



СОДЕРЖАНИЕ

I. СТРАТЕГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕНДОВИЦКИЙ Д. А. ВЫСШАЯ ШКОЛА В ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ РЕГИОНА	5
ГОРЯЧКО В. В., ЗЕРНОВ В. А., ЛЬВОВИЧ Я. Е. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЙТИНГОВАНИЯ.....	10

II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

АБРАМОВА И. Е., ШИШМОЛИНА Е. П. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	15
АРТЮХОВ В. Г., ХИЦОВА Л. Н., БАШАРИНА О. В., СЕМЕНИХИНА А. В. ОБЩАЯ И СИСТЕМНАЯ БИОЛОГИЯ И ЕЕ «САТЕЛЛИТЫ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	19
БЕЛОШИЦКИЙ А. В., КАРЛОВА Е. Н. ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	23
ЗУБОВ И. В., КОЧЕТОВА Л. В., ОСТАПЕНКО В. С. КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ	28
КОВТУНЕНКО Л. В., СОЛОМАТИН М. С. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	32
КОЛЕНЧЕНКО К. Э. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	36
ЛОБЕЕВА В. М. ФИЛОСОФИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: О ВЗАИМОСВЯЗИ УСЛОВИЙ, ЦЕЛЕЙ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ.....	41
МАКУШИНА О. П. ВОСПРИЯТИЕ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ВОЗРАСТОМ	46
НИКИФОРОВ И. Г. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕСС-ФАКТОРОВ, ПРОВОЦИРУЮЩИХ ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТОВ У КУРСАНТОВ И ОФИЦЕРОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....	51
ПОПОВА О. В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПИАНИСТОВ)	56
РОМАНОВ М. С., ГЕРАСИМЕНКО Е. С., ГРЕЧАНЫЙ С. А., СИДОРОВ А. В. РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗА ОБЪЕКТАМИ ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	60

ТЕРЕЩЕНКО А. Г. О ПЕРСПЕКТИВАХ СОЗДАНИЯ В СТРУКТУРЕ ВУНЦ ВВС «ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ АКАДЕМИЯ ИМЕНИ ПРОФЕССОРА Н. Е. ЖУКОВСКОГО И Ю. А. ГАГАРИНА» БАЗОВОГО ЦЕНТРА ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64
ТРАЩЕЕВ С. В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРАКЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	68
ХАРЬКОВ И. С. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РЕЛИГИОВЕДОВ	72
ХУДЯКОВА Т. Л., КЛЕПАЧ Ю. В., БОРОДОВИЦЫНА Т. О. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	76

III. МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНТАКТЫ

Хайнце Клаус-Дитер. ГЕРМАНСКИЙ ОПЫТ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ПРОМЫШЛЕННЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ И ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ.....	80
Во Тхи Хуен. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЬЕТНАМСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	86

IV. УНИВЕРСИТЕТ И ШКОЛА

Парамонов Е. В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЕЖИ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ	90
Фролова А. В. ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	93

V. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Козлов В. А. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОФИЦЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ	98
---	----

VI. ГОД ТЕАТРА В РОССИИ

Скрынникова О. А. О НАПРАВЛЕНИЯХ РАБОТЫ ВУЗОВ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОД ТЕАТРА В РОССИИ.....	102
---	-----

VII. РЕЦЕНЗИИ

ОТЕЦ РОМАН (ТКАЧЕВ), ЛИСТЕНГАРТЕН В. С. РАЗМЫШЛЕНИЯ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ (РЕЦ. НА КН.: МИТРОПОЛИТ ИСИДОР (ТУПИКИН). СЛОВА, РЕЧИ, БЕСЕДЫ, НАУЧНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ / ИСИДОР (ТУПИКИН), МИТР. ; СОСТ. М. С. ЖУКОВА. – СМОЛЕНСК : СВИТОК, 2018. – 408 С.: ИЛ.).....	107
Тулупов В. В. ЦЕННЕЙШИЙ ДОКУМЕНТ ЭПОХИ (РЕЦ. НА КН.: КРОЙЧИК Л. Е. ТОГДА... : АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ / Л. Е. КРОЙЧИК. – ВОРОНЕЖ : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВГУ, 2019. – 292 С.)	110
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	114



CONTENTS

I. HIGHER EDUCATION STRATEGY

ENDOVITSKY D. A. HIGHER SCHOOL OF DIGITAL ECONOMY OF THE REGION.....	5
GORIACHKO V. V., ZERNOV V. A., LVOVICH I. E. THE MAIN TRENDS OF IMPROVING THE COMPETITIVENESS AND THE EFFICIENCY OF THE UNIVERSITY ACTIVITIES ON THE BASIS OF FORMATION OF THE RUSSIAN SYSTEM OF RATING	10

II. EDUCATIONAL PROCESS: THEORY AND PRACTICE

ABRAMOVA I. E., SHISHMOLINA E. P. EDUCATIONAL POTENTIAL OF COMPETITIONS IN ENGLISH.....	15
ARTYUKHOV V. G., KHITSOVA L. N., BACHARINA O. V., SEMENIKHINA A. V. GENERAL AND SYSTEM BIOLOGY AND ITS SATELLITES IN THE PROCESS FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL AND ATTITUDINAL COMPETENCIES.....	19
BELOSHITSKIY A. V., KARLOVA E. N. THE TRAINING OF THE ACADEMIC EDUCATIONAL STAFF AT THE HIGHER MILITARY SCHOOL: SOCIAL EFFICIENCY FACTORS.....	20
ZUBOV I. V., KOCHETOVA L. V., OSTAPENKO V. S. CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY: THE IDEOLOGICAL RESOURCE AND ITS IMPLEMENTATION.....	28
KOVTUNENKO L. V., SOLOMATIN M. S. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF THE FORMATION OF MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY SPECIALISTS.....	32
KOLENCHENKO K. E. IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE SYSTEM OF CONTROL OF KNOWLEDGE ON TECHNICAL DISCIPLINES OF STUDENTS OF CONSTRUCTION SPECIALTIES	36
LOBEEVA V. M. PHILOSOPHY IN THE TECHNICAL UNIVERSITY: ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CIRCUMSTANCES, OBJECTIVES AND METHODS OF TEACHING.....	41
MAKUSHINA O. P. THE PERCEPTION OF PAST, PRESENT AND FUTURE STUDENTS WITH DIFFERENT PSYCHOLOGICAL AGE	46
NIKIFOROV I. G. THE STUDY STRESS FACTORS, PRECIPITATING THE CONFLICTS OF THE CADETS AND OFFICERS MILITARY UNIVERSITY.....	51
POPOVA O. V. FEATURES OF APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF GRADUATES OF CREATIVE SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF PIANISTS)	56
ROMANOV M. S., GERASIMENKO E. S., GRECHANYJ S. A., SIDOROV A. V. THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA IN TRAINING FOR THE MONITORING OF OBJECTS OF FUEL AND ENERGY COMPLEX	60
TERESHCHENKO A. G. ABOUT THE PERSPECTIVES OF CREATING THE BASIC CENTER OF MILITARY PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE STRUCTURE OF MILITARY EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC CENTER OF THE AIR FORCE «AIR FORCE ACADEMY NAMED AFTER PROFESSOR N. E. ZHUKOVSKY AND Y. A. GAGARIN»	64

TRASCHEEV S. V. FEATURES PROFESSIONAL INTERACTION PROFILE OF THE TEACHER	68
KHARKOV I. S. AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE TRAINING OF RELIGIOUS SCHOLARS	72
KHUDYAKOVA T. L., KLEPACH Yu. V., BORODOVITSYNA T. O. FEATURES OF THE FORMATION OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL FACULTY IN THE PROCESS OF LEARNING IN HIGH SCHOOL	76

III. INTERNATIONAL CONTACTS

HEINZE KLAUS-DIETER. GERMAN EXPERIENCE OF SCIENTIFIC COOPERATION BETWEEN INDUSTRIAL PLANTS AND UNIVERSITIES	80
VO THI HUYEN. THE INTERNATIONALIZATION OF VIETNAMESE HIGHER EDUCATION	86

IV. UNIVERSITY AND SCHOOL

PARAMONOV E. V. CURRENT PROBLEMS OF MILITARY VOCATIONAL TRAINING OF PREINDUCTION YOUTH IN MILITARY SCHOOLS	90
FROLOVA A. V. PERSONAL AND PROFESSIONAL WELL-BEING OF A MODERN TEACHER	93

V. HISTORY OF PEDAGOGY

KOZLOV V. A. SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF OFFICERS IN THE RUSSIAN EMPIRE	98
--	----

VI. THE YEAR OF THEATRE IN RUSSIA

SKRYNNIKOVA O. A. ON THE DIRECTIONS OF UNIVERSITIES OF VORONEZH REGION IN THE YEAR OF THEATRE IN RUSSIA	102
---	-----

VII. REVIEWS

PRIEST ROMAN (TKACHEV), LISTENGARTEN V. S. REFLECTIONS ON THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION (BOOK REVIEW: METROPOLITAN ISIDOR (TUPIKIN). WORD, SPEECH, CONVERSATION, ACADEMIC PUBLISHING / ISIDOR (TUPIKIN), METROPOLITAN ; COMP. M. S. ZHUKOVA. – SMOLENSK : SVITOK, 2018. – 408 P.: IL.)	107
TULUPOV V. V. A VALUABLE DOCUMENT OF THE ERA (BOOK REVIEW: KROYCHIK L. E. AT THAT TIME... : AUTOBIOGRAPHICAL NOTES / L. E. KROYCHIK. – VORONEZH : VSU PUBLISHING HOUSE, 2019. – 292 P.)	
SUBMISSION GUIDELINES	

УДК 338.004

ВЫСШАЯ ШКОЛА В ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ РЕГИОНА

Д. А. Ендовицкий

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 15 мая 2019 г.

Аннотация: рассматриваются задачи высшей школы по подготовке кадров для цифровой экономики региона; обсуждается роль высшей школы и возможности научно-образовательной среды в цифровой трансформации региона; обосновывается необходимость трансформации образовательных технологий высшего образования. Приводятся примеры цифровой трансформации образовательных технологий в Воронежском государственном университете. Формулируются предложения вузовскому сообществу для эффективного участия в развитии цифровой экономики региона.

Ключевые слова: цифровая экономика, образовательные технологии, ИТ-образование, цифровая трансформация.

Abstract: the problems of higher education in training for the digital economy of the region, the role of higher education and the possibility of scientific and educational environment in the digital transformation of the region, the necessity of transformation of educational technologies of higher education are discussed. Examples of digital transformation of educational technologies in Voronezh State University are given. Proposals to the University community for effective participation in the development of the digital economy of the region are formulated.

Key words: digital economy, educational technologies, IT-education, digital transformation.

Введение

Необходимость обеспечения цифровой трансформации производственных и социальных процессов страны отражена в национальной программе «Цифровая экономика РФ» [1; 2] и рассматривается как актуальная задача ускорения экономического подъема. Суть цифровой трансформации составляет интеграция современных информационных технологий (ИТ) во все аспекты бизнес-деятельности, что обеспечивает переход к информационному обществу и Индустрии 4.0 [3; 4]. При этом должны учитываться характерные особенности развития ИТ [5]: опережающие темпы по отношению к развитию общества; кратные изменения информационных парадигм в течение жизненного цикла поколения; бурное расширение потенциальных приложений. Сегодня можно привести только точечные примеры таких приложений с успешно интегрированными ИТ. Программа «Цифровая экономика РФ» ставит задачи массового использования ИТ практически во всех сферах общественной деятельности, обращая особое внимание на региональную цифровизацию [1; 6]. Решение этих задач тормозится отставанием

уровня информационной зрелости общества от темпов развития ИТ, которое проявляется в недоверии бизнеса предложениям ИТ-отрасли. Такое отставание в большей степени характерно для регионов страны и людей зрелого возраста, занимающих доминирующее положение среди лиц, принимающих решения (ЛПР). **Способность региона к преодолению отставания и развитию цифровой трансформации определяется состоянием и возможностями его научно-образовательной среды.** В частности, сюда относятся различные подсистемы образования в сфере ИТ: государственного и некоммерческого профессионального образования, государственных и корпоративных структур повышения квалификации и переподготовки. Как правило, определяющую роль играет система высшего образования, сочетающая образовательную и научную деятельность, способная обеспечить не только целенаправленную подготовку и переподготовку кадров, но и научно-производственную основу цифровизации. Существующая система высшего образования в сфере ИТ неоднородна по своим возможностям в различных регионах и направлениях деятельности. В этих условиях целесообразно формирование таких задач и стратегических направлений высшей школы, которые будут в мак-

симальной степени способствовать достижению результатов и темпов цифрового развития регионов, заданных национальной программой «Цифровой экономики РФ».

Неслучайно ректор МГУ им. М. В. Ломоносова, президент Российского Союза ректоров, академик В. А. Садовничий в докладе «Университеты, общество и будущее человечества», характеризуя глобальные вызовы, на которые университетам предстоит дать адекватные ответы обществу, первым назвал цифровизацию [7].

Цель данной статьи – привлечь внимание региональной высшей школы к обсуждению направлений участия вузов в цифровой трансформации регионов, в первую очередь в сфере подготовки кадрового обеспечения цифровой экономики региона. Материалы статьи умышленно сформированы не как очередной отчет о проделанной работе с табличными и графическими отображениями результатов. Статья посвящена обсуждению некоторых возможных направлений и задач высшей школы в развитии региональной цифровой экономики на примере Воронежской области и Воронежского государственного университета.

1. Возможности научно-образовательной среды в цифровой трансформации региона

В Воронежском регионе существует благоприятная среда для развития цифровой экономики: наличие сильной научной школы и широкого спектра вузовской подготовки ИТ-специалистов; большое количество софтверных компаний, в том числе работающих на мировом рынке. Так, по данным ассоциации «РУССОФТ», по количеству аккредитованных при Минкомсвязи России ИТ-компаний Воронеж занимает 14 место среди городов Российской Федерации, а по численности разработчиков программного обеспечения – 7 место. По данным того же «РУССОФТ», в региональном рейтинге вузов, выпускающих ИТ-специалистов, Воронеж занимает 5 место [8]. Таким образом, у региона есть необходимые предпосылки для дальнейшего развития цифрового потенциала и ускорения темпов цифровой экономики.

Вместе с тем необходимо отметить отсутствие конвергенции развитой региональной ИТ-отрасли с региональными секторами экономики: промышленностью, сельским хозяйством, строительством, торговлей и др. Нет крупных инвестиционных проектов, требующих создания развитых информационных систем, а также внутреннего регионального заказа на разработку НИОКР и высокотехнологичных разработок со стороны крупного и среднего бизнеса [9]. Кроме того, отсутствует конкурентоспособная инфраструктура поддержки и развития

ИТ (акселераторы, технопарки, центры разработок). Другими словами, ситуацию в Воронежском регионе можно рассматривать как характерную иллюстрацию региональных проблем цифрового развития, когда даже при развитой научно-образовательной среде востребованность ее продукции бизнесом неадекватно низкая. Одна из важных причин такой ситуации – человеческий фактор. Лица, принимающие решения (владельцы и топ-менеджеры субъектов экономики), не находят достаточных оснований для широкого использования недорогих ИТ-разработок. В их возрастном диапазоне сказывается объективный недостаток знаний и опыта в сфере ИТ, нехватка положительных примеров, обученного персонала для эксплуатации инновационных ИТ-решений. Недостаток квалифицированных кадров ощущается не только в отраслях, потребляющих информационные инновации. Быстрое развитие ИТ-отрасли обусловило кадровый дефицит специалистов в разрабатывающих компаниях, причем дефицит не только количественный, но и качественный [10].

Отсюда вытекает актуальность развития и пересмотра программ подготовки кадров в отраслях – потребителях ИТ-решений и в отрасли их разработки. При этом нельзя отдавать приоритет одному из направлений подготовки, например разработке. В таком случае регион будет готовить ИТ-специалистов не для себя, а для сторонних потребителей, что в определенной степени наблюдается в настоящее время. Задача развития учебных программ не может быть решена простым добавлением новых учебных дисциплин или масштабированием подготовки специалистов. В эти программы должны встраиваться новые формы и технологии обучения. К ним относятся: ориентированные на практику проектные технологии обучения студентов; деловые игры, развивающие креативные способности; организация дополнительных образовательных программ профильного обучения по заказам компаний; активное привлечение студентов, преподавателей и представителей компаний к научным и промышленным разработкам в интересах регионального производства на основе методологии дизайн-мышления; разработка целевой презентации готовых решений с демонстрацией их возможностей на MVP-прототипах.

Эту нишу деятельности должны занять вузы региона. В рамках вузов необходимо создавать научно-образовательные структуры, консолидирующие возможности передовой ИТ-науки и успешных ИТ-практик. Важной задачей таких структур будет ликвидация недоверия бизнеса к инновационным технологиям. В создании этих структур

должны принимать участие представители фундаментальной и прикладной науки, компании – разработчики ИТ. Такие структуры должны стать обязательным компонентом процессов обучения студентов, переподготовки и повышения квалификации. Инновационной частью деятельности подобных структур будет создание прототипов и программ демонстрации возможностей современных ИТ силами студентов и преподавателей при поддержке компаний-разработчиков. Создание таких структур в вузовской среде решит сразу несколько проблем: обеспечение доступа преподавателей к широкому спектру лучших информационных технологий, возможность подготовки студентов, ориентированных на задачи практики; оказание помощи компаниям в продвижении их ИТ-продукции, формирование актуальных научных задач.

Действенный путь цифрового развития – перенос лучших практик и опыта применения информационных технологий из продвинутых приложений в отстающие. К продвинутым приложениям сегодня можно отнести: финансы и торговлю, где информационные технологии успешно применяются и развиваются [11]. Анализ цифрового развития приложений [12] позволяет считать, что на среднем уровне находятся: промышленность, социальная сфера, государственное управление. Отстающими отраслями являются сельское хозяйство, агропромышленный комплекс и, как это ни парадоксально, – образование. **Сегодня системе образования, в первую очередь в сфере ИТ, не хватает развитой ИТ-инфраструктуры для того, чтобы стать эффективным компонентом региональной экосистемы цифровой экономики.**

Таким образом, необходимым условием решения вузами вышеприведенных задач является цифровая трансформация собственных образовательных технологий.

2. Развитие новых образовательных технологий на примере ВГУ

Участие вузов в реализации национальной программы цифровизации вызывает необходимость цифровой трансформации деятельности самих вузов в соответствии с требованиями информационного общества [13]. Эффективность образовательных процессов и процессов продвижения инноваций ИТ в общественную практику во многом будет определяться уровнем их цифровизации. Необходима цифровая трансформация организационных и образовательных процессов всех специальностей и учебных направлений, образовательного контента, технологий препода-

вания. В конечном счете, необходимо создание цифровой образовательной платформы, которая бы органично вошла в региональную экосистему наряду с технологическими платформами региональной промышленности, АПК, торговли, социальных отраслей и органов управления.

Очевидно, что достижение конечной цели должно осуществляться последовательно. При этом готового пути, учитывающего все региональные особенности, нет, его надо формировать внутри региона, выстраивая шаг за шагом. Воронежский государственный университет, наряду с другими вузами региона, вступил на этот путь и готов поделиться успехами и проблемами своего продвижения к обозначенной цели.

Уже с самого начала своего нахождения в учебном заведении студенты погружаются в цифровую информационную образовательную среду, не зависимо от направления своей профессиональной подготовки. Этим целям служит информационная система университета [14], вовлекающая будущего специалиста в свое информационное пространство, начиная с момента подачи абитуриентом в приемную комиссию заявления о поступлении в вуз (сайт приемной комиссии), и сопровождающая его на всех этапах обучения в университете, обеспечивая ему доступ ко всем необходимым информационным сервисам (электронная библиотека) и образовательным ресурсам (электронные курсы), вплоть до подготовки и публикации в электронной среде выпускной квалификационной работы. В ВГУ такая среда реализуется образовательным порталом «Электронный университет ВГУ» (<https://edu.vsu.ru>). На портале размещаются инструменты контроля и управления образовательными технологиями и разнообразные электронные формы собственно образовательных процессов и ресурсов. Коренной перестройке подвергается и сам образовательный процесс. Наряду с устоявшимися направлениями компьютерной автоматизации инструментальных средств, внедрением различных форм дистанционного обучения появились инновационные технологии электронных учебных онлайн-курсов. Эти технологии организуют коллективные асинхронные и синхронные коммуникации студентов и преподавателей в процессе освоения учебного материала; обеспечивают открытость всех процессов и объективность оценивания полученных знаний, сокращают время освоения учебного материала. В настоящее время в образовательном портале ВГУ преподавателями создано более 400 электронных курсов, которые активно используются студентами при выполнении учебных поручений.

Присутствие в такой постоянно развивающейся информационной среде на протяжении всего образовательного цикла различных форм обучения уже следует рассматривать как начальный этап подготовки обучающихся и обучающихся к цифровой трансформации окружающего мира.

Такие изменения информационной образовательной среды, несмотря на свою важность и актуальность, являются только частью необходимой трансформации образовательных технологий. Опыт последних десятилетий выявил острую необходимость новых образовательных форм, обеспечивающих быструю адаптацию обучающихся к бурному развитию информационных технологий и соответствующим изменениям реалий цифровой экономики. Вполне закономерно, что эти формы в первую очередь появляются при подготовке ИТ-специалистов.

Здесь относится целевая подготовка студентов в формате учебных курсов или учебных центров компаний, разрабатывающих или обслуживающих информационные технологии. Подготовка ведется за рамками учебных планов с акцентом на потребности компании. На сегодняшний день многие студенты факультетов: компьютерных наук, прикладной математики, механики и информационных технологий, физики, математики, экономики и романо-германской филологии, – посещают такие занятия на безвозмездной основе, в рамках более 30 договоров университета с крупнейшими компаниями региона, Университетским альянсом SAP и региональной Ассоциацией компаний 1С. Договорами предусматривается проведение учебных и производственных практик, совместное использование помещений, программного обеспечения и вычислительной техники сторон, совместное участие преподавателей вуза и сотрудников компаний в образовательной и производственной деятельности. Практически 20-летний опыт такого взаимодействия позволил организовать при подготовке ИТ-специалистов ориентированную на практику проектную форму обучения по стандартам CDIO (Conceive Design Implement Operate) [15]. Проектное обучение предполагает участие студентов в проектных разработках и ИТ-сервисах компаний, позволяющее использовать теоретические знания в практических приложениях и оформлять полученные результаты в виде курсовых и выпускных квалификационных работ.

Важнейшей задачей университета является развитие креативных навыков обучающихся. С этой целью университет, совместно с ИТ-компаниями региона, ежегодно организует проведение нескольких деловых игр, образовательных хакатонов (hackathon) [16], направленных на решение тех или иных проблем в области ИТ.

Методика проведения деловых игр основывается на технологии дизайн-мышления (Design thinking) [17], которая включает следующие этапы процесса решения проблем: осознание проблемы, систематизация информации о проблеме, генерация идеи, прототипирование, тестирование. Главная цель дизайн-мышления – выйти за пределы существующих стереотипов и привычных способов решения задачи. Сегодня методики проведения этих мероприятий привозят в университет наши коллеги из зарубежных компаний и образовательных организаций, где они получили самое широкое распространение [18; 19]. Регулярное проведение региональных хакатонов силами вузов – актуальная задача в рамках цифровой трансформации региона.

ИТ-образование объективно развивается несколько быстрее других образовательных сегментов, создавая новые инструментальные средства для применения в самых разных приложениях. Для успешного внедрения и дальнейшей эксплуатации этих инструментов в приложениях соответствующий образовательный сегмент должен включать их в свои образовательные программы. Это определяет дополнительную задачу ИТ-образования – создание системы переподготовки преподавателей, проведение внутривузовских образовательных семинаров с преподавателями других образовательных сегментов. Такая система создана в университете и включает более 20 программ дополнительного образования, направленных на освоение преподавателями современных информационных технологий и инструментов [20]. С позиций Национальной программы «Цифровая экономика России», семинары в первую очередь необходимы преподавателям экономического сегмента. Опыт проведения таких семинаров в ВГУ показал их востребованность и актуальность.

Приведенный перечень не претендует на полноту и тем более глубину анализа новых образовательных технологий для цифровой экономики. Это лишь пример возможной цифровой трансформации высшего образования.

Заключение

Каждую из приведенных образовательных форм можно и нужно подвергать более широкому и углубленному обсуждению, но это выходит за рамки настоящей статьи. Статью следует рассматривать как предложение к дискуссии о направлениях и технологиях участия вузов в построении цифровой экономики региона. Эффект будет достигнут не за счет индивидуальных стремлений каждого вуза вырваться вперед в решении задач национальной программы, а за счет объединения ресурсов и возможностей всех вузов для решения

задач на общих стратегических направлениях региона по согласованной методологии. При этом целевые, профильные направления каждого вуза должны быть сбалансированы с общерегиональной и федеральной стратегиями цифровой трансформации.

Очевидно, что для достижения поставленных целей необходимо создать в регионе некий координирующий орган, действующий в рамках регионального совета ректоров. Такой орган должен включать представителей не только вузовского сообщества, но бизнес-среды и соответствующих государственных и муниципальных структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р.
2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).
3. Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М. : Издательство «Э», 2017.
4. Пискунов А. И. Новая индустриализация России : пути преодоления отставания / А. И. Пискунов, В. Б. Глазковский // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – Т. 9. – № 2.
5. Зацаринный А. А. Информационные технологии как основа цифровой экономики / А. А. Зацаринный // DSPA : Вопросы применения цифровой обработки сигналов. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 18–21.
6. Самородова Л. Л. Цифровые экосистемы и экономическая сложность региона как факторы инновационного развития / Л. Л. Самородова, Л. Г. Шутько, Ю. С. Якунина // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – Т. 9, № 2.
7. Садовничий В. А. Университеты, общество и будущее человечества / В. А. Садовничий // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 2. – С. 5–14.
8. Первый рейтинг «Подготовка кадров для ИТ-отрасли в регионах». – URL: https://russoft.org/wp-content/uploads/2018/10/Rating_russoft.pdf
9. Ендовицкий Д. А. Предприятия и вузы : направления эффективного сотрудничества / Д. А. Ендовицкий // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 4. – С. 5–9.
10. Ширинкина Е. В. Человеческий капитал и рынок труда в цифровом развитии российской экономики / Е. В. Ширинкина // Экономика труда. – 2019. – Т. 6. – № 1. – С. 103–112.
11. Завьялов Д. В. Цифровые платформы как инструмент и условие конкурентоспособности страны на мировом рынке товаров и услуг / Д. В. Завьялов, Н. Б. Завьялова, Е. В. Киселева // Экономические отношения. – 2019. – Т. 9, № 2.
12. Нестеренко Е. С. Системный подход как основа понятийно-категориального аппарата цифровой экономики / Е. С. Нестеренко, Р. В. Наumenko // Креативная экономика. – 2019. – Т. 13, № 5.
13. Ендовицкий Д. А. Стратегия развития Воронежского государственного университета / Д. А. Ендовицкий // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 5–9.
14. Васильев А. В. Интеграция образовательного портала Moodle с информационной системой университета / А. В. Васильев, А. П. Толстобров // Кибернетика и высокие технологии XXI века : XVI Междунар. науч.-техническая конф. (Воронеж, 13–14 мая 2015 г.). – Воронеж, 2015. – С. 100–106.
15. Campbell D. Toward Internationalized Engineering Curriculum and Student Mobility / D. Campbell, H. Beck // CDIO Knowledge Library. Cambridge, MA ; Worldwide CDIO Initiative. – URL: http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_3.pdf
16. The Hackathon Is On : Pitching and Programming the Next Killer App, Steven Leckart, Wired, March 2012.
17. Taratukhin V. The internet of things prototyping platform under the design thinking methodology / V. Taratukhin, J. Becker, Y. Yadgarova // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings 125. 2018 ASEE Annual Conference and Exposition, 2018.
18. Taratukhin V. Digital business framework : shaping engineering education for Nexs-Gen in the era of digital economy / V. Taratukhin [et. al] // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings 123. 2016 ASEE Annual Conference and Exposition, 2016.
19. Becker J. Towards a framework for educational university-industry : industry perspective / J. Becker, V. Taratukhin, Y. V. Kupriyanov // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings 123. 2016 ASEE Annual Conference and Exposition, 2016.
20. Электронный университет ВГУ. Программы дополнительного образования. – URL: <https://edu.vsu.ru/mod/data/view.php?id=48475>

*Воронежский государственный университет
Ендовицкий Д. А., ректор, доктор экономических наук, профессор, председатель Совета ректоров вузов Воронежской области
Тел.: 8 (473) 220-75-22*

*Voronezh State University
Endovitsky D. A., Dr. Habil. In Economics, Professor, Rector, Chairman of the Regional Council of University Rectors
Tel.: 8 (473) 220-75-22*

УДК 681.3

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЙТИНГОВАНИЯ

В. В. Горячко

Российский союз ректоров

В. А. Зернов

Российский новый университет

Я. Е. Львович

Воронежский институт высоких технологий

Поступила в редакцию 17 мая 2019 г.

Аннотация: рассматриваются основные особенности рейтингов университетов как инструмента конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. Обоснована необходимость формирования российской системы рейтингования. Показана возможность интеграции рейтинговой и мониторинговой информации при интеллектуализации управления эффективностью деятельности организаций высшего образования.

Ключевые слова: рейтингование, мониторинг, эффективность, конкурентоспособность, управление, интеллектуализация.

Abstract: the paper discusses the main features of university rankings as an instrument of competition in the educational market. The rationalization for the Russian rating system development is provided. The possibility of integration of rating and monitoring information on intellectualization of higher education organizations performance management is introduced.

Key words: rating, monitoring, performance, competitiveness, management, intellectualization.

Университетские рейтинги являются одним из инструментов оценки качества образования. Академическая дискуссия о рейтинговании, его эффективности и адекватности требованиям общества активно продолжается в течение последнего десятилетия как в международном, так и в национальном образовательном пространстве [1].

Рейтинги университетов из локальных исследований превратились в один из ключевых инструментов принятия решений в области высшего образования. Для студентов рейтинг – навигатор в мире высшего образования, с помощью которого возможно выбрать подходящий вуз или направление подготовки. Для преподавателей и исследователей рейтинги служат одним из инструментов по поиску подходящих вакансий, принятия решений

о сотрудничестве с другими учеными и организациями. Для руководства университетов рейтинги – инструмент оценки конкурентоспособности вуза в национальном и глобальном масштабе. Наконец, для государства рейтинг – инструмент отстаивания национальных интересов как внутри страны, так и за ее пределами. Рейтинг – мощнейший инструмент формирования репутации. Если десятки миллионов молодых людей по всему миру видят вузы той или иной страны в топ-100, 50, 10, то естественным образом формируется позитивный образ высшего образования такой страны, даже без детального анализа того, как именно эти рейтинги строятся.

Ежегодный рост числа университетских рейтингов красноречиво подтверждает эту тенденцию. Если в 2003 г. мир знал только один рейтинг – Шанхайский (Academic Ranking of World

Universities), то сейчас, по данным международной экспертной группы IREG Observatory, насчитывается 37 глобальных и, как минимум, 58 национальных рейтингов.

Широко известные международные рейтинги THE, QS, ARWU используют методики, подходящие для оценки университетов в англоязычных странах, развивающихся по «англо-саксонской» модели. Такие рейтинги уделяют большее внимание научной, а не образовательной деятельности. При этом система оценки научной составляющей сформирована под британские и американские вузы [2].

Кроме того эти рейтинги не рассматривались сообща представителями разных стран, т. е. не было согласования схем сопоставления показателей систем образования. Поэтому естественным представляется отсутствие в них (рейтингах) национального компонента оценки университетов. Иными словами, в так называемых международных рейтингах нет возможности проводить оценку репутации на «страновом» уровне – среди преподавателей, ученых и работодателей конкретной страны. Репутация университета в своей стране должна учитываться при составлении рейтинга.

Анализ складывающейся ситуации свидетельствует о том, что российская система высшего образования сегодня подвержена серьезным опасностям двух видов [3]. Первая опасность уже активно проявляет себя: в результате широкого использования в мире такого эффективного инструмента рыночной борьбы, как рейтинги, наша система высшего образования просто выдавливается из мирового сегмента образовательных услуг. Мы теряем лидирующие позиции в мировом секторе системы высшего образования.

Имидж университетов на мировом рынке определяется для потребителей положением в широко разрекламированных рейтингах. Ни один из них не заинтересован в продвижении российских университетов. Наиболее известные глобальные рейтинги при оценке университетов используют метрики, четко сориентированные на выявление преимуществ западных исследовательских университетов.

Вторая опасность – это появление в 2012 г. массовых открытых онлайн-курсов (МООК). В глобальном контексте появление онлайн-курсов может привести к очень серьезным социальным последствиям. Мировая конкуренция в области образования выходит на качественно иной уровень. В мире начинает меняться ландшафт высшего образования. Появляются виртуальные университеты, деятельность которых приведет к фрагментации высшего образования. Отечественная

система высшего образования вновь теряет возможность занять лидирующее положение в мире.

С учетом указанных проблем возникает необходимость создания российской системы рейтингования, учитывающей специфику отечественных университетов. Проблема создания национального рейтинга сегодня расщепляется на три задачи:

1) создание глобального российского рейтинга, целью которого является продвижение российского высшего образования и науки на глобальной арене и формирование условий для притока иностранных студентов и профессоров в Россию;

2) создание Евразийского (Макрорегионального) рейтинга, цель которого – сравнение и сопоставление вузов евразийского пространства высшего образования;

3) создание национального рейтинга Российской Федерации, цель которого – комплексная оценка эффективности деятельности университетов и принятие управленческих решений [4].

Все подходы к созданию национального рейтинга нашей страны должны исходить из определения термина образования в Законе «Об образовании в РФ»: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения <...> осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства... в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Национальный рейтинг должен быть ориентирован на учет специфики системы высшего образования в РФ. Он должен показать обществу и самим университетам состояние дел в вузе по каждому направлению его деятельности.

Одна из важнейших функций университета – образование – совершенно не оценивается и не учитывается современными системами ранжирования. Рейтинг THE, признавший важность обучения, сделал попытку оценить его. Однако эта и другие попытки не совсем удачные. При их рассмотрении становится очевидным, что THE отождествляет обучение с условиями преподавания, это вряд ли можно признать правомерным.

Необходимо создать совершенно прозрачный, понятный обществу, независимый и авторитетный национальный рейтинг. Только тогда можно будет исключить дезинформирующие общество «рейтинги» кустарного производства, наносящие большой урон системе оценки высшего образования России. Верифицируемость используемых данных должна соответствовать критериям, принятым в мире.

Понимая важность рейтингов университетов для отстаивания национальных интересов, осознавая, что «...рейтинги – это один из инструментов конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг», и исходя из несовершенства методологий основных существующих рейтингов вузов, Российский союз ректоров (РСР) привлекает авторитетных экспертов мирового уровня для создания российской системы рейтингования университетов и ее международного признания.

Проведенные РСР переговоры и создание ассоциации с университетами Китая, Индии, Бразилии, Южной Африки, стран постсоциалистического и постсоветского образовательных пространств показали наличие у них растущего интереса к созданию глобального рейтинга, который объективно отражает их достижения.

Исходя из этого, на основе исследований и экспертных оценок разработан новый комплексный подход к оценке деятельности университетов. Если наука в существующих рейтингах оценивалась в значительной степени, то образование – лишь частично, а взаимодействие университета и общества в них в принципе не учитывалось. И поэтому главной отличительной чертой нового рейтинга является учет вклада университета в развитие общества.

Впервые оцениваются одновременно три миссии: к двум, традиционно рассматриваемым, добавляется взаимодействие с обществом. Далее используются только объективные данные. Всякие репутационные опросы полностью исключены. Рейтинг основывается только на измеряемых показателях. Конечно, учитывалась роль университета для региона, для общества и роль университета в формировании социального лифта для молодежи.

Третья миссия университета сегодня – наиболее модный тренд. Она отражает:

- коммуникации с широкими слоями общества,
- вклад вуза в развитие национальных экономик,
- востребованность выпускников работодателями,
- влияние выпускников на общество, в том числе через принятие решений,
- трансфер знаний, вывод технологий на рынок,
- продолжение образования,
- иные аспекты, служащие на благо общества.

Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» позволил объективно оценить систему высшего образования России. Наш рейтинг выделил университеты, играющие большую роль в своих странах. При этом он объективно

оценивает роль научных исследований в деятельности ведущих университетов. Корреляция данного рейтинга с другими глобальными рейтингами составляет около 50 %.

Впереди работа по популяризации рейтинга и подготовка третьего выпуска рейтинга «Три миссии университета». В настоящее время идет работа над новым шорт-листом, в который включено 1640 университетов, расположенных на пяти континентах и представляющих 112 стран и территорий.

Выше сказано, что одной из целей создания национального рейтинга является комплексная оценка эффективности деятельности университетов и принятия управленческих решений. Однако ряд причин не позволяет использовать рейтинги без интеграции с другими видами количественной информации, в частности, с результатами мониторингов, проводимых Министерством науки и высшего образования Российской Федерации [5; 6]:

- они способствуют сохранению статус-кво или усилению уже существующего неравенства в сфере образования;
- транслируют рыночный подход к образованию, «отказывая» ему в социально-гуманитарных интерпретациях;
- игнорируют качественную специфику университетов, унифицируют их;
- лишают университеты автономии в определении целей и способов действия.

Предлагается обеспечить повышение результативности процесса принятия решений при управлении эффективностью деятельности вузов за счет ряда инновационных механизмов [4]:

- 1) трансформации различных источников информационного обеспечения в интегрированную среду ГИС-ориентированного мониторинго-рейтингового оценивания;
- 2) использования имитационного эксперимента на основе ретроспективной информации для выбора способа агрегирования показателей;
- 3) ориентации на оптимизационно-экспертный подход при принятии управленческих решений путем дополнения административного управления формализованными процедурами интеллектуальной поддержки.

Интеллектуализация управления становится возможной, когда в качестве информационного обеспечения системы управления служат результаты ГИС-ориентированного мониторинго-рейтингового оценивания объектов высшего образования, а инструментом взаимодействия с лицами, принимающими управленческие решения, либо экспертами служит картографическая визуализация, инициализирующая поиск в простран-

ственных базах данных. Одной из важных задач управления на основе ГИС-ориентированного мониторинго-рейтингового оценивания является управление положением вуза в рейтинге.

В рамках традиционного административного управления вузом имеются попытки регулировать распределение ресурсного обеспечения исходя из преимуществ развития образовательных организаций, занимающих более высокие позиции в рейтинговом списке по определенному направлению. Эффект такого решения имеет кратковременный характер и не создает устойчивых условий для последовательного перехода вуза на более высокие позиции в рейтинге и их

удержания в долгосрочной перспективе. С целью устранения указанных недостатков предлагается дополнительно к контуру административного управления ввести подсистему поддержки управленческих решений на основе как формализованных процедур моделирования и оптимизации, так и экспертного оценивания. Структурная схема системы управления эффективностью деятельности вуза за счет улучшения позиции в рейтинге, основанная на интеграции административных решений, ГИС-ориентированной пространственно-временной информации и экспертно-оптимизационного выбора варианта решения, приведена на рисунке.

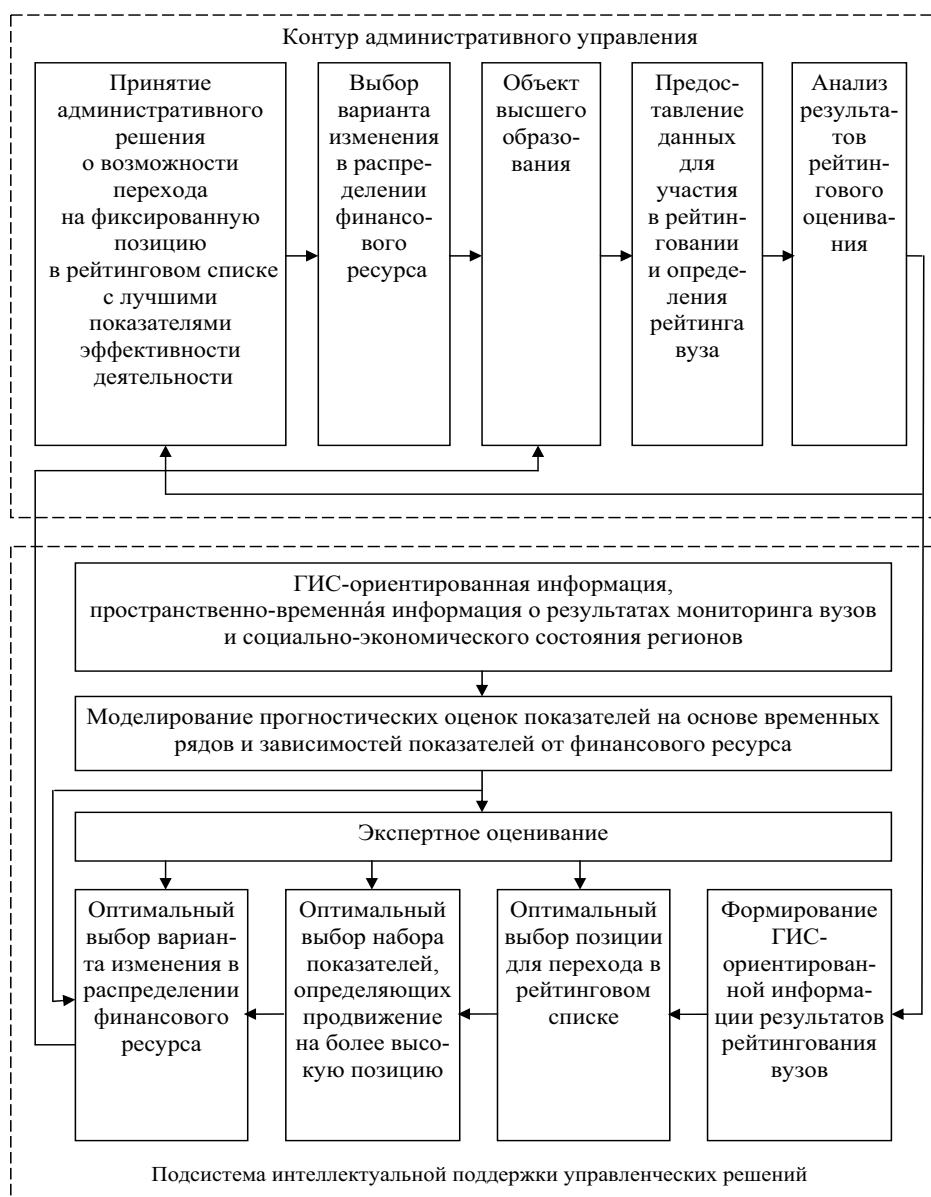


Рисунок. Структурная схема системы управления эффективностью деятельности вуза за счет улучшения позиции в рейтинге с использованием ГИС-ориентированной мониторинго-рейтинговой информации

Таким образом, предлагаемая система позволяет принимать конструктивные решения, которые реально будут способствовать повышению эффективности деятельности вуза, его качественному управлению, а следовательно, росту конкурентоспособности российских университетов в национальном и мировом образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гривенная Е. Н. Международный опыт ранжирования высших учебных заведений / Е. Н. Гривенная // Труды Академии управления МВД России. – 2012. – № 3 (23). – С. 101–104.
2. Дайк Н. Двадцать лет ранжирования университетов / Н. Дайк // Высшее образование в Европе : сб. науч. трудов / сост. Я. Б. Зеницкая. – Екатеринбург : УрГУ, 2006. – Вып. 2. – С. 34–44.
3. Зернов В. А. Конкурентоспособность отечественной системы высшего образования / В. А. Зернов // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 14. – С. 8–11.
4. Горячко В. В. Оптимизация управления положением вуза в рейтинге на основе ГИС-ориентированного мониторинго-рейтингового оценивания / В. В. Горячко, Я. Е. Львович, О. Н. Чопоров // Экономика и менеджмент систем управления. – 2017. – № 3 (25). – С. 57–64.
5. Зернов В. А. Критерии мониторинга как эффективный инструмент повышения конкурентоспособности отечественного образования / В. А. Зернов // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 7. – С. 4–9.
6. Карелина И. Г. Мониторинг деятельности образовательных организаций – инициатива системных изменений в высшем образовании. Ч. 1 / И. Г. Карелина, А. Б. Соболев, С. О. Сорокин // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 55–61.

*Российский союз ректоров
Горячко В. В., руководитель Аппарата
E-mail: priemnoya-msu@yandex.ru
Тел.: 8 (495) 939-20-32*

*Russian Rectors' Union
Goriachko V. V., Head of the Apparatus
E-mail: priemnoya-msu@yandex.ru
Tel.: 8 (495) 939-20-32*

*Российский новый университет
Зернов В. А., доктор технических наук, профессор
E-mail: rector@rosnou.ru
Тел.: 8 (495) 925-03-83*

*Russian New University
Zernov V. A., Dr. Habil. In Technical Sciences,
Professor
E-mail: rector@rosnou.ru
Tel.: 8 (495) 925-03-83*

*Воронежский институт высоких технологий
Львович Я. Е., доктор технических наук, профессор
E-mail: office@vivt.ru
Тел.: 8 (473) 202-04-98*

*Voronezh Institute of High Technologies
Lvovich I. E., Dr. Habil. In Technical Sciences,
Professor
E-mail: office@vivt.ru
Tel.: 8 (473) 20-20-498*

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина

Петрозаводский государственный университет

Поступила в редакцию 30 апреля 2019 г.

Аннотация: рассматриваются проблемы решения воспитательных задач в высшей школе в рамках дисциплины «Иностранный язык». Отмечается значимость социально-культурного компонента образовательного процесса, включающего духовно-нравственное развитие студентов в условиях поликультурного образовательного пространства. Показаны возможности конкурсов на иностранных языках, описана технология их проведения, приводятся данные, полученные от студентов в ходе обратной связи.

