

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Уфа
АЭТЕРНА
2015

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.*
- 2. З. Р. Танаева, д.п.н., проф.*

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] . - Уфа: Аэтерна, 2015. – 340 с.

ISBN 978-5-906808-60-8

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906808-60-8

© ООО «Аэтерна», 2015
©Коллектив авторов, 2015

Л.Ю. Айснер

к.культурологии, доцент кафедры профессиональной коммуникации и сервиса
Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

О.В. Богдан

ассистент кафедры профессиональной коммуникации и сервиса
Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В последние годы психологи все больше внимания обращают на профессиональное развитие личности с точки зрения конструктивности и деструктивности, так как профессиональное становление личности сопровождается разнонаправленными онтогенетическими изменениями. Наиболее изученным является вопрос деструктивных феноменов, сопровождающих профессиональное развитие, таких как утомление, монотония, напряженность и т.д. Однако, результат профессионального развития – деструктивная линия развития личности, которую в первую очередь связывают с вредным воздействием профессии на здоровье работников (горячие сетки, перечень вредных профессий), а вот психологический аспект на сегодняшний день находится в активной разработке.

Исходя из определения деформации, данного С.Г. Геллерштейном, как изменения, наступающего в организме и приобретающего стойкий характер [6], профессиональная деформация личности – изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности. Такое определение профессиональной деформации наиболее распространено на сегодняшний день в исследованиях психологов.

Э.Ф. Зеер предлагает определение «профессиональной деструкции» как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками данного процесса [7].

Многочисленными исследованиями доказано, что профессиональной деформации в большей степени подвержены представители социэкономических профессий (т.е. в системе «человек-человек», например, медики, психологи, педагоги, представители правоохранительных органов). Анализ особенностей таких профессий показывает необходимость определенных эмоциональных отношений между субъектом и предметом, в большей степени профессиональной деформации подвержены те, чья работа предполагает контакт с людьми, имеющими отклонения от нормы (физической, интеллектуальной, поведенческой).

При этом, когда субъект не включен в профессию эмоционально и ценностно, то он овладевает лишь минимумом профессиональных навыков и знаний, следовательно, он не стремится к профессиональному росту и совершенствованию своей профессиональной деятельности.

По мнению А. Маслоу, именно мотив саморазвития побуждает индивида много работать и развиваться, стремиться к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность [12].

Э.Ф. Зеер предложил такую классификацию профессиональных деформаций представителей социэкономических профессий:

- общепрофессиональные – типичные для работников конкретной профессии, свойственные большинству специалистов, имеющих значительный стаж работы по определенной профессии;
- специальные профессиональные – возникающие в процессе конкретной специализации по профессии;
- профессионально-типологические – наложение индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности;
- индивидуализированные деформации обусловлены индивидуальными особенностями работников и проявляются в разных профессиях [7].

В.Е. Орел классифицирует профессиональные деформации с точки зрения места их проявления в структуре личности, то есть как проявляющиеся в мотивационной, познавательной сферах личности, на уровне ее характерологических качеств [13].

Отдельного внимания заслуживает классификация, предложенная А.В. Будановым, который выделяет следующие виды профессиональной деформации:

- собственно-профессиональная;
- должностная;
- депривационная;
- адаптационная.

Профессиональная деформация личности может носить эпизодический (временная, случайная) или устойчивый характер (постоянная, закономерная).

К устойчивым следует отнести деструкции, возникающие в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, снижающие продуктивность и порождающие нежелательные качества. А к эпизодическим относятся, например, неоправданное эпизодическое использование специфического жаргона [4].

Отдельно некоторые ученые выделяют понятие «деформация профессионального общения», которое заключается в сужении круга общения, в неумении срабатывать, в несовместимости и конфликтности.

Деформации развиваются под воздействием стереотипов профессиональной деятельности, механизмов психологической защиты, условий труда и возрастных изменений личности. Они, в первую очередь, воздействуют на личность сотрудника, что может проявляться в профессиональном жаргоне, манерах поведения, физическом облике и, впоследствии, способны негативно отражаться на продуктивности труда.

А.К. Маркова определяет деформацию личности как прекращение соответствия человека одной из двух норм:

- социальной профессиональной норме, то есть требованиям профессии к сотруднику;
- индивидуальной профессиональной норме [11].

На протяжении всего периода осуществления профессиональной деятельности, не требующей многообразных качеств и способностей личности, в условиях монотонности работы и отсутствия разнообразия, своего рода роботизированности, клишированности действий, многие из личных качеств остаются невостребованными и по мере успешности профессионального развития отдельные из способностей (даже функционально-нейтральных) постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. То есть при несомненной пользе стереотипов поведения, стандартизованности для ускорения процессов, упрощения социальных контактов в профессиональной сфере – это один из главных факторов профессиональной деструкции личности, порождающим большое количество профессиональных психологических барьеров.

