971 годов» [8] М.М. Бахтин развивает свои представления о диалогическом бытии человека в виде очерков по философской антропологии. Ученый ставит вопрос о содержании образа «Я» и указывает, что в его состав должны входить мои представления о моем теле, моей наружности, моем прошлом, а также мои ощущения, переживания и понятийные представления о своем «Я». Важно осмыслить, «Что я понимаю под Я, когда говорю и переживаю: «я живу», «я умру, «я есть», «меня не будет», «меня не было» и т. д.» [8, с. 371], а также выявить, в чем принципиальное отличие моего образа Я от моего представления о другом. Важно определить род бытия образа моего Я и, в частности, выявить, что в этом образе дано «мне непосредственно, а что – только через другого» (там же). М. Бахтин подчеркивает необходимость охвата всего онтологически-генетического континуума: от «минимума»... примитивного самощущения – до «максимума»... «сложного самосознания», который «развивает то, что было уже заложено в минимуме».

Не менее важно исследовать бытие «другого» вне меня и внутри меня, во мне. В какой мере «другой» во мне является в формах «не-я», «моего иного Я» и «Над-Я» (то есть бытия во мне, чем-то большим меня во мне). В качестве основных структур самосознания и образа Я М. Бахтин выделяет образы «Я-для-себя», «Я-для-другого» и «Другой-для-меня» и обращает внимание на то, что «мне не даны мои временные и мои пространственные границы, но другой дан весь», с чем связано наличие у «меня» «избытка видения» по отношению к другому.

Понятие «избытка видения» можно рассматривать изначальным онтолого-антропологическим проявлением феномена «вненаходимости», играющего фундаментальную роль в концепции диалога М.М. Бахтина. В.С. Библер обращает внимание на то, что если в работе «Автор и герой в эстетической действительности» понятие «вненаходимости» было связано с видением и зрением и эстетическим «демиургом» был *глаз*, то в «Проблемах поэтики Достоевского» эстетическим «демиургом» становится *слух* и, соответственно, – *речь*. И если видеть себя я могу лишь частично, односторонне, маргинально, то слышать себя, свою речь я могу (и

должен) всегда, по сути дела, по сути самой речи. И даже если я говорю с другим человеком, то неизбежно слышу и себя самого, а, значит, я отстраняюсь от своей непосредственной самотождественности и оказываюсь несовпадающим с самим собой. Поэтому речь и слух становятся универсальной «материей» идей сознания и самосознания, материей и стихией внутреннего диалога, который «всегда со мной» [11, с. 135-136].

Явление «внеаходимости» изначально определяется существованием другого человека, другого Я, то есть того Ты, которое исходно насущно моему Я и органично необходимо для бытия моего Я. Без Ты другого человека мое Я утрачивает укорененность в бытии и смысл своего существования. Только позиция «внеаходимости» открывает мое Я для Тебя, только «внеаходимость» позволяет Мне «обымать» Тебя, а Тебе – Меня. Благодаря «внеаходимости» Я могу воспринимать Тебя во всей твоей подлинности – целостно, замкнуто, завершено, а Ты целостно и завершено воспринимаешь Меня. Тем самым каждый из нас принимает и утверждает бытие другого в его изначальности и абсолютности, целостности и самобытности. Механизм «внеаходимости» связан с физикой межчеловеческого восприятия и геометрией взаимного позиционирования людей в пространстве, однако, сущность феномена «внеаходимости» определяется тем, что она представляет собой «любящую и напряженную» обращенность к другому человеку как к человеку во всей его подлинности и уникальности.

Отношение «внеаходимости» внепросто и внепространственно (в этом смысле сама «внеаходимость» парадоксально «внеаходима» по отношению к субстанциальным основам бытия человека) и представляет собой не зеркально-механическое восприятие-отображение другого человека, а выступает как активная деятельность (взаимодеятельность) принятия-утверждения другого человека и этически-эстетического творения-воплощения его сущности и существования. В диалоге, в отношении «внеаходимости» другой человек предстает для меня не как равнодушно-типичный «Он» и не как подобно-тождественный мне Двойник, но как Иное Я, как Ты, как уникальный Субъект, как Собеседник.