Ключевые слова: воспитательные задачи, проекты, духовно-нравственное развитие, конкурсы на иностранных языках.

Abstract: the article deals with the problems of solving educational problems at the Universities within the discipline «Foreign language». The importance of the socio-cultural component of the educational process, including the spiritual and moral development of students in a multicultural educational space is stressed. The paper describes the possibilities of competitions in foreign languages as well as their technology. There are given the data received from students during feedback.

Key words: educational tasks, projects, spiritual and moral development, competitions in foreign languages.

Введение. Компетентностный подход, заложенный в основу федеральных образовательных стандартов третьего поколения, позволяет формировать у нового поколения учащейся молодежи не только предусмотренные государственными документами профессиональные компетенции, но и стимулировать метапредметные связи и воспитывать в студентах такие жизненно необходимые качества, как самостоятельность, самоорганизованность, критическое мышление, ответственность, четкая жизненная позиция. Без набора таких компетенций крайне сложно адаптироваться к жизни в современном постоянно меняющемся мире, полном вызовов, парадоксов и потрясений. В результате бурных изменений, связанных с развитием научно-технического и социального прогресса, в обществе сложилась ситуация, когда разобраться в происходящих событиях бывает сложно даже взрослому человеку.

Немаловажным фактором стало и то, что для современных молодых людей, которых называют «поколением Z» или Digital Native (т. е. живущих практически в виртуальном мире) [1], обычной реальностью стало то, что ранее считалось «новыми технологиями», а именно мультимедиа, ин-

тернет, смартфоны, мессенджеры. В связи с этим в ходе образовательного процесса, в том числе обучения иностранному языку, особое внимание необходимо уделять воспитательным целям, поскольку становится очевидным, что молодые люди с неустоявшимися взглядами на жизнь часто становятся самой уязвимой частью общества, попадая под влияние недобросовестных средств массовой информации, а также пропаганды в сети Интернет. Существует мнение, что в настоящее время сформировалась сложная и противоречивая социокультурная ситуация, вызывающая у молодежи проявления маргинальности, национальной агрессии и религиозного экстремизма, из-за отсутствия достаточных навыков противодействия пропаганде идей национализма и религиозного экстремизма [2]. Особый интерес вызывает такая проблема, как социально-психологическая профилактика виктимности студентов (т. е. комплекса жертвы терроризма) в условиях непрямого террористического воздействия [3]. Учитывая, что образованность и широкий кругозор личности в значительной мере помогают избежать «вируса национализма и нетерпимости» [4], общество вправе ожидать от высшей школы конкретных действий, направленных на решение этой сложной задачи.

Проблема и цель. Отход от воспитательной функции в процессе обучения в сторону усиления его образовательной функции признается одной из проблем современной высшей школы. Согласно данным исследований, современные студенты достаточно терпимо относятся к таким социальным порокам, как алкоголизм и курение, их употребление является распространенной практикой в студенческой среде [5]. Почти 70 % опрошенных студентов одного из вузов г. Пензы не испытывают чувства осуждения по отношению к лицам, употребляющим психотропные препараты, и почти треть респондентов входит в группу риска, так как среди их знакомых есть наркозависимые люди [6]. Министр образования РФ Ольга Васильева многократно заявляла, что духовно-нравственному воспитанию молодежи не уделяется должного внимания, и призывала искать новые формы и новые методы духовно-нравственного воспитания не только детей, но и студентов вузов [7].

Одним из путей выхода из данной проблемы является проведение регулярной воспитательной работы со студентами, побуждение их к размышлениям, осознанию и обсуждению этих важных вопросов. Всё это способствует формированию активной гражданской позиции личности, готовой эффективно функционировать в условиях новой России. Без коллективных усилий всего профессионального сообщества, педагогов разных специальностей и направлений подготовки, а также применения арсенала новых воспитательных средств решить проблему воспитания современной молодежи сложно. Безусловно, широкими воспитательными возможностями обладает организованная внеаудиторная деятельность студентов на иностранном языке. Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать образовательный и воспитательный потенциал профессионально ориентированных конкурсов на английском языке, которые ежегодно организует кафедра иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета.

Обзор литературы. Проблемам воспитательного аспекта обучения посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов. В них подробно изучается социально-культурный компонент образовательного процесса, духовно-нравственное воспитание молодежи. Отмечается, что в цикле гуманитарных дисциплин, таких как философия, история, культурология, происходит осознание и утверждение традиционных для нашей культуры ценностей, однако задачу реализации этих ценностей, т. е. осознанного их выбора человеком в качестве ве-

дущего мотива своих действий, можно решить только на основе междисциплинарных связей [8]. Другим направлением научного поиска является современное поликультурное образовательное пространство, когда в группах часто встречаются студенты других национальностей, что требует не только нового понимания подходов к преподаванию иностранного языка [9], но и осознания особой важности вопросов, связанных с воспитанием толерантности в отношении представителей других культур [10].

Важность проблемы воспитания нового поколения осознается и на государственном уровне, о чем свидетельствует принятая ещё в 2015 г. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», в которой ставится задача наполнить новым содержанием основные направления, цели, механизмы воспитательной работы, а также выработать государственную политику в области формирования высоконравственных поколений [11]. Можно утверждать, что воспитательная цель обучения направлена на формирование у студентов мировоззрения, идейной убежденности, системы нравственных и эстетических взглядов; осознание межкультурных различий разных народов; воспитание чувства сопричастности к мировой культуре и истории, чувства социальной ответственности, собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству других людей, толерантного отношения к иным, отличным от собственной, точкам зрения на социальные и гуманитарные проблемы; формирование умения ведения эффективной коммуникации, направленной на достижение согласия и сотрудничества в условиях различия взглядов и убеждений, базовых моральных качеств личности. Безусловно, в современных непростых условиях высшие учебные заведения должны не только передавать студентам определенные наборы знаний, которые в определенной степени они могут найти самостоятельно в информационном пространстве, но и способствовать становлению образа мышления молодых людей, их отношения к событиям и явлениям окружающей действительности.

Результаты. Система внеаудиторных конкурсов на английском языке, разработанная на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ, направлена на усиление воспитательного аспекта образовательного процесса, а тематика данных мероприятий имеет ярко выраженную социальную окрашенность. В качестве примера рассмотрим мероприятия в рамках ежегодного конкурса цифровых историй на английском языке, в котором принимают участие все сту-

денты бакалавриата и магистратуры гуманитарных направлений подготовки. В 2019 г. студенты готовили для представления на конкурсе цифровые медиа-проекты, посвященные главным вызовам современности: борьбе с наркоманией и алкоголизмом, а также противодействию терроризму и насилию. Обучающимся было предложено создать индивидуальные видеоролики на английском языке в следующих номинациях: «Нет наркотикам / алкоголизму / курению», «Я выступаю за мир (против насилия и террора)». В мероприятии приняли участие более 350 студентов из трех гуманитарных институтов ПетрГУ, а также школьники г. Петрозаводска и студенты Уральского государственного экономического университета.

Помимо совершенствования навыков иноязычной продуктивной устной речи и повышения мотивации к изучению иностранных языков, конкурс преследовал такие воспитательные цели, как содействие формированию мировоззренческой и активной гражданской позиции личности, а также духовно-нравственному воспитанию учащихся. Кроме того, участие в конкурсе помогает развивать у студентов умения работать самостоятельно, соблюдая установленные сроки, совершенствовать личностные характеристики и индивидуальные способности обучающихся и их творческий потенциал.

Конкурс 2019 г. проводился в два этапа: сначала студенты самостоятельно готовили свои цифровые сообщения на английском языке и выбирали вместе с преподавателем лучшее в каждой группе. Затем, во втором туре, были определены победители среди представителей различных направлений подготовки. Работа участников была организована в соответствии с общепринятыми этапами проектной деятельности: выработка идеи – подготовка материалов и конкурсной работы – конкурсный показ – рефлексия. Подобные мероприятия проходят во внеурочное время и подразумевают не только большой объем самостоятельной работы учащихся, но и контактное и дистантное консультирование преподавателем своих студентов на каждом из этапов выполнения задания по вопросам поиска и использования технических средств, элементов визуального дизайна и инфографики, необходимых для выполнения данного задания. Работы, представленные на конкурс, имеют четкую структуру (введение, основная часть, заключение с выводами), их продолжительность не превышает трех минут.

После подведения итогов конкурса студенты поделились своими впечатлениями от участия в проекте. Абсолютное большинство сообщили, что подготовка к конкурсу заняла у них много време-

ни, в ходе которого подыскивали актуальные материалы и цитаты по теме проектов, создавали иллюстрации и оттачивали свои формулировки. Тем не менее они заразились идеей конкурсных проектов и приложили максимум усилий для достижения нужного результата: «Хотелось рассказать об этом так, чтобы достучаться до зрителей, донести до них, как же хороша жизнь без наркотиков», «Не хотелось говорить прописные истины о вреде наркотиков и алкоголя, важно было найти свою форму подачи материала, чтобы твой проект запомнился, чтобы заставить зрителей задуматься об этой страшной опасности современного мира». Одним из самых важных в воспитательном аспекте образовательного процесса преимуществ данного вида работы на иностранном языке стало обсуждение проектов-участников в группах. Студенты, отмечая важность и злободневность поднятых на конкурсе тем, выразили уверенность в том, что современная молодежь способна осознать стоящие перед ней вызовы времени и активно противостоять им, чтобы эффективно трудиться на благо своего государства.

Таким образом, с учетом важности участия высшей школы в процессе формирования кадров для новой России представляется возможным дополнять традиционные формы и методы организации работы по иностранному языку в вузе такими технологиями, как конкурсы с социальной и духовно-нравственной тематикой, тем самым содействуя выполнению задачи, поставленной перед высшей школой Правительством страны, – формированию высоконравственной личности и гражданина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поколение Z : те, кто будет после. Из интервью А. Сычевой с психотерапевтом, кандидатом медицинских наук Марком Сандомирским. – URL: http://www.chaskor.ru/article/pokolenie_z_te_kto_budet_posle_25210 (дата обращения: 26.04.2019).
2. Габдулхаков В. Ф. Педагогическое образование в поликультурной России / В. Ф. Габдулхаков. – М. ; Казань : Моск. психол.-соц. ун-т : НПО «МОДЭК» : Казан. (Приволжский) федер. ун-т, 2016. – 146 с.
3. Лисова Е. Н. Проблема социально-психологической профилактики виктимности студентов в условиях непрямого террористического воздействия / Е. Н. Лисова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 64–67.
4. Заседание Совета при Президенте по международным отношениям. – URL: <http://nasha-molodezh.ru/blogs/putin/putin-o-prioritetahgosudarstvennoy-molodyozhnoy-politiki.html> (дата обращения: 26.04.2019).

5. Марьян А. Ю. Отношение студентов медицинского университета к алкоголю и никотину / А. Ю. Марьян [и др.] // Казанский медицинский журнал. – 2014. – Т. 95, № 3. – С. 375–378.

6. Гарькин И. Н. Отношение студентов к проблеме наркомании : социологический аспект / И. Н. Гарькин, Л. М. Медведева, О. М. Назарова // Теория. Практика. Инновации. – 2017. – № 8 (20). – С. 28–32.

7. Васильева О. В. 5 доводов Ольги Васильевой, почему нам нужно вернуться к советской школе. – URL: https://mel.fm/pedagogika/1642539-arguments_vasilieva (дата обращения: 26.04.2019).

8. Хайруллин Р. Д. Междисциплинарное взаимодействие (иностранный язык и этика) как механизм нравственного воспитания в высшей школе / Р. Д. Хайруллин, И. А. Белая // Вестник ВУиТ. – 2014. – № 1 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnoe-vzaimodeystvie-inostranny-yazyk-i-etika-kak-mehanizm-nravstvennogo-vospitaniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 26.04.2019).

Петрозаводский государственный университет

Абрамова И. Е., доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений

E-mail: lapucherabr@gmail.com

Шишмолина Е. П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений

E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

9. Foreign Language Education in Multilingual Classrooms Hamburg Studies on Linguistic Diversity / A. Bonnet, P. Siemund [eds.] / Linguist. – 2018. – November. – 423 p.

10. Бердичевский А. Л. Приветственное слово участникам конференции Международной заочной научно-практической конференции «Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка в свете Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения», Россия, Тула, 4 декабря 2012 г. / А. Л. Бердичевский // Вестник Тульского государственного университета. – 2013. – С. 5–12.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п, г. Москва. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 26.04.2019).

Petrozavodsk State University

Abramova I. E., Dr. Habil. in Philology, Associate Professor, Head of the Foreign Languages for Students of Humanities Department

E-mail: lapucherabr@gmail.com

Shishmolina E. P., PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Foreign Languages for Students of Humanities Department

E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

УДК 57.01

ОБЩАЯ И СИСТЕМНАЯ БИОЛОГИЯ И ЕЕ «САТЕЛЛИТЫ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В. Г. Артюхов, Л. Н. Хицова, О. В. Башарина, А. В. Семенихина

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 28 февраля 2019 г.

Аннотация: «сателлиты» – необходимые и постоянные спутники, понимаемые в контексте статьи как подчиняющиеся «воле» главного ключевого курса (общей биологии). Это учебные дисциплины, дополняющие и развивающие (детализирующие) его, элементы, интегрируемые ООП, обеспечивая ее системный уровень в целях качественной подготовки в области общей биологии.

Ключевые слова: система, общая биология, дисциплина, сателлиты, компетенция.

Abstract: «satellites» are necessary and permanent satellites, understood in the context of the article, as being subordinate to the «will» of the main key course (general biology). These are the educational disciplines that supplement and develop (detail) it, the elements that are integrated by the PLO, thereby ensuring its systemic level, for the purpose of quality training in general biology.

Key words: system, biology, academic discipline, satellites, competence.

Проблема

«Сателлиты» – необходимые и постоянные спутники, понимаемые в контексте статьи как подчиняющиеся «воле» главного ключевого курса (общей биологии), дополняющие и развивающие (детализирующие) его. Это учебные дисциплины, интегрируемые в основную образовательную программу (далее – ООП) в целях качественной подготовки в области общей биологии, обеспечивая ее системный уровень.

Системная биология – активно развивающаяся междисциплинарная область науки, которая анализирует сложные биологические системы. Именно развитие системной биологии является наиболее характерной чертой состояния современной биологии. Цель системной биологии – получение знаний о биологических процессах и явлениях как о единой системе, умение создавать математические модели биологических систем и проводить их анализ, интегрировать и интерпретировать биологические данные и гипотезы, проверка пригодности моделей для решения фундаментальных вопросов общей биологии и прикладных задач биомедицины и биотехнологии.

Предметом исследований в системной биологии может являться система регуляции генов, ме-

таболизм, клеточная динамика и взаимодействия клеточной популяции [1].

Главные задачи системной биологии – описание всех свойств организма и возможных их изменений при различных воздействиях. Для понимания молекулярно-клеточных механизмов процессов жизнедеятельности высоко актуальна интеграция банка данных о биообъектах, выявление механизмов возникновения новых свойств при переходе к каждому более высокому уровню организации биосистемы (т. е. эмерджентных свойств). Установлено, что центральную роль в регуляции функционирования как отдельных клеток, так и всего организма играют сети передачи сигнала [2]. Теория генных сетей – одно из основных направлений системной биологии – является звеном, объединяющим различные эволюционные теории [3].

Из-за сложности объекта изучения, большого количества параметров, переменных и уравнений, описывающих биологическую систему, современная системная биология немыслима без использования компьютерных технологий. Развитие системной биологии требует постоянного взаимодействия специалистов по многим дисциплинам для интеграции биологии, инструментального анализа и компьютерных наук. А это ставит перед высшим образованием новые задачи по подготовке специалистов, сочетающих знания указанных

дисциплин. Обратим внимание на отсутствие в научном сообществе единого понимания обсуждаемого термина, что инициирует широкие и плодотворные дискуссии о значимости системной биологии в развитии науки в целом и биологии, в частности.

Результаты исследования, их обсуждение

Становление новой образовательной парадигмы – неизбежный процесс развития социума планетарного масштаба. Свою роль в нем сыграла и конкуренция между развитием качества интеллектуальных ресурсов общества и образованием [4]. Идеино-теоретическая основа образовательной парадигмы кристаллизуется уже более десятилетия с апробацией и актуализацией разных подходов, механизмов, моделей, возможных средств и методов. Уход от старой парадигмы, как утверждает Т. Кун, не отбрасывает рациональный элемент, но наполняет ее новым содержанием, относительно же образования – предопределяет новый тип обучения, своего рода переход от «преподавателецентризма» к «студентоцентризму». Исходя из системного подхода, можно утверждать, что в структуре системы образовательного процесса присутствуют два центральных элемента, определяющих ее особенность: функциональная взаимосвязь преподавателя (как «несущего» элемента) и студента (как «несомого» элемента). Эта связь обуславливает качество результатов, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и ООП.

Учебный план медико-биологического факультета ВГУ обеспечивает последовательность изучения дисциплин, основанную на их преемственности и взаимосвязи; рациональное распределение дисциплин и видов учебной работы по годам обучения с позиций равномерности учебной нагрузки студента. Он определяет общую структуру подготовки бакалавра, магистра, аспиранта в соответствии с требованиями ФГОС, с учетом направленности ООП на весь период обучения. Логика учебного плана определяется прежде всего ориентацией на сочетание фундаментальности и практической результативности, соблюдение принципа плавного перехода системности от менее сложного к более сложному, в соответствии с уровневой организацией биологических систем – от органо-центрического уровня к клеточному и молекулярно-генетическому. По мере обучения когнитивный потенциал обучающегося углубляют дисциплины современной биологии, формируя системный уровень знаний о биологических объектах.

Одним из механизмов успешного решения задач, стоящих перед российским образованием в

условиях его активного реформирования, является внедрение в учебный процесс образовательных программ, построенных на основе *модульного* подхода. Мы придерживаемся наиболее общепринятого мнения, что модуль является единицей ООП и учебного плана, включающей набор учебных дисциплин, отвечающих требованиям компетентностно-ориентированной модели профессиональной подготовки. Модуль мы рассматриваем, как и некоторые педагоги высшей школы [5 и др.], в качестве относительно самостоятельной части образовательной деятельности, направленной на формирование определенной компетенции (группы компетенций), с четко обозначенной трудоемкостью в виде зачетных единиц. По существу, данный подход можно обозначить как модульно-компетентностный [6].

В связи с вышесказанным особенное внимание в образовательных программах следует уделять дисциплинам, являющимся объединяющими «центрами» таких модулей, а также развивающим интеллектуальные способности и мотивацию студентов, обобщающим и систематизирующим научные знания [6]. Представляется, что такой дисциплиной является «Общая биология», преподаваемая на 2 курсе обучения бакалавров по направлению «Биология». «Общая биология» относится к базовой части дисциплин ООП подготовки бакалавров на медико-биологическом факультете ВГУ. В рамках изучения дисциплины продолжается развитие биологического кругозора студентов, формируется связь между дисциплинами профессиональной подготовки (через образующие модуль дисциплины, такие как «Генетика», «Биофизика», «Биохимия», «Микробиология и вирусология» и др.). Согласно учебному плану, студенты в ходе освоения компетенций по данному курсу должны знать фундаментальные основы биологических закономерностей, строение и свойства живой материи, общие молекулярные механизмы взаимодействий, лежащих в основе биологических процессов; уметь использовать фундаментальные биологические представления в сфере профессиональной деятельности для решения новых задач; самостоятельно анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи в функционировании биосистем различного уровня организации, сравнивать, анализировать, аргументировать ответ, иллюстрировать его схемами и рисунками, владеть, что особенно важно в контексте наших суждений, способностью к *системному мышлению*.

В целях достижения студентами понимания целостности разных компонентов ООП (входящих в нее дисциплин-сателлитов), а также для повы-

шения заинтересованности, мотивации к обучению и, следовательно, улучшения освоения ими компетенций, необходимо в рамках модуля «Общая и системная биология» [7] рассматривать также вопросы и проблемы системной биологии. В этом большую роль играют дисциплины, служащие в качестве «сателлитных». Ниже рассмотрим их систему.

Так, учебным планом предусмотрен ряд дисциплин, способствующих формированию компетенций профессионального и мировоззренческого уровней, абстрактного и системного мышления, способности к анализу и творчеству (креативности) на основе концептуально-принципиальной основы всех дисциплин избранной области деятельности. В этом отношении особо следует отметить значимость мировоззренческих установок, обеспечиваемых *философскими модулями* бакалавриата и магистратуры.

Становление и развитие лингвистической коммуникации, межличностного и межкультурного взаимодействия зависят от успешности реализации модуля, включающего такие дисциплины, как *иностраный язык и культурология*. Владение анализом основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции, знания экономических и правовых основ в различных сферах жизнедеятельности закладывают дисциплины гуманитарного блока. Они же, а также целевая направленность учебных программ *дисциплин профессионального блока, тематические общие и производственные практики* обеспечивают приобретение обучающимися умения действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, понимать траекторию развития и перспективы сохранения цивилизации, связи геополитических и биосферных процессов. Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, адаптации и повышению своего научного и культурного уровня формируется в процессе подготовки к написанию *ВКР* и демонстрируется на *государственной итоговой аттестации*.

Умению решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности способствует дисциплина «*Компьютерные технологии*».

Овладение комплексом естественнонаучных дисциплин (*физики, химии, наук о Земле и общей биологии*) является залогом успешного примене-

ния их базовых знаний в жизненных ситуациях. Знания разнообразия биологических объектов, их значения для устойчивости биосферы, мониторинга, оценки состояния природной среды и охраны живой природы обеспечивает цикл *ботанических, зоологических и экологических дисциплин (как сателлиты, так и определяющие их модули)*. Компетентность в использовании принципов структурной и функциональной организации биологических объектов на основе владения знанием механизмов гомеостатической регуляции, основных физиологических методов анализа и оценки состояния живых систем выпускник приобретает благодаря освоению *биохимии и физиологии (растений, животных)*. *Биофизика, иммунология* совместно с *цитологией и гистологией* способствуют формированию компетенции успешного использования системы принципов клеточной организации биологических объектов, биофизических и биохимических основ, мембранных процессов и молекулярных механизмов жизнедеятельности при решении профессиональных задач. Результат создания мировоззренческой основы бакалавров и магистров достигается не только в процессе освоения философских знаний, но и системы таких дисциплин, как *генетика, теория эволюции* с их современными представлениями о развитии органического мира в разных временных интервалах. Системный подход, на который опираются лекторы факультета в своей преподавательской деятельности, получает поддержку благодаря методическому обеспечению соответствующими учебными пособиями дисциплин «Общая и системная биология», «Экосистемная экология» и др. [7–9].

Представленное нами выше понимание структуры учебного плана и основной образовательной программы как сложных систем позволяет своевременно учитывать требования новых вариантов ФГОС, что неизбежно связано с нелинейностью процесса формирования текущего учебного плана и рабочих программ учебных дисциплин. Коррекция осуществляется с учетом развития научного потенциала кафедр и запросов работодателей путем внесения изменений в набор дисциплин, устанавливаемых вузом. Нелинейность – новое явление в подготовке специалиста, требующее соответствующей мобильности и готовности преподавателя к изменению привычных траекторий построения содержания учебного материала (на основе модульно-интегрированного принципа) и его представления студентам (объемы информации, способы их подачи, методы их освоения обучающимися и т. д.).

Сформированность заложенных в учебные программы компетенций и реализация систем-

ного подхода в обучении подтверждаются достаточно высоким уровнем представленных к защите выпускных квалификационных работ бакалавров, магистерских диссертаций, научных докладов аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афонников Д. А. Системная биология* / Д. А. Афонников, В. В. Миронова // Вавиловский журн. генетики и селекции. – 2014. – № 1. – Т. 18, № 1. – С. 175–192.
 2. *Лаврик И. Н. Системная биология сетей передачи сигнала* / И. Н. Лаврик, М. Г. Самсонова // Биофизика. – 2016. – Т. 61, № 1. – С. 93–101.
 3. *Лашин С. А. Теории биологической эволюции с позиций современного развития системной биологии* / С. А. Лашин, В. В. Суслов, Ю. Г. Матушкин // Генетика. – 2012. – Т. 48, № 5. – С. 573–589.
 4. URL: <http://www.apex4race.ru/41/gumanitarnaa-sistema-podgotovki-kadrov-ssha-7224.html>
 5. *Макарова Л. С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования* / Л. С. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 46–52.
 6. *Ефимова С. А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентного подхода* : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Ефимова. – М., 2006. – 23 с.
 7. *Калаева Е. А. О проблемах преподавания курса «Математические методы в биологии» при подготовке студентов, обучающихся по направлению «Биология»* / Е. А. Калаева, В. Г. Артюхов, В. Н. Калаев // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 24–27.
 8. *Башарина О. В. Общая и системная биология* : учеб. пособие / О. В. Башарина, В. Г. Артюхов. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2017. – 148 с. – (Учебник Воронежского государственного университета).
 9. *Девятова Т. А. Общая и системная экология* : состояние и перспективы развития : учеб. пособие / Т. А. Девятова, Л. Н. Хицова, Е. В. Моисеева, В. Г. Артюхов. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2018. – 186 с.
- Воронежский государственный университет*
Артюхов В. Г., доктор биологических наук, заведующий кафедрой биофизики и биотехнологии медико-биологического факультета
- Хицова Л. Н., доктор биологических наук, профессор кафедры зоологии и паразитологии медико-биологического факультета*
- Башарина О. В., кандидат биологических наук, доцент кафедры биофизики и биотехнологии медико-биологического факультета*
- Семенikhина А. В., кандидат биологических наук, доцент кафедры медицинской биохимии и микробиологии медико-биологического факультета*
- Voronezh State University*
Artyukhov V. G., Dr. Habil. in Biology, Professor, Head of the Biophysics and Biotechnology of the Medical and Biological Faculty Department
- Khitsova L. N., Dr. Habil. in Biology, Professor of the Zoology and Parasitology of the Medical and Biological Faculty Department*
- Bacharina O. V., PhD in Biology, Associate Professor of the Biophysics and Biotechnology Department of the Medical and Biological Faculty*
- Semenikhina A. V., PhD in Biology, Associate Professor of the Medical Biochemistry and Microbiology Department of the Medical and Biological Faculty*

УДК 378.048.2

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ

А. В. Белошицкий, Е. Н. Карлова

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 13 марта 2019 г.

Аннотация: рассматриваются факторы, влияющие на эффективность подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре: предшествующий профессиональный опыт адъюнктов, их культурный капитал, мотивация к научной деятельности, а также организационные факторы, связанные с особенностями военной службы.

Ключевые слова: адъюнктура, подготовка научно-педагогических кадров, защита диссертации, военное образование.

Abstract: the paper presents the factors affecting the effectiveness of training scientific and university teaching personnel in the adjuncture: their previous professional experience, cultural capital, motivation for research activities, as well as organizational factors related to the characteristics of military service.

Key words: postgraduate, training scientific and teaching staff, thesis defense, military education.

Введение

На развитие системы подготовки научно-педагогических кадров существенное влияние оказывают новые условия функционирования науки и образования – интернационализация, коммерциализация и широкое применение наукометрических данных. Согласно Закону об образовании в Российской Федерации (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), подготовка кадров высшей квалификации, в том числе по программам аспирантуры (адъюнктуры), является четвертым уровнем профессионального образования. Расширение образовательной части программы аспирантуры, нацеленность на формирование у аспирантов одновременно исследовательских и педагогических компетенций вызвали дискуссию в научном сообществе [1]. Однако в качестве главной проблемы аспирантуры министр науки и высшего образования РФ М. М. Котюков считает относительно небольшую долю защит диссертаций в первый год выпуска, которую необходимо повысить с 12,5 до 30,0 % [2].

Министерство обороны Российской Федерации с 2014 г. осуществляет подготовку научно-педагогических кадров в адъюнктуре в соответствии с нормативно-правовой базой, включающей федеральный и ведомственный компоненты. Функ-

ционируя преимущественно в едином правовом поле, адъюнктура имеет общие с аспирантурой системные проблемы, к которым добавляется ведомственная специфика: требования по защите государственной тайны, ограниченные возможности международной научной коммуникации, источников финансирования, а также закрытый рынок труда офицеров-преподавателей и ученых.

Военными и гражданскими учеными предпринимались попытки выявления отдельных проблемных вопросов функционирования системы подготовки научно-педагогических кадров, предлагались индикаторы оценки эффективности аспирантских программ [3–6]. Всесторонний анализ современного состояния подготовки научно-педагогических кадров представлен в работах Б. И. Бедного и А. А. Мироноса [7; 8]. Общими проблемными вопросами, на которых акцентируют внимание большинство авторов, являются усиление образовательной составляющей за счет научно-исследовательской, сокращение возможностей подготовки аспирантов в научно-исследовательских организациях, вынесение защиты диссертации за рамки подготовки в аспирантуре. В ходе обсуждения проблем адъюнктуры исследователи указывают на отсутствие у поступающих базового педагогического образования и практического опыта педагогической деятельности [6], на необходимость опыта службы на командных долж-

ностях оперативного звена для тех адъюнктов, которые готовятся по оперативно-тактическому профилю [9], расхождение компетенций федеральных государственных образовательных стандартов направлений подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре и трудовых функций профессорско-преподавательского состава, содержащихся в профессиональных стандартах [10].

Научный интерес к изучению проблем адъюнктуры проявляется преимущественно с позиций педагогики. При этом в недостаточной степени освещены социальные факторы, влияющие на эффективность подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре. В данной статье предпринимается попытка проанализировать связь между оценками вероятности защитить диссертацию в год выпуска и предшествующим профессиональным опытом адъюнктов, их профессиональными планами, техническими, информационными и социальными условиями обучения в адъюнктуре. В ходе исследования использовался метод опроса адъюнктов Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (далее – ВУНЦ ВВС «ВВА») и их научных руководителей.

Результаты исследования

Представим результаты исследования через два аспекта: поступление в адъюнктуру и процесс обучения в адъюнктуре.

Что касается поступления в адъюнктуру, то результаты исследования показали, что большинство офицеров поступают в адъюнктуру из войск и, как правило, не имеют опыта научной или преподавательской деятельности. Средний возраст офицеров, поступающих в адъюнктуру, – 32 года, при этом средний возраст аспирантов в России составляет 27,4 года [11]. Такая особенность объясняется тем, что научная карьера офицеров осуществляется в рамках военной карьеры, а последняя является для них более приоритетной. Несмотря на то, что одно из требований к кандидатам в адъюнктуру – опыт практической работы на офицерских должностях не менее двух лет, в действительности этот период значительно увеличивается, поскольку исполнение обязанностей на командных и инженерных должностях слабо связано с научными исследованиями и зачастую не оставляет времени для подготовки научных трудов. Как следствие, научные руководители оценивают овладение методологией и методикой научного исследования кандидатами в адъюнктуру относительно невысоко (в среднем 3,9 балла из 5,0 возможных). Руководители отмечают так-

же недостаточную самостоятельность адъюнктов в решении поставленной научной задачи (в среднем 4,1 балла из 5,0 возможных). Более высокие оценки получили личностные качества обучающихся: исполнительность, дисциплинированность, мотивация и психологическая готовность к обучению в адъюнктуре. Выявлена линейная связь между оценками общетеоретической подготовки и стремлением к профессиональному самосовершенствованию адъюнктов с вероятностью защитить диссертацию во время обучения или в течение года после окончания адъюнктуры.

Исследование показало, что офицеры, планировавшие обучение в адъюнктуре за несколько лет до поступления (27,5 % от общего числа опрошенных), выше оценивают вероятность защиты диссертации в установленный срок по сравнению с офицерами, принявшими решение об обучении в адъюнктуре за год до поступления (45,0 %).

Соотношение оценок приоритетности различных мотивов поступления в адъюнктуру, представленное в табл. 1, показывает, что научные руководители выше оценивают значимость прагматичных мотивов, а сами адъюнкты на первое место ставят мотивы самореализации в научной и преподавательской деятельности. Вероятно, в терминальных ценностях самореализации для офицеров, большинство из которых не имеют опыта научно-педагогической деятельности, проявляется неартикулированное стремление к социальной мобильности, достижению более высокого положения в системе внутрипрофессиональной стратификации.

Сделанный выше вывод подтверждается результатами анализа приоритетов профессионального развития на основе метода парных сравнений. Первое место в иерархии занимает военная служба, затем в порядке убывания следуют: преподавательская работа, научная работа, высокая оплата труда, жизнь и служба в большом городе.

Итак, для адъюнктов ценность представляет не столько научно-педагогическая деятельность, сколько прохождение службы в научных и образовательных организациях, совмещение ролей офицера и ученого, офицера и преподавателя. Академические достижения в этом случае выступают не целью, а средством восходящей социально-профессиональной мобильности.

Что касается второго аспекта – процесса обучения в адъюнктуре, – то по результатам социологического опроса адъюнкты и их научные руководители оценивают условия обучения в адъюнктуре на четыре балла из пяти, т. е. в целом удовлетворены теми техническими, информационными и социальными условиями, в которых осуществляет-

Таблица 1

Оценка адъюнктами и их научными руководителями значимости мотивов поступления в адъюнктуру по семибалльной шкале (1 – совсем не важный мотив, 7 – очень важный мотив)

Мотивы поступления в адъюнктуру	Адъюнкты	Научные руководители
Самореализация, получение опыта научной деятельности	6,21	5,75
Самореализация, получение опыта преподавательской деятельности	5,91	5,55
Возможность перейти в категорию научно-педагогического состава, профессионально развиваться в академической среде военного вуза	5,58	6,04
Стремление к получению определенного научного, социального и профессионального статуса	5,55	5,74
Присвоение очередного воинского звания	4,36	4,98
Повышение конкурентоспособности на рынке труда в случае увольнения из армии	3,85	нет данных
Возможность защитить диссертацию с минимальными финансовыми издержками	3,19	4,04
Влияние, рекомендации преподавателей	2,56	3,56
Переезд в Воронеж из другого региона	2,15	3,72
Семейная традиция, влияние родственников	1,57	2,69

ся образовательный процесс и научная деятельность. Как видно из табл. 2, социальные условия работы оцениваются как наиболее благоприятные, адъюнкты и их научные руководители высоко оценивают профессионализм преподавателей и морально-психологический климат в научном кол-

лективе. Наибольшей критике подверглось содержание учебной программы адъюнктуры, в комментариях респонденты указывали на необходимость замены педагогических дисциплин математическими и перераспределения времени в пользу изучения методологии научного исследования.

Таблица 2

Оценка адъюнктами и их научными руководителями условий обучения по пятибалльной шкале

Условия обучения	Адъюнкты	Научные руководители
Техническая оснащенность учебных аудиторий	4,6	4,2
Профессионализм преподавателей	4,6	4,5
Морально-психологический климат в научном коллективе	4,6	4,4
Эргономичность рабочего места адъюнкта	4,3	4,2
Обеспеченность научной литературой, доступ к информационным источникам	4,1	4,0
Оснащенность приборами, инструментами, спец. техникой	4,0	3,6
Оснащенность рабочего места адъюнкта вычислительной и оргтехникой	3,9	3,8
Возможность внедрения научных результатов в производство, в практику	3,9	3,7
Содержание учебной программы адъюнктуры	3,8	3,5

Развитие педагогических компетенций может иметь второстепенное значение для адъюнктов и их научных руководителей по нескольким причинам. Во-первых, несмотря на то, что формально защита диссертации вынесена за рамки подготовки аспирантов и адъюнктов, она остается приоритетной целью и показателем качества работы должностных лиц. Защита диссертации является также более отчетливым, доступным измерению результатом обучения, чем развитие педагогических компетенций. Во-вторых, уровень готовно-

сти к научной работе поступающих в адъюнктуру офицеров не в полной мере удовлетворяет научных руководителей, в результате написание диссертации становится для некоторых офицеров более трудоемким и ответственным процессом, требующим дополнительного времени и усилий. В-третьих, некоторые научные руководители и их коллеги из гражданских вузов считают три года недостаточным сроком подготовки диссертации по естественным и техническим наукам и предлагают увеличить его до 5–6 лет [12]. В этих обсто-

ательствах все другие виды служебной и учебной занятости рассматриваются как препятствие к достижению основной цели – подготовке и защите диссертации.

Почти треть бюджета служебного времени, по самооценке адъюнктов, занимает освоение учебной программы, четвертая часть служебного времени – исполнение обязанностей военной службы (наряды и др.). Непосредственной работе над диссертацией офицеры могут уделить 42,0 % времени, что, по их мнению, недостаточно. В результате адъюнкты посвящают работе над диссертацией дополнительно 10–12 часов внеслужебного времени еженедельно. Примечательно, что чем больше внеслужебного времени используется для работы над диссертацией, тем выше оценивается вероятность ее защиты в установленный срок.

Как видно из табл. 3, вторым фактором, осложняющим подготовку диссертации, адъюнкты и их научные руководители называют особенности, связанные с работой со сведениями, составляющими государственную тайну (ограниченное время работы секретной библиотеки, делопроизводства, компьютерного класса и т. д.).

Научные руководители более критичны в оценке личностных, деловых и профессиональных качеств адъюнктов. Они дополняют список препятствий к подготовке диссертации слабым владением адъюнктами методологией научного

исследования и недостаточностью знаний по научной специальности. Руководители также указывают на личную неорганизованность адъюнктов и недостаточный уровень цифровой грамотности.

Педагогическая деятельность является наиболее привлекательной для адъюнктов. Из них 60,0 % предполагают стать преподавателями в ближайшие пять-десять лет. Однако их уверенность в защите диссертации в установленный срок ниже, чем у адъюнктов, планирующих замещать научные должности (37,0 и 55,0% соответственно уверены в защите диссертации не позднее года после окончания адъюнктуры). Готовность защитить диссертацию также оценивается выше будущими учеными в отличие от будущих преподавателей (к третьему году обучения у 37,0 % из них диссертация готова на 80,0 % и более, такую же оценку готовности диссертации дают 22,0 % будущих преподавателей).

Таким образом, мотивация к продолжению профессиональной деятельности в сфере научных исследований и разработок положительно влияет на успешность обучения адъюнктов.

Заключение и выводы

Адъюнктура является институтом социализации будущих ученых и преподавателей, в котором инкорпорируется академическая культура, формируются научное мышление, научная эти-

Т а б л и ц а 3

Оценка адъюнктами и их научными руководителями значения факторов, осложняющих подготовку диссертации, по пятибалльной шкале

Группы факторов	Адъюнкты	Научные руководители
Организационные факторы		
Загруженность другими служебными обязанностями	3,53	3,21
Трудности, связанные с работой со сведениями СГТ (ограниченное время работы секретной библиотеки, делопроизводства и компьютерного класса и т. д.)	3,00	3,02
Сложная учебная программа адъюнктуры	2,36	2,70
Дефицит научного общения из-за невозможности принимать участие в работе конференций	2,32	2,75
Сложности с получением экспертного заключения на диссертацию членов диссертационного совета	2,15	2,56
Строгие требования к оформлению диссертации и сопроводительных документов	2,09	2,25
Морально-психологический климат в научном коллективе	1,66	1,57
Личностные факторы		
Недостаточный уровень владения методологией научного исследования	2,76	3,34
Недостаточные знания по научной специальности	2,57	3,19
Собственная неорганизованность	2,20	2,81
Недостаточный уровень цифровой грамотности	2,18	2,87
Семейные проблемы	2,09	–
Недостаточный уровень владения иностранным языком	1,89	1,83

ка, компетенции, повышается квалификация. По окончании адъюнктуры офицеры назначаются на престижные должности с достаточно высокими штатными категориями. Адъюнктура в этом контексте выступает социальным и одновременно профессиональным лифтом для офицеров.

Факторами успешности обучения в адъюнктуре выступают: опыт научной и преподавательской работы, заблаговременное принятие решения об обучении в адъюнктуре, владение методологией научных исследований и знаниями по научной специальности, работа над диссертацией в неслужебное время, мотивация к научной деятельности после окончания адъюнктуры.

Особенности военной службы осложняют выбор академической карьеры офицером сразу после окончания вуза. Поэтому большинство адъюнктов с опытом практической деятельности, как правило, обладают невысоким уровнем академических достижений и компетенций в области проведения научных исследований. Другими социальными факторами, препятствующими успешному обучению в адъюнктуре и защите диссертации в установленный срок, являются загруженность служебными обязанностями, личная неорганизованность и особенности, связанные с защитой государственной тайны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минобрнауки вернуло обязательную защиту диссертаций в аспирантуре. – URL: <https://ria.ru/society/20170905/1501772082.html> (дата обращения: 05.02.2019).

2. Агранович Н. Требуется ученый / Н. Агранович, Ю. Медведев // Российская газета. – 2019. – 12 дек. – Федеральный выпуск № 31 (7789).

3. Шестак В. П. Аспирантура как третий уровень высшего образования : дискурсивное поле / В. П. Шестак, Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 22–34.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Белошицкий А. В., доктор педагогических наук, профессор, начальник Центра организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров

Карлова Е. Н., кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник
E-mail: ekaterina-n-karlova@yandex.ru

4. Иванов В. В. Реформирование системы подготовки научных кадров высшей квалификации : проблемы и основные направления / В. В. Иванов, Р. А. Марина // Инновации. – 2013. – № 5 (175). – С. 32–38.

5. Савин А. А. К вопросу о целях и содержании подготовки в адъюнктуре / А. А. Савин // Военный академический журнал. – 2017. – № 4 (16). – С. 145–150.

6. Гуляев В. Н. К вопросу о подготовке научно-педагогических кадров на современном этапе развития высшей военной школы / В. Н. Гуляев, Е. С. Иванов, И. П. Логинов, Р. Ш. Хасанов // Военный академический журнал. – 2017. – № 1 (13). – С. 139–148.

7. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография / Б. И. Бедный, А. А. Миронос. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.

8. Бедный Б. И. Индикаторы эффективности аспирантских программ в области точных и естественных наук / Б. И. Бедный, С. Н. Гурбатов, А. А. Миронос // Высшее образование в России. – 2010. – № 7. – С. 11–24.

9. Подготовка научных и научно-педагогических кадров для медицинской службы Вооруженных сил : история, современное состояние и перспективы / Е. В. Ивченко [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № 4 (52). – С. 187–191.

10. Утробин Г. Ф. Управленческие аспекты в программах подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) / Г. Ф. Утробин, И. А. Обыкновенный // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 3 (63). – С. 169–175.

11. Индикаторы науки : 2018 : статистический сборник / Н. В. Городникова [и др.]. – М. : НИУ ВШЭ, 2018. – 320 с.

12. Как в российских вузах отреагировали на предстоящую реформу аспирантуры. – URL: <https://tass.ru/nauka/5269142> (дата обращения: 18.10.2018).

Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin» (Voronezh)

Beloshitskiy A. V., Dr. Habil. in Pedagogy, Professor, Head of the Center of Scientific Work Organization and Training of Scientific and Teaching Staff

Karlova E. N., PhD in Sociology, Associate Professor, Senior Staff Scientist
E-mail: ekaterina-n-karlova@yandex.ru

УДК 37.013.43

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

И. В. Зубов

**Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)**

Л. В. Кочетова, В. С. Остапенко

**Российский государственный университет правосудия
(Центральный филиал, г. Воронеж)**

Поступила в редакцию 15 апреля 2019 г.

Аннотация: рассматривается проблема мировоззренческого ресурса культурно-образовательной среды вуза, раскрываются пути его реализации для формирования профессионального мировоззрения обучающихся, включающего знания, убеждения, ценности, готовность к мотивированным действиям.

Ключевые слова: мировоззренческий ресурс, культурно-образовательная среда вуза, профессиональное мировоззрение, пути реализации.

Abstract: the article deals with the problem of ideological resource of cultural and educational environment of the University, reveals the ways of its implementation for the formation of professional Outlook of students, including knowledge, beliefs, values, readiness for motivated actions.

Key words: ideological resource, cultural and educational environment of the University, professional Outlook, ways of implementation.

Культурно-образовательная среда как мировоззренческий феномен является объектом исследования философов, педагогов, социологов, психологов, культурологов, которые считают, что ее влияние на воспитание, образование, формирование мировоззрения человека огромно и особую роль в этом процессе играют вузы. Отечественные педагоги (Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, К. Д. Ушинский и др.), исследуя среду как определяющее условие формирования личности, выявили связи между условиями среды и мировоззренческими характеристиками и качествами обучающихся.

Теорию культурно-образовательной среды современного вуза разрабатывают Е. П. Белозерцев и И. Б. Щербакова [1], А. И. Бондаревская [2], О. В. Горских и Е. М. Покровская [3], В. А. Козырев [4], И. Л. Набок [5], В. А. Ясвин [6] и др. И. Л. Набок подчеркивает что «чем шире, богаче культурно-образовательный средовой ресурс, тем шире и богаче индивидуальный опыт учащегося, выше его собственная ответственность за результаты реализации своих культурно-образовательных по-

требностей. Культурно-образовательная среда должна быть рассмотрена как открытая, гибкая и саморазвивающаяся система, адаптируемая к современным социально-трансформационным процессам, способная к интериоризации нововведений» [5, с. 17]. На наш взгляд, автор делает упор на функциональное значение такой среды и упускает из виду ее мировоззренческую значимость. Поэтому необходимо рассмотреть мировоззренческий ресурс культурно-образовательной среды, ее роль и значение в формировании личности обучающегося, его профессионального воззрения.

Если оттолкнуться от фундаментальных мировоззренческих гносеологических вопросов, сформулированных еще Иммануилом Кантом («Что я могу знать? Что я должен делать? На что я могу надеяться?»), то вслед за великим мыслителем мы позволим себе сформулировать серию наших вопросов относительно мировоззренческого значения культурно-образовательной среды вуза и попытаться дать на них ответы.

Во-первых, формирует ли культурно-образовательная среда МИРОВОЗЗРЕНИЕ обучающихся? Во-вторых, если да, то КАКОЕ? И, в-третьих, если это ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ мировоззрение,

то каковы пути его становления и развития в этой среде?