Такие нарушения в профессиональном развитии, как замедление развития в соотношении с возрастными или социальными нормами, несформированность профессионального типа личности, отсутствие необходимых нравственных профессиональных представлений, нарушения физического состояния, препятствующие профессиональному развитию, слабая удовлетворенность трудом, ценностная дезориентация и потеря нравственных ориентиров, низкая мобильность, дисгармоничность,

ослабление ранее имевшихся профессиональных характеристик, а также умений и навыков, появление ранее отсутствовавших отрицательных качеств, постоянная или длительная нетрудоспособность, - все это приводит сначала в депрофессионализации, а в дальнейшем и к полному выпадению из профессионального и социального контекста.

Переживание профессиональных деструкции сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями.

По мнению С.Е. Борисовой наиболее полной классификацией факторов, оказывающих влияние на профессиональную деформацию личности можно считать такую [3]:

1. *Факторы обусловленные спецификой деятельности* (функциональными обязанностями и правами работника, а также объектом профессиональной деятельности), т.е. не зависящие от особенностей личности и от социально-психологических характеристик коллектива.

2. *Факторы личностного свойства*, включающие определенные личностные особенности работников (повышенный самоконтроль, решительность и др.).

3. *Факторы социально-психологического характера*, т.е. социально-психологический климат, стиль руководства в коллективе, степень социально-психологической защищенности личности и т.д.

Все факторы, провоцирующие профессиональные деструкции, можно условно разделить на три группы:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;
- субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;
- объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Как показал стенфордский тюремный эксперимент Ф.-Дж. Зимбардо [7], даже люди, диагностированные как «без выраженных отклонений», способны к совершению негативных актов после определенного периода пребывания в «порочном месте» и характеризуются повышением агрессивности, подавлением, унижением других и

негуманному отношению. Все это происходит под трансформирующим влиянием определенного социального окружения.

Особенности профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов

Исторически сложилось, что тюремные «надзиратели и надсмотрщики» характеризуются как грубые по натуре, любящие осуществлять приказания силою, внушающие ненависть к себе, невежественные, жестокие [15].

Е.С. Ильина считает сотрудников исполнительных учреждений невольными узниками своей работы, так как, по сути, территория их жизни, как и территория жизни заключенных, ограничена колонией, с той разницей, что для заключенных это ограничение – мера пресечения за совершение противоправных деяний, а для сотрудников это один из «минусов» профессиональной деятельности: «эти люди ... испытывают депривацию от экстремальных условий своей работы. Эти люди глубоко неудовлетворены, они жутко устали от однообразия и монотонности своей работы» [9].

Специфика профессиональной деятельности сотрудников МВД заключается в том, что они постоянно находятся в ситуациях с непредсказуемым исходом, несут повышенную ответственность за принятые решения, принимают решительные действия и идут на риск, все это провоцирует психические и физические перегрузки.

Сотрудники исправительных учреждений являются яркими представителями профессий, постоянно помещающих человека в экстремальные ситуации. Их профессиональная обязанность определена в первую очередь потребностью общества в защите от преступников. Экстремальность условий в их профессиональной деятельности в первую очередь заключается в напряженных, конфликтных ситуациях, опасных для жизни условиях и усложняются известными фактами захвата заложников заключенными, устройства ими массовых беспорядков, неповиновением, проявляемым в разных формах.

Деятельность сотрудников исправительных учреждений противоречива по своей сути, с одной стороны, это гуманный подход к исполнению наказания, с другой – работа с людьми, совершившими тяжкие уголовные преступления.

Криминальная психология более развитая наука и содержит больше исследований, посвященных заключенным, чем пенитенциарная психология, которая является более молодой, что обусловлено, в том числе, определенной долей засекреченности этих

исследований. Пенитенциарная психология на сегодняшний день активно развивается и рассматривает вопросы отклоняющего поведения сотрудников правоохранительных органов, их профессиональной пригодности и профессиональных деформациях, а также изучает возможность успешности отдельных категорий граждан в профессиональной деятельности таких сотрудников.

Необходимо остановиться на следующих факторах профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов, в общем, и сотрудников исполнительных учреждений, в частности:

- 1) недостаточность нравственно-психологической устойчивости к воздействию негативных факторов внешней социальной среды и ближайшего окружения;
- 2) явления, связанных с субкультурой уголовного мира (уголовные обычаи, жаргон, жесты и т. п.), и их проявления в процессе общения сотрудника с другими людьми;
- 3) неправильная организация труда и формирование общественного мнения (неопределенность должностного положения, попустительское отношение к росту профессиональной подготовленности, терпимое отношение к правонарушениям и их сокрытие).

Еще одним фактором профессиональной деформации можно назвать закрытость исправительных учреждений, а вследствие этого с одной стороны большая хроническая стрессогенность, связанная с угрозой физической агрессии со стороны осужденных, с другой – идентификация заключенных с «невольниками», халатность по отношению к служебным обязанностям отсутствие мотивирующей заинтересованности в результатах своей работы.

Ощущение всевластия и безнаказанности, как очередной фактор профессиональной деформации, возникает еще и из-за понятийного аппарата законодательства РФ, многих сотрудников уголовно-исполнительной системы нельзя привлечь за «превышение должностных полномочий», так как они не являются «должностными лицами», а только «специальными субъектами» [1].