Представление М. Бахтина о «внеаходимости» органично сопряжено с самотождественностью-несамотождественностью

человека самого по себе, поскольку и по отношению к самому себе человек способен занимать позицию «внеаходимости», ибо «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества $A=A...$ Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения человека с самим собой» [5, с. 100]. Вследствие «внеаходимо»-несамотождественной природы человека его бытие обретает свойства открытости, незавершенности, свободы, ответственности, процессуальности, событийности, субъектности, парадоксальности, универсальности, уникальности, интенциональности, полифоничности и др. Следует подчеркнуть, что все эти особенности человеческой природы являются экзистенциально-онтологическими характеристиками бытия человека.

В системе воззрений М.М. Бахтина диалог выступает как универсальный способ человеческого бытия, двойственно-двуединая природа которого заключается в «нераздельности-неслиянности» Я и Другого, а также в органичной взаимосвязи и взаимодополнении внешней и внутренней интенциональности, внешнего и внутреннего диалога.

Понимание сущностной идеи человека как его диалогического существования позволяет нам выдвинуть *определение диалога* как «процесса и события со-бытия и само-бытия» и, очевидно, что такое определение выражает экзистенциально-онтологическое содержание диалога.

Поскольку это определение диалога воплощает в себе различные ипостаси бытия, то оно может быть названо «диалогическим» или «диа-бытийным» определением диалога.

Экзистенциально-онтологический, «диа-бытийный» статус диалога требует уточнения диалогической терминологии и нам представляется целесообразным различать «диалогические» ракурсы диалога (выражающие его экзистенциально-онтологические, «диабытийные» стороны и особенности) и «диалогические» проявления и особенности (как предмет конкретно-научного исследования или эмпирико-житейского словоупотребления)².

² Различая «диа-логию» и «диа-логику», мы исходим из различия онтологической, бытийной категории «Логоса» и научно-рационалистической категории «логики». Заметим также, что потребность в понятийно-терминологическом разведении экзистенциально-онтологического («диалогического») и конкретно-научного («диалогического») содержания понятия «диалог» побуждает представителей американской диалогической психологии различать понятия «диалог» и «диалогическое» [35].

Таким образом, концепция диалога М.М. Бахтина включает в себе не только основные теоретико-методологические положения теории диалога, но и представляет целостную и органичную систему представлений, раскрывающих экзистенциально-онтологическую природу диалога.

В своей книге, посвященной исследованию мироздания М.М. Бахтина как поэтики культуры, В.С. Библер подчеркивает, что гуманитарное, «инонаучное знание» М.М. Бахтина – это подлинная антропология, философская антропология, т. е. система гуманитарного знания, предметом которого является человек (субъект, личность, дух...). Будучи субъектом обращения, человек не может стать просто непосредственным предметом (объектом) изучения, но допускает лишь возможность некоего «внеаходимо-метапозиционного» его исследования, которое представляет собой не исследование в традиционном (рационалистически-позитивистском) смысле слова, но является вопрошающе-ответным, собеседующе-понимающим взаимодействием-постижением, осуществляемым путем диалога или диалогийно. «Внеаходимо-метапозиционное» постижение человека происходит благодаря разнообразным опосредованиям и метаопосредованиям, которые в широком смысле слова можно назвать метафорическими, ибо философский метод выступает метафорой метода текстологического, текстологический – как метафора философского метода.

Поэтому в бахтинской философской антропологии слово «философия» – только предикат, но и «антропология» здесь не только «...логия» (наука о человеке), сколько просто ...общение с человеком, но – общение на вершинах Логоса, взаимопонимания и взаимостранения [11, с. 74].

В.С. Библер напоминает, что свое основное, но незаконченное произведение М.М. Бахтин собирался назвать очерками философской антропологии [11]. Впрочем, оно могло быть также названо и «Наукой о духе» или «Наукой о субъекте как личности» (в персонали-

стическом, а не «субъективистском» ракурсе) [8, с. 284, 349, 343, 351].

Диалогийная концепция М.М. Бахтина глубоко и полно отображает «сущностную природу» и «сущностное строение» человека, раскрывает основные жизненные отношения и «сущностные возможности» человека, что отвечает антропологическим представлениям М. Шелер [33]; она выявляет «базисную структуру человеческого бытия», раскрывает «условия возможности человеческого бытия» и указывает «место человека в целом бытия» в понимании эксцентрической антропологии Г. Плеснер [37]. Однако, по мнению М. Бахтина «диалогическая антропология» существует лишь в своих переформулировках, метаформах, метафорах, интерпретациях, т. е. в формах своего «ино-бытия» или в «превращенных формах», по М. Мамардашвили [26], вне которых она представляет собой лишь повторение красивых слов о «сущности» человека.