По первому вопросу дискуссии среди ученых (и не только) ведутся на новом уровне, который определяется требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, пониманием необходимости перемен в сфере образования в соответствии с запросами современного общества на подготовку мировоззренчески и профессионально зрелых специалистов. Так формирует ли среда вуза мировоззрение как систему знаний, убеждений, ценностей, готовность выполнять профессиональные обязанности? Примечательно, что, например, в западной философии и педагогике проблема формирования мировоззрения в вузах не стоит по определению. Мировоззренческие проблемы образования в целом не свойственны западным теоретикам в силу его узко прагматической направленности по подготовке узких специалистов. В подтверждение этому можно привести примеры поразительной общемировоззренческой неподготовленности и безграмотности не только рядовых граждан стран Запада, но и их политиков, не знающих исторические события мирового значения, путающих названия государств и т. п.

Сила отечественной системы образования, использующей достижения выдающихся теоретиков и практиков дореволюционной России, Советского Союза, заключается в ее мировоззренческой направленности, в необходимости формирования основополагающих мировоззренческих ценностей – культуросообразности, духовности, государственности, патриотизма. Поэтому дефиниция «культурно-образовательная среда» наполняется мировоззренческим содержанием в смысле формирования общей культуры обучающихся, что предполагает социально-гуманитарное познание в самом широком смысле, изучение и усвоение мировоззренческих дисциплин, которые пока остаются в учебных планах, но тенденция к сокращению их количества и часов на их изучение приобретает, к сожалению, устойчивую негативную традицию. Ответ на первый вопрос однозначен: культурно-образовательная среда формирует профессиональное мировоззрение обучающихся, которое можно назвать научным, так как получаемые знания, приобретаемые навыки и умения становятся основой мировоззренческих взглядов, убеждений, ценностей и формируют готовность к действиям в профессиональной сфере.

Ответ на второй вопрос подразумевает рассмотрение профессионального мировоззрения с позиции получаемой специальности в вузе, и, исходя из этого, предполагает учет особенностей данного

процесса в каждом конкретном случае. Культурно-образовательная среда вуза, на наш взгляд, прямо формирует профессиональное мировоззрение в соответствии с получаемой специальностью. Этот профессиональный тип мировоззрения не только включает знания по профессии, но и не может быть сформирован без убеждений, ценностей, готовности к обоснованным с точки зрения профессиональной пригодности действиям.

Что есть профессиональные знания в структуре мировоззрения специалиста? Среда вуза не только дает обучающимся знания, но и превращает эти знания в элемент их профессиональной культуры. И в этом аспекте знания становятся элементом культуры и в широком, и в узком смысле слова. В широком – как общая культуросообразная мировоззренческая позиция независимо от избранной профессии. Профессор А. П. Сманцер особо подчеркивает, что «в культурно-образовательной среде учебного заведения важно культивировать престиж культуры знаний, необходимость получения полноценного образования, развития творческих способностей учащихся» [7, с. 8]. А в узком смысле мировоззренческие знания – это путеводитель в профессии, без которого нет специалиста как личности, как мировоззренчески зрелого профессионала.

Что есть профессиональные убеждения? Во-первых – это убежденность в правильности выбранной профессии. А иначе какое это профессиональное мировоззрение, если оно не основывается на личностной интериоризации знаний, которые превращаются в убеждения на основе присвоения их индивидуумом?

Что есть мировоззренческие ценности? Еще Ян Амос Коменский, определяя роль учебного заведения в формировании личности учеников, отмечал, что значение имеет даже место обучения и воспитания. Он писал, что в «классных комнатах все должно быть опрятно, где возможно – даже изящно, чтобы ученики всюду, куда они ни обратятся, имели возможность воспитать в себе любовь к чистоте и затем впоследствии содержать подобным же образом свои собственные жилища» [8, с. 135]. И с этих бытовых ценностей начинается культурно-образовательная среда образовательной организации, ее лицо. Сформировать профессиональные ценности не простая задача, которая может решаться в каждом вузе в специфическом контексте. Развитие профессиональных ценностей начинается с момента поступления обучающегося в вуз и продолжается в течение всего периода обучения. Особую роль выполняет воспитательная работа, которую, к сожалению, не всегда эффективно осуществляют ответственные за ее проведение сотрудники вуза.

Наиболее слабым элементом в структуре профессионального мировоззрения, по нашему мнению, является формирование готовности обучающихся к обоснованным с точки зрения профессиональной пригодности действиям. Не секрет, что такую готовность вуз развивает у обучающихся крайне слабо в ходе прохождения ими практик и стажировок в соответствующих структурах по специальности.

Ответ на третий вопрос является самым непростым с точки зрения организации и реализации процесса становления и развития профессионального мировоззрения обучающихся в культурно-образовательной среде вуза. Какие пути и направления работы выбрать для достижения поставленной цели? Их стандартный набор вряд ли удовлетворит запросы современного образования. Возможными инновационными путями, на наш взгляд, могут быть следующие.

1. Перевод субъект-объектных отношений в образовательном процессе в русло субъект-субъектного взаимодействия, когда реализуется личностный потенциал, в первую очередь, обучающихся. Мировоззрение – феномен индивидуальный, сугубо личностный, и невозможно его сформировать в вузе, опираясь лишь на коллективные формы работы. Культурно-образовательная среда в этом аспекте индивидуализируется, приобретает личностный смысл и мировоззренческое значение и измерение.

2. Усиление профессионального контента в структуре мировоззрения обучающихся с упором на использование средств современных информационно-коммуникационных технологий. О. В. Горских и Е. М. Покровская считают, что для этого можно создавать информационные порталы, концентрирующие информацию по преподаваемым предметам и включать в них научно-образовательные ресурсы, интерактивные коммуникативные площадки для проведения вебинаров, видеолaborаторий и т. п. [3]. Поэтому культурно-образовательная среда без данных технологий будет выглядеть не мобильной и не убедительной с точки зрения активного мировоззренческого влияния на личность.

3. Активизация мировоззренческого влияния культурно-образовательной среды на обучающихся в контексте поликультурной толерантности. Все многообразие культурных традиций обучающихся «варится» в едином образовательном «процессе-котле» вуза. Единство – в многообразии. Этот

фундаментальный принцип применительно к обучению и воспитанию ведет к мировоззренческой толерантности, не заставляет отказаться от своей индивидуальности и самости, а предполагает в рамках допустимого и «моральных фильтров» формировать профессиональное мировоззрение в «окраске» конкретного вероисповедания, национальных традиций, образа жизни, психологического кода своего народа, рода, клана, племени.

Таким образом, влияние культурно-образовательной среды вуза на формирование профессионального мировоззрения обучающихся неоспоримо и предполагает не уход от проблемы, а активное ее изучение и решение всеми субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда провинций и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект) / Е. П. Белозерцев, И. Б. Щербакова. – Воронеж : Типография им. И. А. Болховитинова, 2016. – 248 с.
2. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2004. – 23 с.
3. Горских О. В. Культурно-образовательная среда университета и ее функции как ресурс эффективного межкультурного взаимодействия / О. В. Горских, Е. М. Покровская // Педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 60–72.
4. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета / В. А. Козырев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 275 с.
5. Набок И. Л. Культурно-образовательная среда вуза как фактор модернизации педагогического образования / И. Л. Набок // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 5. – С. 15–18.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 211 с.
7. Сманцер А. П. Культурно-образовательная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета (Белорусский государственный университет, Минск). – 2010. – Сер. 8, Педагогика. – № 5. – С. 7–11.
8. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы : избр. пед. соч. : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Зубов И. В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, доцент

E-mail: goscha.zuboff@yandex.ru

Российский государственный университет правосудия (Центральный филиал, г. Воронеж)

Кочетова Л. В., кандидат экономических наук, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин

E-mail: koch90@rambler.ru

Тел.: 8 (473) 271-54-15

Остапенко В. С., доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

E-mail: ostapenko-vl@yandex.ru

Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin» (Voronezh)

Zubov I. V., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Lecturer of the Humanities and Socio-Economic Disciplines Department

E-mail: goscha.zuboff@yandex.ru

Russian State University of Justice (Central Branch, Voronezh)

Kochetova L. V., PhD in Economics, Professor of the Humanities and Socio-Economic Disciplines Department

E-mail: koch90@rambler.ru

Tel.: 8 (473) 271-54-15

Ostapenko V. S., Dr. Habil. in Pedagogy, Professor of the Humanities and Socio-Economic Disciplines Department

E-mail: ostapenko-vl@yandex.ru

УДК 378

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л. В. Ковтуненко

Воронежский институт ФСИН России

М. С. Соломатин

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 15 мая 2019 г.

Аннотация: рассматривается цифровая образовательная среда как средство формирования военно-профессиональных компетенций будущих военных специалистов; приводятся основные военно-профессиональные компетенции, раскрываются профессиональные и профессионально-специализированные компетенции будущего военного специалиста. Авторы предлагают определение цифровой образовательной среды, рассматривают основные функции, приводят описание основных систем.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, военно-профессиональные компетенции, формирование военно-профессиональных компетенций, военная образовательная организация

Abstract: the article deals with the digital educational environment as a means of forming the military-professional competencies of future military specialists. The basic military professional competencies are cited, the professional and professional specialized competencies of the future military specialist are disclosed. The definition of the digital educational environment, the main functions, the description of the main systems is proposed.

Key words: digital educational environment, military professional competencies, formation of military professional competencies, military educational organization.

Необходимость использования новейших технологий обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций обусловлена задачами подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям информационного и цифрового общества [1].

Особенности современных вооруженных конфликтов показали повсеместное использование информационных технологий, что актуализирует проблему подготовки военных специалистов, способных в кратчайшие сроки изучать и использовать в повседневной служебной деятельности преимущества современного цифрового мира. Внедрение современных образцов вооружения и военной техники, информационное противоборство, умение применять полученные навыки в быстро меняющейся обстановке – вот далеко непол-

ный перечень компетенций, необходимых современному специалисту.

Приоритетами развития военного образования сегодня являются: совершенствование системы военного образования и воспитания, подготовка современных высокопрофессиональных кадров, способных эффективно реализовывать поставленные задачи, успешно адаптироваться к динамично изменяющимся ситуациям, непрерывно самосовершенствоваться, в сжатые сроки овладевать новыми образцами военной техники и применять их в реальных условиях.

В целях подготовки будущих офицеров к успешному выполнению должностных обязанностей необходимо в процессе обучения создать условия для формирования военно-профессиональных компетенций.

В педагогике под формированием понимает-ся «становление человека как личности, которое происходит в результате его развития и воспита-

ния и имеет определенные признаки завершенности» [2]. Под формированием будем понимать целенаправленный процесс воздействия на обучающихся с целью развития у них военно-профессиональных компетенций, которые позволят успешно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Для нашего исследования особое значение имеет определение, данное Л. В. Доломанюком в соответствии с которым военно-профессиональная компетенция рассматривается как «интегральная характеристика, определяющая... способность... военного специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и боевой деятельности, используя знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и наклонности» [3, с. 29]. Под военно-профессиональной компетенцией мы понимаем интегративное качество, представляющее систему значимых профессиональных характеристик, обеспечивающих возможность и готовность с большой эффективностью оптимально решать возникающие профессиональные проблемы и задачи с использованием приобретенных знаний, умений и владений, личного и профессионального опыта, сформированных ценностей.

Учитывая особенности подготовки курсантов военной образовательной организации и квалификационные требования, предъявляемые к военному специалисту, определены военно-профессиональные компетенции, необходимые выпускнику в его будущей самостоятельной военно-профессиональной деятельности. К ним относятся компетенции:

- общекультурные;
- общепрофессиональные;
- профессиональные;
- профессионально-специализированные.

Более подробно рассмотрим профессиональные и профессионально-специализированные компетенции. К профессиональным относятся компетенции, позволяющие применять полученные знания на практике в процессе своей профессиональной и служебной деятельности. К профессионально-специализированным относятся компетенции, ориентированные на применение знаний на практике по конкретной специальности.

Одним из средств формирования данных компетенций считаем создание и внедрение в образовательный процесс современной военной образовательной организации цифровой образовательной среды.

В педагогической науке с 90-х гг. XX в. начинает употребляться словосочетание «цифровая

образовательная среда», под которой понимается широкое внедрение информационных и коммуникационных технологий в целях повышения эффективности образовательного процесса. Однако единого понимания данного понятия нет и сегодня. Под цифровой образовательной средой понимают:

– «совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения учебного процесса» (В. П. Горемыкин [4, с. 4]);

– «педагогическую систему в совокупности с ее обеспечением, т. е. финансово-экономической, материально-технической, нормативно-правовой и аппаратно-программной подсистемами» (А. В. Барабанщиков [5, с. 212]);

– «единое информационное пространство вуза, объединяющее подсистемы: административную, регистрации и авторизации, информационную, взаимодействия, учета, библиотечную, организации учебного процесса (электронный деканат), подсистему контроля знаний (тестовая подсистема), экономическую, статистики и документирования» (О. А. Ильченко [6, с. 15]);

– «информационная образовательная среда высшего учебного заведения понимается как система, аккумулирующая не только программно-методические, организационные и технические ресурсы, но и интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучаемых и педагогов; управление данной системой определяют целевые установки общества, обучаемых и педагогов» (И. Г. Захарова [7, с. 10]).

Цифровую образовательную среду мы определяем как совокупность информационных, цифровых и образовательных ресурсов, технологии их применения, обеспечивающие эффективное усвоение обучающимися образовательных программ. Создание и внедрение в образовательный процесс цифровой образовательной среды военной образовательной организации позволит:

– способствовать формированию военно-профессиональных компетенций будущего военного специалиста, которые учитывают специфику военной службы;

– внедрять и использовать современные технологии обучения, такие как использование современных электронных учебных изданий, автоматизированных систем обучения, учебно-методические комплексы, тренажеры работы на технике и т. д.;

– создать условия, обеспечивающие качественную подготовку военных специалистов в сокращенные сроки обучения, а также в напряженные периоды службы;

– сформировать готовность к самосовершенствованию, самообразованию с целью повышения навыков своей профессиональной служебной деятельности на весь период прохождения военной службы.

«Создание цифровой образовательной среды имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными образовательными ресурсами: открывает широкий доступ к другим образовательным ресурсам, расширяет формат получения информации дистанционно, повышает мотивацию обучения, создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий и др.» [1, с. 76]. Необходимо также учитывать, что внедрение и использование цифровой образовательной среды в военной образовательной организации предусматривает немалые финансовые вложения на закупку дорогостоящего оборудования, которое необходимо поддерживать в рабочем состоянии в режиме реального времени.

Основными компонентами цифровой образовательной среды считаем: развитую инфраструктуру, которая включает в себя локально-вычислительную сеть, серверное и периферийное оборудование; банки данных по направлениям своей служебной деятельности; системы, связанные с направлениями служебной деятельности; приказы, частные инструкции и другие нормативно-правовые документы, регламентирующие функционирование и использование среды. На наш взгляд, основными системами цифровой образовательной среды являются система администрирования, система повседневной деятельности и система образовательной деятельности. Под системой администрирования понимается комплекс технических и программных средств, а также специалистов, отвечающих за бесперебойное функционирование цифровой образовательной среды. Система повседневной деятельности представляет собой единую систему автоматизированного планирования учебного процесса, подготовку учебных планов. Система образовательной деятельности включает электронную библиотечную систему с фондом оцифрованной литературы, а

также электронными учебными изданиями, разработанными научно-педагогическим составом военной образовательной организации.

Таким образом, под цифровой образовательной средой военной образовательной организации следует понимать систему информационных, цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающих эффективное усвоение обучающимися образовательных программ, способствующую формированию военно-профессиональных компетенций будущих военных специалистов, необходимых для выполнения ими своих профессионально-служебных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковтуненко Л. В. К вопросу о цифровизации образовательной среды военного вуза / Л. В. Ковтуненко // Антропоцентрические науки : инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 18–19 апреля 2019 г.). – Воронеж : Научная книга, 2019. – С. 75–77.
2. Кузьминский А. И. Словарь педагогических терминов / А. И. Кузьминский. – URL: https://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovidyah_-_kuzminskiy_ai/slovník_pedagogichnih_terminiv.htm (дата обращения: 13.05.2019).
3. Доломанюк Л. В. Формирование военно-профессиональной компетенции курсантов в процессе обучения в военно-учебных заведениях / Л. В. Доломанюк // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 5–6. – С. 29–38.
4. Горемыкин В. П. Военное образование : цель – на развитие / В. П. Горемыкин // Вестник военного образования. – 2017. – № 1. – С. 4–13.
5. Барабанщиков А. В. Педагогика высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Феденко. – М. : ВПА, 1979. – 286 с.
6. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 190 с.
7. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.

Воронежский институт ФСИН России

Ковтуненко Л. В., доктор педагогических наук, доцент кафедры уголовно-исполнительного и уголовного права

E-mail: kovtunenkov@mail.ru

Voronezh institute FSIN of Russia

Kovtunenkov L. V., Dr. Habil. in Pedagogy, Associate Professor of the Criminal and Executive and Criminal Law Department

E-mail: kovtunenkov@mail.ru

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Соломатин М. С., научный сотрудник 6 отдела научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий)

E-mail: newmihei@gmail.com

Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin» (Voronezh)

Solomatin M. S., Researcher of the 6 Department of Research Center (Educational and Information Technologies)

E-mail: newmihei@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

К. Э. Коленченко

*Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина
(Краснодар, Россия)*

Поступила в редакцию 22 марта 2019 г.

Аннотация: *опыт использования балльно-рейтинговой системы на кафедре «Основания и фундаменты» при оценке знаний студентов строительных специальностей по дисциплине «Механика грунтов» показал ее эффективность и большую объективность по сравнению с традиционной формой контроля. В статье описываются достоинства системы, условия повышения ее эффективности.*

Ключевые слова: *балльно-рейтинговая система, контроль знаний, автоматизированные системы, механика грунтов.*

Abstract: *the experience of using the score-rating system at the Department «Bases and foundations» in assessing the knowledge of students of construction specialties in the discipline «soil Mechanics» showed its effectiveness and greater objectivity compared to the traditional form of control. The article describes the advantages of the system, the conditions for increasing its effectiveness-news.*

Key words: *point-rating system, knowledge control, automated systems, soil mechanics.*

В связи с вступлением России в начале 2000-х гг. в единое общеобразовательное пространство и присоединением к Болонскому процессу [1] в вузах страны произошла перестройка системы обучения и контроля качества знаний студентов. Одним из таких преобразований и обязательным условием присоединения России к Болонскому процессу является введение балльно-рейтинговой системы оценки знаний (БРС). В связи с активным и повсеместным распространением БРС в вузах страны были разработаны положения, регламентирующие процесс и методику осуществления этой системы с учетом своих характерных особенностей и специфики работы. Согласно этим положениям БРС – это система успеваемости студентов, построенная на использовании кумулятивной (накопительной) оценки. Ее цель – комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении ими основных образовательных программ высшего профессионального образования. Главными задачами БРС являются: 1) повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы; 2) повышение уровня организации образовательного процесса в вузе.

За прошедшие с начала внедрения системы годы сформировалось определенное мнение участников этого процесса об эффективности и необходимости БРС в вузах России. Надо отметить, что мнение это не однозначно, но в целом можно сделать вывод, что БРС имеет существенные преимущества перед традиционной системой оценивания. Следует отметить, что БРС является обязательной и официальной пока лишь в вузах Минобрнауки РФ. Во многих отраслевых вузах до сих пор эта система – лишь инициатива отдельных кафедр и преподавателей, или не используется вовсе, т. е. ими до сих пор практикуется традиционная система оценки знаний. Во многих публикациях о БРС отмечаются как ее достоинства, так и недостатки [2–7; 9]. Из основных положительных сторон отмечают следующие:

– возникает мотивация студента к ритмичной, систематической работе, ее планированию и организации в течение семестра;

– снимается проблема стресса во время сессии, так как если по завершении курса студент получает значительную сумму баллов, он может быть освобожден от сдачи экзамена или зачета;

– у студентов возникает возможность корректировки результатов своей работы на этапах текущего оценивания и получения рейтинговых баллов;

- наглядность и доступность результатов обучения для всех заинтересованных лиц;

- обеспечение комплексной оценки учебной работы студентов;

- повышение уровня дисциплинированности и активности студентов, улучшение посещаемости;

- повышение объективности оценки работы студентов со стороны преподавателя, т. е. уменьшение возможности получения «предвзятой» оценки;

- автоматизация системы оценивания работы студента на текущих и итоговых этапах контроля.

Однако в тех же публикациях [2–7; 9] авторы вскрывают и недостатки БРС:

- значительное увеличение объема работы преподавателей по проверке контрольных и самостоятельных работ без выделения дополнительных часов;

- невозможность полностью аттестовать студентов по результатам работы в семестре, что снижает мотивацию студентов;

- отсутствие четкой процедуры работы с неуспевающими студентами;

- система не избавляет студента от субъективизма преподавателя и преподавателя от равнодушия к процессу получения знаний и собственным учебным успехам студентов;

- рейтинг будет близок к объективному только при большом количестве контрольных точек и контрольных элементов, иначе балльно-рейтинговая система будет мало отличаться от традиционной.

Как видно из этого краткого обзора, мнения авторов расходятся даже по одним и тем же вопросам.

Опыт использования БРС в наших условиях показал, что особенно эффективной эта система является в процессе преподавания технических дисциплин, в связи с их сложной структурой и многообразием контрольных элементов (контрольные и лабораторные работы, типовые задания, курсовые работы и проекты и т. д.). Рассмотрим опыт применения БРС на кафедре «Основания и фундаменты» при обучении студентов строительных специальностей на примере дисциплины «Механика грунтов». По своему содержанию, объему, структуре и видам контроля дисциплина является вполне типичной технической дисциплиной общепрофессионального цикла. «Механика грунтов» преподается в 4 учебном семестре, общее количество часов – 91, из них 16 часов лекций, 16 часов лабораторных занятий, 59 часов не фиксированной по виду самостоятельной работы. Контрольных и курсовых работ или проектов учебным планом по дисциплине не предусмотрено. Форма итогового контроля – экзамен. Следует

отметить, что в условиях существенного сокращения, а во многих случаях ликвидации фиксированных видов самостоятельной внеаудиторной работы студентов (СВР) значимость и эффективность БРС еще более возрастает. Проверка хода выполнения фиксированных видов СВР в течение учебного семестра позволяла преподавателю на официальном уровне проконтролировать регулярность и полноту освоения учебного материала по дисциплине, т. е. проводить текущий контроль. С ликвидацией или сокращением фиксированных видов СВР такая возможность полностью или частично утрачивается. БРС помогает решить эту проблему. Выполнение и «защита» лабораторных и практических работ фиксированным видом текущего контроля не является, а служит лишь его неполной и неофициальной заменой, поскольку тематика и содержание этих работ не могут охватить весь объем изучаемого материала.

Для проведения текущего контроля по методу БРС учебный семестр (18 недель) разделен на 3 равных временных отрезка, назовем их субсеместрами, продолжительностью по 6 недель каждый. Последняя неделя каждого отрезка – контрольная неделя, на которой подводятся итоги и начисляются рейтинговые баллы за прошедший субсеместр. Для этого весь предусмотренный рабочей программой дисциплины изучаемый материал (теоретическая и практическая части) должен быть разделен на 3 примерно равных по объему части. При изучении дисциплины «Механика грунтов» студентами строительных специальностей это может выглядеть, как представлено в таблице. Данная таблица должна быть доведена до сведения студентов, что поможет им наиболее рационально спланировать свой учебный процесс и подготовиться к текущим формам контроля. В качестве форм текущего контроля наиболее целесообразно использовать компьютерное тестирование, хотя это может быть и любая другая форма (контрольная работа, индивидуальное задание, собеседование по изученным за прошедший субсеместр темам и т. д.). Разработка тестов возможна в электронных тестовых системах Moodle, Indigo и др. Нами разработано 4 теста в системе Moodle, из них 3 предварительных.

В каждом из предварительных тестов от 25 до 40 вопросов и заданий по темам изученного в течение субсеместра материала. Итоговый тест включает вопросы и задания по всему изученному материалу. Таким образом, сдавая в семестре три предварительных теста, студент проходит систематический контроль усвоения всего материала. Итоговый тест предусмотрен для проведения итогового контроля для студентов, получивших

Т а б л и ц а

Распределение изучаемого материала по контрольным неделям (субсеместрам)

Субсеместр (начало – окончание)	Разделы дисциплины	Лабораторные работы	Форма контроля
1 11.02–22.03	Физико-механические свойства грунтов, деформационные свойства грунтов	Определение оптимальной влажно- сти грунта, определение деформа- ционных свойств грунтов в одоме- тре, определение деформационных свойств грунтов штампом	Предварительный тест 1 (Физико-механические свойства грунтов, деформационные свойства грунтов)
2 25.03–03.04	Прочность грунтов, напряженное состояние грунтового массива	Определение прочностных характе- ристик грунта в сдвиговом приборе	Предварительный тест 2 (Прочность грунтов, напряжен- ное состояние грунтового массива)
3 06.05–31.05	Определение конечных осадок сооружений, предельные напряжен- ные состояния грунтов	Испытания свай статической нагрузкой	Предварительный тест 3 (Определение конечных осадок сооружений, предельные напряженные состояния грунтов)

неудовлетворительный балл (менее 51 %) по результатам текущих контролей или желающих повысить итоговый балл. Для реализации БРС в учебном процессе следует использовать автоматизированную компьютерную систему, которая представляет собой электронные таблицы, разработанные в системе Excel. Параметры работы этих таблиц можно настраивать применительно к условиям работы и особенностям конкретно-

го вуза, кафедры, преподаваемой дисциплины. Наш вариант такой таблицы применительно к дисциплине «Механика грунтов» представлен на рисунке.

Как видим, семестр оценивается по трем контрольным точкам (строка 9 таблицы), на которых оценивается работа студента за время соответствующего субсеместра. Каждая контрольная точка имеет три элемента контроля (строка 11): посе-

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1	Ведомость учета успеваемости студентов по рейтингу № 87485																	
2																		
3	Кафедра	10 Инженерная геология, основания и фундаменты																
4	Год контроля	2012-2013	Курс контр	3	Группа	ЭУН-10П1		Преподаватель		Коленченко К.Э.								
5	Факультет	ПГС	Сем. контр	5	Дисциплина механика грунтов													
6	Учебный план	Количество часов						105		Блок		ОПД.Ф						
7	270115-10_R.PLI		Направление - 270000 АРХИТЕКТУРА И СТРОИТЕЛЬСТВО Специальность - 270115 Экспертиза и управление недвижимостью Специализация - Оценка недви															
8	Закрита																	
9	№	Ф.И.О.	Номер	вес контр. точки 1 30%				вес контр. точки 2 30%				вес контр. точки 3 40%						
зачетной			1 контрольная неделя				2 контрольная неделя				3 контрольная неделя							
книжки			лекции	лаб. раб.	контроль	итого	лекции	лаб. раб.	контроль	итого	лекции	лаб. раб.	контроль	итого	итоговый рейтинг			
12				10%	30%	60%		10%	40%	50%			30%	70%				
13	1	Алекс О.А.	001-10															
14	2	Александрова М.А.	002-10															
15	3	Болдилова Л.Н.	003-10															
16	4	Бычкова С.А.	004-10															
17	5	Горбатенко С.С.	005-10															
18	6	Губина А.В.	006-10															
19	7	Дернов А.И.	007-10															
20	8	Дудко Е.С.	008-10															
21	9	Жигарова Е.А.	009-10															
22	10	Мартинова Е.С.																
23	11	Мещер Н.А.	010-10															
24	12	Муллашева Е.Р.	122-09															
25	13	Муханова Е.А.	148-09															

Рисунок. Автоматизированная система учета успеваемости студентов по БРС

щение лекций; выполнение лабораторных работ; оценка за текущий в субсеместре контроль знаний (компьютерное тестирование).

Элементов контроля может быть больше в зависимости от методики обучения и изучаемой дисциплины. Кроме того, сам вид элемента может меняться, но, как правило, посещение лекций и выполнение практических заданий обязательны. По результатам всех элементов контроля таблица автоматически выводит итоговый балл за контрольную точку. Баллы выставляются преподавателем на контрольной неделе в форме процентного выполнения того или иного элемента контроля. Например, если студент посетил 3 лекции из 6 в субсеместре, то в столбце «лекции» напротив его фамилии ставится 50 %. Оценка текущего контроля выставляется за выполнение предварительного теста, в котором результаты отражаются в виде процента правильных ответов на вопросы. Кроме заполнения таблицы, преподаватель имеет возможность настраивать параметры ее работы в зависимости от особенностей дисциплины и методики ее преподавания. Например, имеется возможность менять вес контрольной точки в семестре (строка 9), количество и виды элементов контроля (строка 11), а также вес контрольного элемента при расчете итогового за контрольную точку балла (строка 12). В конце семестра по результатам полученных студентом за контрольные недели баллов таблица автоматически выводит итоговый рейтинг (столбцы Q, R), выраженный в процентной форме. На кафедре «Основания и фундаменты» КубГАУ принято следующее соотношение рейтинговых процентов по 5-балльной шкале оценки: 90 % и более – «отлично», 70–89 % – «хорошо», 51–69 % – «удовлетворительно», менее 51 % – «неудовлетворительно». Итак, опыт использования БРС в преподавании технических дисциплин студентам строительных специальностей позволил сделать выводы.

1. Использование БРС при оценке качества знаний студентов является эффективным в современных условиях системы высшего образования. Особенно это важно, когда ликвидируются или сокращаются фиксированные виды самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

2. БРС существенно повышает мотивацию студентов к ритмичной и систематической работе в течение всего семестра, а не в самом его окончании перед сдачей сессии, что в свою очередь позволяет более качественно усваивать изучаемый материал и снимает стрессовую ситуацию в период экзаменов, позволяет студенту повышать свой рейтинг в процессе обучения.

3. БРС позволяет более эффективно и объективно оценивать знания студентов, так как предполагает множество контрольных элементов и контрольных точек в течение всего процесса обучения. Исключается ситуация «невезучего билета», а значит и необъективной оценки, которая возникала при традиционной форме контроля, когда студент, в целом хорошо изучивший весь пройденный материал, «вытягивает» на экзамене билет, знаний по которому у него оказывается недостаточно для получения желаемой оценки. Ведь традиционная система оценки предполагала показывать на экзамене глубокие (по крайней мере, для оценки «отлично») знания сразу по всему (!) пройденному материалу, какой бы он ни был по объему и сложности, что в случае изучения сложных технических дисциплин практически невозможно.

4. Процесс подготовки, корректировки и проведения текущих форм контроля при их значительном количестве в БРС требует существенных временных затрат, это время должно быть официально включено в учебную нагрузку преподавателя. Также в учебной нагрузке должно учитываться время на работу с автоматизированными системами выставления и подсчета баллов рейтинга и настройку параметров этих систем, так как они являются обязательным компонентом БРС.

5. Для повышения эффективности БРС методика и условия ее проведения в каждом конкретном случае должны быть максимально открыты и понятны для студентов. Для этого следует регулярно доводить до сведения студентов информацию о датах контрольных точек, распределении изучаемого материала по темам и видам его контроля, о датах контроля в течение семестра, а также информацию о текущем рейтинге на данном и предыдущих этапах оценивания, о методике расчета итоговых баллов рейтинга. Это позволит студенту более рационально спланировать или откорректировать свой учебный процесс. Автоматизация процесса оценивания по БРС (разработка и настройка автоматизированных компьютерных систем при подсчете текущих и итоговых рейтинговых баллов, использование автоматизированных систем тестирования и др.) делает процесс оценки знаний удобным и наглядным для всех его участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс : нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : ИЦПК ПС, 2002. – 408 с.

2. Анисимова Н. Ю. Интерактивные методы обучения как фактор повышения качества высшего образования / Н. Ю. Анисимова // Качество образования и балльно-рейтинговая система в вузах : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 20 апреля 2017 г.). – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 6.

3. Васильева О. С. Балльно-рейтинговая система / О. С. Васильева // Психол. вестник РГУ. – 2008. – № 3. – С. 45–48.

4. Гайворонский В. Г. Особенности применения балльно-рейтинговой системы оценивания знаний в ЮФУ / В. Г. Гайворонский, К. Г. Малова // Качество образования и балльно-рейтинговая система в вузах : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 20 апреля 2017 г.). – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 10–14.

5. Галустян О. В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук / О. В. Галустян. – Воронеж, 2016. – 432 с.

6. Галустян О. В. Контроль знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе / О. В. Галустян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 258–260.

7. Еремеева Т. А. Проблемы в оценке знаний студентов по балльно-рейтинговой системе и предлагаемые виды ее совершенствования / Т. А. Еремеева // Качество образования и балльно-рейтинговая система в вузах : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 20 апреля 2017 г.). – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 14.

8. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. 2019 г.) – URL: <http://zakon.ob.obrazovanii.ru>

9. Бравичев С. Н. Использование балльно-рейтинговой системы при преподавании электротехники / С. Н. Бравичев, Л. В. Быковская, Б. К. Жумашева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург : Оренбургский ГУ, 2014. – С. 28–31.

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (Краснодар, Россия)

Коленченко К. Э. кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

E-mail: pdadm@mail.ru

Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin (Krasnodar, Russia)

Kolenchenko K. E., PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor

E-mail: pdadm@mail.ru

УДК 378.02:378.8+1:372.8

ФИЛОСОФИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: О ВЗАИМОСВЯЗИ УСЛОВИЙ, ЦЕЛЕЙ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

В. М. Лобеева

Брянский государственный технический университет

Поступила в редакцию 18 марта 2019 г.

Аннотация: рассматривается взаимосвязь условий, целей и методов преподавания философии. Определяются современные условия преподавания философии в техническом вузе, отмечаются цели преподавания этой дисциплины. Представляются и конкретизируются методы преподавания философии, сложившиеся и используемые в Брянском государственном техническом университете. Аргументируется эффективность работы с историко-философским текстом.

Ключевые слова: философия, технический вуз, условия преподавания философии, цели преподавания философии, методы преподавания философии, историко-философский текст.

Abstract: the paper deals with the interrelation of conditions, tasks and methods of teaching philosophy. It determines modern methods of teaching philosophy at a higher technical institution. The paper presents and concretizes the methods of teaching philosophy at Bryansk State Technical University. The author gives reasons for the effectiveness of working with historical and philosophical texts.

Key words: philosophy, technical institution, conditions of teaching philosophy, tasks of teaching philosophy, methods of teaching philosophy, historical and philosophical text.

Дискуссия на тему преподавания философии в вузе не сходит со страниц профильных журналов [1–5]. Предметом обсуждения для ее участников являются главным образом цели, содержание и методы преподавания философии, междисциплинарные связи социально-гуманитарных дисциплин. Вдумчивое обращение к классической проблематике выявляет в ней те аспекты, которые становятся основой для выдвижения новых идей и подходов. Это свидетельствует о глубокой заинтересованности профессионального преподавательского сообщества и о стремлении найти ответы на вопросы «что», «как» и «для чего» преподавать.

Как нам представляется, одним из важных аспектов отмеченной проблематики является взаимосвязь условий, целей и методов преподавания философии в непрофильных вузах, разновидностью которых являются технические вузы. В них особенно остро чувствуется противоречие между объективной заинтересованностью общества в социально-гуманитарном образовании молодежи, направленном на ее социализацию, развитие общей и мировоззренческой культуры, и производственно-практической направленностью технического образования как такового. В обозначенной

противоречивой данности взаимодействуют три группы субъектов: преподаватели философии, студенты и администрация вузов. И это очень простое взаимодействие.

Первые – преподаватели философии – отчетливо понимают всю социальную ценность гуманитарной подготовки студентов и, следовательно, необходимость изучения предмета философии. Кроме того, преподаватели – это субъективно заинтересованная сторона взаимодействия, для которой их преподавательская деятельность является существенной возможностью личностной и профессиональной самореализации.

Вторые – студенты, в большинстве своем, приступают к изучению философии, испытывая стойкое чувство скепсиса к предмету, демонстрируют прямое нежелание его изучать, руководствуясь соображением «зачем это мне, инженеру?». В преподавателе философии они зачастую видят субъекта, который будет говорить о чем-то пустом и им не нужном. Подобные настроения особенно отчетливо проявляются на начальном этапе, и их необходимо преодолеть как можно быстрее. А это во многом зависит от личных качеств и профессиональной компетентности преподавателя.

Третьи – администрация вузов, зачастую исходят из понимания философии как принципиально

нетехнологичной системы знания, плохо вписывающейся в рамки господствующей в массовом сознании современного общества технической рациональности. Такое одностороннее понимание порождает определенное отношение к философии как учебному предмету.

Аргументируя последнее, приведем конкретные примеры. За предшествующие 15 лет количество учебных часов, отводимых в нашем вузе на изучение философии, сокращено более чем в 2 раза: со 144 часов до 68 часов, из которых 34 часа отводится на историю философии и 34 часа на другие разделы курса. Форсирование процесса аудиторных занятий, спровоцированное таким резким сокращением количества учебных часов, не позволяет полноценно и системно раскрывать интеллектуальное и мировоззренческое богатство философии. Кроме того, преподавание философии перенесено с 4 курса, на котором прежде оно логически завершало изучение цикла социально-гуманитарных дисциплин, на 1–2 курсы. В результате этих изменений практически сразу стало очевидно, что на младших курсах подавляющее большинство студентов оказались не готовы к восприятию предмета и в силу возраста, и по причине слабой социально-гуманитарной подготовки в школе, и по причине априорного нигилистического отношения к философии, сформированного всей их короткой жизнью. Справедливости ради, здесь все же следует сказать, что администрация вуза в отмеченных учебно-методических решениях во многом опирается на управленческие директивы, идущие от вышестоящих органов управления высшим образованием.

Таким образом, в целом парадоксальность сложившейся ситуации заключается в том, что студентам и администрации вузов философия во многом представляется ненужной дисциплиной, забирающей учебные часы, осложняющей жизнь студентов и статистику сессии, а обществу в целом, к которому в равной степени принадлежат и преподаватели, и студенты, и администрация вузов, философия нужна. Реализовывать же объективно позитивную социальную функцию философии призван именно преподаватель, работающий в техническом вузе в обозначенных условиях. Поэтому очень важным представляется отчетливое понимание самим преподавателем целей преподавания философии.

Определяя эти цели, мы в нашей практике следуем в основном традиционному их пониманию и в качестве таковых полагаем:

- развитие общей социально-гуманитарной культуры студентов;

- получение конкретных знаний в области философии (знание истории философии, структуры философии, ее базовых категорий и основных идей, формирование представлений о личностях философов);

- формирование потребностей и умений критического анализа;

- формирование навыков самостоятельного философского осмысления мира и собственного «я».

В связи с этим считаем неприемлемыми предложения по исключению из курса философии некоторых классических частей, например, большей части истории философии, онтологии [6]. Такое структурное «реформирование» вряд ли будет способствовать достижению целей преподавания философии.

Методы, применяемые нами для достижения указанных целей, разнообразны. Одним из самых целесообразных представляется работа с историко-философским текстом, без которой изучение философии просто немыслимо. Метод доступен и эффективен одновременно, поэтому остановимся на нем подробнее.

Уже на первом занятии зачастую выясняется: многие студенты считают, что древние философские тексты либо не сохранились, либо существуют только в более поздних изложениях. Поэтому в нашей практике на первом занятии преподаватель обязательно демонстрирует издания оригинальных сочинений. Это делается для того, чтобы студенты могли увидеть философские тексты разных времен и народов. Именно при таком физическом представлении возможно появление первичного интереса даже у выраженных скептиков, поскольку сам факт существования историко-философского текста, особенно древнего, становится для них подлинным откровением.

Еще одним важным начальным моментом нашей работы (после актуализации существования) является подготовка студентов к восприятию историко-философского текста. Необходимо обратить их внимание на существование культурно-исторических особенностей письменного языка конкретной эпохи и подчеркнуть, что данное обстоятельство следует учитывать, начиная работу с новым текстом. Кроме того, важно акцентировать внимание на том, что переводы текстов, написанных в оригинале, например на опозитизированном древнегреческом языке или на громоздкой средневековой латыни, в той или иной мере сохраняют эти особенности оригинала. Такое разъяснение не занимает много учебного времени, но, безусловно, развивает общий гуманитарный интеллект сту-

дентов и формирует определенную заинтересованность в предстоящей работе.

Мы полагаем, что работа с историко-философским текстом есть, прежде всего, его чтение и анализ. В этом смысле важно приобщить студентов к чтению текста и сформировать первичные навыки его анализа. Основной упор следует делать на работу в аудитории, поскольку наш опыт показывает, что задавать на дом чтение и анализ текста, особенно в начальный период изучения философии, почти бессмысленно: в лучшем случае студенты находят какой-либо пересказ.

В аудиторной работе мы используем следующие приемы: чтение текста вслух преподавателем; самостоятельное чтение текста студентами; совместный с преподавателем или самостоятельный устный или письменный анализ текста студентами.

Так, уже на первом практическом занятии, когда рассматриваются различные типы мировоззрения и структура философии, преподаватель основную работу берет на себя и читает вслух, например, небольшой отрывок из «Трудов и дней» («Работ и дней») Гесиода, текста простого и скорее предфилософского, но содержащего в зародыше ряд более поздних собственно философских идей:

В прежнее время племена людей на земле обитали,
Горестей тяжких не зная, не зная трудной работы,
Ни вредоносных болезней, погибель несущих для
смертных...

Создали прежде всего поколение людей золотое
Вечно живущие боги, владельцы жилищ олимпийских,
Был еще Крон-повелитель в то время владыкою неба.
Жили те люди, как боги, с спокойной и ясной душою,
Горя не зная, не зная трудов. И печальная старость
К ним приближаться не смела. Всегда одинаково

сильны

Были их руки и ноги. В пирах они жизнь проводили,
А умирали, как будто объятые сном. Недостаток
Был им ни в чем не известен. Большой урожай

и обильный

Сами давали собой хлебодарные земли. Они же,
Сколько хотелось, трудились, спокойно собирая

богатства...[7].

После прочтения студентам предлагается определить: какой тип мировоззрения (мифологический, религиозный, обыденный, научный) обнаруживается в тексте, к какой/каким областям философии (онтологии, антропологии, социальной философии, этике, философии истории) его можно отнести. Задание простое, поскольку предварительно на лекции даются характеристики основных типов мировоззрения, разъясняется структура философии, определяются предметы

исследования отдельных философских дисциплин. Поэтому студенты достаточно уверенно и быстро справляются с ним.

Кроме того, здесь же целесообразно предложить студентам оценить собственное мировоззрение с учетом обозначенных парадигм либо вне классических дефиниций. Возможности интерактивности курса философии существенны, что непременно надо использовать.

Важным аспектом нашей методики является выбор историко-философских текстов. Громадное количество философских шедевров, заслуживающих того, чтобы их изучать, просто обязывает преподавателя следовать определенным правилам в этом выборе. Во-первых, тексты должны соответствовать учебным программам. Во-вторых, для чтения и анализа необходимо подбирать небольшие отрывки из философских произведений с тем, чтобы в условиях ограниченного аудиторного времени разговор получился по возможности системным и законченным. В-третьих, тексты должны быть простыми и понятными студентам нефилософских специальностей. При этом, разумеется, что более сложные тексты могут анализироваться преподавателем на лекциях. В-четвертых, тексты должны быть доступны для пользования: наличествовать в вузовской библиотеке в достаточном количестве и/или быть выложенными в интернете. Возможности, открываемые современной компьютерной техникой, мы используем весьма активно, тем более что студентам эта стихия особенно близка и понятна. В-пятых, тексты можно и должно менять с учетом общей интеллектуальной подготовки конкретных студентов и групп.

В нашей практике мы читаем и анализируем «Мирострой» Демокрита, «Государство» и «Законы» Платона, «Философские трактаты» Сенеки, «Государя» Н. Макиавелли, «Утопию» Т. Мора, «Я и Оно» и «Краткий очерк о психоанализе» З. Фрейда, «Закат Европы» О. Шпенглера, «Бунтующего человека» А. Камю, «Философию права» и «Науку и религию» Б. Н. Чичерина, «Будущее Земли и человечества» К. Э. Циолковского, «О назначении человека» и «Философию свободы» Н. А. Бердяева, «Наши задачи» И. А. Ильина и другие классические философские произведения.

Приведем еще несколько конкретных примеров для того, чтобы показать возможные ракурсы работы с историко-философским текстом.

На практическом занятии по античной философии, рассматривая особенности понимания природы, мы предлагаем студентам быстро про-

смотреть-прочитать отрывки из «Мироостроя» Демокрита и выбрать основные идеи его натурфилософии и атомистики [8], попытаться связать их с идеями современного естествознания. Одновременно в ходе работы еще раз уточняются важные для изучения философии понятия «натурфилософия», «онтология». Кроме того, этот текст целесообразно еще раз упомянуть при рассмотрении современной онтологии, акцентируя внимание на проблеме преемственности научного знания. При изучении философии эпохи Возрождения и Раннего Нового времени мы рассматриваем социально-политические утопические учения, в частности, учение Т. Мора. Поэтому студентам предлагается быстро просмотреть-прочитать текст «Утопии» [9], отыскать в нем 10–15 положений, характеризующих основные стороны жизни общества на острове Утопия. Ставится задача оценить идеи Мора и ответить на вопрос о том, будет ли идеальным общество, если его устроить на основе предложенной модели. Свою позицию предлагается обосновать. Если студенты затрудняются в формулировании оценочных суждений, то преподаватель подсказывает, что определить собственную позицию можно, мысленно ответив на вопрос «хотел бы я жить в обществе, устроенном по модели Мора». Студентам предлагается ответить на следующие вопросы: какие еще философские модели идеальных обществ им известны, чем вызвано создание такого рода моделей, что такое «антиутопия», какие сочинения в жанре антиутопии они знают.