Так как личность сама по себе не может быть статичной, она меняется в соответствии с условиями, ее окружающими, воздействующими факторами, то даже тщательный профессиональный отбор будущих сотрудников исполнительной системы наказания не гарантирует отсутствие в будущем у таких специалистов негативных воздействий, провоцирующих профессиональные деформации.

Общими профессиональными деформациями не только для сотрудников исправительных учреждений, но и других сотрудников правоохранительных органов являются:

1) Правовой нигилизм, заключающийся в отрицании общепринятых ценностей, моральных норм, форм общественной жизни. У работников исправительных учреждений он проявляется в превышении должностных полномочий, завышении требований к осужденным, ужесточении условий, в которых находятся заключенные, уверенности в своей правоте, идентификация сотрудника себя с властью, которая выражается в осознанном нарушении правил и инструкций, регулирующих профессиональную деятельность.

2) Предвзятость оценки, которая проявляется в уверенности в своей правоте и невозможности перевоспитания подопечных, появление уверенности, что все они не способны на исправления еще вернутся в исправительные учреждения, а в повседневной жизни - в излишней уверенности в виновности окружающих, недоверии, негативном отношении.

3) Высокий уровень эмоциональности, выражающийся в повышении агрессии, снижении способности к сопереживанию, негативном эмоциональном отношении к людям, повышении раздражительности, обидчивости, подозрительности при профессиональных контактах, как с осужденными, так и с коллегами. А в повседневной жизни это зачастую выражается в эмпатии к родственника и близким.

4) Снижение культурного уровня, обусловленное тесным контактом с криминогенной средой, коммуникациями с социально низкими слоями населения, не всегда грамотными заключенными, усвоением жаргонов и аргю, которые впоследствии переходят и в повседневную жизнь сотрудников исправительных учреждений.

5) Стереотипность, формальность общения из-за постоянного выполнения идентичных действий и мероприятий, отсутствие возможности проявить творческий подход, что в повседневной жизни скорее всего проявляется как попытки абсолютно любую ситуацию подвести под некие правила, некий стандарт.

Как указывают некоторые исследователи, профессиональная деформация сотрудников правоохранительных органов не только меняет их отношение к правонарушителям (от полного неприятия до вседозволенности, установления связей с преступными элементами, зависимости от них, принятия на себя противоправных обязательств), но и оказывает

негативное влияние на мотивацию служебного поведения. Все это является причиной негативных оценок со стороны окружающих, противоречит профессиональной этике и приводит к асоциальному поведению и правовым конфликтам [4].

Подходы к изучению профессиональной деформации

С.П. Безносков рассматривает возможность изучения профессиональной деформации с точки зрения трех разных подходов:

1. Деятельностный подход;
2. Индивидуальный подход;
3. Феноменологический подход [2].

Деятельностный подход включает в себя изучение работника как субъекта профессиональной деятельности, при этом ограниченная предметность подхода субъекта к объекту труда рассматривается как непереносимое свойство профессионализма, а предмет профессиональной деятельности (в том числе «ненормальный» человек как предмет), специфические деятельностные нормы и усвоенная технология труда как факторы деформации сознания личности, способность их влияния на психику специалиста, так же в рамках деятельностного подхода предлагается опознавать средство, способ и способности как фактор деформации.

При этом делается акцент, что сама технология исследования профессиональной деформации работника в конкретной области заключается в поэтапном анализе содержания всех компонентов структуры акта деятельности, которые являются характерными для данной профессиональной сферы, и способы их влияния на личность сотрудника.

Индивидуальный подход заключается в рассмотрении и изучении развития субъектных свойств человека в противопоставлении личностным качествам как компонентам единой структуры индивидуальности. В рамках данного подхода выдвигается тезис о принадлежности деятельностных норм субъекту, а морально-нравственных норм – личности, что подтверждается влиянием профессиональных качеств на содержание и форму личностных свойств и в проявлении последних в несоответствующих сферах бытия.

Феноменологический подход классифицирует разделение труда как общий фактор деформации, а специфику труда – как частный. В рамках данного подхода признаки профессиональной деформации классифицируются с позиции таких критериев, как глубина деформированности, степень ее широты, степень устойчивости проявлений деформации и скорости таких проявлений.

С целью исследования профессиональной деформации личности сотрудников исправительных учреждений было организовано и проведено эмпирическое исследование в Исправительной колонии-17, расположенной в г. Красноярске.

В исследовании участвовали двадцать сотрудников. Общая выборка 20 человек (10– аттестованные сотрудники, 10 – занимающие другие должности).

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что работники, занимающие должности охранников, в наибольшей степени подвержены проявлениям явлений профессиональной деформации, что усиливается с увеличением стажа работы.

Для проверки гипотезы были сформулированы задачи:

1. провести подбор диагностических методик;
2. сформировать группы испытуемых;
3. провести диагностическое исследование;
4. проанализировать полученные результаты.