Исходя из сказанного, мы полагаем, что бахтинская концепция диалога является фундаментальной философско-гуманитарной концепцией, которая обладает значительным экзистенциально-онтологическим и культурно-антропологическим содержанием, требующим глубокого теоретико-методологического и многопланового конкретно-научного исследования.

Подытоживая наше исследование концепции диалога М.М. Бахтина, мы считаем, что она может быть фундаментально и плодотворно проинтерпретирована с точки зрения экзистенциально-онтологических представлений. Более того, диалогическая философия выдающегося отечественного ученого сама по себе является глубоким и самобытным экзистенциально-онтологическим учением, а в контексте духовно-универсальной природы диалога концепция М.М. Бахтина выступает как система экзистенциально-онтологического мировоззрения, как система экзистенциально-онтологического мироотношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Архитектоника поступка / Социологические исследования. – 1986. – № 2.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Бахтин М.М. Из жизни идей. – М.: Лабиринт, 1995. – 151 с.
4. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
6. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. – М.: Художественная литература, 1963.
7. Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.

8. Бахтин М.М. Слово в романе // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
9. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка: Статьи / сост., текстол. подгот. И.В. Пешкова; коммент. В.Л. Махлина, И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. – 640 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
11. Библер В.С. М.М. Бахтин или поэтика культуры. – М.: Прогресс; Гнозис, 1991. – 176 с.
12. Васильева И.И. О значении идей Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии // Психологические исследования общения / под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М.: Наука, 1985. – С. 81-93.
13. Вертч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Тривола, 1996. – 176 с.
14. Гроссман Л. Поэтика Достоевского. – М.: Гос. Акад. худож. наук, 1925. – 191 с.
15. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. – М.: Худ. литература, 1974. – Т. 20.
16. Иванов В. Достоевский и роман-трагедия // Борозды и межи. – М.: Мусагет. – 1916. – С. 33-34.
17. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Проблема общения и детерминация психического в работах советских психологов // Общение и развитие психики: Сб. науч. Трудов / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1986. – С. 7-21.
18. Ковалев Г.А. Психология воздействия. Автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра псих. наук. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 56 с.
19. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. - № 3. – С. 41-49.
20. Комарович В. Ф.М. Достоевский. Статьи и материалы. Сборник II / под ред. А.С. Долинина. – М.; Л.: Мысль, 1924. – С. 45-69.
21. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 31-48.
22. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. – № 3 – С. 17-25.
23. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
24. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.
25. Луначарский А.В. О «многоголосности» Достоевского // Ф.М. Достоевский в русской критике. – М.: Гослитиздат, 1956. – С. 403-429.
26. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления. – М.: Высшая школа, 1968. – 191 с.
27. Петровский А.В. М.М. Бахтин, Ф.М. Достоевский: психология вчера и сегодня // Вестник МГУ. – 1985. – № 3. – С. 56-59. – (Психология: серия 14).
28. Розин В.М. Психология: теория и практика. – М.: ИД «Форум», 1997. – 296 с.
29. Рыжов В.В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность // Гуманизм и духовность в образовании. – Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – С. 65-66.
30. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 21-31.
31. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
32. Хараш А.У. «Другой» и его функции в развитии «Я» // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 31-46.
33. Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. – М.: 1988. – С. 31-95.
34. Энгельгардт Б.М. Идеологический роман Достоевского // Ф.М. Достоевский. Статьи и материалы. Сборник II / под ред. А.С. Долинина. – М.; Л.: Мысль, 1924. – С. 45-69.
35. Nussner R., Jacobs L. The Healing Relationship In Gestalt Therapy. A dialogic / self psychology approach. – A Publication of The Gestalt Journal Press, 1995. – 260 p.
36. Kaus O. Dostoevski und sein Schicksal. – Berlin, 1923.
37. Plessner H. Philosophische Anthropologie. – Frankfurt a. M., 1970.

По материалам <http://hpsy.ru/public/x2780.htm>.