Значительным потенциалом обладает практическое занятие по философии истории. Преподаватель разъясняет суть предмета философии истории и обязательно подчеркивает, что философия истории стремится не только выявить закономерности, направленность и вариативность исторического процесса, но и способна прогнозировать развитие общества. Для чтения и анализа на этом занятии предлагаются отрывки из ряда сочинений. Среди них, например, «Шок будущего» [10], «Третья волна» Э. Тоффлера [11], «Наши задачи» И. А. Ильина [12]. Перед студентами ставятся следующие задачи. В сочинениях Э. Тоффлера предлагается найти идеи, верно определяющие векторы развития мировой цивилизации (идеи о грядущем информационном обществе). В статьях Ильина предлагается отыскать идеи, прогнозирующие историческое развитие России, и соотнести их с реальным историческим процессом (имеются в виду идеи о неизбежном падении советского строя и прогноз развития общества после смены общественной парадигмы).

Заметим, что в большинстве своем студенты с удовольствием выполняют подобные задания. Кроме того, в последующем выясняется, что некоторые прочитывают заинтересовавшие их философские произведения полностью. А это важный результат нашей работы.

Подводя итог, подчеркнем следующее. Применяя в своей преподавательской практике простые методические приемы, мы не строим иллюзий и отчетливо понимаем, что в конкретных условиях преподавания философии в техническом вузе выполняем главным образом просветительскую работу. И все же очень хочется надеяться, что известная, хотя и опосредованная, польза в приобщении молодого поколения к философии как общечеловеческой мудрости и интеллектуальной роскоши «пользования собственным умом» [13] в нашем деле присутствует. Без такой надежды, порой противостоящей собственному скепсису, заниматься этой работой вообще не следует.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безгодов Д. Н. Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета / Д. Н. Безгодов, Е. А. Вологин, С. В. Шилова // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 135–143.
2. Гусева Е. А. К дискуссии о вузовской философии : что, как, зачем / Е. А. Гусева, М. И. Панфилова // Высшее образование в России. – 2019. – № 2. – С. 69–78.
3. Кондаурова О. П. Проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях / О. П. Кондаурова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 4. – С. 79–82.
4. Попкова Н. В. Философия как учебный предмет в системе высшего образования / Н. В. Попкова // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 14–17.
5. Розов М. А. Чего мы ждем от философии (Заметки старого преподавателя) / М. А. Розов // Высшее образование в России. – 2010. – № 8–9. – С. 20–29.
6. Карелин В. А. «Философия» как учебный курс : смена концепта / В. А. Карелин, Н. И. Кузнецова, И. Н. Грифцова // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 64–74.
7. Гесиод. Полное собрание текстов / Гесиод. – М. : Лабиринт, 2001. – 254 с.
8. Виц Б. Б. Демокрит / Б. Б. Виц. – М. : Мысль, 1975. – С. 186–190.
9. Мор Т. Утопия / Т. Мор. – М. : Наука, 1978. – С. 169–280.

10. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : Аст, 2008. – 557 с.

11. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : Аст, 2009. – 795 с.

12. Ильин И. А. Наши задачи / И. А. Ильин // Собрание сочинений : в 10 т. / сост. и коммент.

И. А. Ильина, Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2, кн. 1. – 496 с.

13. Кант И. Ответ на вопрос : что такое просвещение? / И. Кант // Сочинения : в 6 т. / под ред. В. Ф. Асмуса [и др.]. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 27.

Брянский государственный технический университет

Лобеева В. М., доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин

E-mail: doktor70@bk.ru

Bryansk State Technical University

Lobeeva V. M., Dr. Habil. in Philosophy, Professor of the Humanities and Social Sciences Department

E-mail: doktor70@bk.ru

УДК 159.922.8–057.87

ВОСПРИЯТИЕ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ВОЗРАСТОМ

О. П. Макушина

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 10 апреля 2019 г.

Аннотация: анализируются особенности восприятия прошлого, настоящего и будущего студентами с разным психологическим возрастом. Показано, что студенты с заниженным психологическим возрастом воспринимают прошлое, настоящее, будущее не дифференцированно, но эмоционально и с устремлением на прошлое или будущее. Лица с завышенным психологическим возрастом воспринимают время своей жизни как активное, наполненное событиями, но незмоциональное образование. При адекватном психологическом возрасте индивид устремлен на свое настоящее и будущее, воспринимает время своей жизни как логичное и последовательное, вызывающее удовлетворение.

Ключевые слова: психологическое время, временная транспектива, психологический возраст, студенты.

Abstract: the article analyzes the features of perception of the past, present and future by students with different psychological ages. It is shown that students with low psychological age perceive the past, present and future not differentially, but emotionally and with a focus on the past or future. Persons with excessive psychological age perceive the time of their life as an active, eventful, but unemotional phenomenon. An individual with an adequate psychological age is focused on his present and future, perceives the time of his life as logical and consistent, causing satisfaction.

Key words: psychological time, temporary perspective, psychological age, students.

Современный этап развития общества предъявляет к человеку серьезные требования, связанные с его умением проявлять самостоятельность и ответственность, правильно планировать и распределять свое время. Особенно это актуально в изменяющихся современных условиях, характеризующихся многообразием выборов и сокращением сроков, отводимых на анализ и переработку значимой информации. В связи с этим особое значение приобретает изучение восприятия времени как в ситуативном плане (оценка и отмеривание временных интервалов, касающихся отдельных ситуаций), так и в биографическом (восприятие человеком времени собственной жизни – своего прошлого, настоящего и будущего).

Проблема времени имеет особую значимость для человека на всем протяжении его жизненного пути. Осознание времени своей жизни позволяет ему оценивать и планировать собственную деятельность, адаптироваться к изменениям реальности. В процессе жизни человек меняет свое отношение к прошлому, настоящему и будущему, т. е. изменяется его временная транспекти-

ва. Это совокупность представлений индивида о своем прошлом, настоящем и будущем, а также возможность сквозного видения из настоящего в прошлое и будущее. Исследования показывают, что в ходе жизни у человека изменяется содержание и протяженность временной транспективы, а также смещается ее начало [1]. Так, длительность временной транспективы с возрастом увеличивается, поскольку удлиняется временная ретроспектива. С течением жизни время ускоряется и все больше структурируется: туманные мечты, размытые ожидания приобретают все более реальные очертания. В детстве и юности человек, как правило, ориентирован на будущее, в зрелом возрасте – на настоящее, в пожилом – на прошлое. Данное изменение направления обусловлено динамикой эмоционального фона. С возрастом происходит снижение эмоционального фона и увеличение контраста между отношением к прошлому, настоящему и будущему [Там же].

Большой интерес, который проявляют ученые к проблеме психологического времени, обусловлен непростым характером человеческой жизни, появлением в ней таких этапов, когда прошлое, настоящее и будущее вызывают у человека иное

к себе отношение, желание переосмыслить, выделить новые смысловые акценты. Вследствие этого происходят содержательные изменения в ценностной сфере человека, способах жизненного целеполагания [2]. Особое место в связи с этим занимает студенческий возраст, являющийся центральным периодом становления личности. В юности на первый план выходят задачи самоопределения. Это период, когда индивид ощущает вхождение во взрослый этап собственного развития, активно формирует жизненные планы, осознанно оценивает свои возможности, выстраивает временные перспективы. Поэтому в юношеском возрасте начинается формироваться сознательное отношение к будущему [3]. А идеальный образ будущего определяет активность в настоящем.

Немаловажное место в развитии временной трансперспективы занимает и психологическое прошлое, отношение к нему личности. Обращая внимание на роль прошлого опыта в развитии личности, А. Н. Леонтьев писал: «Прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта. Они становятся предметом его отношения, его действий, и потому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла... другое открывается ему в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное им значение; наконец, что-то из прошлого активно отвергается субъектом, психологически перестает для него существовать, хотя и остается на складах его памяти» [4, с. 193].

Несмотря на наличие обширного количества исследовательских работ, посвященных восприятию времени в юношеском возрасте, остается недостаточно проанализированной специфика целостного восприятия времени современными молодыми людьми, а также факторы, определяющие характер этого восприятия. Одним из таких факторов является психологический возраст личности, под которым принято понимать субъективное внутреннее ощущение возраста самим человеком. Е. И. Головаха и А. А. Кроник полагают, что «психологический возраст личности зависит не только от соотношения прошлого, настоящего и будущего, не только от ожидаемой продолжительности жизни, но и от локализации личного временного центра на оси хронологического времени» [3, с. 113].

Если временной центр человека смещен в прошлое, то тем самым уменьшается его удельный вес, а следовательно, и психологический возраст личности. Если же он смещен в будущее, удельный вес психологического прошлого и психологический возраст увеличиваются. Когда большинство наиболее значимых событий, с точки зрения

индивида, произошли в прошлом и не имеют своих средств реализации в будущем, для человека наступает психологическая старость. Забвение прошлого и радужные надежды на будущее, не подкрепленные реальными основаниями в прошлом, вызывают психологический инфантилизм: у субъекта создается иллюзия неограниченности будущего, не соответствующая его реальным возможностям.

Предметом нашего научного интереса явилась специфика восприятия прошлого, настоящего и будущего у студентов с разным психологическим возрастом. В исследовании участвовали 152 студента факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. Нами применялись следующие методики: 1) Семантический дифференциал времени (СДВ), разработанный Л. И. Вассерманом, Е. А. Трифионовой и К. Р. Червинской [5]; 2) Методика определения психологического возраста личности Е. И. Головахи и А. А. Кроника [6].

Методика СДВ относится к психосемантическим методам и нацелена на диагностику когнитивных и эмоциональных компонентов восприятия индивидом своего психологического времени. Методика содержит пять шкал: активность, эмоциональная окрашенность, величина, структура и ощущаемость. Фактор активности означает, насколько время воспринимается как напряженное, мобильное, стремительное, активное. Эмоциональная окрашенность – это фактор, отражающий степень эмоциональной вовлеченности человека в свое прошлое, настоящее или будущее, а также его удовлетворенности оцениваемым жизненным интервалом. Шкала величины выражает ощущение испытуемого того, в какой степени оцениваемое время выступает для него как масштабное, объемное, большое или, напротив, как маленькое, мгновенное, призрачное. Фактор структуры говорит о том, понятным ли, последовательным и непрерывным представляется время для индивида. Шкала ощущаемости нацелена на выявление того, насколько время является для человека близким, реальным, понятным. Кроме того, подсчитывается общая оценка времени как интегральный показатель.

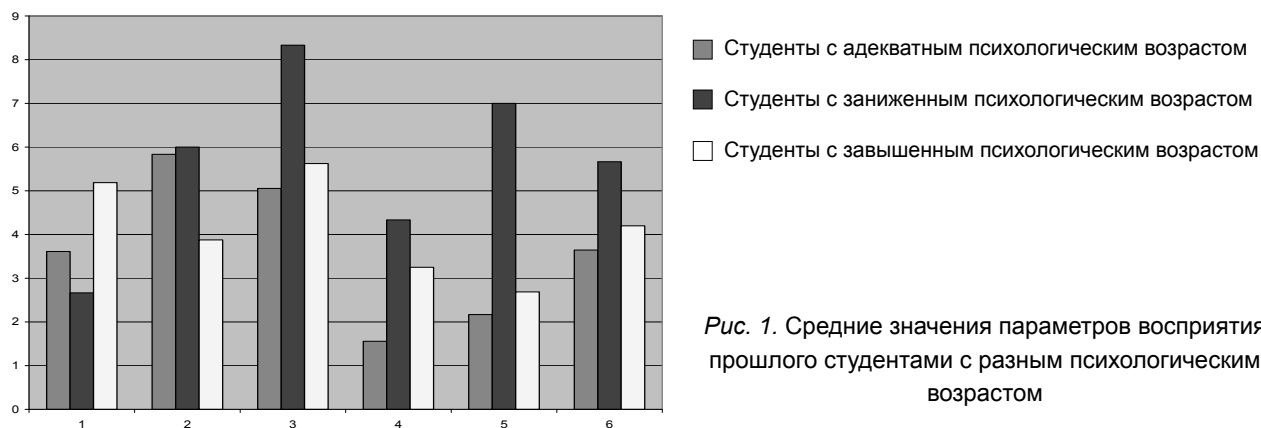
Методика Е. И. Головахи и А. А. Кроника дает возможность субъективной оценки психологического возраста на основе показателя реализованности психологического времени личности. Она базируется на оценивании пятилетних интервалов как уже прожитой жизни, так и предполагаемого будущего.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической стати-

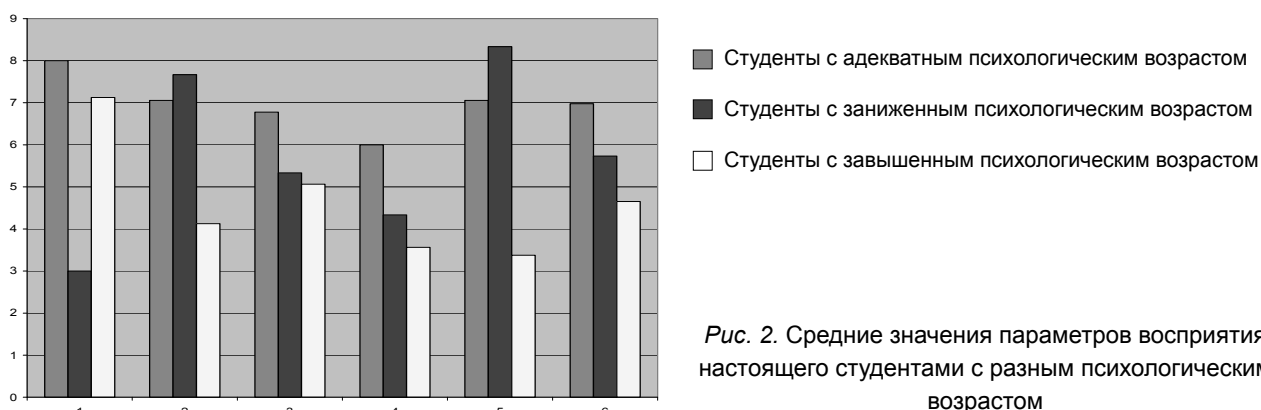
стики, а именно: для выявления значимости различий между параметрами подсчитывался t-критерий Стьюдента.

Полученные данные позволяют установить интересную специфику в восприятии прошлого,

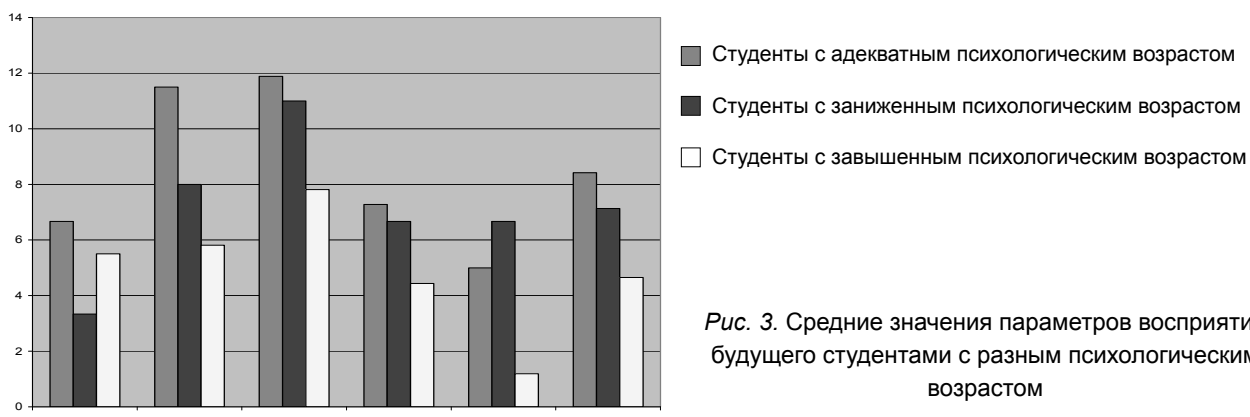
настоящего и будущего у студентов с разным психологическим возрастом по параметрам активности, эмоциональной окрашенности, величины, структуры и осязаемости времени. Обратимся к рис. 1–3.



1 – Активность, 2 – Эмоциональная окрашенность, 3 – Величина, 4 – Структура, 5 – Осязаемость, 6 – Средняя оценка



1 – Активность, 2 – Эмоциональная окрашенность, 3 – Величина, 4 – Структура, 5 – Осязаемость, 6 – Средняя оценка



1 – Активность, 2 – Эмоциональная окрашенность, 3 – Величина, 4 – Структура, 5 – Осязаемость, 6 – Средняя оценка

Из рисунков видно, что лица с адекватным и завышенным психологическими возрастами превосходят лиц с заниженным возрастом по параметру активности в отношении всех трех измерений – прошлого, настоящего и будущего. Особенно явно эта тенденция выражена применительно к настоящему, что подтверждается выявленными значимыми различиями между группами ($t = 1,99$, $p \leq 0,05$; $t = 2,01$, $p \leq 0,05$). Видимо, определенный психологический инфантилизм, сопровождающий заниженный психологический возраст, определяет восприятие своего настоящего как пассивного, застывшего временного отрезка.

Интересно также, что лица с завышенным психологическим возрастом не ориентируются на эмоциональную окрашенность времени. Особенно сильны различия по этому параметру с представителями других групп в восприятии настоящего ($t = 2,34$, $p \leq 0,05$; $t = 2,64$, $p \leq 0,01$) и будущего (различия с группой с адекватным возрастом значимы при $t = 2,94$, $p \leq 0,01$). Иными словами, «преждевременная взрослость» чревата излишне рациональным взглядом на свое настоящее и будущее, неумением переживать непосредственные эмоции при восприятии жизни. У этих же студентов выявлены и самые низкие показатели по параметру ощущаемости времени, особенно это касается настоящего ($t = 2,17$, $p \leq 0,05$; $t = 1,99$, $p \leq 0,05$) и будущего ($t = 2,44$, $p \leq 0,01$; $t = 2,74$, $p \leq 0,01$). То есть собственное настоящее и будущее воспринимается студентами с завышенным психологическим возрастом как чуждое, далекое, закрытое, и, что логично, безэмоциональное.

Таким образом, мы видим, что студенты с заниженным психологическим возрастом воспринимают все отрезки своей жизни пассивно, но примерно в равной степени эмоционально, структурированно. Прошлое, настоящее и будущее им понятны, близки, видятся реальными и открытыми, оцениваются примерно одинаково, но при этом по величине настоящее уступает двум другим отрезкам, т. е. оно воспринимается как маленькое, мгновенное, в котором сложно себя ощутить. В этом чувствуется некоторый психологический инфантилизм, который сопутствует сниженному психологическому возрасту, так как личность не дифференцированно воспринимает свои прошлое, настоящее и будущее, в равной степени эмоционально относясь ко всем трем измерениям, балансируя при этом между прошлым и будущим.

Студенты с завышенным психологическим возрастом воспринимают все отрезки своей жизни активно, но неэмоционально. Они в большей степени ориентированы на будущее, но при этом оно

видится им закрытым, чуждым, далеким. И прошлое, и настоящее, и будущее представляются логичными и понятными, но все эти временные отрезки не вызывают чувства удовлетворенности.

Адекватное ощущение своего возраста дает возможность для наиболее оптимального взгляда на время. Студенты с адекватным психологическим возрастом делают акцент на настоящем и будущем, эти временные отрезки ими воспринимаются как наиболее активные периоды жизни, при этом будущее воспринимается как самый эмоциональный этап. В отличие от этого прошлое воспринимается как небольшой и малоструктурированный отрезок времени. Настоящее и будущее, напротив, видятся логичными, структурированными этапами, вызывают удовлетворенность, ощущаются как близкие и открытые, заполненные событиями, сопровождаются самыми высокими оценками.

Полученные результаты вызывают интерес и необходимость серьезного осмысления. На их основе возможно сформулировать психологические рекомендации профессорско-преподавательскому составу. В процессе профессиональной подготовки студентов преподавателям целесообразно учитывать важность их временной ориентации, поддерживать психологические особенности, свойственные юности, ориентировать обучающихся на активную позицию в восприятии своего жизненного пути. Инфантильная позиция студентов определяет множественные проблемы, в том числе и связанные с недифференцированным отношением к своему времени. Поэтому преподавателям важно развивать взрослые тенденции в личности студента. С другой стороны, не следует увлекаться желанием чрезмерно ускорить процесс взросления молодых людей, помня о том, что явное опережение психологического возраста вызывает у студентов безэмоциональное, «иссушенное» восприятие своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бороздина Л. В.* Возрастные изменения возрастной транспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 40–50.
2. *Болотова А. К.* Психология организации времени / А. К. Болотова. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 254 с.
3. *Головаха Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 209 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопр. философии. – 1974. – № 4. – С. 191–195.

5. Вассерман Л. И. Семантический дифференциал времени / Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова, К. Р. Червинская. – СПб. : СПб. НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009. – 44 с.

6. Сколько Вам лет? (линии жизни глазами психолога) / под ред. А. А. Кроника. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 112 с.

Воронежский государственный университет
Макушина О. П., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, доцент

E-mail: makushina@phipsy.vsu.ru

Тел.: 8 (473) 255-70-28

Voronezh State University
Makushina O. P., PhD in Psychology, Associate Professor of the General and Social Psychology Department, Associate Professor

E-mail: makushina@phipsy.vsu.ru

Tel.: 8 (473) 255-70-28

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕСС-ФАКТОРОВ, ПРОВОЦИРУЮЩИХ ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТОВ У КУРСАНТОВ И ОФИЦЕРОВ ВОЕННОГО ВУЗА

И. Г. Никифоров

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 12 марта 2019 г.

Аннотация: анализируются результаты исследования стресс-факторов, провоцирующих возникновение конфликтных ситуаций у военнослужащих, в первую очередь, у курсантов и офицеров военного вуза. Обозначены условия, связанные с возникновением конфликтных ситуаций в воинских коллективах, как на межличностном уровне, так и внутриличностном.

Ключевые слова: конфликты, военнослужащие, стресс-факторы.

Abstract: the article analyzes the results of the study of stress factors provoking the emergence of conflict situations in military personnel, primarily cadets and officers of military University. The conditions associated with the emergence of conflict situations in military collectives, both at the interpersonal level and intrapersonal are indicated.

Key words: conflicts, soldiers, stress factors.

Воинская служба – это коллективная деятельность, которая напрямую зависит от уровня коммуникации в воинском коллективе, где совместная – как служебная, так и учебная – деятельность проходит в реальных условиях взаимодействия с учетом профессиональной специфики.

Уставы Вооруженных Сил Российской Федерации регламентируют нормы взаимодействия, поведения, уставных отношений военнослужащих, базирующихся на воинском товариществе, однако в данном профессиональном сообществе могут возникать неуставные взаимоотношения, конфликтные ситуации, выступающие неблагоприятным фактором коммуникации в военной среде.

Среди конфликтов, возникающих в воинских коллективах, наиболее распространенными являются межличностные конфликты. Их можно классифицировать «по содержанию, объему, длительности течения, силе воздействия на участников, форме проявления, источнику возникновения и последствиям» [1, с. 4]. Основными социально-психологическими предпосылками конфликтов в воинских коллективах, в том числе учебных, являются: неверные взгляды и представления в сознании отдельных военнослужащих; неуравновешенность как личностная характеристика отдельных индивидов (руководителей и самих

военнослужащих); недисциплинированность в несении воинской службы; аксиологические основания реализации профессиональной позиции; управленческая некомпетентность; действующие в процессе служебной деятельности стрессовые факторы [2, с. 309].

Проведенные в воинских подразделениях исследования, в которых приняли участие офицеры и курсанты Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (ВВУНЦ), а также военнослужащие, проходящие военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов в батальоне обеспечения учебного процесса того же вуза (всего 78 респондентов), позволили выявить наиболее значимые стресс-факторы (табл. 1), провоцирующие возникновение конфликтов у военнослужащих.

Итак, мы видим, что в категории офицеров вуза наиболее частыми факторами стресса определены: недостаточно высокое материальное положение (21 % опрошенных), перегрузки на службе (14 %), предвзятое отношение со стороны начальства (14 %), возложение дополнительной ответственности (14 %) и неблагоприятные условия жизни (12 % ответов).

Военнослужащие контрактной службы выделили три наиболее частых стрессовых для них фактора: низкое материальное положение, предвзятое отношение со стороны начальства,

Таблица 1

*Факторы, наиболее часто вызывающие стрессовые состояния
у военнослужащих различных категорий (в %)*

Факторы стресса	Категории опрошенных респондентов		
	офицеры	военнослужащие контр. службы	курсанты
Перегрузка на службе	14	7	11
Недостаточная служебная нагрузка	0	0	0
Неинтересная работа	2	7	9
Неопределенность социальных ролей	2	4	6
Конфликт социальных ролей	0	4	6
Конфликт в семье	2	0	1
Неблагоприятные условия жизни	12	15	9
Случаи травматизма	0	0	1
Частая смена службы и жительства	0	0	1
Участие в боевых действиях	0	0	1
Нештатные ситуации	9	7	4
Возложение на Вас дополнительной ответственности	14	0	4
Проблемы физического развития	0	7	3
Информационное воздействие	0	4	0
Низкое социальное положение	2	0	4
Недостаточно высокое материальное положение	21	15	9
Некомпетентность в профессиональных вопросах	5	0	1
Конфликты с сослуживцами	2	7	5
Предвзятое отношение со стороны начальства	14	15	9
Осознание процесса своего старения	0	0	1
Низкая самооценка	0	4	1
Завышенная самооценка	0	0	0
Сексуальная неполноценность	0	0	4
Проблемы со здоровьем	0	4	2

* Серым цветом обозначены факторы, наиболее значимые для каждой из групп

неблагоприятные условия жизни (по 15 % на каждый из факторов).

Наконец, группа опрошенных из числа курсантов ВВУНЦ к числу наиболее часто встречающихся неблагоприятных факторов отнесла: перегрузки на службе (11 %), плохое материальное положение (9 %), предвзятое отношение со стороны командиров (9 %), неблагоприятные условия жизни (9 %).

В ходе опроса были также выявлены и такие причины возникновения стресса у военнослужащих, как неопределенность социальных ролей, конфликт социальных ролей, конфликт в семье, частая смена службы и места жительства, информационное воздействие, некомпетентность в профессиональных вопросах, конфликты с сослуживцами, проблемы со здоровьем.

Опрос касался и значения различных видов стрессоров (табл. 2).

Таблица 2

*Значения основных видов стрессоров в профессиональной деятельности военнослужащих
различных категорий*

Стрессоры	Категории опрошенных респондентов ($\bar{X} \pm m$)		
	офицеры	военнослужащие контр. службы	курсанты
Конфликтность	7,6 $\pm$ 0,08	7,1 $\pm$ 0,11	7,7 $\pm$ 0,02
Перегрузка	7,9 $\pm$ 0,14	8,0 $\pm$ 0,14	8,4 $\pm$ 0,11
Сфера деятельности	6,1 $\pm$ 0,02	6,3 $\pm$ 0,09	6,7 $\pm$ 0,05
Напряженность с руководством	8,1 $\pm$ 0,02	7,7 $\pm$ 0,01	5,4 $\pm$ 0,12

Как следует из табл. 2, для категории офицеров наиболее значимыми являются напряженные отношения с начальством и возникающие служебные перегрузки. Военнослужащие контрактной службы в качестве основного стресс-фактора определили служебные перегрузки, в то время как наименее значимой они считают саму специфику служебной деятельности. Для курсантов наиболее стрессовым фактором являются перегрузки, возникающие при выполнении служебных обязанностей, а также конфликтность окружающих.

В ходе проведения исследования были оценены некоторые индивидуально-психологические качества военнослужащих, оказывающие влияние на поведение в конфликтной ситуации. Так, диагностика по методике определения стрессоустойчивости Холмса – Раге позволила определить наиболее толерантные и социально адаптированные категории военнослужащих (табл. 3).

Как видно из табл. 3, наиболее стрессоустойчивой категорией являются военнослужащие контрактной службы: 67,1 % респондентов имеют высокую степень стрессоустойчивости и 32,9 % – пороговую. А вот среди опрошенных курсантов и офицеров вуза были обнаружены лица, имеющие

низкую степень сопротивляемости стрессу, т. е. ранимость, – по 11,3 %. Уровень высокой стрессоустойчивости у этих категорий испытуемых тоже не самый высокий (48,6 % у офицеров и 54,5 % у курсантов вуза).

Была также исследована способность к самоконтролю, от которой в определенной степени зависит и стрессоустойчивость, и конфликтоустойчивость (табл. 4).

Результаты, представленные в табл. 4, свидетельствуют о том, что офицеры вуза и военнослужащие контрактной службы демонстрируют более высокие показатели самоконтроля: 54,8 % офицеров и 45,2 % военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов, умеют владеть собой в стрессовых и конфликтных ситуациях. Умеренное умение владеть собой отмечается у всех категорий опрошенных примерно с равной частотой встречаемости – от 33,9 % до 45,2 %. Наибольшее число раздражительных, не обладающих самоконтролем военнослужащих было отмечено среди курсантов – 43,5 %.

Для решения поставленных в исследовании задач военнослужащие были обследованы и на уровень конфликтности (табл. 5).

Таблица 3

Степени стрессоустойчивости у различных категорий военнослужащих (по методике Холмса – Раге)

Степень сопротивляемости стрессу	Категории респондентов (% от числа опрошенных)		
	офицеры	военнослужащие контр. службы	курсанты
Высокая	48,6	67,1	54,5
Пороговая	59,9	32,9	34,2
Низкая (ранимость)	11,3	–	11,3

Таблица 4

Степени самоконтроля у различных категорий военнослужащих

Степень самоконтроля	Категории респондентов (% от числа опрошенных)		
	офицеры	военнослужащие контр. службы	курсанты
Умеет владеть собой	54,8	45,2	11,3
Умеренно умеет владеть собой	33,9	43,5	45,2
Раздражителен	11,3	11,3	43,5

Таблица 5

Степени конфликтности у различных категорий военнослужащих

Степень конфликтности	Категории респондентов (% от числа опрошенных)		
	офицеры	военнослужащие контр. службы	курсанты
Высокая	–	–	11,3
Выраженная	45,2	33,9	66,1
Избегание конфликтов	44,8	66,1	22,6

Как видно из табл. 5, наиболее конфликтными являются курсанты: 11,3 % опрошенных продемонстрировали высокую степень конфликтности и 66,1 % – ярко выраженную. Тенденцию к избеганию конфликта можно наблюдать у военнослужащих контрактной службы. Она характерна для 66,1 % этой категории респондентов. У них так же, как и у офицеров вуза, не зарегистрировано ни одного военнослужащего с высоким уровнем конфликтности. В группе офицеров ответы распределились практически поровну между выраженной и низкой степенями конфликтности.

Сравнивая результаты таблиц 3, 4 и 5, можно заключить, что существует определенная взаимосвязь между показателями стрессоустойчивости, самоконтроля и конфликтности. Чем больше выражены показатели стрессоустойчивости и самоконтроля, тем менее конфликтен военнослужащий. Чем более он социально адаптирован, тем меньше различные стрессовые факторы способны вывести его из равновесия и втянуть в конфликтные взаимоотношения.

В отличие от причин, которые могут быть как реальными, так и иллюзорными, лишь субъективно воспринимаемыми в качестве таковых, условия всегда реальны, поскольку существуют помимо воли и желания конкретных личностей, хотя и могут подвергаться воздействию или изменению со стороны коллектива и личности. Поэтому является значимым вопрос об условиях, определенным образом влияющих на возникновение межличностных и внутриличностных конфликтов. Такими условиями, согласно нашим данным, могут выступать [2, с. 12]:

а) искусственно сохраняющиеся в группе отрицательные бытовые, национальные и иные обычаи и традиции, которые могут привноситься отдельными военнослужащими и навязчиво культивироваться;

б) недостатки в организации службы и быта военнослужащих и членов их семей;

в) наличие и преобладание неуставных взаимоотношений между военнослужащими по «вертикали», «горизонтали» и «диагонали», которые могут складываться в силу неправильного подбора людей и других причин;

г) недоверие начальника к подчиненным, выражающееся в излишней опеке и подмене подчиненных при выполнении ими своих обязанностей;

д) предвзятое отношение командира к подчиненному, и наоборот. Сущность предвзятого отношения заключается в заранее сложившемся отрицательном мнении одного военнослужащего о другом. Здесь важно то, что это мнение возникает, как правило, под влиянием эмоций (пристраст-

ного отношения) или по причине сложившихся предубеждений. Пристрастное и предубежденное отношение часто выступают в единстве и могут возникать в результате самовнушения или под влиянием извне;

е) снисходительное отношение отдельных начальников к подчиненным. Оно чаще всего выражается в терпимости и всепрощении недостатков так называемых «незаменимых» активистов (например, участников художественной самодеятельности, спортсменов и т. п.), что не позволяет объективно разрешать возникающие в воинском коллективе разногласия, противоречия на стадии конфликтной ситуации, а это в конечном итоге приводит к конфликтам;

ж) наличие в подразделении неофициальных микрогрупп с отрицательной направленностью. В основе таких групп лежит, как правило, стремление отдельных военнослужащих к уклонению от тягот и лишений военной службы, недовольство высокой требовательностью командиров, личные симпатии, антипатии, привязанности и т. п. Командиру и его заместителю по воспитательной работе важно знать причины возникновения подобных микрогрупп, функции, психологические механизмы образования, чтобы успешно вести работу по предотвращению их образования, перестройке их устремленности, нейтрализации их отрицательного влияния на отдельных военнослужащих и коллектив.

Итак, для эффективного руководства воинским коллективом командирам и другим должностным лицам важно знать возможные виды взаимоотношений, уметь их анализировать, поддерживать и развивать положительные, своевременно выявлять источники и условия возникновения и развития отрицательных, всемерно добиваться поддержания в коллективе уставных отношений. Именно это является решающим фактором сплочения военнослужащих, укрепления воинской дисциплины и преодоления конфликтных явлений [3].

Исследования конфликтных явлений в воинских коллективах показывают, что главное условие их возникновения – нарушение уставных норм взаимоотношений между военнослужащими разных категорий и организации самой воинской службы. Там, где строго соблюдаются требования уставов Вооруженных Сил, как правило, отсутствуют конфликтные явления, а если и возникают, то разрешаются своевременно и продуктивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калюжный А. С. Конфликты в коллективах военнослужащих / А. С. Калюжный. – Н. Новгород : НГТУ, 2014. – 33 с.

2. Никифоров И. Г. Взаимоотношения в воинском коллективе и возможности возникновения конфликтных явлений / И. Г. Никифоров // Перспективы науки и образования : международный электронный журнал. – 2018. – № 4 (34). – С. 309–312.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Никифоров И. Г., курсовой офицер-преподаватель

E-mail: keff.1986@list.ru

Тел.: 8 (473) 236-90-18

3. Бандурка А. М. Конфликтология / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Харьков : Университет внутренних дел, 1997. – 198 с.

Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin» (Voronezh)

Nikiforov I. G., Course Officer-Teacher

E-mail: keff.1986@list.ru

Tel.: 8 (473) 236-90-18

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПИАНИСТОВ)

О. В. Попова

Воронежский государственный институт искусств

Поступила в редакцию 21 мая 2019 г.

Аннотация: анализируются особенности внедрения современных образовательных технологий в процесс обучения студентов-пианистов. Дана характеристика некоторых образовательных технологий, выявлена специфика применения образовательных технологий учащихся. Приведены примеры и способы применения образовательных технологий в процессе обучения пианистов.

Ключевые слова: образовательные технологии, студенты творческих специальностей, пианисты, студенты-пианисты.

Abstract: the article analyzes the features of the introduction of modern educational technologies in the process of teaching piano students. The characteristic of some educational technologies is given, specificity of application of educational technologies of pupils is revealed. Examples and ways of application of educational technologies in the process of teaching pianists are given.

Key words: educational technologies, students of creative specialties, pianists, students-pianists.

В современных образовательных условиях России одной из основных задач развития и воспитания личности является интенсивное повышение ее интеллектуального уровня, самостоятельности, творческих способностей в процессе обучения. Такой подход к развитию студентов имеет значение не только в рамках образовательного процесса в вузе, но и во всей дальнейшей профессиональной и общественной деятельности учащегося, так как все умения и навыки, которые он приобрел в процессе обучения, определяют его личностный и профессиональный облик на многие годы.

Применение образовательных технологий в подготовке выпускников на высшей ступени образования позволяет оптимизировать процесс обучения, повысить эффективность, развивать творческое мышление учащихся, стимулировать его активность и инициативу на занятиях, самостоятельно найти решение определенной учебной задачи.

Данная статья посвящена проблеме внедрения образовательных технологий в процесс обучения в вузе студентов творческих специальностей (на примере пианистов). Особенность применения образовательных технологий в рамках обуче-

ния студентов-пианистов заключается в том, что внедрение данных технологий должно быть тесно сопряжено с процессом освоения определенных музыкальных произведений, а также теоретического материала, непосредственно связанного по тематике с этим процессом (изучение творчества композитора, методики исполнения музыкальных произведений, общей и музыкальной культуры определенного исторического периода и т. д.). Помимо этого, при внедрении образовательных технологий в образовательный процесс студентов-музыкантов необходимо учитывать творческую направленность студентов, их стремление к концертной и публичной деятельности.

Образовательные технологии, которые применяются нами в процессе обучения студентов-пианистов (технология развивающего обучения, технология проблемного обучения, технология «кейс-обучения», технология проектной деятельности, «мастер-класс»), позволяют наиболее полно раскрыть творческие ресурсы учащихся, повысить результативность усвоения учебного материала, ярко проявить свою индивидуальность и инициативность на занятиях, организованных на основе данных образовательных технологий.

Рассмотрим особенности применения вышеперечисленных образовательных технологий в рамках процесса обучения студентов-пианистов.

Одной из наиболее актуальных и эффективных образовательных технологий в современном процессе обучения является **технология проблемного обучения**. Основная ее цель состоит, в первую очередь, в развитии и формировании мышления учащихся, их творческих способностей. Одним из главных условий процесса проблемного обучения является активное включение ученика в практическую деятельность, так как именно в ходе практических действий он наиболее эффективно способен овладеть новыми приемами и навыками обучения [1].

В таких условиях учащийся становится не объектом процесса обучения, а его активным субъектом, что существенно повышает его интерес к процессу обучения.

В отечественных исследованиях теория проблемного обучения отражена в трудах В. Оконь, И. Я. Лернера, Т. В. Кудрявцева, М. И. Махмутова и др. В их работах подчеркивается особая роль создания и практической реализации проблемной ситуации на уроке. Такой подход к организации учебной деятельности стимулирует познавательные потребности ученика, интерес к процессу обучения, склонность к исследовательской деятельности, повышает уровень его самостоятельности.

В музыкальной педагогике отдельные элементы технологии проблемного обучения нашли практическое воплощение в работах многих выдающихся педагогов-музыкантов (Г. Когана, Б. Кременштейн, Г. Нейгауза и др.). В их исследованиях подчеркивается, что одним из основных элементов проблемной ситуации в музыкальной педагогике является нечто неизвестное для ученика, некий новый для него материал. Поэтому создание и практическая реализация проблемной ситуации в музыкальном образовании, и, в частности, в процессе обучения пианистов, предполагает такой вид задания, при котором новые знания, полученные в процессе разрешения проблемной ситуации, займут место ранее неизвестного учебного материала. Например, может быть определение и распределение кульминаций в музыкальном произведении, структуры фуги (у И. С. Баха), формы произведения, самостоятельная расстановка аппликатуры и т. д. Показатель обобщения в данном случае становится признаком проблемной ситуации и показателем, характеризующим способность обучающихся к освоению нового знания, умения или практического навыка. Другими словами, если учащийся способен продемонстрировать ранее им освоенные теоретические знания и практические навыки на аналогичном музыкальном материале, он, тем самым, закрепляет прой-

денный материал и параллельно получает новые знания [2].

Таким образом, технология проблемного обучения может успешно использоваться преподавателем на разных ступенях образования. Большое значение эта технология имеет в процессе обучения пианистов.

Технология развивающего обучения является одной из наиболее актуальных в современной педагогике. В российской педагогике и психологии она была разработана в трудах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. Все эти работы основаны на принципе развития личности учащегося как целостного явления [3].

Поэтому главная установка развивающего обучения, согласно концепции Л. С. Выготского, ориентирует процесс обучения на то, что он должен «забегать вперед развитию, вести за собой, ориентируясь не на вчерашний или даже сегодняшний, а на завтрашний день в умственной деятельности обучающегося, на зону его ближайшего развития».

Разработка принципов развивающего обучения была продолжена в контексте фортепианного исполнительства в трудах Г. М. Цыпина. В его исследованиях и методических разработках соединились дидактические принципы развивающего обучения и специфические условия образовательного процесса музыкантов. Наряду с этим фортепианная педагогика содержит множество идей для интенсивного развития пианиста благодаря богатейшему педагогическому опыту талантливых педагогов-пианистов – К. Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, Ф. М. Blumenфельда, Л. В. Николаева, С. Е. Фейнберга, Г. Е. Нейгауза и др.

По мнению Г. М. Цыпина, основные дидактические принципы развивающего обучения в контексте обучения пианистов имеют следующую специфику:

- углубление исторической и теоретической информации с использованием анализа и обобщения как способов работы, ведущих к глубокому пониманию музыки и ее качественному воплощению;
- увеличение объема репертуара и ускорение темпов его прохождения за счет эскизного освоения произведения, а также активного чтения с листа [4].

Благодаря такой методике обучения происходит интенсивное обогащение слухового опыта учащихся, стимулирование их музыкальных интересов, расширение музыкального кругозора, а также ассоциативных идей с другими видами искусства и культуры.

Образовательная технология «мастер-класс» дает возможность студентам-пианистам в рамках группового или индивидуального занятия перенять опыт преподавателя по определенной тематике, методике, практическим навыкам и т. д. Для студентов такой учебный опыт, по нашему мнению, является наиболее ценным, так как в рамках образовательной технологии «мастер-класс» пианисты получают возможность в реальном времени почерпнуть знания, которые накапливались преподавателем на протяжении всей его профессиональной деятельности [5].

В процессе проведения занятия на основе образовательной технологии «мастер-класс» преподаватель, в первую очередь, во время работы объясняет на конкретных примерах студентам-пианистам особенности практического воплощения того или иного приема или навыка. По ходу лекции преподавателю рекомендуется комментировать и обсуждать со студентами целесообразность того или иного приема для изучения произведения на разных этапах, начиная от этапа предварительного его изучения до подготовки к концертному выступлению. Проводя данное занятие, мастер должен объяснить, какие «подводные камни» и возможные проблемы ожидают исполнителя на этом пути. Это могут быть проблемы технического характера (исполнение сложных фактурных построений, пассажей и т. д.) или создания художественно верной, максимально приближенной к авторскому замыслу, собственной интерпретации пианиста. Преподаватель может практически показать на инструменте конкретные способы преодоления тех или иных сложностей музыкального произведения и продемонстрировать их результат.

В качестве вывода и подведения итогов занятия на основе образовательной технологии «мастер-класс» проводится коллективное обсуждение информации (в случае, если это групповой урок), данной на занятии.

Образовательная технология проектного обучения призвана высвобождать творческие ресурсы студентов-музыкантов, активно стимулировать их инициативу и активность на занятиях, расширять общий кругозор и интеллектуальные способности.

Как известно, метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогической практике. Сам термин «метод проектов» пришел из США в начале прошлого века. Основателями данного метода считаются американские ученые Д. Дьюи и У. Килпатрик. Они предлагали строить процесс обучения на активной основе со стороны учащихся, через практическую деятельность уче-

ника, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний. Поэтому исходный лозунг проектного обучения – «все из жизни, все для жизни» [6].

Преподаватель участвует в проекте, направляет его работу, организует отдельные этапы проекта. Здесь важным является отказ от авторитарного руководства, работа в содружестве с учащимися при сохранении консультирующих функций, но без навязывания своего решения.

В современной педагогике существует множество видов и типов проектов (поисковые, игровые, ролевые, исследовательские, инженерные, социальные и т. д.). При этом далеко не все из них могут быть применены в специфической деятельности пианиста, связанной с теоретическим и практическим освоением музыкального произведения.

Мы остановимся на нескольких вариантах проектной деятельности, которые, на наш взгляд, могут быть воплощены в ходе обучения музыкантов:

- **проекты информационного** типа, связанные с ознакомительно-ориентировочной деятельностью. Такой тип проекта призван научить правильно и грамотно работать с информацией, что очень важно для деятельности пианиста. Задача учащихся – изучать и использовать различные методы получения информации (литература, библиотечные фонды, интернет-ресурсы и т. д.);

- **образовательный** (учебный) проект – это форма методической работы, направленная на изучение конкретного предмета, темы, события, явления; это комплекс поисковых работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения определенной проблемы; тематика данного вида проектов в сфере музыкантов-пианистов может быть самая разнообразная – изучение творчества композитора, определенной проблематики игры на инструменте, методические и педагогические проблемы, связанные с процессом обучения пианистов и т. д.;

- **творческие** проекты строятся по принципу «дизайн-петли»; в данном случае творческий проект – это весь процесс освоения студентом нового для него музыкального произведения. В рамках творческого проекта этот процесс будет проходить следующие этапы [7]:

- определение (выбор) музыкального произведения, который учащийся будет самостоятельно осваивать;

- изучение других произведений этого же композитора, близких по жанру, направлению и стилистике;

– обозначение и формирование основных идей собственной интерпретации этого произведения;

- детальное планирование работы над ним;
- практический этап, выполнение плана, создание собственного исполнения;
- анализ и оценка результатов, публичный показ (демонстрация).

Таким образом, завершающей формой проекта (или его продуктом) может стать самостоятельно выученное или освоенное при оптимальной помощи педагога музыкальное произведение.