Исследование состояло из нескольких этапов:

1) На подготовительном этапе исследования была изучена психологическая литература, подобраны методы исследования и группы испытуемых.

2) На основном этапе исследования было проведено первичное диагностическое изучение показателей в фокус-группах.

3) На заключительном этапе исследования была проведена обработка данных (с помощью статистических методов - U – критерия Манна-Уитни), сформулированы выводы.

При подборе методик учитывалась возможность последующей статистической и математической обработки полученных данных, адекватность, доступность восприятия и понимания методик для испытуемых в ходе изучения возникновения и проявления профессиональной деформации личности сотрудников исправительных учреждений. При подборе методик учитывались возрастные особенности испытуемых, их примерный образовательный и культурный уровень.

В исследовании были использованы следующие выбранные методы и методики:

1. Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера.

Назначение теста: изучение уровня **коммуникативного контроля**. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести, способны управлять своими

эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

На приведенные утверждения испытуемые должны были ответить по отношению к ним, верно, это утверждение или нет. Начисление баллов происходит следующим образом: по 1 баллу начисляется на ответ «Н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «В» на все остальные вопросы.

2. «Якоря карьеры», методика диагностики ценностных ориентации в карьере.

В процессе опроса необходимо оценить в первой половине вопросов - насколько важным является каждое утверждение по шкале от 0 до 10, где 0 – абсолютно не важно, 10 – исключительно важно; во второй половине вопросов – насколько согласны с каждым утверждением по шкале от 0 до 10, где 0 – совершенно не согласен, 10 – полностью согласен.

3. Диагностика состояния агрессии по опроснику Басса–Дарки (в редакции Г.В. Резапкиной).

Опросник направлен на выявление дифференцированных проявлений агрессии по шкалам: физическая агрессия (использование физической силы против другого лица), косвенная агрессия (непрямая агрессия, может быть направлена на конкретное лицо и не направлена ни на кого вообще), раздражительность (готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении), негативизм (оппозиционная манера в поведении: от пассивного сопротивления, до активной борьбы против установившихся обычаев), подозрительность (от недоверия и осторожности к людям, до уверенности, что окружающие планируют и приносят вред), вербальная агрессия (выражение негативных чувств посредством речи: содержательно и по форме), чувство вины (выражение возможного убеждения субъекта в том, что он поступает зло, ощущает угрызения совести).

Существует модифицированный вариант – **Самооценка форм агрессивного поведения**, между собой данные опросники различаются количеством вопросов и стимульным материалом.

В Тесте эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной) исключена шкала «Чувство вины», заменены двойные отрицания, упрощены формулировки, дана текстовая интерпретация.

Каждый вопрос направлен на выявление конкретной формы агрессии, формулировки максимально ослабляют влияния общественного одобрения ответа

4. Эссе на тему «Работа для меня – это...».

Инструкция к написанию эссе: «На розданных листах бумаги напишите, пожалуйста, небольшое эссе на тему: «Работа для меня – это...».

Обработка полученных результатов осуществляется с помощью контент-анализа. Данный метод является методом анализа содержания, заключающейся в подсчете частоты (и объема) упоминания тех или иных смысловых единиц в исследуемом тексте. В ответах испытуемых выделяются определенные смысловые единицы – те или иные категории, которыми человек описывает свою работу и свое отношение к ней.

Полученные количественные характеристики текста дают возможность сделать выводы о качественном, в том числе латентном содержании текста.

Единицами контент-анализа в тексте эссе являются следующие критерии:

Когнитивный компонент (типы представлений):

1. Обыденные представления;
2. Житейские представления;
3. Объективные представления (научные).

Эмоциональный компонент (отношение к семье, туда же входят и ценности):

1. Позитивное отношение к работе;
2. Негативное отношение к работе;
3. Амбивалентное отношение к работе.

Поведенческий компонент (установки):

1. Установка на необходимость работать;
2. Установка на возможность не работать;
3. Установка на неопределенность.

Анализ результатов

На этом этапе был проведен первичный (описательный) анализ результатов проведенного исследования. При анализе полученных данных учитывались как пол испытуемых, так и их должность, стаж работы в исправительной колонии.

Таблица 1. Результаты диагностики коммуникативного контроля

Утверждение	Ответили «верно»	Ответили «неверно»
1. Мне кажется трудным подражать другим людям.	3	17
2. Я смог бы свалить дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.	6	14
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.	15	5
4. Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.	1	19
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.	5	15
6. В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.	2	18
7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.	18	2
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.	13	7
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.	3	17
10. Я не всегда такой, каким кажусь.	11	9

Прежде чем перейти к качественному анализу данных, необходимо сказать несколько слов об общих результатах двух выборок (сотрудники УИС и сотрудники других различных сфер деятельности). На этом этапе мы проводили подсчет суммы и среднего значения по некоторым показателям в каждой из двух выборок. Полученные данные наглядно представлены в таблицах.