Образовательная технология «case-stady», или метод конкретных ситуаций (от англ. case – случай, ситуация) – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решения «кейсов»).

Цель метода «case-stady» – научить учащихся анализировать проблемную ситуацию – «кейс» и выработать решение, работать с информационными источниками. Итогом этой деятельности является оценка выбора лучшего алгоритма решения поставленной проблемы. Роль преподавателя при организации проведения занятий на основе технологии «case-stady» представляет собой не формальное транслирование знаний, а консультирование учащихся по мере необходимости. Преподаватель должен понимать, что занятие на основе «кейс-технологии» – это творческий процесс, который осуществляется прежде всего с участием студентов [8].

В контексте реализации образовательной технологии «case-stady» у студентов-пианистов тематика «кейсов» составляется с учетом их музыкальных и художественных интересов. Данная методика стимулирует самостоятельность и творческий подход у студентов, заставляет искать нетрадиционные решения проблемы.

Воронежский государственный институт искусств

Попова О. В., старший преподаватель кафедры специального фортепиано, аспирант кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: 8-920-210-37-54@yandex.ru

Таким образом, в качестве вывода о целесообразности применения образовательных технологий в рамках обучения студентов-пианистов на высшей ступени образования необходимо отметить большую теоретическую и практическую значимость данных технологий, которые являются ценным дополнением к занятиям традиционных форм, стимулируют формирование и развитие у учащихся самостоятельности, творческого подхода к процессу обучения, активность и инициативность, расширяют интеллектуальные способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Мир, 1915. – 202 с.
2. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., доп. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
4. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения : пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 373 с.
5. Положение о «мастер-классе» как форме профессионального обучения учителей // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 5. – С. 46.
6. Килпатрик В. Х. Метод проектов : применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
8. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.

Voronezh State Institute of Arts

Popova O. V., Senior Lecturer of the Special Piano Department, Post-Graduate Student of the Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education Department of the Voronezh State Pedagogical University

E-mail: 8-920-210-37-54@yandex.ru

УДК 378.046.4

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗА ОБЪЕКТАМИ ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

М. С. Романов, Е. С. Герасименко, С. А. Гречаный, А. В. Сидоров

Воронежский институт МВД России

Поступила в редакцию 9 марта 2019 г.

Аннотация: авторы приводят результаты исследования проблем взаимодействия Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации с субъектами и должностными лицами при осуществлении федерального государственного контроля за обеспечением безопасности объектов топливно-энергетического комплекса. Анализ результатов эксперимента с категорией слушателей курсов повышения квалификации, осуществляющих данный контроль, открывает преподавателям института проблемные вопросы организационно-технического и нормативно-правового регулирования. Доказывается эффективность процесса подготовки кадров, осуществляющих контроль за объектами топливно-энергетического комплекса, на базе образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: образовательная организация, подготовка кадров, повышение квалификации, контроль, топливно-энергетический комплекс, дополнительное профессиональное образование.

Abstract: the authors present the results of the study of the problems of interaction of the Federal service of the national guard of the Russian Federation with the subjects and officials in the implementation of the Federal state control over the safety of fuel and energy facilities. An experiment is conducted with the category of students of refresher courses that exercise this control. Analysis of the results of the experiment opens the teachers of the Institute problematic issues of organizational, technical and regulatory legal regulation. The efficiency of the process of training personnel exercising control over the objects of the fuel and energy complex on the basis of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia is proved.

Key words: educational organization, training, professional development, control, fuel and energy complex, additional professional education.

Введение. Основным документом, устанавливающим организационные и правовые основы в сфере обеспечения безопасности объектов топливно-энергетического комплекса в Российской Федерации является Федеральный закон от 21 июля 2011 г. № 256-ФЗ «О безопасности объектов топливно-энергетического комплекса». В целях предотвращения актов незаконного вмешательства он определяет полномочия федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации в указанной сфере, а также права, обязанности и ответственность физических и юридических лиц, владеющих на праве собственности или ином законном праве объектами топливно-энергетического комплекса. Наряду с другими федеральными органами государственной власти

в реализации данного закона участвует и Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации.

Одной из основных задач, возложенных на Федеральную службу войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – Росгвардия), является государственный контроль (надзор) за обеспечением безопасности объектов топливно-энергетического комплекса (далее – ТЭК) [1; 2]. Нормативно-правовое регулирование этой сферы деятельности Росгвардии регламентируется перечнем актов, содержащих обязательные требования, соблюдение которых оценивается при проведении мероприятий по контролю при осуществлении федерального государственного контроля (надзора) за обеспечением безопасности объектов топливно-энергетического комплекса (далее – Перечень). Так, в Постановлении Правительства Российской Федерации от 20 октября 2016 г. № 1067 определяются виды контроля, сроки про-

© Романов М. С., Герасименко Е. С., Гречаный С. А., Сидоров А. В., 2019

ведения проверок, обязанность и ответственность контролирующей и контролируемой сторон, порядков и т. д.

Следует отметить, что именно с октября 2016 г. по настоящее время продолжается изменение нормативно-правовой базы, опираясь на которую Росгвардия решает задачу государственного контроля (надзора) за обеспечением безопасности объектов ТЭК. И хотя в историческом смысле этот период – мгновение, он позволяет исследовать эффективность законотворческой работы в данной сфере, а также делать выводы об уровне утилитарности «новых» нормативных правовых актов и их соответствии требованиям времени.

Актуальной является задача исследования взаимодействия Росгвардии с субъектами, объектами и должностными лицами при осуществлении федерального государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК, а также использование практического опыта сотрудников Росгвардии, получаемого при дополнительном профессиональном образовании этой категории, для выявления проблем данного взаимодействия.

Цель нашего исследования – выявление роли образовательных организаций МВД России в подготовке кадров для контроля за объектами ТЭК.

Общая часть. Из доклада [3] об осуществлении Росгвардией в 2017 г. государственного контроля (надзора) и об эффективности такого контроля (надзора) известно, что в целях повышения уровня профессиональной подготовки сотрудников подразделений государственного контроля территориальных органов Росгвардии в соответствии с заключенным 7 октября 2016 г. между МВД России и Росгвардией соглашением о взаимодействии по вопросам подготовки кадров в 2017 г. на базе Воронежского института МВД России организовано дополнительное профессиональное обучение сотрудников территориальных органов Росгвардии.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Если обратиться к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 01.05.2019) «Об образовании в Российской Федерации», то в нем мы можем увидеть минимальное количество часов, отводимых на освоение программ ДПО – не менее 16 часов. Если от количества этих часов отнять 4 часа на проведение входного и выходного контроля, а также 2 часа на изучение общих во-

просов программы ДПО и 2 часа на проведение итогового занятия в форме «вопрос – ответ», то мы получим всего 8 часов на изучение курса. По нашему мнению, минимальный порог освоения программ ДПО является экстремально низким, что может отрицательно влиять на качество обучения. Рассмотрим ниже такую форму оценки качества освоения ДПО, как внутренний мониторинг качества образования.

Экспериментальная часть. В апреле 2018 г. на базе кафедры радиотехнических систем и комплексов охранного мониторинга Воронежского института МВД России было проведено дополнительное профессиональное обучение сотрудников подразделений Росгвардии, задействованных в реализации функций по контролю за обеспечением безопасности объектов ТЭК и за деятельностью подразделений охраны юридических лиц с особыми уставными задачами и подразделений вневедомственной охраны. В начале курса проводились дискуссии со слушателями с целью получения актуальной информации о том, какие проблемы возникают при взаимодействии с субъектами, объектами и должностными лицами при осуществлении федерального государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК. В ряде научных работ доказывается эффективность использования в образовательном процессе таких способов обучения, как дискуссия, деловая игра, кейс-задача и др. [4 и др.]. По мнению В. С. Остапенко и И. С. Панферкиной, повышение эффективности качества профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов будет наблюдаться при внедрении в образовательный процесс решения профессионально ориентированных задач: «При этом для организации обсуждения предлагаемых обучающимися решений в рамках каждой конкретной профессионально ориентированной ситуации полезно использовать такие эффективные и широко применяемые методы, как направляемые на достижение установленных целей дискуссии, выявление и обсуждение тех профессиональных и жизненных казусов, которые могут сопутствовать развитию конкретной ситуации, совещания профессионалов и др.» [5, с. 136].

В начале дискуссии сотрудники Росгвардии определили круг лиц и перечень объектов, в отношении которых устанавливаются обязательные требования:

- 1) субъекты ТЭК – физические и юридические лица, владеющие на праве собственности или ином законном праве объектами ТЭК;
- 2) объекты ТЭК (делятся на объекты высокой категории опасности, средней и низкой);

3) должностные лица объектов ТЭК – сотрудники и работники объектов ТЭК, на которых возложены функции по организации обеспечения безопасности объектов ТЭК и которые наделены полномочиями по представлению интересов субъекта ТЭК при осуществлении государственного контроля;

4) субъекты государственного контроля – должностные лица, выполняющие функции государственного контроля; являются сотрудниками Росгвардии, имеют специальные звания полиции, высшее либо среднее профессиональное образование.

Далее каждый слушатель рассказал о тех проблемах, с которыми столкнулся в ходе практической деятельности при осуществлении федерального государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК. В итоге выступлений были выделены 20 вопросов. Далее был осуществлен анализ и кластеризация данных вопросов.

Вопросы, интересующие слушателей курса ДПО, можно условно разделить на три группы.

1. Вопросы, касающиеся решения спорных моментов законодательства в данной области: в некоторых случаях присутствует противоречие нормативных правовых актов Росгвардии и федеральных нормативных правовых актов. Это ведет к проблемам при проведении проверок объектов, в том числе к затягиванию выполнения предписаний.

2. Вопросы, относящиеся к правоприменительной практике сотрудников, отвечающих за безопасность объектов ТЭК. В основном это вопросы, возникающие при недостаточной осведомленности в области обязанностей, прав и ответственности.

3. Вопросы, касающиеся технической, физической охраны объектов, инженерно-технической укрепленности и т. д. Эти вопросы затрагивают область предписаний, касающихся оборудования, устанавливаемого для обеспечения защиты объектов ТЭК.

Процесс дополнительного профессионального обучения данной категории сотрудников Росгвардии включал три основных этапа.

Первый – входной контроль. Его целью являлось получение информации об уровне подготов-

ленности слушателей к освоению курса. Форма контроля – тестирование (100 вопросов).

Второй – обучение. Цель этого этапа – повышение уровня знаний слушателей в вопросах государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК.

Третий – выходной контроль. Целью этапа являлось получение информации о полноте освоения курса обучения и уровне сформированности знаний. Форма контроля – тестирование (100 вопросов).

Для анализа полученных данных удобно принять количество набранных слушателями баллов за уровень знаний (УЗ) в момент проверки, исчисляемый в процентах (1 балл = 1 %).

Результаты и их обсуждение. Для оценки качества освоения программы ДПО был осуществлен внутренний мониторинг УЗ обучающихся при исследовании результатов входного и выходного контроля.

В таблице приведены результаты входного и выходного контроля, а также результат повышения УЗ после прохождения курса дополнительного профессионального обучения $УЗ_{\text{рост}}$ (%) 19 слушателей.

Анализ полученных данных показывает, что среднее значение повышения уровня знаний слушателей $X_{\text{ср}}(УЗ_{\text{рост}}) = 39,9 \%$. Этот показатель свидетельствует о необходимости получения сотрудниками Росгвардии, ответственными за осуществление федерального государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК, дополнительного профессионального образования, что, в свою очередь, позволит обеспечить соблюдение подразделениями охраны обязательных требований к охранной деятельности, повысить уровень антитеррористической защищенности ряда объектов ТЭК.

Закключение. В настоящее время нормативно-правовое регулирование сферы государственного контроля за обеспечением безопасности объектов ТЭК находится в стадии развития и разработать универсальный алгоритм взаимодействия участников контроля не представляется возможным. Однако следует подчеркнуть, что повышение квалификации сотрудников Росгвардии в вопросах контроля (надзора), а также проведение

Т а б л и ц а

Результаты проверки знаний слушателей в процессе ДПО

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Баллы (вх.)	31	59	40	48	39	57	58	53	55	60	57	63	56	59	58	65	65	50	56
Баллы (вых.)	87	90	94	96	95	86	89	94	89	98	96	98	94	96	95	97	100	96	97
$УЗ_{\text{рост}}$ (%)	56	31	54	48	56	29	31	41	34	38	39	35	38	37	37	32	35	46	41

в ходе учебных занятий дискуссий, деловых игр, решение кейс-задач позволяет не только детально разобраться в проблемных моментах законодательства, но и разработать методические рекомендации, учебные пособия по правоприменению в данной области.

Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод об эффективности процесса подготовки кадров, осуществляющих федеральный государственный контроль за обеспечением безопасности объектов ТЭК, на базе образовательных организаций МВД России.

ЛИТЕРАТУРА

1. О Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 30 сентября 2016 г. № 510 // СЗ РФ. – 2016. – № 41. – Ст. 5802.

2. Об утверждении Административного регламента исполнения Федеральной службой войск национальной гвардии Российской Федерации госу-

дарственной функции по осуществлению федерального государственного контроля (надзора) за обеспечением безопасности объектов топливно-энергетического комплекса : приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 3 октября 2017 г. № 418. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 03.03.2019).

3. Аналитические материалы. – URL: <http://rosguard.ru/ru/page/index/analiticheskie-materialy> (дата обращения: 1.03.2019).

4. Романов М. С. К вопросу об информационном обеспечении учебных ситуационных центров образовательных организаций МВД России / М. С. Романов // Вестник Воронежского института МВД России. – 2014. – № 4. – С. 253–259.

5. Остапенко В. С. Интеграция теории и практики в профессиональной подготовке сотрудников полиции / В. С. Остапенко, И. С. Панферкина // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – № 2(52). – С. 133–137.

Воронежский институт МВД России

Романов М. С., кандидат технических наук, преподаватель кафедры радиотехнических систем и комплексов охранного мониторинга

E-mail: m.romanov90@mail.ru.

Тел.: 8 (473) 200-52-81

Герасименко Е. С., преподаватель кафедры радиотехнических систем и комплексов охранного мониторинга

E-mail: jenya35353@yandex.ru

Тел.: 8 (473) 200-52-82

Гречаный С. А., кандидат технических наук, начальник кафедры радиотехнических систем и комплексов охранного мониторинга

E-mail: grechan7777@mail.ru

Тел.: 8 (473) 200-52-02

Сидоров А. В., кандидат технических наук, доцент кафедры радиотехнических систем и комплексов охранного мониторинга

E-mail: fisherman.16.10.1980@gmail.com

Тел.: 8 (473) 200-52-84

Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia

Romanov M. S., PhD in Engineering Sciences, Teacher of the Radio Engineering Systems and Complexes of Security Monitoring Department

E-mail: m.romanov90@mail.ru

Tel.: 8 (473) 200-52-81

Gerasimenko E. S., Teacher of the Radio Engineering Systems and Complexes of Security Monitoring Department

E-mail: jenya35353@yandex.ru

Tel.: 8 (473) 200-52-82

Grechanyj S. A., PhD in Engineering Sciences, Head of the Radio Engineering Systems and Complexes of Security Monitoring Department

E-mail: grechan7777@mail.ru

Tel.: 8 (473) 200-52-02

Sidorov A. V., PhD in Engineering Sciences, Associate Professor of the Radio Engineering Systems and Security Monitoring Systems Department

E-mail: fisherman.16.10.1980@gmail.com

Tel.: 8 (473) 200-52-84

УДК 355.232.6:378.126

О ПЕРСПЕКТИВАХ СОЗДАНИЯ В СТРУКТУРЕ ВУНЦ ВВС «ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ АКАДЕМИЯ ИМЕНИ ПРОФЕССОРА Н. Е. ЖУКОВСКОГО И Ю. А. ГАГАРИНА» БАЗОВОГО ЦЕНТРА ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Терещенко

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 20 марта 2019 г.

Аннотация: обосновываются предложения о перспективах создания в структуре военных учебно-научных центров базовых центров военно-педагогического образования (БЦ ВПО). Рассматриваются преимущества и проблемы формирования многоуровневой системы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателя военной школы.

Ключевые слова: военно-педагогическое образование, система переподготовки и повышения квалификации, непрерывное образование, вариативные программы.

Abstract: the offers about the perspectives to make basic centers of military pedagogical education in the structure of military educational scientific centers are substantiated in the article. The advantages and problems for creating the multilevel professional raining and advanced training system of a military school teacher are considered.

Key words: military pedagogical education, retraining and advanced training system, continuous education, variative programs.

Подготовка квалифицированных военно-педагогических кадров, обеспечивающих высокий уровень обучения и воспитания слушателей и курсантов военно-учебных заведений, является приоритетным направлением развития военного образования. Система военно-педагогического образования – это целостная, самостоятельная подсистема военного и педагогического образования, определяющая цели, содержание, технологии и преемственную организацию образовательного процесса, обеспечивающая профессиональное становление личности офицера как военного педагога, его переподготовку и непрерывное повышение квалификации, позитивное изменение социального и профессионального статуса. Ключевая роль военно-педагогического образования определяется реализацией следующих его функций:

- формирование стратегического ресурса, которым выступают военно-педагогические кадры;
- аккумуляция и трансляция социокультурных и военно-профессиональных ценностей, созда-

ние среды формирования личности военнослужащего;

- «...инновационное обновление военной школы, преодоление кризисных процессов, сохранение лучших традиций отечественных науки и образования» [1, с. 25].

Модернизация современной системы военного образования актуализировала проблемы, связанные с показателями качества подготовки военных кадров, внедрением ФГОС ВО, реализацией инновационных технологий, что привело к росту нагрузки на профессорско-преподавательский состав, в структуре которого повысился удельный вес гражданских преподавателей и офицеров с педагогическим стажем менее 5 лет. Сегодня более 70 % гражданских преподавателей военной школы слабо представляют специфику будущей военно-профессиональной деятельности курсантов (слушателей), около 45 % военных преподавателей не имеют педагогического образования, а «курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации не обеспечивают в полном объеме формирование их профессионально-педагогических компетенций» [2, с. 4].

Действующая система военно-педагогического образования медленно реагирует на новые вызовы, исключает гибкость учебных программ, не создает условий для индивидуализации обучения и непрерывного профессионального роста преподавателя военной школы. Одновременно «сохраняется тенденция сокращения сети и сроков подготовки преподавателей в подразделениях дополнительного образования, снижения научно-педагогического потенциала ряда военных вузов, вследствие чего происходит отставание преподавательского корпуса и системы военно-педагогического образования от быстро меняющихся условий подготовки военных кадров» [3, с. 15].

Сегодня в деятельности военного преподавателя наблюдается смещение акцентов с позиции функционального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, реализацию разных видов исследовательской, поисковой деятельности. В рамках организации образовательного процесса «формируется новое понимание военно-педагогического образования, результатом которого становится не сумма знаний и умений военного педагога, а формирование таких качеств, как самостоятельность, инициативность, стремление к инновационной деятельности, умение постоянно учиться и совершенствоваться» [4, с. 5].

Современное состояние системы военно-педагогического образования характеризуется наличием ряда противоречий между:

- разрозненными институциональными структурами, формами подготовки и повышения квалификации преподавателей военной школы и необходимостью создания целостной системы, основанной на принципах многоуровневого и непрерывного образования;

- традиционной массово-репродуктивной и современной индивидуально-творческой парадигмами профессионального образования военно-педагогических кадров;

- необходимостью содержательной и технологической модернизации военно-педагогического образования и уровнем психологической готовности преподавателей к инновационной педагогической деятельности.

Разрешение накопившихся противоречий предполагает поиск новых решений, внесение изменений в организацию и содержание подготовки военно-педагогических кадров, обеспечивающих формирование требуемого уровня квалификации. В связи с этим предлагается в качестве необходимого шага организовать в структуре военных учебно-научных центров базовые центры военно-педагогического образования (БЦ ВПО),

которые смогут объединить в образовательный комплекс кафедры, подразделения дополнительного образования, образовательные структуры по подготовке научно-педагогических кадров. Такая интеграция позволит, с одной стороны, выстроить преемственные образовательные программы от подготовки офицера как военного педагога до переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, а с другой – обеспечить развитие их мотивации, мобильности, творческой активности, удовлетворить потребности военной школы в квалифицированных военно-педагогических кадрах.

Необходимость таких преобразований обусловлена изменением в военной высшей школе соотношения основного и дополнительного образования, выделением адъюнктуры в третий уровень системы непрерывного высшего образования. В настоящее время основное образование перестает быть конечным и превращается в стартовое, подготавливая военного специалиста к жизни в условиях динамичных перемен. Дополнительное профессиональное образование становится более тесно связанным не столько с основным образованием, сколько с видом профессиональной деятельности, помогая офицеру осмысливать учебный и профессиональный опыт, самостоятельно наращивать свой педагогический потенциал. Дальнейшее развитие педагогических и исследовательских компетенций продолжается в адъюнктуре, выпускники которой, освоив учебные программы и пройдя государственную аттестацию, получают квалификацию «педагог-исследователь» [5].

Идея создания в структуре военных учебно-научных центров БЦ ВПО ориентирована на построение многоуровневой системы подготовки преподавателя военной школы на основе принципов преемственности, непрерывности и опережающего развития. Многоуровневость выражается в очередно сменяемых уровнях его педагогического роста: военно-педагогическая подготовка (офицер-воспитатель); профессионально-педагогическая подготовка (педагог-методист), научно-педагогическая подготовка (педагог-исследователь). Преемственность проявляется в переосмыслении педагогического опыта прошлого и использовании его в современной практике подготовки военных кадров. Непрерывность предполагает последовательное наращивание образовательного потенциала офицера как военного педагога при восхождении его от начальных квалификационно-должностных уровней к более высоким. Опережающий характер развития выражается во взаимосвязи образования с перспективными научными дости-

жениями, позволяющими педагогу реализовывать инновационные подходы в обучении.

В связи с происходящими изменениями в военной высшей школе следует обратить внимание на интересный опыт, накопленный в ВУНЦ ВВС «ВВА», который наряду с реализацией программ основного и дополнительного образования развивается как современный институт военно-педагогического образования, занимающийся вопросами подбора, подготовки, переподготовки и повышения квалификации военно-педагогических кадров. Создание БЦ ВПО позволит накапливать и реализовывать педагогический опыт, ориентируясь на подготовку не педагога-предметника, а на потребности компетентного преподавателя, сочетающего качества военного профессионала и педагога-исследователя, способного генерировать новые знания, управлять процессами развития личности военнослужащего, создавать и применять на практике современные интерактивные технологии.

БЦ ВПО объединит интеллектуальный потенциал специалистов разных кафедр (педагогики, методики преподавания, военных и предметных дисциплин), исследовательских центров, научных лабораторий по разработке широкого спектра опережающих образовательных программ, современных информационных технологий, обеспечит плавный переход от жестко организованных форм обучения к более гибким образовательным моделям профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Такое взаимодействие, как свидетельствует практический опыт, способствует выявлению новых точек роста, динамичному обновлению профессиональных знаний, оперативному внедрению новых моделей образования.

В условиях стандартизации образовательных программ, углубления процессов дифференциации и индивидуализации обучения слушателей и курсантов возникает необходимость в разработке квалификационных требований к подготовке военно-педагогических кадров, обосновании количественно-качественных показателей подготовки преподавателей различных профилей, квалификаций и специализаций, организации площадок для проведения педагогической практики, развития института наставничества. Решение этих задач может быть возложено на специалистов БЦ ВПО, которые объединят в своем составе квалифицированных военных педагогов-практиков, методистов, специалистов исследовательских центров, имеющих опыт разработки и апробации образовательных программ, участия в лицензировании и государственной аккредитации военных

учебных заведений, проведения аттестации военно-педагогических кадров.

Масштабы и глубина проводимых преобразований в военной высшей школе обусловили осознание того, что «задачи по подготовке квалифицированных военно-педагогических кадров нельзя качественно решать без наличия современной учебно-материальной базы новой формации. Среди приоритетов развития такой базы отмечается создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей доступ к разным источникам информации, освоение методов дистанционного обучения, оборудование специальных аудиторий для совершенствования методического мастерства преподавателей. Такие условия проще создать в военных учебно-научных центрах, где накоплен передовой педагогический опыт, реализуются инновационные проекты, организуется адресная поддержка начинающих преподавателей и тех, кто непрерывно развивает свой профессионально-педагогический опыт» [6, с. 19].

Деятельность ВУНЦ ВВС «ВВА» ориентирована на расширение спектра фундаментальных и прикладных исследований в области военного образования. Располагая высоким научно-педагогическим потенциалом, развитой информационной и издательской базой, ВУНЦ ВВС «ВВА» в течение многих лет является экспериментальной площадкой для проведения перспективных научных исследований, охватывающих различные направления подготовки военных кадров. Создание БЦ ВПО откроет новые возможности для интеграции научно-образовательных, педагогических и методических структур ВУНЦ ВВС «ВВА», позволяя осуществлять раннюю диагностику склонностей офицеров к педагогической деятельности, реализовывать инновационные проекты, способные придать новый импульс развитию военно-педагогического образования.

В заключение следует отметить, что современная система военно-педагогического образования динамична и постоянно развивается. В ней происходят структурные и качественные преобразования, формирующие основу для модернизации военного образования. Создание в структуре военных учебно-научных центров БЦ ВПО открывает возможности для подготовки новой генерации военно-педагогических кадров, способных обеспечить переход военной высшей школы от информационно-знаниевого образования адаптивного типа к личностно-развивающему образованию опережающего типа.

Формирование БЦ ВПО позволит продуктивно решать не только задачи профессионального отбора, переподготовки и повышения квалификации

военно-педагогических кадров, но и будет способствовать расширению поля профессиональной коммуникации, интеграции военной науки и образования, развитию научных школ и направлений исследовательской деятельности, созданию предпосылок для формирования резерва военно-педагогических кадров на конкурсной основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Терещенко А. Г. Интегративно-дифференцированный подход к проектированию военно-педагогического образования / А. Г. Терещенко. – М. : ЦВНИ МО РФ, 2014. – С. 23–31. Деп. в ЦСИФ МО РФ. Серия Б. Выпуск № 106.
 2. Овод В. В. Формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Овод. – Воронеж, 2018. – 24 с.
 3. Дудолодов А. А. Педагогическая концепция подготовки преподавателей военно-профессиональных дисциплин образовательных организаций высшего образования МО РФ / А. А. Дудолодов. – М. : ВУ, 2016. – 324 с.
 4. Калмыков В. Е. Повышение качества методического мастерства преподавателей военно-специальных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Е. Калмыков. – М., 2017. – 25 с.
 5. Об организации деятельности адъюнктуры военных образовательных организаций высшего образования, организаций дополнительного профессионального образования и научных организаций МО РФ : приказ МО РФ от 18 января 2016 г. № 6.
 6. Зибров Г. В. Современные требования к профессиональной подготовке офицерских кадров в высшей военной школе / Г. В. Зибров // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 4. – С. 15–20.
- Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)*
- Терещенко А. Г., кандидат политических наук, доцент, профессор кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации)
- E-mail: teralegra@mail.ru
Тел.: 8 (473) 226-46-67, доб. 25-39
- Military Educational and Scientific Center of the Air Force «Air Force Academy named after N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin» (Voronezh)*
- Tereshchenko A. G., PhD in Political Sciences, Associate Professor, Professor of the Moral and Psychological Support (Combat Actions of Aviation) Department
- E-mail: teralegra@mail.ru
Tel.: 8 (473) 226-46-67, additional number 25-39

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРАКЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

С. В. Тращев

Самарский государственный социально-педагогический университет

Поступила в редакцию 5 февраля 2019 г.

Аннотация: рассматривается понятие профессионального «интеракционного профиля» преподавателя и формализуется взаимосвязь данного термина с категорией «коммуникативная компетентность». Содержится описание структуры и особенностей четырех интеракционных профилей, составленных на базе трудов отечественных ученых в рамках теории коммуникативистики.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональный интеракционный профиль преподавателя.

Abstract: the author considers the concept of a professional «interactive profile» of the teacher and formalizes the relationship between the term in question and the category «communication competence». Also, the article contains a description of the structure and features of the four interactive profiles, compiled on the basis of national scientists in the theory of communications.

Key words: communication competence, professional interactive profile of the teacher.

Эффективная деятельность преподавателя зависит от множества факторов, одним из которых является коммуникативная компетентность. Важность владения преподавателем коммуникативной компетентностью отмечается во многих исследованиях (Р. Вердербер, З. Н. Галич, Л. А. Петровская и др.). В то же время в научной литературе существует множество различных определений термина «коммуникативная компетентность», не выработан единый подход к выделению структурных составляющих данной психологической и педагогической категории.

По нашему мнению, наиболее близкой смысловой дефиницией понятия «коммуникативная компетентность» преподавателя является следующее определение, сформулированное Е. В. Филатовой. Коммуникативная компетентность преподавателя – это его «способность и готовность вступать в различного рода вербальные и невербальные, устные и письменные контакты для решения коммуникативных задач (задачи информации, ведения переговоров, установление и поддержание контактов и т. п.)» [1, с. 121].

Однако высокий уровень коммуникативной компетентности в условиях образовательного процесса не является гарантом эффективного достижения образовательных целей [2], поскольку помимо арсенала коммуникативной компетентно-

сти, под которым нами понимается наличие профессиональных коммуникативных способностей и умений, инструментов и средств взаимодействия, на достижение образовательной цели влияют также и свойства личности преподавателя.

Рассмотрение влияния свойств личности на процесс взаимодействия с окружающими людьми в рамках теории коммуникативистики было формализовано в трудах отечественного психолога А. А. Бодалева. Исследователь предложил и обосновал необходимость введения в научный оборот термина «коммуникативное ядро личности», представляющее собой совокупность таких составляющих, как «отражение, отношение и поведение, проявляемое при прямых или опосредованных какими-то техническими средствами (телефон, радио, телевидение) контактах индивида с различными людьми и общностями» [3, с. 76]. При этом, по мнению А. А. Бодалева, на формирование и развитие «коммуникативного ядра личности» воздействуют не только свойства и характеристики личности, но и опыт, проявляющийся во всех формах знания индивида, а также субъективное отношение к ситуации, в которой происходит коммуникация («переживания индивида», по А. А. Бодалеву).

Труды другого отечественного ученого, В. Н. Мясищева, позволяют сделать вывод о тенденции устойчивого проявления отдельных коммуникативных инструментов и форм взаимодействия, т. е. проявления свойств «коммуникатив-

ного ядра личности», которые были выработаны индивидом ранее в процессе повседневной деятельности [4].

В качестве важного условия формирования коммуникативного ядра личности ученый рассматривает «все виды вербального и невербального общения», через которое происходит взаимодействие. Важно отметить, что данное условие особенно актуализируется в настоящее время в ситуации стремительного развития научно-технического прогресса, что позволяет задуматься о тесной связи процесса развития коммуникативных компетенций с уровнем владения преподавателем современными информационно-коммуникационными средствами. Тогда целесообразно говорить о склонности применения определенных коммуникативных инструментов, педагогических приемов в контексте организации и управления образовательным процессом.

Для формализации и изучения подобного феномена предлагаем ввести в научный оборот понятие профессиональный «интеракционный профиль» преподавателя – тип взаимодействия специалиста с обучающимися и профессиональным сообществом, который складывается из освоенного и активно используемого инструментария вербальных и невербальных средств взаимодействия.

В контексте формализации профессионального интеракционного профиля преподавателя часть аспектов, составляющих субъективный компонент «коммуникативного ядра личности», по А. А. Бодалеву, нивелируется действующими законодательными и нормативными актами, регулирующими деятельность преподавателей образовательных организаций. Однако такие аспекты, как отношение преподавателя к образовательному процессу (точнее, его целевые ориентиры), предшествующий педагогический и коммуникативный опыт, а также свойства личности педагога позволяют рассматривать теорию «коммуникативного ядра личности» как базис для разработки дальнейших теоретико-методологических основ процесса формирования интеракционного профиля преподавателя образовательного учреждения.

В национальной педагогической энциклопедии содержится определение педагогической интеракции как «взаимодействия, обусловленного индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями взаимодействия, целями участников и возможными противоречиями, возникающими в процессе деятельности и общения» [5].

Примечательно, что С. В. Власенко и Г. И. Чемоданова рассматривают понятие «педагогиче-

ская интеракция» в широком и узком смысле, понимая в первом случае «любые взаимодействия, осуществляемые в ходе образовательного процесса», а во втором – «только активные взаимодействия субъектно-объектных отношений». Они классифицируют педагогическую интеракцию по следующим признакам:

- 1) целям – мотивация, обмен информацией, мыследеятельность, реализация социально-деятельностных и творческих проектов, рефлексия;
- 2) организационной форме – монолог, диалог, полилог;
- 3) стилю общения – авторитарный, либеральный, демократический;
- 4) степени стабильности контактов – разовые, периодические, длительные, постоянные;
- 5) характеру взаимодействий – непосредственные, опосредованные;
- 6) возрасту участников – смежные, разновозрастные;
- 7) статусу – формальные, неформальные;
- 8) отношению к реальной жизни: реальные, имитационные;
- 9) результатам – деструктивные, конструктивные [6, с. 75].

Ввиду опосредованности ряда вышеприведенных признаков («степень стабильности контактов», «характер взаимодействия», «возраст участников», «результат») четкой формализацией и регламентацией учебного процесса наиболее полезными признаками с точки зрения формирования интеракционных профилей для нас являются следующие: «стиль общения», «цели коммуникации», «статус взаимодействия», «организационная форма».

Помимо классификации стилей общения, предложенных С. В. Власенко и Г. И. Чемодановой, подобная классификация была предложена исследователями В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольшей, которые выделили такие стили коммуникации, как сильный («доминирующий») и слабый («непритязательный») [7, с. 243].

При составлении профессионального интеракционного профиля преподавателя мы выбрали такие целевые аттракторы, как инструментальный (эмоциональный и формальный) и коммуникативный (непритязательный и доминантный). При этом, ввиду направленности термина «аттрактор» на внешние проявления коммуникативной компетентности, автором планируется использование данной категории только на первых этапах проведения исследования.

Инструментальный аттрактор позволяет определить наличие и особенности используемого преподавателем образовательного учреждения

инструментария вербальных и невербальных средств взаимодействия, являющегося базисной характеристикой педагогической интеракции. Коммуникативный аттрактор предполагает особенности стиля коммуникации преподавателя, определяющего направленность реализуемых им активных взаимодействий в образовательном пространстве.

Тогда можно выделить четыре профессиональных интеракционных профиля преподавателя, приведенные на авторской схеме (рисунок).

Эмоционально-инструментальный аттрактор

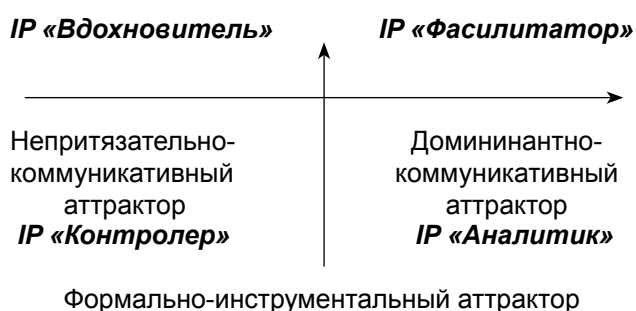


Рисунок. Профессиональные интеракционные профили преподавателя

В качестве основного аттрактора при определении интеракционного профиля преподавателя целесообразно рассматривать четыре основных ориентира:

– ориентир на генерирование новшеств и инноваций как в рамках формирования и управле-

ния образовательным процессом, так и в рамках изучаемой предметной области (профиль «Вдохновитель»);

– ориентир на создание комфортного психологического климата в группе обучающихся (профиль «Фасилитатор»);

– ориентир на четкую детализацию образовательного процесса путем создания инструкций и доведения их до сведения учащихся, автоматизацию организационных аспектов, соблюдение заранее установленного детального регламента при реализации внеаудиторной и индивидуальной деятельности учащихся (профиль «Аналитик»);

– ориентир на конечный результат, формализованный в виде изменяемых и конкретных образовательных результатов. В качестве данных результатов можно рассмотреть высокий уровень успеваемости обучающихся, подтвержденный высоким баллом итогового тестирования (контрольного занятия).

Каждый из данных интеракционных профилей имеет свои особенности, в качестве которых целесообразно выделить целевые ориентиры, предпочитаемый тип коммуникации, а также сильные и слабые стороны, влияющие на совокупный результат образовательного процесса (таблица). Важно отметить, что на практике чаще всего встречаются смешанные профессиональные интеракционные профили преподавателя, однако выявление доминирующих целевых ориентиров способствует развитию уровня коммуникативной компетентности на базе формализации зон роста и последующей целенаправленной работы над ними.

Т а б л и ц а

Особенности профессиональных интеракционных профилей преподавателя

Название Характеристика	Вдохновитель	Фасилитатор	Аналитик	Контролер
Ориентация профиля	На генерирование новых идей	На окружающих людей	На детали процесса	На формализованный конечный результат
Предпочитаемый способ коммуникации	Устный, письменный	Устный	Письменный	Устный, письменный
Сильные стороны профиля	Умение заинтересовать и мотивировать аудиторию	Способность формирования благоприятного организационного климата	Четкая структура и логичность изложения материала	Закрепление ключевых выводов и итогов в процессе обучения
Слабые стороны профиля	Отсутствие логичной структуры и завершенности (выводов) при построении коммуникации	Сложности в работе с проблемной и незаинтересованной аудиторией	Избегание интерактивности и публичности при построении коммуникации	Недостаточная ориентированность на детали процесса обучения. Сложность в реализации стратегии «сотрудничества»

Значимым результатом оценки интеракционного профиля является формализация уже имеющих компетенций и способностей преподавателя. Особенно этот процесс важен для будущих педагогов и начинающих преподавателей.

Для диагностики интеракционного профиля преподавателя рационально использовать комплексный подход по формализации вышеприведенных метрик, включающий в себя проведение анкетирования, методику решения кейсов (анализа конкретных учебных ситуаций), а также выявление предпочитаемых средств коммуникации на основе беседы с участниками процесса диагностики. В процессе проведения диагностики профессионального интеракционного профиля преподавателя необходимо учитывать специфику актуальных технических, правовых и социальных условий их профессиональной деятельности.

При этом наиболее важным этапом диагностики интеракционного профиля является самодиагностика, так как в рамках данного процесса происходит целенаправленное выявление личных зон роста преподавателя с последующим построением индивидуальной образовательной траектории. Этот этап напрямую связан с коммуникативной активностью преподавателя [8], без которой существенное позитивное изменение исследуемых метрик не представляется возможным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Филатова Е. В.* Коммуникативная компетентность педагога : сущность и структура / Е. В. Филатова // *MagisterDixit*. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-pedagoga-suschnost-i-struktura> (дата обращения: 03.06.2018).

2. *Пискунова Е. В.* Профессиональный паспорт педагога / Е. В. Пискунова // *Гуманитарный вектор*. – 2008. – № 1. – С. 21–27.

3. *Бодалев А. А.* Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

4. *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // *Психологическая наука в СССР*. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 110–125.

5. Национальная педагогическая энциклопедия // *Didacts.ru*: информ.-энциклопедический портал. – URL: <http://didacts.ru/termin/interakcija.html#item-1505> (дата обращения: 03.06.2018).

6. *Власенко С. В.* Педагогическая интеракция как способ профессиональной адаптации педагога / С. В. Власенко, Г. И. Чемоданова // *Вектор науки ТГУ*. – 2012. – № 2(9). – С. 73–75. – URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3005> (дата обращения: 03.06.2018).

7. *Куницына В. Н.* Межличностное общение : учебник / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

8. *Сергиенко Е. А.* Ранние этапы развития субъекта / Е. А. Сергиенко // *Психология индивидуально- и группового субъекта* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М. : ИП РАН ; ПЕР СЭ, 2002. – С. 270–309.

Самарский государственный социально-педагогический университет

Трацеев С. В., аспирант кафедры начального образования

Тел.: 8 (846) 207-88-77

Samara State Social and Pedagogical University
Trascheev S. V., Post-graduate Student of the
Primary Education Department
Tel.: 8 (846) 207-88-77

УДК 37.013

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РЕЛИГИОВЕДОВ

И. С. Харьков

Российский православный университет (г. Москва)

Поступила в редакцию 22 мая 2019 г.

Аннотация: анализируются аксиологические основания подготовки религиоведов в высшей школе, ценностно-смысловые подходы в образовании и воспитании.

Ключевые слова: религиоведение, аксиологические основания, традиционные ценности.

Abstract: the article analyzes the axiological grounds of training religious scholars in higher education, value-semantic approaches in education and upbringing.

Key words: religious studies, axiological foundations, traditional values.

Традиционные ценности являются основополагающими в профессиональной подготовке будущих религиоведов в вузе. В современном обществе среди ученых и педагогов, чиновников сферы образования до сих пор сохраняется непонимание истинного смысла духовности, что влечет за собой псевдодуховность – многоликость суеверий, сектантских и неоязыческих воззрений – или так называемую «культурную духовность». Считается, что только освоение таких высших образцов культуры, как достижения в искусстве, литературе, технической, интеллектуальной деятельности, и есть духовное развитие человека.

В контексте гуманистического подхода еще К. Д. Ушинский, обозначая свою педагогическую позицию, заключавшуюся в тщательном исследовании не только физической, но и душевной природы индивида, акцентировал внимание на изучении личности в любом возрасте, знании особенностей воспитанников, их интересов, стремлений, ценностей. Как патриот своей страны Константин Дмитриевич настаивал на необходимости использования наследия народа с целью воспитания у молодых людей любви к Родине, ее истории и культуре, к «животрепещущим проявлениям родного слова» [1, с. 323]. К. Д. Ушинский уделял большое внимание формированию культуры личности, ее нравственному становлению, считая, что «...нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть...» [2, с. 31].

При рассмотрении того, что есть главная доминанта духовного бытия человека, главный смысл становления собственно человеческого в человеке, с педагогической и психологической точек зрения возникает целый ряд важнейших вопросов: что есть духовно-нравственное становление и развитие человека? духовно-нравственное воспитание личности? духовно-нравственное образование индивида? духовно-нравственное просвещение нации? Трудность определения современного статуса этих главных категорий духовно-нравственной жизни человека связана с тем, что, начиная с эпохи Возрождения, в европейской культуре шло упрощение, а часто и подмена сущностного содержания этих понятий.

Так, образование человека, его содержание, изначально понимаемое как обретение и восстановление в нем Образа Божия, свелось в современном мире к усвоению и овладению знаниями, умениями и компетенциями. То же самое произошло с понятием «просвещение», которое заменилось рациональным многознанием, освещением темной природы человека светом научного разума, а в настоящий момент фактически заменилось информированием. При таком господствующем понимании этих понятий достаточно сложно обустроить духовно-нравственное бытие детей, подростков, молодых людей и вообще – современного человека [3].

В России традиционные ценности зиждятся на христианской культуре. Православие позволило сформировать духовную основу жизни нашего народа. В XX веке была реализована попытка кардинально изменить идеологию и стиль мышления людей через атеизм. Следует признать, что новая

идеология оказалась довольно действенной, немало людей ушло из Церкви. Тем не менее, как отмечал академик РАО А. М. Новиков, менталитет русского человека сформирован под влиянием Православной Церкви, вне зависимости от его религиозных предпочтений [4].

Европейское общество с середины 60-х гг. XX столетия испытывает влияние новых процессов, которые меняют смысложизненные ориентиры человека в мире глобальной технократии и мультикультурности. В многочисленных документах международного права подчеркивается значение взаимоуважения и взаимопонимания, а религия и вырастающие на ее основе убеждения рассматриваются как важный базис согласия в обществе. Научиться понимать друг друга – вот важный смысл изучения религии.

Включение семиотических компонентов церковной традиции в общеобразовательные программы составляет сегодня важнейшую задачу образовательной деятельности Церкви, адресованную всему обществу, вне зависимости от мировоззрения и религиозного выбора. От решения этой задачи зависит преемственность ценностно-смысловой основы цивилизационного развития.

Особую целевую группу образовательной деятельности Церкви составляет обширная социальная страта, выделяемая социологами, – православные по идентичности, но не воцерковленные. В современных социологических исследованиях доказательно утверждается, что в последние десятилетия актуализировалась православная идентичность у народов стран канонического присутствия Русской Православной Церкви. Это не только (и не столько) идентификация по принадлежности вероисповедальным практикам Православной Церкви, но шире – по признанию идеалов, ценностей и традиций отечественной культуры.

Выбор в пользу традиционных ценностей реализуется в форме социальных инициатив и движений на уровне локальных сообществ, жизнь которых внутренне перестраивается и формируется как новая структура повседневности, значимым компонентом которой становятся нравственные принципы и духовные смыслы. Их конструктивный потенциал в обществе в последние годы проявился в постепенном оздоровлении морально-нравственной атмосферы. Традиционные ценности принимаются не как система внешних норм, но как значимые смыслы бытия и становления личности. Мотивация социально успешного поведения в этом случае органически связана с исполнением нравственных законов.

Духовно-нравственное образование и просвещение – это пространство обретения образа

человеческого во времени истории и в границах живой религиозной культуры. В таком пространстве оказывается возможным действительно духовно-нравственное становление и развитие человека, способного к различению добра и зла, а главное – способного осуществить ответственный выбор между ними.

Религиоведение видит разрешение глубокого антропологического кризиса в современном образовании в восстановлении его истинного образа и смысла просвещения. Они должны пониматься и осваиваться как особые философско-антропологические категории, фиксирующие фундаментальные основы жизни человека – саму форму становления собственно человеческого в человеке.

Образование – это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума. Только в таком случае оно действительно может стать всеобщей культурно-исторической формой развития сущностных сил человека, его способности становиться и быть человеком, отстаивать собственную человечность. Религиоведческое образование составляет теоретическую сторону религиозного образования и определяется как систематическое освоение учения веры и овладение типом рациональности, присущим данной конфессии.

Важнейшей стороной религиоведческого образования является его системность и основательность, что требует значительных образовательных усилий. Религиоведческое образование отличается от образования религиозного, поскольку предполагает образовательную деятельность, содержание которой составляют освоение и осознание религии как формы культурной активности человека, отвечающей на специфические потребности человеческого естества, определяемые как духовные потребности.

При обсуждении религиоведческого образования в многочисленных дискуссиях специалистов и представителей различных слоев общества главный акцент – на множественности и равноценности религий, которые должны стать предметом изучения. Основным методологический принцип, отличающий религиозное образование от религиоведческого, – единственность или множественность религий, которые будут изучаться [5].

Сегодня западная терминология предлагает ряд терминов: *religious education*, *religious instruction*, *teaching about religion*. Заметим, что совокупность педагогических явлений, отражаемых в данных терминах, отличается по педагогической проблематике, педагогическим целям и содержанию.

Religious education наиболее близко переводится как «религиозное образование». Совокуп-

ность педагогических явлений, охватываемых данной категорией, наиболее близка проблематике духовности и духовного развития человека. Religious education предполагает трактовку религии как явления, фундаментального для всякой культуры, охватывающего исчерпывающий спектр самоотношения человека и являющегося базовым в самоопределении личности. Различают конфессиональное и неконфессиональное религиозное образование. При выстраивании педагогических стратегий это различие выступает как центральное.

Конфессиональное религиозное образование стоит на позициях традиционного подхода: религия в структуре образования человека занимает важное место, влияя не только на ум, но и на волю и чувства. Она связывает когнитивные измерения человека с его целостностью одной ей присущим способом. Утверждается, что образовательный потенциал религии реализуется лишь при условии практического включения человека в ее духовную практику. Многообразие религиозных традиций считается социальным феноменом.

Неконфессиональное религиозное образование базируется на идее, что образовательный потенциал религии реализуется в условиях моделирования включенности ученика в целый спектр различных религиозных практик. Ни одна из них не осуществляется учащимся всерьез, они проживаются в интеллектуально-чувственном пространстве специально сконструированной образовательной среды.

Сегодня перед сообществом ставится проблема поликонфессионального самоопределения человека. Моноконфессиональное самоопределение относят к предшествующим эпохам. Религиозная практика выводится за рамки образовательной программы. В этом случае основная задача видится в том, чтобы постичь религию (в пределе – любую) как способ освоения человеческих потенций. С этих позиций религиозное образование можно рассматривать как гуманитарное.

Религиоведческое образование представлено в системе российского высшего образования как образовательная программа высшего образования по направлению «Религиоведение» и как научная специальность подготовки кадров высшей квалификации в области философских наук (кандидаты и доктора по специальности «Религиоведение»). Философская направленность «Религиоведения» обусловлена познанием обучающимися нравственных и ценностных аспектов определенной мировой религии. Религиоведы – это в первую очередь носители философской канвы традиционных ценностей, составляющей неотъемлемую часть ряда древних верований.

Религиоведческое образование предполагает изучение религии как формы общественной практики в многообразии культовых форм и верований, овладение различными методами исследования религиозных феноменов. Мировоззренчески это образование нейтрально, однако на рубеже XX и XXI веков кафедры религиоведения в вузах институционально возникли на базе прежних кафедр научного атеизма, и в силу кадровой и методологической преемственности российское религиоведение в значительной степени зависит от атеистического мировоззрения.

Подготовка религиоведов осуществляется на основе методов и подходов, отвечающих структуре и требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Следует ожидать, что по мере изменения места религии в обществе, по мере развития и обогащения научных подходов к ее изучению (в том числе и на основе усвоения мирового опыта) будут меняться содержательные взаимоотношения религиозного и религиоведческого образования в России [6].

Специалист данного профиля универсален, так как изучает различные взгляды на общество, вопросы жизни и смерти, морально-этические компоненты в жизни индивида, непосредственно связанного с социумом, роль семьи как малой группы в жизни человека, рассматривает нравственные приоритеты, выявляет различного рода ценности, обусловленные гуманистической позицией, присутствующие в большинстве религий мира. Религиовед рассматривает парадигму нравственных ориентиров через философские основания того или иного верования.

В современном мире утверждение традиционных ценностей в атеистических обществах развитых и развивающихся стран является приоритетным в связи с упадком морали. Специалисты-религиоведы, владеющие систематизированными представлениями о данных аспектах верований и вероисповеданий, являются теми, кто имеет наиболее сформированные и релевантные взгляды на компоненты духовной жизни индивида и общества, поскольку их обучение в вузах ведется не в рамках одной узконаправленной религии или определенного религиозного течения, а охватывает широкомасштабный культурный контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – С. 323.
2. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 31.

3. Даусон К. Христианство и возникновение западной цивилизации / К. Даусон // Логос. – Париж ; Брюссель, 1976. – № 21–24. – С. 26–27.

4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе : парадоксы наследия; векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – С. 58.

5. Харьков И. С. Духовные традиции в системе подготовки религиоведов / И. С. Харьков // XXII Международные Рождественские образовательные чтен

ия. Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук : межвуз. сб. науч. работ. – М. : РГСУ, 2014. – Вып. 15, т. I. – С. 291–311.

6. Харьков И. С. Изучение духовных традиций средствами декоративно-прикладного искусства / И. С. Харьков // Антропоцентрические науки : инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 18–19 апреля 2019 г.). – Воронеж : Научная книга, 2019. – С. 354–357.

Российский православный университет

Харьков И. С., преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства

E-mail: harkov.i@mail.ru

Тел.: 8 (495) 151-22-85

Russian Orthodox University

Kharkov I. S., Teacher of the Decorative and Applied Art Department

E-mail: harkov.i@mail.ru

Tel.: 8 (495) 151-22-85

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т. Л. Худякова, Ю. В. Клепач, Т. О. Бородовицына

Воронежский государственный педагогический университет

Поступила в редакцию 4 апреля 2019 г.

Аннотация: рассмотрены теоретические и практические подходы отечественных и зарубежных исследователей к вопросам профессионального и личностного развития студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе. Приведены результаты эмпирического исследования различных аспектов Я-концепции студентов-психологов, а также результаты апробации психолого-педагогической программы формирования позитивной Я-концепции у студентов-психологов.

Ключевые слова: личность, студент, профессиональное развитие, личностное развитие, Я-концепция.

Abstract: the authors of the article described the psychological characteristics of the student age, theoretical and practical approaches of domestic and foreign researchers to the issues of professional and personal development of students as future specialists. The results of an empirical study of various aspects of the self-concept of psychology students, as well as the results of testing the psychological-pedagogical program of forming a positive self-concept among psychology students, are presented.

Key words: personality, student, professional development, personal development, self-concept.

Процесс модернизации высшего образования в России определяет особые требования к профессиональной подготовке студентов в процессе обучения в вузе. Образовательная парадигма претерпевает изменения: основной задачей становится создание условий для формирования и развития личностных и профессиональных качеств студентов, в результате чего они должны овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями.

Согласно Б. Г. Ананьеву [1], время студенчества соответствует «переходной фазе», когда завершается юность и наступает взрослость (18–25 лет), учебно-профессиональная деятельность является ведущей. С точки зрения И. А. Зимней [2], студенчеству присущи целенаправленное овладение различными профессиональными знаниями и навыками, активное освоение культурных ценностей, высокий познавательный мотивационный уровень.

Именно в студенческом возрасте происходит активное формирование Я-концепции личности, которая представляет собой, с точки зрения Р. Бернса, динамическую систему самоустановок,

включающую в себя когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты [3]. Когнитивный и аффективный компоненты состоят из трех модальностей – представление о себе реальном, о себе желательном, представление глазами других; каждая модальность имеет четыре стороны – физическую, умственную, эмоциональную и социальную.

С точки зрения Е. А. Климова, структура личности студента содержит следующие составляющие: понимание своей включенности в определенную профессиональную группу: наличие знаний; мнение о том, насколько они соответствуют профессиональному эталону и какое место занимают в социуме [4]. В этой структуре Я-концепция играет особую роль и является ключевым «конструктом», определяющим профессиональное развитие личности. Л. В. Кондрашова [5] подробно описывает структуру профессионально-личностной готовности студентов к предстоящей работе, выделяет мотивационную, ориентационную, познавательно-оперативную, эмоционально-волевую, психофизиологическую и оценивающую составляющие.

Многие исследователи отмечают сложность и противоречивость характера профессионального развития студентов-психологов на этапе вузов-

ского обучения, частью которого является Я-концепция личности. Е. Н. Лисова [6] систематизирует имеющиеся трудности на пути этого развития: когнитивные трудности (недостаточность профессионального мышления); «самооценочные» трудности (ощущение неудовлетворенности своей личностью, несоответствие существующей Я-концепции требованиям профессиональной деятельности психолога); трудности житейского характера; затруднения в области практического опыта (оказывается сложным выбрать свою профессиональную линию, психологическую парадигму, собственный стиль в работе). В своем исследовании автор прослеживает определенную динамику профессионального самосознания студентов психологического факультета: на 1 курсе представления об обучении и профессиональной деятельности не связаны друг с другом. Студенты пытаются активно «внедрять психологию в жизнь», имеют завышенную самооценку своих профессиональных навыков. Второкурсники начинают переосмысливать свои профессиональные намерения. Студенты утверждают, что качественное оказание психологической помощи клиентам возможно только в ситуации принятия психологом самого себя. Студенты старших курсов, по мнению автора, имеют более согласованные представления об учебе и будущей работе, они активно строят свое профессиональное будущее. Их начинает интересовать, в первую очередь, практическая сторона деятельности.

Р. И. Погорова [7] выделяет понятие личностной зрелости, которое является, согласно ее точке зрения, центральным в вопросе развития будущих психологов как профессионалов и определяет их жизнестойкость. Исследователь отмечает несколько главных черт, присущих зрелым личностям: умение принимать самих себя и окружающих, осознавать свою самооценку; способность к адекватному и объективному восприятию реальности, целостному восприятию мира; наличие социального чувства, когда личность идентифицирует себя с другими, чувствует симпатию и привязанность к окружающим; умение взаимодействовать в обществе в конструктивном ключе; принятие различных статусных и содержательных ролей; умение осуществлять самопознание, наличие рефлексивных способностей; стремление актуализировать свой внутренний потенциал; ответственное отношение к жизни и способность к самостоятельному принятию решений.

Таким образом, для успешного осуществления профессиональной деятельности у будущего психолога уже на этапе вузовской подготовки должны сформироваться внутренне согласованные и

непротиворечивые представления о себе, адекватная самооценка, осознанное отношение к профессии, т. е. положительная Я-концепция.

Наше исследование было проведено на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» в два этапа: на констатирующем этапе мы провели первичную диагностику и проанализировали полученные данные; на формирующем этапе нами была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа формирования положительной Я-концепции у студентов 3 курса. В исследовании приняли участие 50 студентов психолого-педагогического факультета очной формы обучения бакалавриата направления «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования»). Из них: 45 девушек и 5 юношей. Мы предположили, что в процессе обучения в вузе у студентов-психологов происходят качественные изменения Я-концепции: расширяется спектр представлений о себе, формируется адекватная самооценка, более критичное отношение к профессии, более дифференцированные отношения в сфере межличностного взаимодействия. Процесс формирования устойчивой позитивной Я-концепции у студентов-психологов будет эффективным при условии реализации авторской программы психолого-педагогического сопровождения этого процесса.

Для исследования различных аспектов Я-концепции студентов-психологов нами была составлена батарея психодиагностических методик: «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви, адаптированная нами к цели и задачам исследования; «Опросник самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантелеева; «Методика 20 определений Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой.

В ходе проведения первичной диагностики мы пришли к выводу о том, что лидерские качества студентов имеют тенденцию к возрастанию к последнему году обучения (быстрота реакций, активная жизненная позиция, стремление к достижению, нежелание подчиняться, способность к спонтанным действиям). Во время обучения на 1 и 3 курсе наблюдаются проявления недоверчивости и скептицизма, так как это время соответствует кризисным периодам в обучении. Студентам-психологам присущи такие личностные качества, как застенчивость, неуверенность, сомнения в себе, глубокое и болезненное переживание критических замечаний, зависимость от мнения значимых других. Студенты 1 курса обнаруживают в себе целый ряд недостатков. Отношение студентов к

себе, в целом, заметно улучшается на 2 курсе; у обучающихся возникает желание преодолевать трудности. Согласно исследованию, у студентов 3 курса наблюдаются признаки кризиса – сомнения в своих интеллектуальных способностях, усталость, неуверенность. Для выпускников характерны более четкие и дифференцированные представления о себе: понимание собственной уникальности, умение упорно добиваться поставленных целей. При этом сохраняется самокритичное отношение к себе.

В процессе обучения на факультете у студентов меняется оценка мотивов выбора профессии психолога. Для обучающихся 1 курса характерны: большое желание помогать окружающим, стремление внедрять психологию во все сферы своей жизни. Большинство второкурсников показывают интерес к узнаванию людей и себя с разных сторон, они ориентированы на взаимодействие с людьми. У студентов 3 курса также отмечается интерес к изучению психологической теории и практики, так как приобретенные знания помогут им в содействии эффективному разрешению проблем окружающих. Профессия психолога, по словам выпускников, соответствует их натуре и склонностям. Большинство студентов-психологов планируют начать работу по специальности после окончания вуза; у них отмечается стремление к самостоятельности и независимости.

Студенты-психологи, согласно результатам исследования самоотношения, чрезмерно критично относятся к себе, что говорит о низком уровне аутосимпатии и неустойчивой самооценке [8]. К последнему году обучения самопринятие возрастает. Выпускники психолого-педагогического факультета отличаются высоким уровнем самопоследовательности; они способны к эффективному распределению своего времени, ответственны, чего нельзя сказать о студентах 3 курса, так как им сложнее осуществлять саморуководство из-за внутреннего напряжения.

Что касается содержательных характеристик идентичности личности по методике «Кто Я?», у первокурсников они характеризуются равномерной представленностью (здесь мы видим наличие положительных личностных качеств, отрицательных черт, полоролевой идентичности, описание своей внешности, учебно-профессиональных ролей и т. д.). На 2 курсе наблюдается расширение спектра положительных высказываний о себе («работоспособный», «выносливая», «инициативная»), что говорит о повышении самооценки обучающихся. Ответы студентов 3 курса характеризуются неким формализмом и отстраненностью; в них присутствуют сомнения в своих способностях;

вместе с тем отмечается наличие четких моральных принципов («вежливая», «честная», «порядочная»). У студентов последнего года обучения мы видим более полные и развернутые высказывания о себе, что свидетельствует о сформированном навыке рефлексии.

Проведя эмпирическое исследование, мы выявили, что студенты-психологи 3 курса переживают кризисный период, отражающийся на их Я-концепции.

Нами была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа формирования положительной Я-концепции у студентов. Данная программа содержит в себе теоретическую часть (раскрытие понятия Я-концепции, ее составляющих и значения в профессиональной деятельности); диагностическую часть (диагностику уровня самопонимания, уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, отношения к профессии); развивающую часть (развитие позитивного самоотношения, осознанного и ответственного отношения к выбранной профессии, умения регулировать свое эмоциональное состояние, понимания своих внутренних процессов).

В результате апробации программы мы можем отметить такие положительные тенденции у студентов-психологов, как повышение уверенности в себе, самопринятия, самопоследовательности; осознание внутренних ресурсов личности; взгляд на каждое событие как на содержащее личный глубинный смысл; рассмотрение будущего в контексте появления новых перспектив для личностного и профессионального роста.

Для статистического анализа полученных результатов нами был использован U-критерий Манна-Уитни для подсчета значимых различий по следующим шкалам: «самоуважение», «самоуверенность», «самопринятие», «самопоследовательность», «самоинтерес» (по методике Т. Лири I, VII и VIII октанты). В зоне значимости находится параметр «самопоследовательность», что говорит о положительной динамике саморуководства у студентов-психологов 3 курса.

Таким образом, развитие Я-концепции студентов-психологов в процессе обучения в вузе является сложным, динамичным, нелинейным процессом. Его базисный компонент – непрерывное профессиональное и личностное развитие будущего профессионала. Во время обучения на 3 курсе студенты переживают кризисный период, который находит отражение в изменении параметров Я-концепции. У выпускников выявлена более дифференцированная и позитивная Я-концепция, что является предпосылкой успешной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – Вып. 2. – 212 с.

2. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход : каково его место в системе подходов к проблемам образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

4. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

5. *Кондрашова Л. В.* Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Л. В. Кондрашова. – Киев : Вища школа, 1987. – 55 с.

6. *Лисова Е. Н.* Особенности профессионального становления студентов-психологов / Е. Н. Лисова // Территория науки. – 2006. – № 1(1). – С. 148–152.

7. *Погорова Р. И.* Становление социально-психологической зрелости студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. И. Погорова. – Тюмень, 2015. – 30 с.

8. *Клепач Ю. В.* Особенности самоотношения студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе / Ю. В. Клепач, Т. О. Бородовицына // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики : сб. науч. трудов по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – № 4. – С. 91–93.

Воронежский государственный педагогический университет

Худякова Т. Л., кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии
E-mail: tanya.dom@list.ru

Клепач Ю. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии
E-mail: y-klepach@mail.ru

Бородовицына Т. О., магистрант психолого-педагогического факультета
E-mail: tatyana.borodovitsyna2016@yandex.ru

Voronezh State Pedagogical University

Khudyakova T. L., PhD in Psychology, Associate Professor of the Practical Psychology Department
E-mail: tanya.dom@list.ru

Klepach Yu. V., PhD in Psychology, Associate Professor of the Practical Psychology Department
E-mail: y-klepach@mail.ru

Borodovitsyna T. O., Master's Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
E-mail: tatyana.borodovitsyna2016@yandex.ru

УДК 378.4(430)

ГЕРМАНСКИЙ ОПЫТ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ПРОМЫШЛЕННЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ И ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

Клаус-Дитер Хайнце

Химический технопарк ValuePark, Германия

Поступила в редакцию 27 апреля 2019 г.

Аннотация: рассматриваются зарубежный опыт и модели взаимодействия профессионального образования и бизнеса, Германская модель сотрудничества университетов и бизнеса, негосударственные источники финансирования вузов в Германии, роль научных фондов для системы высшего образования, реформа науки и образования, миссия и перспективы высшего образования в Германии.

Ключевые слова: модель сотрудничества, источники финансирования университетов, реформа науки и образования, миссия и перспективы.

Abstract: the article deals with foreign experience and models of interaction between professional education and business, the German model of cooperation between universities and business, non-governmental sources of funding for universities in Germany, the role of Scientific Funds for higher education, the reform of science and education, the mission and prospects of higher education in Germany.

Key words: model of cooperation, sources of funding for universities, reform of science and education, mission and prospects.

1. Введение

Активно развивающиеся международные промышленные компании, стремящиеся к непрерывному росту и сохранению лидирующих позиций на рынке в области инноваций, а также в сферах ценообразования, рентабельности и стабильности, вынуждены постоянно решать вопрос о том, какой тип научных исследований и разработок является наиболее эффективным для модернизации ассортимента производимой ими продукции. В процессе глобализации становится очевидным тот факт, что собственных ресурсов промышленных предприятий для решения данных целей уже недостаточно. При этом высшие учебные заведения и неакадемические научно-исследовательские учреждения являются привлекательными исследовательскими партнерами.

Промышленные предприятия Германии работают над инновационными проектами совместно с университетами страны очень активно. По этому показателю Германия находится на первом месте среди стран Евросоюза. Предприятия и различные фонды Германии инвестируют более 1,7 миллиарда евро в проведение научных исследований в вузах в интересах промышленности и бизнеса.

Таким образом обеспечивается значительное число инноваций. При этом инвесторы ожидают измеримые результаты без предоставления вузам собственных, значительно более дорогих ресурсов, а также гибкого планирования.

Конкурентоспособность немецкой экономики, которая все больше опирается на научные достижения, определяется эффективностью научного сотрудничества между исследовательскими организациями, к которым можно отнести и вузы, и предприятиями.

Ниже представлен международный опыт и, в частности, германская модель сотрудничества промышленных корпораций с системой высшего образования Германии. Полагаем, что знакомство с зарубежными наработками в этой области может быть полезным для российских вузов.

2. Зарубежный опыт взаимодействия профессионального образования и бизнеса

В мировой практике можно выделить три основные модели партнерства в сфере высшего образования.

Первая модель – государство играет незначительную роль (Великобритания, США). Эта модель взаимодействия образовательного сообщества и бизнеса отражает тенденции децентрализации государственного управления. Государство

формально не регулирует профессиональное образование, большинство решений принимается на местном уровне с широким участием работодателей.

Вторая модель – государство планирует и реализует профессиональное образование и управляет им (Франция, Швеция). Для данной модели взаимодействия системы образовательных услуг и рынка труда характерен прежде всего высокий уровень государственного регулирования сферы высшего образования.

Третья модель – государство определяет общие рамки деятельности частных компаний и организаций по осуществлению профессионального образования (Германия, Нидерланды, Дания, Шотландия). В частности, немецкой системе профессионального образования присущи концентрация и интеграция образовательных ресурсов. Для решения проблемы успешного трудоустройства выпускников вузов разработан ряд программ (в их основу положены традиции обучения подмастерьев в различных малых предприятиях, модель «трудового года»).

3. Германская модель сотрудничества университетов и бизнеса

В Германии с ее богатыми научными традициями широкое признание получило развитие предпринимательских университетов. Это связано с особенностями формирования региональных инновационных систем, условно объединенных по двум типам: 1) территории, имеющие очень большой инновационный потенциал; 2) территории, имеющие средний инновационный потенциал с уклоном трансфера технологий и тенденций размещения высокотехнологичных предприятий. Типичным представителем первого типа является федеральная земля Баден-Вюртенберг, где сосредоточено 14 исследовательских институтов прикладных исследований, более 60 исследовательских центров промышленных компаний, 9 университетов, 39 технических колледжей и т. д. Это научно-ориентированный регион с высокой степенью автономности, целенаправленности, независимости и коммерциализации.

Ко второму типу можно отнести федеральную землю Саар, где имеются достаточная научная поддержка и инфраструктурное обеспечение. Инновационный комплекс земли Саар включает 2 университета, 8 специализированных организаций, в том числе для поддержки инновационной деятельности, 5 центров, которые содействуют созданию новых высокотехнологичных предприятий и предоставляют льготные условия аренды.

Другой уникальный научно-территориальный комплекс Германии иногда называют Маас-Рейнским треугольником (Meuse Rhine Triangle), или Еврорегион Маас-Рейн. Он охватывает западную часть Германии (земля Северный Рейн-Вестфалия), южную часть Нидерландов (регион Южный Лимбург) и восточную часть Бельгии (регион Валлония). В Еврорегионе Маас-Рейн сегодня насчитывается 7 ведущих технических и 3 медицинских университета, ряд государственных и частных исследовательских центров мирового уровня: Аахенский университет земли Северный Рейн-Вестфалия (RWTH Aachen University); Аахенский университет прикладных наук (Aachen University of Applied Sciences); Университет города Льеж (University of Liege); Университет города Маастрихт (University of Maastricht); Хассельтский университет (Hasselt University); Международный университет города Лимбург (Transnational University Limburg); Открытый Нидерландский университет (Open Universiteit Nederland).

Если в 1990-е гг. компании стремились к краткосрочному сотрудничеству с высшими учебными заведениями, то в настоящее время приоритетным является долгосрочное взаимодействие, что позволяет снижать уровень риска инновационных исследований как на стадии разработки, так и в условиях выхода на рынок.

В международном масштабе промышленные предприятия Германии работают над инновационными проектами совместно с университетами страны наиболее активно. Так, доля сотрудничающих с вузами компаний в Германии составляет более 50 %, в Великобритании – 30 %, во Франции – всего 25 %. Согласно данным исследовательского проекта Mannheim Innovationspanel, в 2007 г. в Германии насчитывалось более 40 000 компаний, поддерживающих научные контакты с вузами. И этот показатель непрерывно растет. Предприятия и корпоративные фонды Германии инвестируют более 1,7 млрд евро в проведение научных исследований в вузах. Почти половина финансовых средств расходуется на выполнение научных исследований по договорам, более 50 % приходится на совместные исследовательские проекты.

Особый интерес представляют следующие формы сотрудничества промышленных предприятий и вузов Германии.

1. Кооперация в области научных исследований. Под этим понимается научное сотрудничество равноправных партнеров в определенной сфере, имеющих общие интересы. Такая форма предполагает, что оба партнера вносят свой вклад и заинтересованы в результате в среднесрочной

или долгосрочной перспективе сотрудничества. Для выполнения таких работ часто привлекается дополнительное государственное или частное финансирование. Обычно оба партнера заинтересованы в совместной публикации результатов исследований.

2. Исследовательские задания. Данный вид сотрудничества подразумевает проведение научных исследований для партнеров из частного сектора экономики или общественных организаций. Все связанные с этим расходы обычно берет на себя заказчик. Поэтому ему также принадлежат права на результаты исследования. Заказчик, кроме того, обладает всеми правами на их публикацию и авторскими правами, охраняемыми соответствующим законом. Сказанное относится к разрешению на коммерческое использование материалов исследования и авторским правам на реализацию его результатов.

При этом правовым путем необходимо урегулировать вопрос, в какой форме будет учтен интерес университета в отношении публикации материалов исследования.

Выполнение научного задания вуз осуществляет самостоятельно. Основанием для начала работы над подобным рода заказом является заключение индивидуального договора для защиты интересов обеих сторон.

3. Договор предоставления услуг / договор подряда. Предмет договора составляет в данном случае проработка одной четко описанной цели, которую необходимо достигнуть строго определенным образом. Например, это может быть проведение тестов, опытов и проверка валидности исследования. При этом используются только проверенные научные данные. В таких случаях ни одна из сторон не заинтересована в опубликовании материалов исследования. Вуз осуществляет выполнение научного задания самостоятельно, а затем передает полученные результаты заказчику. Заказчик берет на себя все возникающие в связи с этим расходы. Правовой рамкой в этом случае является индивидуальный договор для защиты интересов обеих сторон.

4. Негосударственные источники финансирования

Образование является в Германии государственной задачей, поэтому большинство университетов и специальных высших учебных заведений финансируется государством. Но все чаще немецкие вузы используют частные средства для финансирования науки и образования. Так, более десяти лет развивается тесное сотрудничество между Кёльнским университетом и фармацевтической компанией Bayer. В рамках

имеющейся договоренности о кооперации фармацевтическая компания выделяет денежные средства для исследований в области онкологии и на обучение аспирантов. Как заявляет представитель пресс-службы Кёльнского университета Патрик Хоннекер, «это так называемое предпочтительное партнерство, что означает следующее: между нашим университетом и компанией Bayer Leverkusen существует соглашение о сотрудничестве, согласно которому осуществляется совместное руководство аспирантурой. Речь идет о том, чтобы таким образом, с одной стороны, положительно воздействовать на ситуацию в компании, с другой стороны, совместно развивать научные исследования. В договоре о сотрудничестве существует и положение об организации этой формы кооперации».

В 2011 г. немецкие университеты и институты получили 6,3 млрд внебюджетных средств. Без них существование вузов было бы невозможным. Другие источники называют даже значительно большую сумму – свыше 10 млрд евро, которые ежегодно инвестируют немецкие компании в целевые научные исследования. Каждый четвертый евро в бюджете немецких вузов поступает из частных средств. Таким образом, внебюджетное финансирование становится для высшей школы Германии все важнее. В среднем на каждого профессора немецких вузов приходилось 300 тыс. евро, в то время как в высшем техническом учебном заведении г. Аахен, который занимает передовые позиции по внебюджетному финансированию, в 2015 г. на каждого профессора были выделены 759 тыс евро.

С точки зрения эффективности исследований существует внутренний конфликт между высшими учебными заведениями и индустрией. Вузы ориентированы в целом на долгосрочные исследования, в то время как производственные предприятия в условиях конкурентной среды более заинтересованы в краткосрочных инновационных циклах.

Сотрудничество с вузами дает, однако, предприятиям ряд таких особых преимуществ, как, например, выраженная ориентация вузов на фундаментальные исследования. Такая направленность способствует созданию солидной базы качественно новых знаний в вузах и может служить важной предпосылкой для успеха инноваций. Другой особенностью партнерства науки и бизнеса является междисциплинарный характер базы научных знаний многих вузов. Разнообразие профессиональных ракурсов обуславливает относительно широкую базу знаний и богатство идей, отличающих вузы от других партнеров.

По мнению представителей отдельных компаний, а также руководителей вузов, выгоды от сотрудничества университетов и бизнеса взаимны. С их точки зрения, ученые могут получить новейшие знания в специфических областях. Представители компаний чаще всего заинтересованы в разработке новых продуктов и/или услуг. Таким образом, в результате сотрудничества университеты получают значимые практические результаты и примеры из практики.

Благодаря этому сотрудничеству вузы получают импульсы для своих прикладных исследований и открывают для себя альтернативные источники финансирования. Общество получает пользу от новых научных достижений и экономических эффектов. Такое сотрудничество является источником значительных ценностей. В противовес высказываемым ранее опасениям ничто не угрожает свободе исследований вузов при осуществлении их сотрудничества с сектором реальной экономики. Возрастающая глобализация научной сферы является для вузов с высокими показателями основанием для того, чтобы объединить усилия науки, экономики и общества. При этом задача науки – улучшение условий для трансфера результатов научных исследований в производство реальных продуктов и процессов и при этом сохранение свободного пространства для не имеющих прикладного значения фундаментальных исследований. Вузы и научно-исследовательские институты должны рассматривать научный и технологический трансфер как стратегическую цель и стараться ее реализовать. Это требует, естественно, предоставления им соответствующих ресурсов.

Вместе с тем существуют и некоторые препятствия во взаимодействии бизнеса и системы образования. С точки зрения компаний, они видятся в следующем: потребности бизнеса не ставятся в один ряд с миссией и стратегией университета, есть временной разрыв в скорости функционирования институтов, университеты не всегда обладают требуемыми компетенциями или инфраструктурой для потребностей бизнеса, имеют место бюрократия, финансовые ограничения.

5. Научные фонды

С начала нового тысячелетия количество активно действующих фондов в системе образования Германии существенно возросло: если в 2004 г. оно составляло 12 760, то в 2014 г. были зарегистрированы уже 20 784 фонда. Многие активно сотрудничают в образовательной сфере. Среди них такие известные фирмы, как Bertelsmann, Vodafone, Bosch, Volkswagen, Telekom. Понятие «Stiftung» («фонд») не определено ни в законо-

дательно-правовом поле, ни в научном плане. Скорее всего, оно служит общим понятием для сложного многообразия объединений, которые закреплены в частном, публичном и церковном праве. Формально-юридическое определение гласит: Stiftung (фонд) – это учреждение, которое с помощью активов преследует определенную основателем цель. При этом имущество сохраняется, как правило, длительный период, и только доходы используются для достижения определенной цели. Фонды могут быть созданы с различными правовыми формами и для достижения любой легальной цели. Большинство фондов создаются в частноправовой форме и служат некоммерческим целям.

Многие приветствуют активность фондов в сфере образования и подчеркивают их некоммерческий характер и ориентированность на общее благосостояние. Но раздаются и критические голоса, которые считают их возрастающее влияние и вездесущность в традиционно государственных доменах образовательной политики проблематичными. Ясно одно: функционирование фондов таит в себе амбивалентность. С одной стороны, они привлекают существенные денежные суммы в сферу образования и поддерживают его длительно с помощью субсидий, таких как стипендии и/или проектные гранты для многих людей и образовательных учреждений. Они вмешиваются в публичные дискуссии и активны в общественно-политическом плане. С другой стороны, следует осмыслить некоторые критические высказывания, адресуемые фондам, как, например, недостаточная демократическая легитимность их действий, проблема исключения не самых влиятельных участников из гражданско-общественной сферы или усилившееся влияние частных сетей на государственную политику и учреждения.

В условиях хронического дефицита государственного финансирования образования фонды превратились в желанных финансовых спонсоров, особенно когда речь шла о реализации исследовательских проектов. Более четверти (27,7 %) всех расходов фонда связана с образованием и наукой, которые после сферы «социальные цели (проекты)» являются вторым по величине полем деятельности фондов. Прежде всего, благодаря участию в практических и исследовательских проектах, фонды привлекают существенные финансовые ресурсы в область образования, например, в сферах MINT (операционная система), Inklusion (включение в образование), поощрение талантов или содействие чтению. В финансируемых фондами проектах задействованы лишь от-

дельные или немногие образовательные учреждения; но нередко круг участников охватывает несколько десятков, в некоторых случаях даже сотни образовательных учреждений. Тогда деятельность фондов может порой оказывать территориальное влияние на образовательную политику, которое имеют обычно законодательно регулируемые реформы правительства на уровне федеральной земли.

6. Реформы науки и образования

Политиками Германии и руководством немецких вузов был инициирован ряд реформ, целью которых является дальнейшее развитие и интернационализация Германии как научного региона. К их числу относится принятая в 2008 г. «Инициатива квалификации». Она проходит под лозунгом «Подъем благодаря образованию» и предлагает различные программы поддержки субъекта в течение всей его карьеры. В числе других успешных мер следует назвать «Инициативу суперкачества», в рамках которой был определен целый ряд международно-ориентированных школ докторантов и элитных кластеров и которая продолжает «Стратегию суперкачества», «Пакт о высшей школе-2020», «Хайтек-стратегию», «Пакт в поддержку научных исследований и инноваций», а также «Стратегию по интернационализации». Благодаря своим успехам в научных исследованиях Германия в 2014 г. стала первой страной ЕС, которая представила стратегию дальнейшего формирования Европейского научно-исследовательского пространства (EFR). Следуя «Инициативе суперкачества», федерация и земли в 2005–2017 гг. поддерживали наиболее выдающиеся исследовательские проекты и институты. Только на втором этапе программы в 2012–2017 гг. финансовая поддержка в размере 2,7 млрд евро была оказана 45 школам докторантов, 43 элитным кластерам и 11 концепциям будущего в 39 университетах. Последующая «Стратегия суперкачества» рассчитана пока на неопределенное время. Начиная с 2018 г. предусмотрены дотации в сумме 533 млн евро. Внедрение данной Стратегии призвано содействовать повышению международной конкурентоспособности германских университетов.

7. Новая миссия и перспективы высшего образования в Германии

На основе инициатив Европейской комиссии и министров просвещения стран – членов ЕС в направлении создания единого европейского пространства высшего образования и исследований, которое должно сделать Европу динамичным и конкурентоспособным в глобальном масштабе научным сообществом, в немецкой системе высше-

го образования начаты глубокие реформы, по своим масштабам и динамике значительно превосходящие прошлые преобразования. Высшая школа приобретает при этом совершенно новую, скорее непривычную для них роль самостоятельного и стратегического деятеля этого процесса. Несомненно, что вузы являются неотъемлемым фактором формирующегося научного сообщества – не только в создании новых знаний и исследовании проблем общества, но и в отношении образования и квалификации все увеличивающейся части населения. Чтобы справиться с этим, они должны уметь более гибко реагировать на требования окружающего их мира, независимо от того, является ли этот мир региональным, национальным, международным или даже глобальным.

8. Заключение

Система образования имеет три задачи: образование личности и ее культурная интеграция; профессиональная подготовка, необходимая для трудовой деятельности, и распределение социальных позиций по результатам труда и с точки зрения равенства шансов. Не зря американский президент Джон Кеннеди сказал: «Есть только одна вещь, которая в перспективе дороже образования: его отсутствие». Нет ничего более важного для долгосрочного благосостояния как отдельного человека, так и целого общества, чем хорошее образование, причем как для широких слоев населения, так и для наиболее способных личностей.

С экономической точки зрения, образование может рассматриваться как инвестиция в знания и способности населения. Образование наделяет людей навыками, повышающими их продуктивность при выполнении рабочих задач. Кроме того, оно дает знания и компетенции, позволяющие человеку разрабатывать и внедрять новые идеи, которые, в свою очередь, порождают инновации и технологический прогресс. На уровне экономики в целом образование может стимулировать долгосрочное развитие общества, повышая макроэкономическую продуктивность и способствуя разработке и распространению инноваций, несущих технический и технологический прогресс.

В России, к сожалению, роль и вклад университетов в развитие и формирование нового технологического уклада XXI века достаточно ограничены. Отсутствует эффективный механизм взаимодействия высших учебных заведений и промышленности в области трансфера технологий. Знакомство с германским опытом позволит разработать необходимые инструменты формирования инновационной экосистемы: диагностика и определение приоритетных сфер деятельности,

выявление рыночных возможностей, обеспечение требуемого уровня образования, организация системы повышения квалификации на протяжении всей карьеры, формирование предприятиями фондов и бюджетов для организации и проведения научных исследований, внедрение контрактной системы для развития отношений между уни-

верситетами и бизнесом, достижение высокого статуса ученых в обществе. Внедрение этих механизмов в практику сотрудничества вузов и предприятий будет способствовать тиражированию и распространению успешных примеров их взаимодействия, обеспечит развитие инновационного потенциала экономики России.

*Химический технопарк ValuePark, Германия
Хайнце Клаус-Дитер, руководитель
Тел.: 49 3461 490*

*Chemical Tecknopark ValuePark, Germany
Heinze Klaus-Dieter, Managing Director
Tel.: 49 3461 490*

УДК 37.014.3

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЬЕТНАМСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во Тхи Хуен

Московский педагогический государственный университет

Поступила в редакцию 8 апреля 2019 г.

Аннотация: рассмотрены направления образовательной политики Вьетнама в области интернационализации высшего образования. Дан анализ изменений в образовательной политике Вьетнама, отражающий специфику реформ, их направления и проблемы реализации.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, стратегии развития вьетнамского высшего образования, академическая мобильность студентов, образовательные программы, международное сотрудничество в образовании.

Abstract: consider the directions of Vietnam's educational policy in the field of internacionalization of higher education. The analysis of changes in educational policy of Vietnam's, reflecting the specifics of reforms, their direction and implementation problems.

Key words: internacionalization of higher education, development strategies of Vietnamese higher education, academic mobility of students, educational programs, international cooperation in education.

К числу основных тенденций модернизации вьетнамских университетов относится интернационализация, которая предполагает интеграцию международного и межкультурного контекста в цели, функции и обеспечение высшего образования. Она связана с происходящими в мире процессами глобализации. Многие исследователи отмечают, что глобализация – это возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций, а интернационализация – это взаимодействие разных государств между собой по разным проблемам экономики, образования, культуры, что определяет смысловое единство этих терминов. При этом происходит трансформация различных образовательных систем в единую систему при сохранении культурных различий разных стран.

Как отмечает Л. С. Подымова, «в современных условиях развитие и модернизация систем образования не могут осуществляться в замкнутом пространстве национального государства. Уровень современных промышленных, информационных, экологических технологий настолько сложен, что ни один регион, ни одно государство не в состоянии решать связанные с ними проблемы самостоятельно. Требуется интеграция государств и регионов» [1, с. 100].

На заседании Правительства Социалистической Республики Вьетнам в июле 2005 г. была

утверждена резолюция № 14/2005 / NQ-CP «Проект по базовому и комплексному обновлению высшего образования во Вьетнаме в 2006–2020 годах», где была поставлена задача перед университетами Вьетнама войти к 2020 г. в число 200 лучших университетов мира. Азиатский банк развития отметил по поводу этого проекта: «Программа обновления высшего образования правительства Вьетнама на 2006–2020 годы является самой масштабной реформой на сегодняшний день. Это демонстрирует приверженность правительства курсу на модернизацию высшего образования в стране. Данная инновационная программа направлена на улучшение доступа и качества образования при укреплении институциональных основ системы высшего образования. В практическом плане изложена цель расширения масштабов системы высшего образования, увеличения текущего уровня развития в 3–4 раза и расширение участия частного сектора» [2]. Кроме того, Азиатский банк развития также рекомендовал вьетнамским вузам сосредоточиться на исследованиях и соответствии международным стандартам качества высшего образования.

Первое требование к интернационализации высшего образования состоит в том, чтобы привести все содержание и технологии обучения в соответствие с мировыми стандартами, приблизить уровень образования к передовым университетам мира. При этом, как отмечается в проекте рефор-

© Во Тхи Хуен, 2019

мирования высшего образования Вьетнама, важно сохранить все лучшее, что достигнуто в национальном образовании, чтобы не потерять самобытность нации.

Осуществляя Резолюцию № 14/2005 / NQ-CP, Министерство образования и подготовки кадров Социалистической Республики Вьетнам представило проект «Программы повышения квалификации в некоторых университетах Вьетнама в период с 2008 по 2015 годы» [3]. Данный проект ориентирует систему высшего образования страны на создание образовательных программ, применяемых в передовых университетах мира, включая содержание, методы, организацию и управление образованием, а также введение преподавания на английском языке.

Для реализации этого замысла были отобраны программы 200 лучших университетов мира, занимающих высокие позиции в мировом рейтинге. К 2016 г. в рамках проекта было реализовано 35 учебных программ из 22 университетов мира. За последние 10 лет образовательные программы, основанные на расширенных учебных курсах, достигли своих целей. В частности, были введены курсы повышения квалификации преподавательского состава, расширены научные исследования, консолидированы объекты международного сотрудничества. Цель проекта заключается в том, что к 2020 г. высшее образование Вьетнама должно стать конкурентоспособным и приспособленным к социалистически ориентированному рыночному механизму, а несколько университетов Вьетнама должны достигнуть мирового уровня через совершенствование систем обеспечения качества высшего образования.

Выделяя целевые ориентиры модернизации вьетнамского высшего образования, подчеркнем необходимость интернационализации педагогического процесса через заимствование новых эффективных технологий, усиление международной составляющей в образовательных программах, углубленное изучение таких дисциплин, как иностранные языки, мировая культура, история, культурология.

Вузовские программы расширили образовательный контент, сохраняя ориентацию на социально-экономическое развитие Вьетнама и прикладную направленность подготовки кадров. К концу 2015 г. в некоторые университеты Вьетнама было внедрено около 30 продвинутых программ бакалавриата. При этом было существенно обновлено содержание университетских программ фундаментального и комплексного характера, ориентированных на исследования и карьерные возможности, а также на обеспечение межсистемной интеграции.

Одним из проектов модернизации содержания высшего образования, осуществленным Министерством образования и подготовки кадров Социалистической Республики Вьетнам, является изменение программы обучения политическим наукам. Известно, что социальная система Вьетнама после 1975 г. была построена по социалистической модели. Марксистская идеология играла важную роль в общественно-политической жизни Вьетнама. Долгое время политические дисциплины марксистской направленности и идеологии Хо Ши Мина занимали большую часть времени в учебном плане вьетнамского высшего образования. В 2008 г. Министерство образования приняло Решение № 52/2008 / KT – БДДДТ об изменении изучения курсов марксизма-ленинизма и объединении трех дисциплин – марксистско-ленинской философии, марксистско-ленинской политической экономии и научного коммунизма в единый курс, который стал называться социальной наукой.

Для интеграции вьетнамского высшего образования в мировое образовательное пространство необходимо было ввести изучение иностранных языков. Осознавая важную роль изучения иностранных языков и необходимость инноваций в их преподавании и изучении, Министерство образования Вьетнама разработало и внедрило проект «Обучение и изучение иностранных языков в национальной системе образования на период с 2008 по 2020 годы». Целью данного проекта является всестороннее обновление преподавания и обучения иностранным языкам, разработка новых программ обучения языку для уверенного общения вьетнамских выпускников на иностранном языке, для обеспечения их работы в интегрированной, многоязычной, многокультурной среде.

В вузах Вьетнама были созданы новые языковые учебные программы. Для неспециализированных высших учебных заведений новая учебная программа давала минимальный уровень компетенций (3/6 в рамках установленных стандартов), а в специализированных языковых учебных заведениях учебная программа предполагала освоение 5/6 уровня владения иностранным языком после завершения обучения. Студенты данных вузов должны изучать одновременно два иностранных языка на одном учебном курсе, где продолжительность обучения иностранному языку составляет почти половину времени, выделяемого на основную подготовку. Для студентов старших курсов были введены факультативы для изучения иностранного языка по ряду основных тем, специальностей в последний год обучения в университете [4].

Следует подчеркнуть, что в этот период практическая ориентированность высшего образования Вьетнама становится важной составляющей образовательной политики. Как отмечается в указанной выше резолюции, обновление высшего образования должно быть практичным, эффективным и синхронным. Правительством Социалистической Республики Вьетнам была поставлена задача значительного увеличения масштаба и эффективности научно-технической деятельности в высших учебных заведениях, к 2010 г. доходы от научно-технической деятельности, производства и услуг должны были составить не менее 15 % доходов вузов, к 2020 г. – 25 %. Данная целевая установка также соответствует мировым тенденциям коммерциализации образовательной и исследовательской деятельности предпринимательского университета, направленных на создание в нем малых предприятий, деятельность которых связана с продвижением на рынок наукоемких технологий и разработок.

Реформирование системы вьетнамского высшего образования связано также с тем, что в стране ведется активная подготовка квалифицированного кадрового потенциала, разработка нормативно-правовой базы университетов, издание учебно-методических пособий, активное участие сотрудников вузов в инновационной деятельности.

В проекте «Программы повышения квалификации в некоторых университетах Вьетнама в период с 2008 по 2015 годы» отмечается, что к 2015 г. будут подготовлены 1000 преподавателей университетов, отвечающих региональным и международным стандартам, 100 % из них будут преподавать теоретические курсы по продвинутым программам и иметь звания докторов наук. Они должны также опубликовать не менее 100 научных работ в престижных научных журналах за рубежом. Поставлена задача подготовки квалифицированных преподавателей высшего образования с современными стилями преподавания и управления. Намечается, что к 2020 г. не менее 60 % преподавателей будут иметь степень магистра, а 35 % – доктора наук. К 2015 г. программы повышения квалификации должны были пройти около 4000 бакалавров, 600 магистров и врачей.