Таблица 2. Уровень коммуникативного контроля

Исследовательские группы	низкий коммуникативный контроль	средний коммуникативный контроль	высокий коммуникативный контроль
Аттестованные работники	–	10%	90%
Занимающие другие должности	40%	30%	30%

По результатам проведенного тестирования работники, занимающие другие должности, чаще встречаются с низким коммуникативным контролем и высокой импульсивностью в общении, открытые, раскованные, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

Сотрудники со средним коммуникативным контролем, непосредственные в общении присутствуют в обеих группах, только среди аттестованных их значительно меньше.

Аттестованные сотрудники в основном обладают высоким уровнем коммуникативного контроля; постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций.

Таблица 3. Распределение значений

по субшкалам методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки

Исследовательские группы	враждебность	агрессивность
Сотрудники УИС	8,9	17,6
Сотрудники других сфер деятельности	5,6	14

Подсчитывая результаты методики А. Баса и А. Дарки, были представлены общие результаты по индексам враждебности и агрессивности. Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу (подозрительность и обиду), а индекс агрессивности – 1, 3 и 7 (физическую агрессию, раздражение и вербальную агрессию). Из таблицы видно, показатели враждебности и агрессивности у сотрудников УИС превосходят те же показатели у сотрудников других сфер деятельности. Это может означать, что работники исправительно-трудовых учреждений более агрессивны и враждебно настроены, нежели работники других различных учреждений.

Таблица 4. Количественное распределение результатов диагностики по данным эссе на тему «Работа для меня – это ...»

Результаты эссе	Женщины		Мужчины	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Когнитивный компонент (типы представлений)				
1. обыденные	8	72%	7	77%
2. житейские	-	0%	3	18%
3. объективные	1	18%	1	5%
Эмоциональный компонент (отношение к работе)				
1. позитивное	14	70%	15	75%
2. негативное	1	5%	2	10%
3. амбивалентное	5	25%	3	15%
Поведенческий компонент (установки)				
1. на необходимость работы	16	80%	12	60%
2. на возможность не работать	1	5%	4	20%
3. неопределенность	3	15%	4	20%

Изучение когнитивного компонента (типа представлений о работе) показало, что у 72% женщин преобладают обыденные представления, тогда как с таким типом представления было выявлено 77% мужчин. У таких испытуемых в их высказываниях звучит идея о том, что работа – это всегда осознанный выбор, и почти во всех высказываниях подчеркивается ответственность, которая невозможна без осознания важности и ценности защиты населения от угроз преступности.

Изучение эмоционального компонента, показало, что позитивное отношение к работе было выявлено у 70% женщин, и у 75% мужчин. Также установлено, что негативное отношение к работе, присутствует у 5% женщин и у 10% мужчин. Амбивалентное отношение к работе обнаружено у 25% женщин, и у 15% мужчин.

Для наглядности, представим результаты диагностики по данным эссе на тему «Работа для меня – это ...» в виде диаграмм:

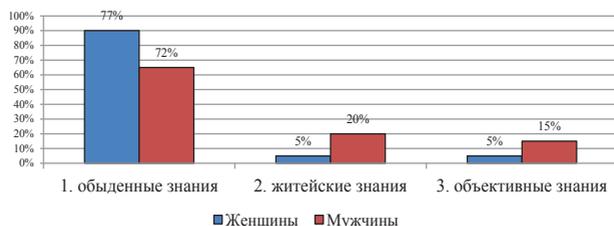


Рис. 1. Когнитивный компонент



Рис. 2. Эмоциональный компонент

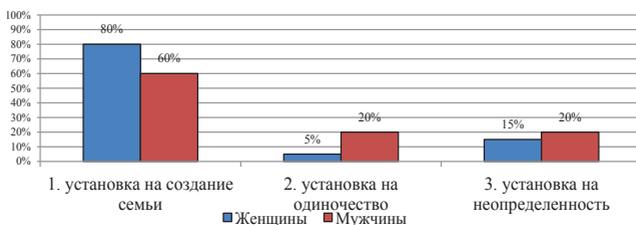


Рис. 3. Поведенческий компонент

Как показало исследование, специфика деятельности в уголовно-исполнительной системе нередко влечет за собой профессионально-нравственную деформацию сотрудников и представляет собой системный кризис личности. Причины деформации всегда индивидуальны и коренятся в психике его носителя. Агрессивного поведения можно избежать. Вероятность его возникновения зависит от влияния множества способствующих и препятствующих агрессии факторов, связанных как с самой личностью, так и с внешней средой. Нужно повышать уровень стрессоустойчивости, желательно заняться какой-либо деятельностью, отличительной от профессиональной (как, например, спорт, творчество, обучение и т.д.). Видимо, творческая деятельность выступает механизмом компенсации

негативных переживаний, которые появляются в процессе работы, и способствует конструктивному поведению в условиях напряжения.

Не стоит игнорировать и тот факт, что успешное разрешение профессиональных трудностей приводит к дальнейшему совершенствованию деятельности и профессиональному развитию личности.

Исследование имеет позитивное значение и может быть использовано при разработке рекомендаций сотрудникам пенитенциарных учреждений, которые должны сами менять стиль взаимодействия с коллегами по работе и с другими людьми во избежание деструктивного влияния профессионально-нравственной деформации.

Таким образом, профдеформация является комплексным явлением, которое затрагивает все сферы деятельности сотрудника (работа, семья и т.д.). Она возникает в ходе выполнения профессиональной деятельности и оказывает негативное влияние на исполнение сотрудниками служебных обязанностей. Учитывая факторы, приводящие к появлению профдеформации и препятствующие ее развитию, можно эффективно проводить профилактику данного явления в УИС.

Список использованной литературы:

1. Андреев Ю.В. Сотрудники исправительных учреждений как должностные лица уголовно-исполнительной системы Российской Федерации // Вестник Челябинского государственного университета, №1, т. 9, 2003. – С. 81-87.
2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004.
3. Борисова С.Е. Профессиональная деформация личности сотрудника милиции и ее профилактика: Монография. – Орел: Орловский ЮИ МВД России, 2005.
4. Буданов А.В. Психолого-педагогические пути преодоления профессиональной деформации сотрудников ОВД. – М.:ГУКМВД России, 1994.
5. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души (фрагмент из монографии Л.А. Китаева-Смыка «Психологическая антропология стресса») // «Вопросы психологии экстремальных ситуаций», № 4, 2007. – С. 2-21.
6. Геллерштейн С.Г. Вопросы психологии труда // Психологическая наука в СССР. Т. 2. – М., 1960.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий – М., 2005.

8. Зимбардо Ф.-Дж. Стэнфордский тюремный эксперимент // Эксперименты и жизнь. СПб., 2007. –С.4-23.
9. Ильина Е.С. Экстремальная профессия – сотрудник УИС // Развитие личности. 2002. №4. С. 169-173.
10. Кожевников Т.С. Обеспечение безопасности сотрудников УИС (2014)// <http://www.b17.ru>
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. М., 1999.
13. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. научн. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного; Курск.гос. ун-т – Курск: КГУ, 2007. – С. 120-122.
14. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органа внутренних дел: Методическое пособие / Под общ.ред. В.М. Бурькина. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004.
15. Ядринцев Н.М. Русская община в тюрьме и ссылке. – СПб., 1972.

© Л.Ю. Айснер, О.В. Богдан, 2015

УДК 37

Л.Н. Буйлова,

к.п.н., профессор кафедры педагогики дополнительного образования детей
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»
г.Москва, Российская Федерация

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Введение

Методологическое обоснование научного исследования развития образовательных систем занимает значительное место на различных этапах развития педагогической науки,

поскольку «развитие любой науки может осуществляться лишь в том случае, если она пополняется новыми фактами, накопление и интерпретация которых обеспечивается применением научно обоснованных методов исследования» [33, с.7]. В свою очередь, выбор методов исследования зависит от совокупности теоретических принципов, составляющих основу исследования.

В современных сложных социально-экономических условиях дополнительное образование детей, сформированное в 1992 году, несмотря на процесс активного реформирования, играет значимую роль в общественной жизни города Москвы и является востребованным, лично значимым, общедоступным, абсолютно добровольным, не связанным с возрастным цензом учащихся, с обязательностью программных требований, с жестким режимом занятий, в силу чего рассматривается как значимый фактор преодоления кризиса современного детства.

Дополнительное образование детей является сложной открытой социальной динамической системой, состоящей из множества взаимосвязанных, взаимодействующих подсистем и реализуемых ими процессов.

Развитием дополнительного образования детей относится к числу проблем, эффективность разрешения которых находится в зависимости от степени проработанности представлений о новой роли и новых функциях дополнительного образования детей в образовательной системе города Москвы. Осмысление феноменологических характеристик дополнительного образования детей позволяет сделать вывод, что этот компонент, по сути, является инновационным, но еще недостаточно используемым практикой, и, соответственно, не исследованным и не осмысленным наукой.

Определение перспективных/стратегических направлений развития дополнительного образования детей требует, прежде всего, определить методологию исследования и методологические подходы, которые являются основанием для разработки концептуальных основ его развития.

Дополнительное образование детей – одна из самых «молодых» сфер образования, теоретико-методологическая база которой находится пока лишь в стадии своего становления. Современные методологические основания дополнительного образования детей, на наш взгляд, должны включать два базовых аспекта: 1) обоснование методологии исследования дополнительного образования детей; 2) характеристика теоретико-методологических подходов к развитию данной образовательной сферы.

1. Обоснование методологии исследования дополнительного образования детей

1.1. Общие вопросы методологии развития образовательных систем

Методология разработки теоретических основ развития образовательных систем предусматривает:

- во-первых, диалектическую взаимосвязь педагогики и таких наук, как философия, социология, экономика, психология, физиология, а также технических, технологических наук;
- во-вторых, единство и взаимосвязь прогностической и педагогической концепций в решении основных задач, педагогических проблем;
- в-третьих, системный анализ и синтез исследуемых предметов и явлений, позволяющие установить элементный, структурный и функциональный состав объекта;
- в-четвертых, междисциплинарное предвидение развития региональной системы дополнительного образования детей [17].