Таким образом, университетское образование Вьетнама направлено на создание сообщества, способного не только удовлетворить потребности людей в образовании, но и внести существенный вклад в научно-исследовательский и инновационный потенциал страны в целом. В результате сетевого взаимодействия с международными университетами повышается эффективность вьет-

намского высшего образования в области научных исследований, поиске инноваций, появляется доступ к научным разработкам иностранных ученых.

Реализация стратегии создания во Вьетнаме университетов мирового класса предполагает модернизацию не только содержания программ обучения, но и строительство новых современных зданий при поддержке партнеров из Германии (Университет Вьетнам – Германия, 2008 г.) и Франции (Ханойский университет науки и технологий, 2009 г.), модернизацию Технического университета Le Quy Don во Вьетнамо-Российском университете науки и технологий (2013 г.). Как и в России, реформирование вьетнамского высшего образования идет через слияние нескольких существующих университетов. Так, произошло объединение двух национальных университетов и трех региональных, созданных в 1990-х гг. [5]. Благодаря слиянию вузов появляется возможность образования крупных научно-исследовательских университетов, способных противостоять внешним вызовам и улучшить свои показатели на мировом рынке образовательных услуг. В 2011 г. правительство создало Национальный руководящий комитет для строительства вьетнамских университетов во главе с вице-премьером Нгуеном Тхиеном Нханом. Осуществляется стратификация функций и задач высших учебных заведений по всей стране.

Важно подчеркнуть, что одновременно с модернизацией пространственной среды вузов реформируется и материальная база университетов: лаборатории, оборудование для преподавания и обучения, проведения исследований в соответствии с международными стандартами, развиваются университетские библиотеки. За последнее десятилетие в вузах страны создано 15 электронных библиотек на региональном и международном уровнях.

Одним из важных направлений развития вьетнамских университетов является расширение автономии вузов, повышение социальной ответственности за качество образования, совершенствование политики государственного управления и оценки высшего образования, снижение государственного контроля в сфере высшего образования, содействие позитивному и активному характеру развития высших учебных заведений [4].

Эффективность вузов традиционно оценивается по количеству иностранных студентов и привлеченных из-за рубежа преподавателей, читающих лекции студентам вьетнамских университетов. Предполагалось, что к 2015 г. будет привлечено около 3000 иностранных студентов для обучения и 700 международных научных сотрудников в высшие учебные заведения Вьетнама.

Повысилась академическая мобильность вьетнамских студентов, преподавателей, управленческого персонала в образовательной или научно-исследовательской деятельности других вузов с целью получения опыта, обогащения профессиональными знаниями, совершенствования навыков общения на иностранных языках, установления международных контактов, воспитания.

Подводя итог интернационализации вьетнамского высшего образования, необходимо выделить следующие направления ее реализации: введение международных образовательных программ, академическая мобильность вьетнамских студентов и преподавателей, развитие партнерства и международных проектов, создание консорциумов с общими интересами, углубленное изучение студентами иностранных языков, ориентация на получение международных грантов, проведение международных конференций на базе вузов, увеличение публикаций на иностранных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании : учеб.-метод.

Московский педагогический государственный университет

Во Тхи Хуен, аспирант кафедры психологии образования

E-mail: kpsio@mail.ru

Тел.: 8(495) 607-42-47

тот. пособие / Е. А. Алисов [и др.]. – М. : МПГУ, РОСИ, 2018. – 226 с.

2. Азиатский банк развития, национальная стратегия партнерства : Вьетнам, 2013–2015. – URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/linked-documents/cps-vie-2012-2015-ssa-01-vi.pdf> (дата обращения: 12.02.2019).

3. Резолюция о фундаментальном и всеобъемлющем обновлении высшего образования Вьетнама в период 2006–2010 годов : резолюция № 14/2005 / NQ-CP правительства. – URL: http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=509&_page=3&mode=detail&document_id=14954 (дата обращения: 12.02.2019).

4. Решение № 1400 / КТ-ТТГ Премьер-министра о проекте «Обучение и изучение иностранных языков в национальной системе образования в период 2008–2020 годов» // Правительственный портал Республики Социалистический Вьетнам. – URL: http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=18&mode=detail&document_id=78437 (дата обращения: 12.02.2019).

5. Pham Hiep, международный университет Вьетнама : реальность или иллюзия? – URL: <https://hochreao.vn/2014/03/06/dai-hoc-viet-nam-dat-dang-cap-quoc-te-hien-thuc-hay-ao-tuong-pham-hiep/> (дата обращения: 12.02.2019).

*Moscow Pedagogical State University
Vo Thi Huyen, Post-graduate Student of the Psychology of Education Department*

E-mail: kpsio@mail.ru

Tel.: 8(495) 607-42-47

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЕЖИ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ

Е. В. Парамонов

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 12 мая 2019 г.

Аннотация: статья посвящена проблеме военно-профессиональной подготовки допризывной молодежи в кадетских корпусах. Автор анализирует имеющиеся в педагогической литературе подходы к военно-профессиональной подготовке допризывной молодежи, определяет проблемы и показывает пути их решения.

Ключевые слова: военно-профессиональная направленность, военно-профессиональная подготовка, допризывная молодежь, кадетский корпус.

Abstract: article is devoted to a problem of military vocational training of preinduction youth in military schools. The author analyzes the approaches to military vocational training of preinduction youth which are available in pedagogical literature, defines problems and shows ways of their decision.

Key words: military and professional orientation, military vocational training, preinduction youth, military school.

Становление новой российской ментальности, трансформации в системе духовно-нравственных ориентиров молодежи послужили причиной приобщения молодых граждан страны к лучшим образцам культуры, историческому опыту и достижениям наших предков в различных областях жизни, восстановлению традиционных связей между поколениями.

Интеграция системы образования в мировую образовательную систему, социально-экономические изменения в обществе привели к модернизации российского образования в целом и военно-профессиональной подготовки допризывной молодежи, в частности.

Вопросы военно-профессиональной подготовки в педагогической литературе рассматриваются достаточно часто с акцентом на разные аспекты: от исторического опыта до использования новейших современных технологий в условиях цифровизации и информатизации среды. Особое внимание теоретическим основам военно-профессионального образования уделено в работах Н. И. Алпатова, А. В. Барабанщикова, В. А. Бернацкого, В. Н. Бондаренко, В. С. Олейникова, Ю. И. Тарского, В. И. Хальзова, Я. Я. Юрченко и др.

Большинством ученых проблема военно-профессионального образования рассматривается на основе анализа передового опыта дореволюционного и советского периодов развития, в том числе в вопросах определения роли кадетских корпусов в пополнении офицерами русской армии, особенно в XVIII–XIX вв. Однако сегодня необходима новая стратегия военного образования с учетом изменившегося общества и требований, предъявляемых к офицерам Вооруженных Сил России.

Военная реформа одним из приоритетных направлений обозначила обновление системы военно-профессионального образования – как его содержания, так и организации. В последние годы в России вновь активно развиваются кадетские корпуса, которые по праву можно считать одной из первичных ступеней формирования военно-профессиональной направленности подрастающего поколения.

В истории развития военно-учебных заведений и российской системы просвещения в целом кадетские корпуса занимали одно из самых приоритетных мест в подготовке будущих офицерских кадров. При этом они являлись не только первичным уровнем в специальной военной подготовке будущих офицеров, но и обеспечивали им достой-

ное гражданское образование, позволяющее выпускникам в дальнейшем получать образование в самых престижных вузах.

Нормативно-правовое регулирование кадетского образования в современной России осуществляется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 86). Этот закон позволяет создавать такие общеобразовательные организации, как «президентское кадетское училище», «суворовское военное училище», «нахимовское военно-морское училище», «кадетский военный корпус», «морской кадетский военный корпус», «кадетская школа», «кадетский корпус», «морской кадетский корпус», «казачий кадетский корпус», «военно-музыкальное училище» [1].

Целью учреждений, в которых создаются кадетские классы, осуществляющие образование несовершеннолетних граждан, является «подготовка их к военной или иной государственной службе, в том числе к службе российского казачества» [1]. Прием в образовательные организации, осуществление образовательной деятельности тех учреждений, которые находятся в ведении Министерства обороны Российской Федерации, утверждены приказом Министра обороны РФ № 515 от 21 июля 2014 г. [2]. Те, что относятся к Министерству внутренних дел Российской Федерации, утверждены Приказом МВД России № 682 от 15 июня 2015 г. Однако единого нормативного документа федерального уровня, который бы стал основой правовой базы, обеспечивающей стабильность и развитие системы кадетского образования в Российской Федерации, в настоящее время не разработано, хотя проблема концептуального осмысления развития кадетского образования весьма актуальна.

В образовательном процессе кадетских корпусов, училищ, классов особая роль отводится воспитанию, которое организуется и осуществляется по разным направлениям: воинскому, патристическому, трудовому, нравственному, этическому, эстетическому и др.

Основы будущего профессионализма офицеров закладываются у кадетов в период обучения их основам общевоинской подготовки. Именно поэтому особую актуальность приобретает проблема совершенствования военно-профессиональной подготовки кадетов, соответствие ее содержания, форм и методов новым требованиям.

Достижение успешных результатов в процессе военно-профессиональной подготовки кадетов во многом определяется совокупностью организационных и психолого-педагогических мер.

Комплекс традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения и воспитания, практическая направленность дисциплин общевоинской подготовки позволяют успешно формировать профессиональную направленность кадетов на военную службу: военные игры, конкурсы и викторины на знание истории и традиций воинской службы, встречи с ветеранами и участниками боевых действий, участие в Вахтах Памяти и Днях Героев Отечества, посещение воинских частей и др.

Проведение воспитательной работы с кадетами основано на образцах мировой и национальной культуры, лучших многовековых традициях российской армии и флота, славных и героических страницах истории Отечества, общечеловеческих ценностях русского воинства. Традиционно приоритетами в воспитании кадетов являлись гражданственность, патриотизм, верность воинскому долгу, высокая ответственность, дисциплинированность. Сегодня эти важнейшие духовно-нравственные и социальные ценности воспитываются и развиваются у кадетов.

Одной из основных задач обучения в кадетском корпусе является формирование у кадетов профессионально значимых качеств, умений, готовности их к активной деятельности в различных сферах жизни общества.

Главной задачей кадетских корпусов с учетом принципа преемственности является подготовка достойных граждан, патриотов, защитников Отечества, способных успешно выполнить свои гражданские и профессиональные обязанности в мирной жизни, достойно исполнить свой долг в ситуации военной угрозы для страны.

Анализ научно-исторической литературы по данной проблеме показал, что на прогрессивное развитие кадетского движения, систему образования и воспитания кадетов в дореволюционный период оказали существенное влияние сочинения передовых мыслителей, писателей и ученых того времени: Н. А. Добролюбова, Я. П. Козельского, Д. И. Менделеева, Н. И. Пирогова, Н. Г. Чернышевского и др. Следует при этом особо отметить, что все они в разное время преподавали в кадетских корпусах.

Отдельным вопросам военно-профессиональной подготовки кадетов посвящен ряд научных работ, в которых:

– исследованы проблемы, обусловленные особенностями военно-учебных заведений разного типа, их внутренней структурой, социальными характеристиками их воспитанников; вопросы методического сопровождения процесса обучения и воспитания в кадетских корпусах дореволю-

ционной России (С. В. Волков, А. А. Колесников, А. М. Лушников, В. И. Харламов и др.);

– рассмотрены вопросы военного обучения и воспитания молодежи, реорганизации кадетских корпусов в военные гимназии, повышения качества практического обучения, внедрения зарубежного опыта, значимости военного духовенства в просвещении и воспитании будущих офицеров, привитии им патриотических чувств (П. О. Бобровский, М. И. Драгомиров, М. С. Лалаев, Д. А. Милютин и др.);

– проанализированы проблемы создания и развития кадетских корпусов, определены тенденции в организации воспитания кадетов, а также вопросы подбора и профессиональной подготовки педагогических кадров для кадетских корпусов (Н. И. Алпатов, М. Н. Жесткова, Б. М. Кончаков и др.);

– изучены роль и значение кадетских корпусов в подготовке военных офицеров (Л. Г. Бескровный, С. В. Волков, Ю. А. Галушко, А. А. Колесников и др.).

Наряду с отечественными исследованиями вопросов военно-профессиональной подготовки допризывной молодежи в кадетских корпусах, изучением истории становления и развития кадетского движения занимались и зарубежные авторы. И хотя эти работы были выполнены в основном эмигрантами, подробно представленный ими опыт дореволюционного периода обучения и воспитания молодежи позволяет расширить представления о становлении и развитии отечественных кадетских корпусов. Сегодня эти работы являются источником уникального опыта для тех, кто активно занимается кадетским движением, военно-образовательными организациями в целом.

В настоящий период обозначенные проблемы пополняются работами, в которых исследуются не только исторические аспекты кадетских заве-

дений дореволюционного или советского этапа, но и раскрываются достижения и обозначаются проблемы современных военных учебных заведений довузовской подготовки. Так, Э. М. Филиппов в своей работе кратко представляет историю военного образования и кадетских корпусов России, начиная с периода петровских реформ и до возрождения кадетских классов, училищ, корпусов в настоящее время.

Подытоживая проведенный анализ проблемы военно-профессиональной подготовки допризывной молодежи в кадетских образовательных организациях, следует подчеркнуть, что в настоящее время ощущается недостаток исследований, раскрывающих разные грани этой проблемы. С учетом изменений государственного, экономического и социально-политического характера это подтверждает необходимость и целесообразность проведения исследований по данной тематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 22.04.2019).

2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности в федеральных государственных общеобразовательных организациях со специальными наименованиями «президентское кадетское училище», «суворовское военное училище», «нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус» и в профессиональных образовательных организациях со специальным наименованием «военно-музыкальное училище», находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации, и приема в указанные образовательные организации : приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 515. – URL: <http://rg.ru/2014/10/01/minoborony-dok.html> (дата обращения 22.04.2019 г.)

Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Парамонов Е. В., инструктор-инженер практического обучения

E-mail: egor_paramampam@mail.ru

Military Educational and Scientific Center of the Air Force «Military Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin» (Voronezh)

Paramonov E. V., Instructor-Engineer of Practical Training

E-mail: egor_paramampam@mail.ru

УДК 371.15

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

А. В. Фролова

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 16 января 2019 г.

Аннотация: анализируются результаты анкетирования, проведенного среди учителей города и области. Его цель – понять, как современный педагог воспринимает и решает проблемы личностной и профессиональной самоидентификации.

Ключевые слова: образ учителя, самочувствие учителя, анкетирование учителей.

Abstract: the article analyzes the results of a survey conducted among teachers in the city and region. Its goal is to understand how a modern teacher perceives and solves the problems of personal and professional self-identification.

Key words: teacher's image, teacher's state of health, questionnaire of teachers.

По прошествии девяти лет, сопровождавших реформами в сфере образования, вопрос о личностном и профессиональном самочувствии учителя не потерял остроты. Несмотря на изменившийся характер педагогического взаимодействия (с субъектно-объектного на субъектно-субъектный), очевидно, что профессиональная компетентность учителя, его эмоциональное состояние, система ценностей влияют на развитие эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферы школьников, построение ими собственной образовательной траектории. Важно понимать, каким видит себя современный педагог, как оценивает свое личностное и профессиональное состояние [1]. Первый и самый громкий голос в ответе на этот вопрос принадлежит ему самому. С этой целью было проведено анкетирование учителей Воронежа и области.

Было опрошено 86 человек. Несмотря на то, что выборки педагогов по учебному предмету не было, полагаем, что в роли респондентов оказались по большей части филологи, опрошенные студентами филологического факультета во время педагогической практики. Из 86 человек представительниц женского пола оказалось 81, мужского – 3; два респондента проигнорировали этот вопрос и не указали свой пол. Такое процентное соотношение подтверждает известный факт феминизации школы, по крайней мере ее гуманитарного блока.

Второй вопрос касался стажа педагогической деятельности. Ответы на него более чем красноречивы. Показатели следующие: стаж до 5 лет у одного человека, от 5 до 10 лет – у шести, от 10 до 15 лет – у восьми, от 15 до 20 лет – у пятнадцати и свыше 20 лет – у пятидесяти шести. Из этого следует, что подавляющее большинство педагогов (около 82 %) окончили вузы и пришли в профессию в прошлом веке, они сформировались как личности и педагоги в прежней аксиологической и методической системе. Это наблюдение вызывает ряд тревожных вопросов: насколько остро стоит вопрос межпоколенческих отношений? почему педагогический состав школы не обновляется? молодые учителя не приходят в школу или, может, не задерживаются в ней?

Отчасти на эти вопросы позволяет ответить третий вопрос анкеты «Возникло ли у вас желание сменить работу?» Он предполагает вполне определенный ответ – «да» или «нет». 47 педагогов ответили отрицательно, 38 человек признались в том, что испытывали желание поменять сферу деятельности, а один учитель написал «и да, и нет». Следующий вопрос анкеты позволял педагогам мотивировать свое недовольство работой, чуть было не приведшее к смене профессии. Объяснимо на первый план вышли следующие причины: «низкая оплата труда» (77 %) и «усталость (эмоциональная и/или моральная) от работы» (72 %), причем цифры дают понять, что эти причины назывались одновременно и для респондентов они взаимосвязаны.

Опрошенные отмечали и другие основания, побудившие их в свое время задуматься о смене деятельности, но они явно уступают уже названным: по семейным обстоятельствам чуть было не ушли из школы 5 человек, прельстились перспективой карьерного роста на новом месте работы 2 человека, по одному человеку отметили как негативную причину конфликт с руководством, плохой микроклимат в коллективе, неуважительное отношение родителей и учащихся к учителю и огромное количество бумажной отчетности. Примечательно, что в восьми из девяти анкет учителей-мужчин и педагогов, чей стаж не превышает 10 лет, есть указание на желание сменить работу. В качестве причины обозначена материальная. Остается надеяться на то, что желание уйти из школы не перейдет в действие и будет осмысленно как временное, как порыв, как это случилось у старших коллег. О ситуативном характере подобного настроения свидетельствует пояснение в одной из анкет: «Я полагаю, у каждого человека иногда возникает желание не просто поменять работу, а сделать это сейчас же и незамедлительно (!)... Нечто подобное я испытала за 26 лет работы в этом году 2 раза».

Вопросы анкеты с пятого по восьмой призваны выявить, что современному учителю приносит наибольшее удовлетворение в его деятельности. 83 % педагогов наибольшую радость доставляет проведение урока, что понятно: все важное для учителя и ученика происходит именно здесь. Для 29 % респондентов несомненной ценностью обладает этап подготовки к уроку. 23 % пространством самореализации выбрали внеурочную деятельность, при этом в 11 % анкет эта сфера приложения сил педагога обозначена как единственная приносящая удовольствие. Безусловно, это связано с желанием творческой самореализации учителя, достижение которой во внеурочной работе наиболее вероятно. Один педагог назвал в качестве вызывающей энтузиазм подготовку к ОГЭ и ЕГЭ.

Более всего учителей (51 %) воодушевляет процесс продумывания логики и приемов подачи материала. Такое внимание педагогов именно к будущему воплощению своего замысла свидетельствует о понимании субъектно-субъектного характера учебного процесса. В одной анкете так и объяснен выбор: «Создание собственных карт уроков: практически к каждому уроку готовлю раздаточный материал – маршрут познания, где есть эпиграф, теория, практика. По ходу занятия ребята листы заполняют, после чего вносят в папки (у каждого ребенка есть специальная папка – копилка распечаток, к которой мы регулярно обращаемся)». В этой реплике утверждается важность инди-

видуального учительского поиска, цель которого – максимальное вовлечение в него учеников. 47 % педагогов любят подбирать к уроку материал, и, наконец, 38 % отдают предпочтение стадии продумывания концепции занятия. Такие близкие показатели свидетельствуют о значимости для педагога всех сторон подготовки к уроку, их взаимосвязи.

Следующий вопрос анкеты позволил педагогам отразить свое состояние во время проведения урока. В 72 анкетах, т. е. практически во всех, фактором, приносящим учителю удовлетворение, названа увлеченная результативная работа учащихся, 25 респондентов отметили владение аудиторией (способность увлечь материалом), 14 человек – хорошую дисциплину в классе. Эти позиции ставят в центр внимания учителя фигуру ученика, его реакцию, увлеченность процессом и, как следствие, хорошее поведение. Акцент на фигуре учителя сделан только в 6 % анкет, а критерий дисциплины в классе как единственно результирующий учебную деятельность на уроке и – соответственно – вызывающий позитивную реакцию педагога отмечен лишь тремя педагогами.

Восьмой вопрос анкеты отсылает ко внеурочной деятельности педагогов. Подавляющее большинство – 70 % – признались в том, что наибольший энтузиазм у них вызывает проведение мероприятия, 48 % учителей отметили как позитивный момент «рождения идеи». Примечательно то, что во многих анкетах эти две позиции были отмечены как равноправные, т. е. зачастую учитель фиксирует свое внимание на двух точках внеурочной деятельности – замысле и его воплощении, отодвигая на второй план такие стороны процесса, как планирование мероприятия (22 %) и связанную с его проведением организаторскую деятельность (18 %). Это можно объяснить желанием творческой свободы и более близкого, неформального общения с учениками. В комментарии к одной анкете эти два аспекта акцентированы («А также со-творчество с учениками во время подготовки мероприятия»).

Следующий вопрос «Какая атмосфера на уроке доставляет вам радость?» позволяет отразить целостное впечатление учителя от урока, «снять» его эмоциональные ожидания. Ответы показали, что эмоциональная отдача – обязательное условие профессионального учительского счастья. Это отметили 99 % опрошенных. Акцентированы две позиции: педагоги обозначили как приемлемую атмосферу дисциплины и творчества (65 %) и атмосферу взаимного воодушевления (50 %). Только один человек признался, что его удовлетворяет режим дисциплины и послушания.

Десятый вопрос анкеты посвящен анализу предпочтительных для современного учителя форм общения с учениками. Ответы педагогов показывают, что они предпочитают устанавливать с воспитанниками доверительные, но дистантные отношения (53 %), полагая, очевидно, что именно такой стиль способствует максимальной результативности на уроке и позволяет участникам учебного процесса сохранить их роли («Учащиеся должны мне доверять, но не забывать, что я учитель»). Можно отметить, что режим дружеского общения тоже оценивается высоко (35 %). При этом в ряде анкет учителя отмечали оба варианта как одинаково приемлемые для себя, не проводя, вероятно, между ними четкую границу. В двух анкетах как предпочтительный обозначен демократический стиль общения, предполагающий «внимание и учет мнений обучающихся, стремление понять их, убедить, а не приказывать, т. е. это общение на равных». Один педагог детализировал свое видение идеального межличностного взаимодействия: «Демократическая форма общения, основанная на взаимоуважении и взаимопонимании учителя и учеников. Я стараюсь не приказывать, а убеждать ребят. Если бываю не права, то не считаю зазорным извиниться. Решение тех или иных вопросов принимаю с учетом мнения учеников». В двух анкетах отчетливо обозначилась связь с ответами на предшествующий вопрос, поскольку учителя назвали приемлемой формой общения с классом сотрудничество: «общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью». 5 % педагогов выбрали как желательный формальный характер общения, не выходящий за рамки учебных ситуаций.

Одиннадцатый вопрос анкеты нацелен на понимание того, что приносит удовлетворение респондентам не просто в их работе, а в профессии. Главное, что делает учителей счастливыми, – это успехи учеников (86 %). Коррелирует с этой позицией и пункт об ощущении собственной нужности (35 %). Такое же количество педагогов ценят в своей профессии возможность профессионального и личностного роста. 23 % учителей воспринимают свою профессию как призвание, счастье выполненного долга значимо для 12 % опрошенных, роль наставника близка 6 % респондентов.

Вопрос «Что на работе доставляет Вам радость, помимо вышеперечисленного?» логически продолжает предыдущий и предлагает учителям осмыслить источник профессиональной радости, не касающийся взаимодействия с учениками. Объяснимо на первый план вышел пункт об общении с коллегами, что отметили 80 % опрошенных. В одну из анкет внесено важное уточне-

ние: «общение с коллегами-единомышленниками». Оно заставляет предположить, что учительский коллектив неоднороден, что сами педагоги по-разному понимают и выполняют свои профессиональные задачи. Сюжет общения с коллегами поддерживает интерес учителей к корпоративным мероприятиям (12 %), ценным, вероятно, и возможностью снять эмоциональную усталость. Значимой для 5 педагогов стала возможность общаться с учениками, «способствовать их развитию». 14 % учителей удалось выстроить конструктивные, приносящие радость взаимоотношения с родителями, 7 % ничего не имеют против общения с администрацией. Как единичная была отмечена внеурочная деятельность («работа в школьном музее», «поездки, походы, экскурсии совместно с учениками»). Один человек затруднился назвать какие-либо составляющие счастья педагога, помимо учебных.

Тринадцатый вопрос анкеты («Что Вам нужно для полного профессионального счастья?») отчасти провокационен, ведь побуждает учителей оценить свое педагогическое счастье как неполное и поразмышлять о том, как можно его скорректировать. Предсказуемо педагоги недовольны оплатой своего труда (77 %). Цифры свидетельствуют о том, что почти все учителя отметили эту позицию, причем зачастую как единственную. Для полного профессионального счастья 47 % учителей необходимы хорошие ученики, при этом в ряде анкет был выделен только этот пункт. Примечательно и то, что учителя связывают профессиональное счастье с качеством учебного процесса, поэтому их беспокоит его низкая материальная обеспеченность (44 %) и несбалансированная программа учебных дисциплин (30 %). В пункте «Другое» педагоги признаются, что устали от «бесконечных экспериментов в образовании и принудительного участия в них», стремятся освободиться от «лишней ненужной работы», «избыточной бумажной работы и отчетности». Один учитель дал такую эмоциональную реплику: «...Вспоминается В. И. Ленин: “Страшно далеки они от народа...” Он, правда, сказал это о хороших людях... Моя аллегория, надеюсь, понятна: мир и счастье наступят для учителя тогда, когда контролирующие органы умерят свой пыл и дадут РАБОТАТЬ С ДЕТЬМИ, а не заниматься составлением огромного количества разных бумаг, которым цена – три копейки...». Вероятно, с этим связаны жалобы на нехватку свободного времени для отдыха и самобразования. 15 % опрошенных считают, что учителю необходимо общественное признание и – частное замечание – «доброжелательное отношение родителей, обучающихся к учителю».

Результаты проведенного мониторинга позволяют понять, как учитель решает вопросы личностной и профессиональной самоидентификации. На первый план выходит группа мотиваций, связанная с акцентированием коммуникативных моментов педагогической работы. Школа мыслится как пространство диалога. Примечательно, что у педагогов, чья жизнь перенасыщена общением, нет ощущения его избыточности. Более того, учительская душа взыскует общения – эмоционально-насыщенного, раскрепощенного, разного – и с учениками, и с коллегами, и с родителями, и с администрацией. Именно оно приносит удовлетворение человеческое и профессиональное. Подобное усиление коммуникативного аспекта педагогического процесса, думаю, связано не только с инициативой сверху, но в первую очередь с изменившимся характером обучения, отражающим потребности современных учеников. Педагоги понимают, что обучение формализованное или имеющее директивный тон неэффективно, и общение воспринимается ими и как ценность, и как способ воздействия на детей, претворения в жизнь учебных стратегий, трансляции личного опыта.

Профессиональное счастье учителя не мыслится вне школьных стен. По-прежнему для учителя главное – работа с детьми, а их успехи оцениваются как неперемное условие его бытия. Точкой приложения сил становится урок и внеурочная деятельность, при этом ценной признается именно их реализация, дающая учителю возможность творчески подойти к процессу. Учителя не указали в анкетах, какого рода успехи учеников радуют их, но это тоже показательно. Успешность не связывается ими с разного рода победами в олимпиадах и конкурсах, высокими баллами по ЕГЭ и ОГЭ, а понимается более широко – как гармония внешнего и внутреннего. Это свидетельствует о том, что педагоги переключились или готовы переключиться с результативности учебного действия на процесс. О жажде много и серьезно работать говорят и желание большей материальной обеспеченности учебного процесса, и недовольство учебными программами. Кроме того, учителя не хотят растрачиваться на рутину и формализм.

Анализ результатов анкетирования позволяет говорить о профессиональном счастье учителя как возможности существовать в напряженном этическом поле, осознавать свою профессию как важную общественную задачу, переживаемую личностно. Для педагогов важно ощущение наставничества, реализация призвания, счастье выполненного долга. Профессиональное счастье – это и ощущение себя на своем месте.

Вместе с тем нельзя не сказать, что личностное и профессиональное самосовершенствование учителей в современных условиях осуществляется со значительным напряжением сил, которое способствует нарастанию психологической усталости. У педагогов есть сильное ощущение собственной недооцененности, выраженной в первую очередь в невысокой оплате их труда. Тот факт, что многие отмечают этот аспект как единственный мешающий достижению полного профессионального счастья, косвенно свидетельствует о профессиональном энтузиазме и альтруизме современного учителя, для которого сближение траекторий учителя и ученика – профессиональная и личностная потребность.

Осознавая высокую и сложную миссию учителя, необходимо подумать о том, что могут предложить вузы для улучшения его профессионального самочувствия. «В современных условиях в связи с... насущными потребностями педагогов... в постоянном профессионально-личностном развитии в модели “образование через всю жизнь” особую актуальность приобретают вопросы организации повышения квалификации» [2, с. 111]. Важно предлагать не только очный, но и дистанционный формат курсов повышения квалификации, который дает возможность слушателям существовать в более свободном режиме и позволяет задействовать педагогов области и других регионов. Кроме того, в ВГУ работает Научная школа для учителей, цель которой – приобщить педагогов к научной среде вуза, дать им возможность апробировать методические и научные результаты своего труда. Профессиональной поддержкой учителей также может считаться работа с талантливыми школьниками. В ВГУ это реализуется в формате Научного общества учащихся, олимпиад. Другим вектором должна стать подготовка в вузе студента – будущего учителя – к успешной адаптации в профессиональной среде, включающая в себя целый комплекс мероприятий [3]. Очевидно, что сегодня для формирования образовательной среды региона, конкурентоспособной, сильной и при этом комфортной для ее субъектов, необходим диалог школы и вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Житенев А. А. Современный учитель : автопортрет / А. А. Житенев, А. В. Фролова, М. К. Попова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2010. – № 2. – С. 61–65.
2. Бережная И. Ф. Подготовка кадров высшей квалификации : проблемы и пути их решения / И. Ф. Бережная // Вестник Воронежского государ-

ственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 2. – С. 107–113.

3. *Чистякова С. Н.* Развитие профессиональной карьеры – важнейший ресурс адаптации вы-

пускников на рынке труда / С. Н. Чистякова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 3. – С. 199–202.

Воронежский государственный университет

Фролова А. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора

E-mail: frolova-anna2008@yandex.ru

Тел.: 8 (473) 220-89-41

Voronezh State University

Frolova A. V., PhD in Philology, Associate Professor of the Russian Literature of XX and XXI Centuries, Theory of Literature and Folklore Department

E-mail: frolova-anna2008@yandex.ru

Tel.: 8 (473) 220-89-41

УДК 159.9:316.35

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОФИЦЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

В. А. Козлов

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Поступила в редакцию 4 февраля 2019 г.

Аннотация: проводится исторический анализ высших военно-учебных заведений системы образования офицера в Российской империи, выделены положительные стороны отбора и обучения слушателя, проанализирована балльная система выпуска из высших военно-учебных заведений.

Ключевые слова: подготовка офицера, военно-учебные заведения, образовательная деятельность, балльная система, периоды развития.

Abstract: the article presents a historical analysis of officers' education in the higher military educational institutions of the Russian Empire. The author highlights positive aspects of military student selection and training, analyses the scoring system of graduation from the higher military educational institutions.

Key words: officer training, military educational institutions, educational activities, scoring system, periods of development.

Наряду с формированием военных училищ и кадетских корпусов, призванных подготовить специалиста на первичные офицерские должности, в Российской империи конца XVIII – начала XIX в. формируется система последующей подготовки офицеров в целях замещения должностей руководящего состава и для прохождения службы в Генеральном штабе.

Основным учреждением среди высших военных учебных заведений была Николаевская академия Генерального штаба. С момента ее образования в 1832 г. главным ее предназначением считалась подготовка офицеров для службы в Генеральном штабе. Курс обучения, рассчитанный на два года, включал теоретический и практический этапы, разделенные по годам обучения. На начальном этапе деятельности Академии комплектование обучаемыми производилось из лучших выпускников Кадетских корпусов, проявивших успехи в обучении. Первые два года они проходили службу в гвардии, после чего направлялись в Академию. Поступление офицеров из войск было ограничено ввиду «скромной» репутации Академии на начальном этапе. В 1852 г. практика приема для обучения офицеров после окончания кадетских корпусов была прекращена

и введены льготы для выпускников Академии Генштаба. Эти шаги значительно повысили качество набора. Особая страница в истории Академии была связана с деятельностью Д. А. Милютин, расширил список изучаемых предметов, период обучения увеличился до трех лет. Русско-турецкая война показала уровень подготовки выпускников (многие генералы, успешно проявившие себя на этой войне, окончили эту Академию – Скобелев, Гурко и др.), престиж Академии резко возрос, она стала главным этапом карьеры для многих офицеров [1].

Согласно правилам приема, в Академию могли поступать офицеры не моложе 18 лет и в чинах не старше капитана армии и штабс-капитана гвардии, артиллерии и саперов. Поступать в Академию могли выходцы из всех сословий. В 1909 г. 43 % всех поступивших были мещане. Офицеры, проходившие службу за пределами Петербурга, держали предварительный экзамен в штабах корпусов [2].

Поступление было возможно как в теоретический, так и в практический класс. Желающие поступить в теоретический класс сдавали вступительный экзамен; те, кто желал поступить сразу в практический класс, сдавали вступительный и сразу переходной экзамены, желающие приобрести право окончивших курс обучения, помимо вступи-

тельного и переходного, сдавали еще и выпускной экзамен. По окончании курса обучения офицеры прикомандировывались на год к образцовым частям для ознакомления со службой [3].

При выпуске из Академии существовала разрядная система поощрения выпускников, отличившихся в обучении. Выпускники, окончившие обучение по 1-му разряду, получали следующий чин, по 2-му – выпускались тем же чином, заканчивавшие обучение по 3-му разряду возвращались в свои части и для службы в Генеральном штабе не назначались. С 1863 г. было введено правило, по которому для поступления нужно было отслужить не менее четырех лет, это увеличило приток офицеров для обучения, имеющих опыт практической работы [4].

Распределение выпускников проводилось в соответствии с имевшимися вакансиями. Те, кому не хватило вакансий, направлялись обратно в полки, но с повышением в звании.

В Николаевской военной академии преподавались такие предметы, как военная тактика, стратегия, топография, фортификация, военная история, геодезия, география, картография, черчение, геометрия, съемка, а также русский язык, иностранные языки, политическая история, геология, астрономия и право. Самым сложным экзаменом был экзамен по русскому языку.

По каждому из предметов необходимо было набрать не менее шести баллов из двенадцати, а в среднем за все предметы – не менее восьми. Экзамены были очень сложными, экзаменаторы могли задать любой вопрос, даже не входящий в программу экзаменов. После двух лет обучения и экзаменов обучаемые выезжали в полевые лагеря для практических занятий. После полевых испытаний слушатели должны были готовить три теоретических работы, которые необходимо было защитить и при этом уложиться в 45 минут. После успешной сдачи слушатели сдавали испытания по тактическим вопросам, и лишь после этого допускались к выпуску. Тщательная и развитая система отбора, обучения и выпуска из Академии была кузницей высококвалифицированных специалистов и патриотов Родины. А. И. Деникин указывает, что «мытарства начинались уже с окружных комиссий. Экзамен держало 1500 человек, окружную комиссию проходило 500 человек, а поступало в Академию 140–150 человек» [3, с. 27]. Не менее сложно было учиться. От числа поступивших в Академию оканчивало ее в среднем 20–34 %.

В начале XX в. ситуация изменилась, поступить в Академию стало проще, чем в конце XIX в. Так, из 150 человек, приехавших сдавать экзамен, было принято 124 (82,6 %). Это можно объяснить

тем, что после поражения в русско-японской войне и Первой русской революции престиж армии резко упал и мало кто из молодых людей шел на военную службу [1].

На первом курсе уже читали лекции по тактике пехоты, конницы, артиллерии, фортификации, устройству вооруженных сил европейских государств и США, истории военного искусства до Наполеоновских войн, истории русского военного искусства, геодезии, истории всеобщей и русской. Помимо чисто военных предметов изучались и общеобразовательные предметы, такие как русский и иностранные языки. Лекции начинались в 9 часов утра и продолжались до 4 часов дня. За посещаемостью лекций строго следили. После первого курса слушатели выезжали на летнюю полевую практику. Студенты производили полуинструментальную съемку: с кипрегелем и глазомерную. В августе проводилось решение тактических задач на местности. С 1 октября начинались занятия [5].

На втором курсе проводились занятия по стратегии, общей тактике, новейшей истории войн, военной статистике, тыловой службе и военно-морскому делу. После экзаменов и полевых занятий лучшие выпускники направлялись на дополнительный курс, где обучение было в большей мере самостоятельным. Сначала они тянули билеты по истории военного искусства. Нужно было разобрать военную операцию. Военные операции сдавали в октябре. После этого разбирали доклады по теории военного искусства. При сдаче нужно было сделать доклад за 45 минут, если экзаменуемый не успевал, то его прерывали, и доклад считался неоконченным. Это, естественно, отражалось на оценке. После этого летом, в июне, лучшие причислялись к Генштабу. Всего из 124 офицеров, поступивших на 1-й курс Академии, к Генштабу было причислено 43 [6].

Как уже указывалось, окончание Академии Генерального штаба являлось важнейшим событием для российского офицерства. Туда стремились поступить офицеры фактически из всех родов войск – казачества, артиллерии, гвардии, кавалерии, инфантерии и флота. Многие представители офицерства рассматривали поступление в Академию как основной источник продвижения по карьерной лестнице.

Выпускники Академии делали карьеру быстрее, чем многие гвардейцы. К командованию корпусом выпускники Академии допускались в среднем на тридцать шестом году службы, а строевые офицеры, проходившие службу в гвардии, – лишь на сорок втором.

Для окончивших Академию открывались большие возможности сделать не только военную, но

и гражданскую карьеру. Этому способствовал тот факт, что генералы и адмиралы занимали посты министров внутренних дел, народного просвещения, финансов, военного министерства, государственного контроля. Многие высшие офицеры служили военными атташе, были послами в Париже, Берлине, Константинополе, Вене, Будапеште, Лондоне. Выпускники Академии занимали посты губернаторов и градоначальников.

Помимо образовательной деятельности, Академия вела также научно-исследовательские изыскания в области военных (и не только) наук. Она издавала много военных журналов: «Разведчик», «Военный сборник», «Интендантский журнал», «Новости иностранной военной литературы» и др. Офицеры, окончившие Академию Генерального штаба, считались элитой армии и составляли фактически замкнутую касту, попасть в которую можно было благодаря своим знаниям и умениям, а не родовитости [4].

Необходимо отметить, что Академия Генерального штаба являлась не единственным высшим военно-учебным заведением в России. Существовали также Николаевская инженерная академия, Военно-юридическая академия, Интендантская академия и Михайловская артиллерийская академия. Важным звеном в образовании офицера являлось и Главное управление военно-учебными заведениями.

Михайловская артиллерийская академия была основана в 1855 г. на базе Московского Артиллерийского училища. Период обучения в ней составлял два года. Академия выпускала слушателей в соответствии с присвоенными разрядами, но, в отличие от Академии Генерального штаба, выпускникам присваивались не два, а три разряда. С присвоением первого разряда они повышались на один чин, а с присвоением второго возвращались обратно в Академию или отправлялись в том же звании в свои части. Перечень изучаемых предметов был довольно обширным: история артиллерии, физика, начертательная геометрия, технология, фортификация, баллистика, организация и боевое применение артиллерии, высшая математика, механика. Всего за время своего существования (до 1914 г.) Михайловская артиллерийская академия выпустила 1715 офицеров [5].

Военно-юридическая академия была основана в 1866 г. на базе аудиторского училища. В нее, аналогично Академии Генерального штаба, поступать можно было как в старший, так и в младший классы. В младшие классы поступали выпускники средних учебных заведений, в старшие – вы-

пускники юридических факультетов. Срок обучения составлял три года. Выпуск осуществлялся в соответствии с двумя категориями. С учетом успехов в обучении распределялись и вакансии. Изучаемыми предметами были: гражданское и уголовное право, судопроизводство, церковное право, финансовое, полицейское право, история права в России, военное законодательство и др. За 1901–1914 г. эта академия выпустила 416 человек. Аналогичную систему имели инженерная и военно-медицинская академии.

Помимо высших военно-учебных заведений, в Российской империи существовала также система дополнительной подготовки офицеров. Для повышения квалификации офицерских кадров и подготовки к занятию строевых должностей функционировали офицерские школы, учрежденные в 1882 г. Всего к 1914 г. функционировало восемь таких школ: кавалерийская (закрита в 1914 г.), электротехническая (готовила радистов и электромехаников), артиллерийская, автомобильная, железнодорожная, гимнастическо-фехтовальная и две авиационные школы (в Гатчине и Севастополе). Срок обучения в них составлял от семи месяцев (артиллерийская школа) до года и семи месяцев (электротехническая школа) [5].

Проведенный историко-теоретический анализ показывает, что к началу XX в. вышеперечисленные военно-учебные заведения Российской империи обладали достаточно высоким образовательным уровнем подготовки офицеров. В учебном процессе этих заведений функционировала развитая система отбора, подготовки и выпуска офицеров, не потерявшая актуальности и в наши дни. Разделение курсов подготовки офицеров на практические и теоретические этапы придавало процессу обучения значительную практическую направленность, а возможность поступления сразу в практические классы непосредственно влияла на сроки подготовки офицерского состава. Разрядная система по выпуску офицеров из академий позволяла более детально подойти к назначению офицеров на командные должности, а балльная оценка знаний при поступлении помогала выявить из числа кандидатов на обучение более способных и улучшала качество отбора. Учет этого опыта, а именно использование балльной оценки знаний при поступлении, разрядной системы по выпуску офицеров и придание более практической направленности в их обучении может оказать позитивное влияние на современную систему подготовки офицерских кадров в военных вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков С. В. Трагедия русского офицерства / С. В. Волков. – М. : Центрполиграф, 2001. – 543 с.

2. Воробьева А. Ю. Российские юнкера 1864–1917 : история военных училищ / А. Ю. Воробьева. – М. : АСТ, 2003. – 61 с.

3. Деникин А. И. Путь русского офицера / А. И. Деникин. – М. : Вече, 2012. – 340 с.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Козлов В. А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления материально-техническим обеспечением

E-mail: slava04071082@gmail.com

4. Каменев А. И. Офицерский корпус русской армии. Опыт самопознания / А. И. Каменев. – М. : Военный университет : Русский путь, 2000. – 639 с.

5. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в России / А. И. Каменев. – М. : ВПА им. Ленина, 1990. – 195 с.

6. Керсоновский А. А. История русской армии / А. А. Керсоновский. – М. : Голос, 1992. – Т. 3. – 304 с.

Military Educational and Scientific Center of the Air Force «Military Air Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin» (Voronezh)

Kozlov V. A., PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Logistics Management Department

E-mail: slava04071082@gmail.com

УДК

О НАПРАВЛЕНИЯХ РАБОТЫ ВУЗОВ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОД ТЕАТРА В РОССИИ

О. А. Скрынникова

Воронежский государственный институт искусств

Поступила в редакцию 21 мая 2019 г.

Аннотация: рассматриваются направления работы вузов Воронежской области в объявленный Президентом России В. В. Путиным Год театра в России: обобщается опыт, предлагаются меры по укреплению связей вузовского сообщества с театральной общественностью.

Ключевые слова: Год театра в России, вузы Воронежской области, студенческие театры, взаимодействие вузов и театра, Воронежский государственный институт искусств.

Abstract: the article deals with the directions of the Voronezh region universities' work in the Year of the theater in Russia announced by the President of Russia V. V. Putin: the experience is summarized, the measures to strengthen the relations of the University community with the theater community are proposed.

Key words: Year of the theatre in Russia, universities in Voronezh region, student theatres, interaction of universities and the theatre, the Voronezh State Institute of arts.

Год театра, который проходит в нашей стране по решению Президента России В. В. Путина, несомненно, станет заметным импульсом для повышенного внимания государства и общества к театральному делу, роли театра в формировании духовно-нравственной культуры людей и прежде всего молодого поколения, побуждает осмыслить богатые традиции русского театра в его общественном влиянии [1].

Представляет интерес и заслуживает внимания и такой аспект, каким является тема «Театр и университетское сообщество».

В связи с этим не лишне напомнить, что студенческие театры – художественное явление особого рода, уходящее своими истоками к культурным традициям России рубежа XVII–XVIII вв. Собственно именно тогда начинается свою историю театральное образование в России. Сценическое театральное воспитание было частью образовательной концепции в духовных школах, Сухопутном шляхетском корпусе, Московском военном корпусе, Академии художеств, Московском университете и других учебных заведениях.

Эта традиция до XX в. отличала русскую систему университетского образования и образования высшего офицерского состава: профильное образование дополняло обучение в театральном, танцевальном и музыкальном классах [2].

XX век вносил свои коррективы в зависимости от тех задач, которые ставило время, эпоха, социально-исторические этапы развития российского, советского общества. Театральное, сценическое воспитание вышло за рамки обязательной программы обучения студентов вузов и стало частью внеурочной воспитательной работы. Неслучайно, подводя итоги подготовки и празднования 250-летия Московского университета, его ректор академик В. А. Садовничий особо отметил традиционную регулярность связей МГУ с лучшими творческими театральными коллективами страны и их лидерами – В. Гергиевым, В. Спиваковым, О. Табаковым и др. «Их искусство находит живой отклик в сердцах и умах университетской публики, – утверждает В. А. Садовничий. – Музам всегда рады в храме науки» [3].