Стратегическими направлениями разработки теоретических основ развития дополнительного образования детей являются определение прогностических предпосылок развития этой системы образования, новой педагогической системы проектирования, разработка методологических основ этой системы, закономерностей и принципов ее функционирования. Изучаются вопросы взаимосвязи науки и перспективных тенденций развития экономики, производства, техники, культуры, идеи интеграции в науке, технике, производстве, идеи интенсификации и индустриализации научных исследований в образовании, вопросы интеграции знаний, технологизации научных исследований, вопросы разработки научных концепций развития современного образования на основе прогностической функции педагогической науки, разработки прогностической модели специалиста, экономико-профессиональной и педагогической прогностики, образовательных процессов достижения профессионализма деятельности.

Теория развития дополнительного образования детей учитывает соотношение социальных, экономических, технических, педагогических, профессиональных прогнозов, она диалектически обоснована, предусматривает опережающее развитие дополнительного образования детей в регионе. В связи с этим разработка программы развития дополнительного образования детей является актуальной проблемой в современных условиях.

Направления и приоритеты развития дополнительного образования детей разрабатываются на основе поиска новых ценностных приоритетов в организации образовательного процесса, новых педагогических технологий, критериев оценки деятельности образовательной организации и принципов управления ею. Инновационный поиск осуществляется в большинстве случаев, посредством перебора возможных вариантов, методом «проб и ошибок», т.е. эмпирическим путем. Такую поисковую деятельность в образовании К. Ясперс рассматривает как проявление беспокойности общества своим будущим при распаде субстанционального (целостного) воспитания, которое сменяют бесконечные педагогические опыты.

1.2.Методология педагогического исследования: понятие и функции

Исследования, проведенные ведущими учеными страны (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.), показывают, что для образовательной ситуации, складывающейся в образовательных учреждениях России, характерно противоречие между потребностью педагогических коллективов осуществлять поиск новых, нестандартных решений возникающих педагогических проблем и недостаточностью необходимой для этого методологической культуры как составной части педагогической культуры в целом. Именно поэтому, подчеркивает Е.В. Бондаревская, в условиях ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т.е. методологическая функция педагогической деятельности [13]. Однако в педагогической науке эта функция, как и более общее понятие методологии, трактуется неоднозначно.

Методология педагогического исследования, основы которой были заложены в фундаментальных трудах отечественных ученых – М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и др., – выступает инструментом познания, определяет основные направления процесса научного поиска, помогает сделать научное исследование более целенаправленным, упорядоченным и эффективным.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово понятие) – т.е. «учение о методе», «теория метода». Данное понятие имеет множество толкований. В широком смысле она трактуется как философская исходная позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин [85]. В узком смысле методология рассматривается как теория научного познания в конкретной научной

дисциплине [10]. При этом важно отметить, что именно выбор методологии исследования обуславливает объективность и достоверность полученного знания.

Под *методологией* подразумевают как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, так и учение о методе научного познания и преобразования мира [45]. Большинство исследователей она понимается, прежде всего, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности, т.е. ее сводят к методологии научного познания. Если придерживаться данной точки зрения, то методология необходима для проведения специально организованного научного исследования, которое проводит педагог-ученый, т.е. ее назначение – регулировать сферу педагогической науки [69].

Но ограничивать понимание методологии только процессом познания ошибочно - в современных исследованиях подчеркивается ее деятельностный характер, отмечается, что методология — это не только орудие не только теоретического познания, но и преобразования действительности. Ведь «в качестве основного механизма развития социальной практики, - отмечает В.В. Давыдов, - выступает процесс ее проектирования, который является особым и своеобразным видом творческой деятельности, тесно связанным с научным исследованием, с прогнозированием, планированием, моделированием, программированием, социальным управлением. Проектирование в социальной сфере предполагает целенаправленное создание новых форм деятельности, сознания и мышления людей – вначале с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации соответствующего проекта. При таком подходе приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, но и создавать на основе теоретического видения то, чего до проведения проектной работы не существовало. Намечаемое целевое преобразование практики может быть представлено исключительно как замысел, как идеальное. Изображение какой-либо конкретной практики, требующей своего развития, – это сложная теоретическая задача» [26].

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач [12, с.60-61].

Методология требует рассмотрения понятийного аппарата, грамотного применения методов исследования. Причем в каждой предметной области, каждой научной дисциплине

важное значение для успеха научно-исследовательской деятельности имеет ее направленность и оснащенность методологией, так как выбор методологических основ зависит от того, какие задачи и цели стоят перед проектированием процесса развития образовательной системы.