Сказанное об МГУ в полной мере относится к российскому университетскому сообществу.

Трудно переоценить роль и значение театра и театральных технологий в образовательном процессе. Как справедливо отмечает А. Ю. Бутов, уникальность театра как вида искусства в том, что он органически объединяет «и литературу (драматургию, прозу и поэзию), и живопись, декоративное искусство, танцы, на основе общего сюжета синтезируя все это в одно действие и обладая комплексным влиянием на личность» [4]. Именно «вследствие своей универсальности театральное искусство остается в наибольшей сте-

пени приближенным к жизни и поэтому способным оптимально подготовить человека к ней» [4]. Нельзя не согласиться с позицией И. Д. Пелих, утверждающей, что «театральные технологии обладают огромным потенциалом в деле дальнейшего развития педагогики XXI века – педагогики ненасилия, а значит – повышения уровней интеллектуального, эстетического и творческого самосознания как учителей, так и учеников» [5]. Внедрению приемов и методов театральной педагогики в последнее время уделяется особое внимание. И это неслучайно, поскольку современная ситуация предъявляет высокие требования к выпускникам вузов, у которых необходимо сформировать за время обучения не только способность, но и внутреннюю потребность к постоянному переобучению, применению креативного подхода в различных областях деятельности.

Особое место в системе высшего образования в рамках театральной педагогики играли и продолжают играть студенческие театральные студии. По мнению А. С. Кашиной, «ключевые отличия любительского театрального искусства от профессионального заключаются в наличии социально-педагогических функций, учебно-образовательного творческого процесса, а также проблемы творческого саморазвития личности участника коллектива средствами любительского театрального искусства» [6]. Именно саморазвитие студентов путем приобщения к творческим практикам в процессе подготовки и непосредственном участии в спектаклях любительских студенческих студий является, на наш взгляд, основной целью образовательной и воспитательной деятельности современного вуза.

Нужно сказать, что в истории многих вузов Воронежа имеют место страницы деятельности студенческих театральных студий – Театр миниатюры и Театр Песни ВГУ, театральная студия Технологического университета (ранее – института), студенческий театр Медицинского университета, фольклорный театр Сельскохозяйственного университета и др.

Театр Песни ВГУ был основан в 1971 г. по инициативе Александра Смирнова (бывшего в тот момент студентом, а затем ставшего преподавателем), который и предложил коллективу название («Театр песен») и стал его бессменным художественным руководителем. Музыкальным руководителем стал Анатолий Каплан.

Театр Песни ВГУ был участником многих международных смотров и фестивалей, «Марша мира» в составе агитпоезда газеты «Комсомольская правда», комсомольской делегации «Встреча молодежи социалистических стран за мир и

разоружение» в Потсдаме, дипломантом XII Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве.

Театр Песни ВГУ объединял студентов, выпускников и преподавателей разных вузов, учащихся музыкального и музыкально-педагогического училищ. Но основа была всё же университетская.

Театру миниатюр ВГУ профессор ВГАИ З. Я. Анчиполовский посвятил книгу-исследование [7].

К сожалению, в силу целого ряда обстоятельств, названные театры прекратили свою деятельность. На смену пришли новые инициативы: студенческий театр кукол в Борисоглебском филиале Воронежского университета, а также получивший общественное признание арт-проект «Театр равных». Участниками Театра равных являются молодые юноши и девушки с ограниченными возможностями здоровья. Проект был создан по инициативе студентки экономического факультета ВГУ Валерии Маламура. «Театр равных» развивается при поддержке правительства и губернатора Воронежской области А. В. Гусева и является участником многих всероссийских и международных фестивалей. На Втором фестивале студенческих театров в 2017 г. он был удостоен Специального диплома жюри «За гуманизм в театральных поисках». Многие спектакли в репертуаре театра поставлены известным воронежским режиссером, режиссером ТЮЗа, доцентом Воронежского института искусств Вадимом Кривошеевым [8].

В данном контексте следует сказать и о народном театре Воронежского государственного медицинского университета им. Н. Н. Бурденко «Антракт», который ведет свою историю с 2000 г. В его репертуаре – драматические спектакли, эстрадные миниатюры, музыкально-литературные, а также чтецкие композиции. Студенческий театр «Антракт» – лауреат многочисленных международных и всероссийских конкурсов и фестивалей. Режиссер театрального коллектива – выпускник исторического факультета Воронежского государственного педагогического университета Олег Блащенко. Недавно театр принял участие в театральном конкурсе XIV Всероссийского фестиваля искусств студентов-медиков и медицинских работников, посвященного Году театра, который состоялся в Смоленске в начале апреля 2019 г. Коллектив получил там целый ряд наград 1 степени. Департамент культуры Воронежской области в 2018 г. присвоил студенческому театру «Антракт» звание «Народного самодеятельного коллектива Воронежской области».

Отмечу и театральную студию Воронежского государственного института инженерных технологий «Диалог», руководителем которой является заслуженный работник культуры Российской Федерации В. Разуваев.

Университетское сообщество в России поддерживает студенческие театры, организуются смотры, конкурсы и фестивали. Среди крупнейших – XII Всемирный конгресс Международной ассоциации университетских театров АИТУ-IUTA, Московский международный фестиваль университетских и молодежных театров. Следует упомянуть и мероприятия «Студенческая весна», и движение КВН.

Особое место в студенческом театральном движении Воронежа занимает профессиональный студенческий Молодежный театр Воронежского государственного института искусств. С 1971 г., с момента открытия института, осуществляется подготовка актеров театра и кино на театральном факультете института. За это время институт окончили свыше тысячи профессиональных актеров, многие из них награждены высокими наградами и почетными званиями народных и заслуженных артистов России. С театральным миром связаны не только студенты театрального факультета, но и студенты и выпускники музыкального факультета – вокальное сольное академическое искусство, музыкальная этнография.

География творческой деятельности выпускников ВГИИ достаточно широка, многие работают в лучших театрах России: в Большом и Мариинском театрах, Камерном музыкальном театре, Миланском театре La Scala, Центре оперной подготовки Галины Вишневской, в воронежских театрах – Камерном театре, ТЮЗе, Драматическом театре им. А. Кольцова, в театре оперы и балета, в московских и петербургских драматических театрах – Российской Армии, имени В. Маяковского, Сатириконе, Современнике, МХТ им. А. П. Чехова, БДТ имени Г. Товстоногова и др.

Многие выпускники Воронежского института искусств в российском культурном пространстве стали, без преувеличения, медийными личностями, творческая деятельность которых широко освещается в СМИ, на телевизионных каналах, среди них – народный артист России Федор Добронравов, режиссеры Борис Юхананов и Нина Чусова, актеры Сергей Дорогов, Сергей Астахов, Святослав Ещенко, Алексей Секирин, Андрей Аверьянов; певицы, солисты ведущих оперных театров мира – заслуженная артистка России Ирина Макарова (Большой театр), лауреаты международных конкурсов Ирина Лунгу (театр La Scala), Антонина Весенина (Мариинский театр), ректор

Ярославского театрального института, заслуженный артист России Сергей Куценко и некоторые другие [9].

Одна из задач Года театра состоит в том, чтобы сохранить и популяризировать лучшие отечественные театральные традиции и достижения, усовершенствовать организацию театрального дела, привлечь внимание к театральному образованию. Тематические мероприятия уже проходят во всех российских регионах.

В этом историческом контексте театральное воспитание молодежи становится одной из приоритетных задач для вузовского сообщества в рамках эстетического и духовно-нравственного воспитания студенческой, вузовской молодежи.

Следует обратить особое внимание на развитие эстетической культуры студентов средствами театра. Здесь возможно предложить такие направления:

- укрепление и развитие деловых и творческих связей с театрами города; в рамках данного направления такие формы: коллективное посещение спектаклей с последующим обсуждением, экскурсия в театр, творческие встречи с режиссерами, актерами и театральными художниками, выставки и др.;

- необходимо оказать поддержку студенческим театрам и кружкам, поддержать инициативу создания вузовского театрального клуба, студенческого театра;

- в условиях учебных и внеаудиторных занятий предусмотреть проведение элективных курсов по театральному искусству, беседы о театре с применением мультимедийной поддержки;

- огромными возможностями обладает театральная педагогика, достижения которой целесообразно использовать в любой профильной подготовке;

- и, конечно, комплексный подход характеризует воспитание зрительской культуры и развитие эстетического вкуса.

В современном обществе существует острая потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем культуры, образованности, профессиональной компетентности. Особую актуальность приобретает задача формирования духовно и эстетически развитой личности. Результатом высшего образования является приобретенный в процессе обучения уровень культуры. Высшее образование – важный источник приобретения социокультурных ценностей [10].

Существующая система профессиональной подготовки в вузе не всегда ориентирована на такое образование, которое формирует высоко развитую эстетическую культуру личности. Под-

тверждением тому является снижение культурно-образовательного уровня значительной части молодежи. В ответ на это необходимо задействовать воспитательный потенциал различных форм образовательной и воспитательной деятельности. Необходимо создать условия для целенаправленного развития эстетической культуры личности в новых социально-экономических условиях. Создание в вузе социально и эстетически гармонизирующей среды стимулирует студентов к творчеству в различных видах деятельности, а приобщение их к искусству способствует развитию эстетической культуры, творческого отношения к учебной, художественной, научной, профессиональной деятельности.

Социально и эстетически гармонизирующее пространство имеет свои признаки: наполненность пространства вуза образцами искусства, носителями культуры; творческий подход к деятельности студентов и преподавателей; создание эстетически воспитывающей среды в процессе преподавания учебных дисциплин, проведения тренингов, консультаций, эстетически выразительная атмосфера взаимодействия преподавателей и студентов. Театр способствует расширению представлений об окружающем мире, развивает культуру речи, содействует формированию самостоятельности в суждениях, развивает чувственно-эмоциональную сферу, повышает общий культурный уровень и заставляет задуматься над серьезными жизненными проблемами.

Приобщение студенческой молодежи к театральной культуре и театральной педагогике требует от тех, кто с ней работает (а это самые разные категории воспитателей – от преподавателей вузов до творческих сотрудников театральной сферы), понимания общих целей и задач и путей их достижения, стремления к взаимодействию и сотрудничеству, значительных организационных, педагогических и творческих усилий. Но дело, которому они призваны служить, того стоит. Как сказал великий Шиллер: *«Театр карает тысячи пороков, оставшихся безнаказанными; тысячи добродетелей, о которых умалчивает правосудие, прославляются сценой. ...Какими чудесными впечатлениями, решениями, страстями переполняет она нашу душу, какие божественные идеалы выставляет перед нами для подражания!»* [11].

Совет ректоров вузов Воронежской области специально рассмотрел вопрос, поставленный в заголовок настоящей статьи, и наметил целый ряд конкретных мер, призванных обеспечить активное участие вузовских коллективов во всем комплек-

се мероприятий, предусмотренных Годом театра и определяющих перспективы последующей работы [12].

Год театра призван ориентировать вузовские коллективы на повышение эффективности в решении задач, которые поставлены при его открытии, и не должен завершиться 2019 годом, а продолжиться и получить дальнейшее развитие на основе приобретенного опыта и достигнутых результатов, возможностей современных вузов и современного Театра.

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/57378>
2. Русская театральная школа. – М. : ПанЪинтер, 2004.
3. Садовничий В. А. Слово о Московском университете / В. А. Садовничий // Избранные доклады, выступления, интервью. Т. II. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2009. – С. 355.
4. Бутов А. Ю. Театр как феномен классической культуры и образования / А. Ю. Бутов // Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен : традиции и инновации : сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / сост. О. В. Гальчук. – М. : ИХО и К РАО, 2017. – С. 26.
5. Пелих И. Д. Театральная педагогика в подготовке учителя XXI века : история и современность / И. Д. Пелих // Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен : традиции и инновации : сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / сост. О. В. Гальчук. – М. : ИХО и К РАО, 2017. – С. 48.
6. Кашина А. С. «Театральная студия» : к проблеме определения / А. С. Кашина // Ученые заметки ТОГУ. – 2013. – Т. 4, № 3. – С. 51.
7. Анчиполовский З. Воронежская легенда : театр миниатюр ВГУ (1960-е–1980-е гг.) / З. Анчиполовский. – Воронеж : Центр духовного возрождения Черноземного края, 2005.
8. Маламура В. И. Педагог в инклюзивном театре : особенности и специфика преподавания / В. И. Маламура // Педагогический вестник. – Новосибирск : СибАК, 2018. – Вып. 5. – С. 71–73.
9. Скрынникова О. А. Воронежский государственный институт искусств в системе подготовки кадров для учреждений культуры региона / О. А. Скрынникова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 62–64.
10. Ендовицкий Д. А. Гуманитарная составляющая подготовки специалиста / Д. А. Ендовицкий // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 5–9.

11. Шиллер Ф. Театр, рассматриваемый как нравственное учреждение / Ф. Шиллер // Собрание сочинений : в 7 т. – М., 1957. – Т. 6, Статьи по эстетике. – С.17–18.

12. URL: www.rector.vsu.ru. Совет ректоров вузов Воронежской области 21.05.2019

Воронежский государственный институт искусств

Скрынникова О. А., кандидат искусствоведения, профессор, ректор

Тел.: 8 (473) 266-16-72

Voronezh State Institute of Arts

Skrynnikova O. A., PhD in Arts, Professor, Rector

Tel.: 8 (473) 266-16-72

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

(Рец. на кн.: Митрополит Исидор (Тупикин). Слова, речи, беседы, научные публикации / Исидор (Тупикин), митр. ; сост. М. С. Жукова. – Смоленск : Свиток, 2018. – 408 с.: ил.)

Отец Роман (Ткачев)

Воронежская Православная духовная семинария

В. С. Листенгартен

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 14 апреля 2019 г.

Духовно-нравственное воспитание молодежи в современных условиях стало и одной из актуальных проблем государства и общества, и одной из важных практических задач, которую призваны решать все, на кого возложен труд обучать и формировать личность молодых людей страны, в том числе и такой ее значимой категории, какой является студенчество. Вот почему каждая серьезная работа, в которой анализируется и рассматривается названная проблема, привлекает внимание руководителей и преподавателей вузов, всех, кто действует в «тесной связке» с вузовским научно-педагогическим сообществом. Именно к такому разряду столь нужных книг принадлежит недавно увидевший свет в г. Смоленске сборник митрополита Смоленского и Дорогобужского Исидора (Тупикина), в котором собраны тексты его выступлений, речей, бесед и научных публикаций. Центральное место в них занимают вопросы духовно-нравственного воспитания. Обратиться к анализу и размышлениям автора нас побудила и его высокая компетентность, и сама его личность, проникнутая идеями служения высоким идеалам добра и справедливости. Представляя книгу читателям, митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Варсонофий характеризует автора как одного из молодых архипастырей Русской Православной Церкви (ему 45 лет), готового и умеющего работать с полной отдачей сил, выстраивать диалог и с представителями власти, и с западными соседями (Смоленская область – это западный рубеж России), и с самыми разными людьми, живущими на смоленской земле.

Митрополит Исидор занимает Смоленскую кафедру с 2015 г. Он кандидат богословия, кандидат юридических наук, одновременно является ректором Смоленской духовной семинарии, членом Совета ректоров вузов Смоленской области, тесно связан со Смоленским государственным университетом.

Мы позволили себе столь расширенное вступление только для того, чтобы как можно полнее представить личность человека, к размышлениям которого на актуальную тему нам хотелось бы пробудить интерес читателя, имеющего непосредственное отношение к повседневной жизни вузовских коллективов.

Мы просим рассматривать данные заметки не как рецензию в строгом смысле этого жанрового понятия, а как совместное наше желание (и попытку) привлечь внимание тех, кому доверено важное и ответственное дело обучения и воспитания молодежи, к мыслям, опыту и советам того, кто своей жизнью, возложенным и взятым на себя служением осмысливает широкий пласт нашей действительности, анализирует прошлое, настоящее и заглядывает в будущее, чтобы наставить, предостеречь, посоветовать.

Автор ориентирует своего слушателя и читателя на главную цель: «Сегодня все мы призваны отстаивать высокие нравственные нормы человеческого бытия, стремиться к созиданию мира и гражданского согласия» [с. 36].

В духовно-нравственном воспитании молодежи, по справедливому и обоснованному мнению автора, важное место отводится патриотической составляющей. Патриотизм, настаивает митро-

полит Исидор, чувство не показное, не внешне выражаемое речами, а глубокое, формирующее личность «изнутри» – через познание истории (страны и края, места рождения и жизни, семьи), биографий людей, составляющих нашу общую национальную гордость, и людей, пусть не знаменитых, но служащих жизненным примером, через активное противостояние искажению истории. Это историческое знание и осознание нужны молодежи для правильного понимания прошлого, для того, чтобы уметь занимать четкую позицию в сегодняшней жизни и осознанно всматриваться в будущее. При этом не быть равнодушным, занимать активную позицию, не допускать втягивания себя в общественные раздоры [с. 37, 54, 73, 82–90, 100–107, 139]. А помочь молодым именно так сформировать себя призваны люди старшего поколения в семье, школе, вузе, на работе, в храме, в воинском коллективе, в учреждении культуры. Автор неоднократно подчеркивает ответственность тех, на ком лежит обязанность учить, наставлять молодежь, прокладывать путь в море знаний и направлять по течению будней (или учить противостоять этому течению). Поэтому так важно, чтобы сами педагоги и наставники молодежи (в широком смысле этого понятия) были ориентированы на высокие духовные ценности, следовали им, служили жизненным примером [с. 167].

Авторитетный наставник говорит о тех опасностях, которые подстерегают сегодня молодежь: торжество алчности и вседозволенности, разрушение традиционных национальных и религиозных ценностей, реальная угроза терроризма, обесценивание жизни людей и своей собственной [с. 33], – и выдвигает в качестве основной задачи для всех, кто работает с молодежью, – уделять особое внимание духовно-нравственному воспитанию, понятно и доступно свидетельствовать молодым людям о нравственных ценностях. При этом весьма существенно, чтобы они воспринимали их не созерцательно, а деятельно, осваивали в процессе участия в решении важных дел для общества (волонтерское движение, реализация социально значимых проектов и др.) [с. 113].

В системе духовно-нравственных ценностей митрополит Исидор закономерно на первое место ставит ценности православного мира. И многие страницы книги посвящены раскрытию их значения и роли в жизни человека. Церковь – носитель и проводник этих вечных ценностей, приобщаясь к которым юноши и девушки приобретают надежный иммунитет против негативных тенденций бытия, обретают силы для того, чтобы сформировать себя подлинным гражданином страны, нравственной, гармонично развитой личностью [с. 100].

И усилия Православной Церкви здесь сопрягаются с развивающимся социальным партнерством с государством, обществом, образовательными организациями, должны опираться на законодательные акты (на федеральном и региональном уровнях), при обязательном условии, что они имеют нравственное основание [с. 100, 110, 122].

Духовно-нравственное воспитание, как обосновывает автор, отнюдь не абстрактное понятие. Оно исходит из четких ориентиров: любви к своей стране и своему краю, из следования добру, милосердию, традиционным семейным ценностям, готовности поддержать слабого и нуждающегося [с. 73, 111].

В книге мы встречаем множество обращений к тем, кто взял на себя труд участия в деле духовно-нравственного воспитания молодежи. А это представители власти, служители церкви, школьные и вузовские преподаватели, воинские командиры, работники культуры, врачи, журналисты. У каждой из этих категорий наличествует своя профессиональная специфика, – и на нее автор обращает внимание, – но при этом всех их объединяет общность благородной цели, понимания важности задачи и необходимости взаимодействия и сотрудничества [с. 113, 115, 142].

Автор сам исходит – и ориентирует тех, кто, как и он, посвятил себя делу обучения и воспитания молодежи, – из того, что «сегодня сохранение и развитие традиционных российских духовно-нравственных ценностей отнесено к числу государственных национальных интересов» [с. 115], и обосновывает условия успешности работы на этом важнейшем направлении. К ним относятся:

- непрерывность преподавания дисциплин духовно-нравственного цикла, наполнение нравственным содержанием учебных курсов;

- реализация в практике работы не декларативной, а реально функционирующей системы духовно-нравственного образования и воспитания детей и молодежи, включающей в себя сотрудничество (автор применяет, на наш взгляд, более точный и емкий термин «сорботничество») образовательных, социальных, культурно-просветительских организаций, органов управления и бизнес-структур [с. 108, 118];

- постоянная забота и деловая конкретная помощь тем, кому доверено дело формирования, обучения и воспитания духовно-нравственной личности ребенка, подростка, молодого человека, – об учителях школ и преподавателях вузов [с. 116–121].

Очень привлекательной и ценной стороной книги Митрополита Исидора является то, что многие ее страницы рассказывают о положительном

опыте самых разных организаций – властных структур, органов местного самоуправления, церковных приходов, школ, вузов, общественных организаций и объединений Смоленской области в деле духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Сам этот опыт побуждает взглянуть в него, «взять на вооружение», внимательней подойти к собственному опыту, перенять лучшее, критично отнестись к тому, что уже сделано, наметить пути для дальнейшей работы. И обязательно учесть требования и возможности *сотрудничества* – взаимодействия, сотрудничества, объединения усилий, опоры на собственные достижения и достижения других.

Позволим себе небольшое отступление.

Размышляя над книгой Митрополита Исидора, знакомясь с тем опытом Смоленской области, о котором он рассказывает, мы невольно обращаемся к тому, что за последние годы рождалось и входило в практику на Воронежской земле. И с удовлетворением констатируем, что у нас много общего, что мы исходим из одних целей, решаем общие задачи. И в этом видится еще одно достоинство книги: она побуждает взглянуть на себя со стороны, увидеть, что следует перенять, чем поделиться, на что обратить внимание. Книга побуждает к сотрудничеству всех структур, которые участвуют в деле духовно-нравственного воспитания молодежи не только внутри своей области, но и на межрегиональном уровне. Не может не радовать то, что такой подход получает все более широкое распространение. Это видно, например, из практики работы вузов, действующих в рамках Ассоциации вузов Центра России.

9 апреля 2019 г. в Смоленске на базе Смоленского государственного университета состоялось очередное заседание действующей в рамках Российского Союза ректоров (РСР) Ассоциации вузов Центра России, на котором руководители вузов обсуждали вопросы реализации рекомендаций и решений Международного форума «Университеты, общество и будущее человечества», XII съез-

да РСР и съезда Евразийской Ассоциации университетов (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 25 марта 2019 г.). Митрополит Исидор принял участие в этом заседании, и тогда же была представлена его книга.

Отметим, что православные духовные семинарии Воронежской, Смоленской и других областей, получившие статус вузов, за последние годы органично вошли в систему вузовского сообщества, разделяя участие в решении актуальных проблем, среди которых одними из приоритетных являются проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи. И это сотрудничество светских и духовных вузов носит плодотворный характер.

Вчитываясь в тексты, составляющие книгу, читатель получает возможность и объемно представить себе цели и ориентиры духовно-нравственного образования и воспитания молодежи, и увидеть направления практической работы в системе реализации того, что намечено и нужно делать, и ознакомиться с интересным и полезным опытом. Этому во многом помогает яркая и талантливая личность автора, чей голос, советы и напутствия звучат со страниц книги.

В различных местах своей книги он обращается к высказываниям Президента России В. В. Путина и Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. И делает это не ради яркой и выигрышной цитаты, а для того, чтобы привлечь внимание читателя (и слушателя) к глубокой мысли, побудить обратиться к ней, опереться на высокий авторитет того, кому эта высказанная мысль принадлежит. Мы полагаем, что это еще один урок, который читатель извлечет из знакомства с книгой: в деле духовно-нравственного воспитания молодежи мы можем и должны опираться на высокий авторитет личности, не бояться и не стесняться прибегать к нему.

Добрых слов заслуживают составитель книги М. С. Жукова и все, кто имел отношение к ее изданию. Они сделали это профессионально и с любовью.

Воронежская Православная духовная семинария

Отец Роман (Ткачев), и.о. ректора
Тел.: 8 (473) 249-81-22

Воронежский государственный университет
Листенгаартен В. С., кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь Совета ректоров вузов Воронежской области
Тел.: 8 (473) 220-75-19

Voronezh Orthodox Theological Seminary
Priest Roman (Tkachev), Acting Rector
Tel.: 8 (473) 249-81-22

Voronezh State University
Listengarten V. S., PhD in History, Associate Professor, Academic Secretary of the Council of Rectors of Voronezh Region
Tel.: 8 (473) 249-81-22

УДК 070.1

ЦЕННЕЙШИЙ ДОКУМЕНТ ЭПОХИ**В. В. Тулупов****(Рец. на кн.: Кройчик Л. Е. Тогда... : автобиографические записки / Л. Е. Кройчик. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2019. – 292 с.)*****Воронежский государственный университет***

Поступила в редакцию 26 мая 2019 г.

В аннотации к этой книге, вышедшей в серии «ВГУ в воспоминаниях и биографиях», автор представлен как «известный публицист, признанный в стране специалист по теории публицистических жанров и поэтике отечественной сатиры, основатель легендарного Театра миниатюр ВГУ и многолетний редактор отдела культуры первой в регионе демократической газеты “Воронежский курьер”». А еще Лев Ефремович Кройчик – «популярный театральный и литературный критик, обладатель высшей журналистской награды России “Честь. Достоинство. Профессионализм”, один из старейших работников Воронежского государственного университета, доктор филологических наук, стоявший у истоков создания профессионального журналистского образования в крае». Особенно важно, что автор, заслуживший всеобщее признание и уважение, представил миру ценнейший документ эпохи, «вместивший рассказ о детских годах в родном Ярославле, самых дорогих и близких людях, а также – о войне и мире, личности и государстве, творчестве и его противниках, свободе и обязанности и, конечно же, о родном университете, его людях, его принципах, его духе».

Но прежде чем представить структуру книги, ее героев, охарактеризовать ее язык и стиль, попробуем расширить приведенную выше аннотацию, предоставив слово некоторым из многочисленных учеников профессора, воспользовавшись цитатами из книги, вышедшей небольшим тиражом на факультете журналистики пять лет назад, к 80-летию Л. Е. Кройчика.

Дарья Архипова: «Каждый студент журфака начинает свое путешествие в мир ВГУ с вводной лекции профессора Кройчика. И это самые особенные полтора часа жизни. Потому что они больше никогда не повторятся, даже если вы

будете ходить на вводную лекцию каждый год. И подытоживая свое выступление, Лев Ефремович говорит о том, что студент, пусть даже маленький первокурсник, не должен стесняться, обращаясь к преподавателям, предлагая работать совместно».

Ануш Давтян: «Что всегда меня восхищает во Льве Ефремовиче?

Не задумываясь, скажу – его интерес к жизни. Его детское любопытство и любознательность, его порывистость. Есть что-то такое юношеское, молодое, задорное в том, как он идет по коридору, как, повстречавшись с тобой, на ходу может приобнять, поцеловать, сказать что-то теплое, как заходит на любую кафедру факультета и сходу предлагает обсудить что-то дискуссионное, вовлекая всех присутствующих в процесс обсуждения.

Восхищает его готовность браться за любую работу, если она ему интересна. Без рассуждений – насколько она масштабна, и соответствует ли она масштабу его личности.

Восхищает легкость и стремительность, с какой он берется за любое произведение – научное или публицистическое, сценарий театральной постановки или праздничного мероприятия. За всем этим стоит тяжелый труд, которого из-за этой легкости никогда не видно. Мы видим живой интерес к процессу и результату, а трудничество и творческие муки скрыты от посторонних глаз.

Меня восхищает его постоянное стремление к развитию и изменению. В нем гармонично сочетается умение соблюдать ритуал там, где это необходимо, со стремлением к диалектическому восприятию реальности. Когда он выступает на научных и методических заседаниях, замирает сердце от восхищения его способностью так глубоко проникать в суть вещей.

Восхищает его доступность, с ним можно обсуждать все что угодно. Более того, он часто сам

предлагает что-либо обсудить или о чем-нибудь поразмышлять.

<...>

Ему интересно общение с людьми. Ему интересны молодые, их взгляды, их мировоззрение. Он работает с ними в аудитории как преподаватель, как редактор изданий, как научный руководитель дипломов и диссертаций. Он не работает с ними формально, он делает студентов и аспирантов своими собеседниками, он приглашает их к сотруничеству и сотворчеству».

Елена Метальникова: «На 5 курсе можно было выбрать спецкурс по своему желанию. Узнав, что один из предметов будет вести Лев Ефремович, я записалась к нему в группу.

Спецкурс назывался «Поэтика публицистического текста». На занятиях мы читали газетные статьи и обсуждали их. Пытались высказывать свое мнение... Но, в основном, конечно, слушали рассказы мудрейшего. Лев Ефремович потрясающий рассказчик! Его занятия пролетал, как одно мгновение. Он учил нас думать, говорить и не бояться ошибаться.

Когда пришло время зачета, Кройчик сказал: «В группе одни девочки, а не устроить ли нам чаепитие?! С меня – чай, с вас – варенье и конфеты. Я люблю сладкое!». Мы подумали, что это шутка, но конфеты, на всякий случай, принесли! И правильно сделали! Потому что вместо зачета состоялась беседа по душам за чашкой чая. Лев Ефремович рассказывал нам о своем студенчестве, работе, семье, о том, как познакомился со своей женой и какие чувства испытал, увидев ее. Он много шутил, делился своим жизненным опытом, при этом абсолютно не навязывая нам свое мнение. На прощанье Лев Ефремович дал нам напутственные слова, пожелал всего хорошего и сказал: «Возможно, когда-нибудь вы вспомните наше чаепитие, и вам захочется открыть тетрадку с моим предметом».

Это был самый потрясающий зачет в моей жизни!».

Герман Полтаев: «Противостоять постоянному давлению пошлости – невыносимо трудно. Противостоять регулярно, изо дня в день, выступая с лекциями, пиша заметки в газету и замечательные книги – значит, взять на себя тяжкий труд часового, охраняющего самый важный пост – душу человека и его разум.

И надо помнить, что труд этот выполняется без особой надежды на то, что придет смена. Потому что времена и эпохи меняются, а смены все нет.

Но ведь дело часового не ждать смены, а стоять на страже того, что он считает важным и дорогим.

Профессор Кройчик эту свою работу исполняет без единого намека на тяжесть, а напротив – с легкостью, изяществом и озорством. Читая его, слушая его, в бестолковости собственного бытия можно разглядеть хоть какой-то смысл. Если он про нас думает, если рассказывает о нашей жизни ловко и умно – стало быть, не совсем уж мы пропащие. Несмотря на всю присущую нам пошлость.

Спасибо профессору, что он напоминает нам, что мы – люди. И за то, что показывает, каким должен быть настоящий часовой».

Ирина Самарина: «У Льва Ефремовича была и, наверняка, есть до сих пор удивительная вера в людей, их потенциал. Как был он далек от новоиспеченных кандидатов наук, которые во всю надували щеки и презирали студенческий народ. Кройчик искренне любил студенческую аудиторию и явственно давал почувствовать, что мы имеем определенную ценность и даже уникальность в его глазах. Он легко мог посвятить эпиграммы студентам, особенно студенткам, конечно. Часто вступал в горячие споры с юными «знатоками» литературы. Его домашний телефон, кажется, не был секретом ни для кого на факультете... Незаметно для нас самих мы вырастали под его крылом как личности и как журналисты».

Лев Кройчик, опубликовавший огромное количество интервью, издавший несколько сборников бесед с университетскими коллегами, в своей новой книге как бы продолжает диалог со своим читателем. Причем ведет свое повествование простым и ясным стилем, поэтому его мемуары читаются легко и запоминаются надолго.

Первая часть книги посвящена детству и отрочеству автора («Предшествование», «Я – сам!», «Ближний круг», «А потом была война», «Дым Отечества», «Вышколенный», «О роли личности товарища Сталина в истории моей жизни»). В ней столько милых деталей, которые могла сохранить лишь добрая память. И если бы эта рецензия не предназначалась для ВАКовского журнала, то ее можно было бы назвать – «История любви». Потому что книга Кройчика действительно пронизана любовью – к родителям, к жене, к детям и внукам, к древним российским городам Ярославлю и Воронежу, к Alma mater, к профессиям вузовского учителя и провинциального газетчика, к коллегам и студентам...

«Пока нас с сестрой еще не было, будущие наши родители обустроивались в Ярославле. На нашей будущей родине.

Ярославль той поры – спокойный, негромкий, симпатичный город.

Волга. Набережная. Храмы (некоторые из них еще работали).

Хорошо спланированный центр. Говорят, Екатерина II постаралась. Добродушный народ.

И главное – есть перспективы роста.

Променив Киев на Ярославль, мне кажется, родители не прогадали.

Работа нашлась сразу. Папа стал ординатором в больнице имени Соловьева, мама стала сотрудницей Дома санитарного просвещения.

Впоследствии, гоняя меня и сестру на кухню чистить зубы и умываться, мама любила повторять:

– Следите за своей чистотой, дети! Не забывайте, что ваша мама – врач-гигиенист.

Позже, вспоминая рассказы мамы о ярославской жизни той поры, когда нас с сестрой еще не было, я думаю, что и городу тоже повезло с нашими родителями: появились в нем молодые люди, подарившие Ярославлю южный темперамент и искреннюю готовность стать своими в незнакомом дотоле городе.

В Ярославле открыли станцию переливания крови – папа стал первым донором города. Дом санитарного просвещения был центром культурной жизни города. Лекции, вечера, капустники, встречи со специалистами... Городские медработники – неперенные участники всех этих акций.

Родители прилились ко двору ярославского здравоохранения...»

Вторая часть книги («Москва», «Alma mater», «Оттепель») посвящена юности автора. Из нее видно, как взрослеет сначала советский школьник, затем студент вуза, как формируется характер разносторонне талантливого, внешне разухабистого, но с внутренним стержнем юноши.

«...И тут я увидел заборы, тянувшиеся вдоль всей привокзальной площади. После Сталинграда, который мы проезжали в сорок шестом, я никогда не видел таких разрушений.

А ведь на календаре был пятьдесят четвертый год: девять лет после войны прошло.

Но Воронеж выглядел солнечным, зеленым и живым.

И я отправился в университет.

Первое ощущение – всеобщее дружелюбие. Как будто моего появления здесь все ждали.

На время экзаменов дали общежитие. Комната на четверых – что еще надо для полноценного счастья?

Ходил – сдавал...

Первый экзамен, второй, третий, четвертый.

Перед последним (пятым экзаменом тогда в перечне экзаменов значилась география) в комнату, где я жил, постучали.

– Входите! – крикнул я.

Дверь открылась, и в комнату вошел коренастый, русоволосый парень в голубой тенниске.

– Я секретарь комитета комсомола университета Рахманин, – представился гость. – Какие будут просьбы?

– Нельзя ли замолвить словечко перед последним экзаменом? – попросил я, пряча от пришельца свои дырявые носки.

– Экзамены – не в моей компетенции, – сказал гость. – Меня интересует быт.

– Быт в порядке, – успокоил я.

Так я познакомился с Валентином Сидоровичем Рахманиным. И наше знакомство, перешедшее в дружбу, продолжается без малого шестьдесят лет.

С Валентином (мы с ним всю жизнь на «ты», поэтому отбрасываю отчество) интересно общаться, потому что это человек со своей точкой зрения.

Иногда упрется – не сдвинешь. Но ведь то и замечательно, что ему всегда есть что защищать.

Я мог раскиснуть – Валентин себе такого, как мне кажется, никогда не позволял. И я всегда из недр своей неистощимой души доставал его совет, который определял мою жизнь на долгие годы.

А может, и вообще на всю жизнь.

Помню, как в шестьдесят третьем, когда я стал преподавателем кафедры советской литературы (тогда именно за этой кафедрой была закреплена подготовка журналистов), я попросил Валентина:

– Дай совет на всю оставшуюся жизнь.

Валентин, не задумываясь, ответил:

– Три страницы в день – вот минимум. И не ленись зачеркивать лишнее. Это помогает думать.

Совету, который дал Рахманин, стараюсь следовать все эти годы. Тут ведь дело не в «доении изнуренных жаб», как иронически заметил однажды Давид Бурлюк, а в прорывном поиске точного слова.

Но всё это будет позже, а тогда, в пятьдесят четвертом, я, благополучно сдав экзамены, съез-

дил в Ярославль, попрощался с городом и вернулся в Воронеж».

Последняя часть книги («Мурочка», «Шебекино», «Университет – обитель талантливых людей», «Триумвират», «Возьми барабан и не бойся!», «Национальный вопрос», «Дети», «Калитка») охватывает почти шестьдесят лет, за которые изменился строй, страна, город, университет, люди... Перед читателем на фоне этой масштабной исторической панорамы встает фигура автора – нашего равнодушного современника, которому одна из учениц дала предельно ис-

черпывающую характеристику: Лев Ефремович Кройчик – «думающий, деятельный, любознательный, озорной, творческий, страстный, спонтанный и восхитительный».

Приходится завершить эту рецензию горькими словами о том, что книга увидела свет вскоре после безвременной кончины автора (11 апреля 2019 г.). Но яркими и талантливыми воспоминаниями он продолжает свое присутствие в нашей жизни. Это со всей очевидностью показали прошедшая презентация, отзывы первых читателей, интерес университетской общественности.

*Воронежский государственный университет
Тулупов В. В., доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой рекламы и дизайна
E-mail: vlvtul@ mail.ru*

*Voronezh State University
Tulupov V. V., Dr. Habil. in Philology, Professor,
Head of Advertising and Design Department
E-mail: vlvtul@ mail.ru*

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Вниманию иногородних авторов! Статьи должны направляться в адрес редакции простым письмом. Статьи, высланные по почте ценной бандеролью, к печати не принимаются.

Журнал «Вестник Воронежского государственного университета» серии «Проблемы высшего образования» принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований по проблемам педагогики и психологии высшего образования, оформленные в виде статей (до 8 страниц рукописи и 4 рисунков), а также обзоры (по согласованию с редакцией). Опубликованные ранее статьи, а также материалы, представленные для публикации в других журналах, к рассмотрению не принимаются.

Статья должна быть написана лаконично, аккуратно оформлена в соответствии с предъявляемыми ниже требованиями и тщательно отредактирована.

Для публикации статьи авторам необходимо представить в редакцию следующие материалы и документы:

1) текст статьи, оформленный в соответствии с нижеприведенными требованиями, подписанный всеми авторами, УДК, таблицы, рисунки и подписи к ним (на русском языке); аннотацию, ключевые слова, сведения об авторах: инициалы и фамилии, их должности, ученые степени и звания, телефоны и адреса электронной почты (на русском и английском языках) в распечатанном виде (в 2 экз.);

2) файлы всех представляемых материалов на электронном носителе или присылаемые на адрес электронной почты редакции (названия файлов: Фамилия_статья, Фамилия_аннотация и ключевые слова, Фамилия_сведения об авторе);

3) сведения об авторах (их фамилии, имена и отчества полностью, место работы, должности, ученые степени и звания, телефоны и адреса электронной почты (на русском и английском языках)).

Статьи, направляемые в редакцию, проходят рецензирование и проверку на оригинальность по системам антиплагиата. В случае положительной рецензии и наличия не менее 75 % оригинального текста статьи подвергаются научному и/или литературному редактированию. При отрицательном результате рецензирования автору направляется мотивированный отказ.

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде (в 2 экз.) вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо от авторов, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все изменения, сделанные в статье.

Оригиналы рецензий хранятся в редакции в течение 5 лет со дня публикации статей. В случае поступления в редакцию соответствующего запроса копии рецензий предоставляются в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации.

Плата с авторов за публикацию статей не взимается.

СТРУКТУРА ПУБЛИКАЦИЙ

Рукописи статей и обзоров начинаются с индекса УДК, затем следуют: заглавие статьи, инициалы и фамилии авторов, развернутые названия научных (образовательных) организаций, в которых работают авторы. Далее приводятся: аннотация (до 10 строк) и ключевые слова (до 10 слов и коротких словосочетаний) – на русском и английском языках.

Редакция рекомендует авторам структурировать представляемый текст по следующим разделам: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ. В отдельных случаях подзаголовки могут отсутствовать, но логика изложения материала должна воспроизводить указанные основные разделы структуры статьи.

Список использованной литературы озаглавляется словом «Литература» (выравнивание по центру), нумеруется в порядке цитирования (а не по алфавиту).

В конце статьи помещается информация об авторах (место работы, фамилии, инициалы, ученые степени и звание, должность, контактные данные – на русском и английском языках).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСИ

Текст статьи должен быть напечатан через 1,5 интервала на белой бумаге формата А4, поля – по 20 мм сверху и снизу, 30 мм – слева, 15 мм – справа, абзацный отступ – 1,25 см, размер шрифта основного текста – 14 пт, аннотации и ключевых слов – 12 пт (гарнитура Times New Roman Cyr).

Все страницы рукописи нумеруются автоматически, внизу по центру. Рисунки, таблицы и ссылки на литературу нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица должна иметь тематический заголовок (сверху таблицы), каждый рисунок – тематическую подпись (внизу рисунка). Кегль текста в таблицах – 12 пт. Ссылка на использованную литературу дается в тексте цифрой в квадратных скобках. В случае цитирования в квадратных скобках после номера источника через запятую приводится страница источника, откуда заимствована цитата (например, [3, с. 27]). Если ссылка на источник есть в таблице, в ее заголовке или в подписи к рисунку, ей присваивается порядковый номер, соответствующий расположению данного материала в тексте статьи. На все источники, включенные в список литературы, должны быть ссылки в тексте. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются, за исключением рукописей диссертаций и авторефератов диссертаций.

Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Рисунки прилагаются к рукописи отдельно. Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей. Подрисовочная подпись должна быть самостоятельной, без апелляции к тексту. На обратной стороне рисунка следует указать его номер, фамилию первого автора, помечать, если требуется, «верх» и «низ». Полутонные фотографии (используются только при крайней необходимости) представляются на белой глянцевой бумаге, ксерокопии не принимаются.

Рукописи, оформленные с нарушением требований редакции, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ

Текст статьи должен быть представлен в формате Microsoft Word. Таблицы являются частью текста и не должны создаваться как графические объекты.

Электронная версия каждого рисунка должна быть оформлена как отдельный файл формата TIFF, JPEG, BMP, WMF, EPS с разрешением не менее 300 dpi.

ВЕСТНИК
ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 3

Дата выхода в свет 10.09.2019 г.

Ведущий редактор издательской группы *Е. В. Жеребцова*
Компьютерная верстка *Л. О. Мещеряковой*

Формат 60×84/8. Уч.-изд. л. 12,8. Усл. п. л. 12,1.
Тираж 50 экз. Заказ 412

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3

**ВЕСТНИК ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PROCEEDINGS OF VORONEZH STATE UNIVERSITY
SERIES: PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION**

УЧРЕДИТЕЛЬ:

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет»**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Председатель – *Д. А. Ендовицкий*, д-р экон. наук, проф. Заместители председателя – *Ю. А. Бубнов*, д-р филос. наук, проф.; *О. А. Козадеров*, д-р хим. наук, доц. Координатор – *Н. М. Близняков*, канд. физ.-мат. наук, доц. Члены совета: *В. Г. Артюхов*, д-р биол. наук, проф.; *А. Д. Баев*, д-р физ.-мат. наук, проф.; *В. Н. Глазьев*, д-р ист. наук, проф.; *А. С. Кравец*, д-р филос. наук, проф.; *А. А. Кретов*, д-р филол. наук, проф.; *А. Д. Савко*, д-р геол.-минер. наук, проф.; *А. А. Сирота*, д-р техн. наук, проф.; *Ю. Н. Стариков*, д-р юрид. наук, проф.; *В. В. Тулупов*, д-р филол. наук, проф.; *В. И. Федотов*, д-р геогр. наук, проф.; *А. И. Шашкин*, д-р физ.-мат. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Главный редактор – *Ю. А. Бубнов*, д-р филос. наук, проф. Члены редколлегии: *И. Ф. Бережная*, д-р пед. наук, проф.; *А. А. Вербицкий*, д-р пед. наук, академик РАО, проф. (Московский педагогический государственный университет, г. Москва); *Н. И. Вьюнова*, д-р пед. наук, проф.; *К. М. Гайдар*, д-р психол. наук, доц.; *О. В. Галустян*, д-р пед. наук, доц. (Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону); *Т. А. Дронова*, д-р пед. наук, проф.; *М. Д. Ильязова*, д-р пед. наук, проф. (Институт дополнительного профессионального образования, г. Астрахань); *Е. А. Леванова*, д-р пед. наук, проф. (Московский педагогический государственный университет, г. Москва); *В. С. Листенгартен*, канд. ист. наук, доц.; *О. Б. Мазкина*, канд. пед. наук, преп.; *О. П. Макушина*, канд. психол. наук, доц.; *С. В. Сарычев*, д-р психол. наук, проф. (Курский государственный университет, г. Курск); *В. В. Сериков*, д-р пед. наук, проф., член-кор. РАО (Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва); *Сун Янь Янь*, канд. пед. наук, проф. (Шаньдунский институт путей сообщения, Китай); *Вилфрид Шубарт*, д-р наук, проф. (Потсдамский университет, Германия).

Журнал принимает к публикации статьи по педагогике и психологии (специальности: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования, 19.00.07 – Педагогическая психология, 19.00.05 – Социальная психология).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия:

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-19714 от 7 апреля 2005 г.

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

Адрес редакции: 394018, г. Воронеж, Университетская пл., 1
Воронежский государственный университет
Редакция журнала «Вестник ВГУ». Серия: Проблемы высшего образования
E-mail: usv@vsu.ru
Тел.: 8(473) 220-84-20