Поэтому в научном исследовании качества дополнительного образования детей и его управления мы стремимся не только пройти свой путь познания, обозначить совокупность выбранных адекватных приемов, операций, методов, но неизбежно должны будем упорядочить свои представления об объекте управления (понимая, что абсолютно точно этого сделать нельзя), обобщить и систематизировать их на основе различных методов или единой системы методов (методологии) и, одновременно, продолжить структурирование собственного пути познания управленческой деятельности, сделав акцент на развитии дополнительного образования. Подчеркивая изначальную необходимость методологического выбора, мы убеждены в актуальности разработки методологии развития дополнительного образования детей, которая должна выстраиваться как отдельная теоретическая система или учение о данном типе образования детей, имеющим свои специфические черты и требующим особого подхода. Именно в таком случае можно говорить не только о развитии собственно научного знания в целом (в частности – педагогики дополнительного образования детей), но и об эффективности воздействия на реальную практику дополнительного образования детей и образования в целом.

Методологические основы исследования качества дополнительного образования детей включают концептуальные идеи, учение о методах исследования, структурирование научного знания в логике научного познания, что предполагает особую четкость понятийного аппарата.

Методология выполняет разнородные **функции** [12, с.67]:

- **нормативные (прескриптивные) функции**, направленные на регуляцию деятельности: в нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности;

- **описательные (дескриптивные) функции**, служащие ориентиром в процессе исследования: в этом анализе присутствует ретроспективное описание уже осуществленных процессов научного познания, изучение тенденций и форм развития

познания со стороны его методов, категориального и понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа схем объяснения.

2. Обоснование методологии исследования дополнительного образования детей

Многоаспектность исследования развития дополнительного образования детей предопределила изучение: официальных материалов и документов международных образовательных организаций, Министерства образования и науки Российской Федерации, органов государственной власти, общественных объединений и организаций в области образовательной политики и мониторинга образования, нормативно-правовых актов Российской Федерации в области управления образованием, официальные материалы по реформированию и модернизации системы образования. Исследование опиралось на идеи в сфере развития образования, представленные в программных документах ведомственного и межведомственного характера.

Начало теоретического осмысления проблем дополнительного (внешкольного) образования положено в трудах П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Б.В. Всесвятского, И. Гессена, П.Ф.Каптерева, Н.К. Крупской, Г.Ф. Лесгафта, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, Е.Н. Медынского, И. еванова В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского, В.И. Чернолуского, К.П. Яновского и др.

Проблема **становления и развития дополнительного образования детей** берет свое начало с изучения вопросов внешкольного образования и воспитания, которые были предметом изучения Н.А. Антыгиной, Л.Н. Буйловой, В.П. Голованова, В.А. Горского, И.И. Митиной, Н.Н. Морозовой, Л.А. Орловой, Г.Н. Поповой, Т.И. Сущенко, А.С. Шепилова и других.

Значительный вклад в изучение **становления учреждений дополнительного образования детей**, методических и управленческих аспектов их деятельности внесли Л.К.Балясная, В.В.Белова, В.А.Березина, А.К.Бруднов, Г.П.Буданова, Л.Н. Буйлова, О.С.Газман, В.А.Горский, В.Б.Евладова, М.Б.Коваль, О.Е.Лебедев, Л.Г.Можнова, Н.Н.Морозова, Т.И.Петракова, Г.Н.Попова, С. В. Сальцева, А.И.Щетинская и др.

Разнородность нормативных и описательных функций обуславливает выделение ключевых идей в интерпретации проблемы исследования на всех уровнях методологического знания: философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом (методика и техника исследования) [12, с.68-69]:

1) **уровень философской методологии** составляют **принципы познания и категориальный строй** науки в целом: философия осуществляет конструктивную критику наличного научного знания с точки зрения условий и границ его применения, адекватности

его методологического фундамента и общих тенденций развития и дает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, в том числе и методологических результатов с точки зрения определенной картины мира;

2) **уровень общенаучных принципов и форм исследования**, куда входят как содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции и воздействующие на некоторую совокупность фундаментальных дисциплин одновременно, хотя и не обязательно в одинаковой степени, так и формальные разработки и теории, связанные с решением достаточно широкого круга методологических задач;

3) **уровень конкретно-научной методологии** представляет совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в определенной специальной научной дисциплине: методология конкретной научной дисциплины включает проблемы, специфические для научного познания в данной области, и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии (проблемы системного подхода, моделирования в педагогических исследованиях и др.);

4) **уровень технологической методологии** (методика и техника исследования) характеризуется набором процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив наличного знания; на этом уровне представлено высокоспециализированное методологическое знание, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует соподчинение [33, с.12]:

- **философский уровень** методологии выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяет мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности; система взглядов и убеждений исследователя определяет его позицию по отношению к окружающей действительности, к миру и служит основой осуществления познания, выдвижения теоретических положений, и в конечном итоге, - деятельности по преобразованию окружающей действительности;

- **общенаучный уровень** методологии, включающий общенаучные концепции, вооружает исследователя знаниями, необходимыми для общего анализа изучаемого явления, формирует основу теоретической и практической деятельности;

- **конкретно-научный уровень** методологии позволяет конкретизировать проблему с точки зрения определенной науки, сформулировать принципы и выделить методы исследования, характерные для данной научной области;

- **технологический уровень** методологии определяет, каким образом можно получить достоверный эмпирический материал обеспечивает получение с помощью определенных процедур, свойственных данной науке.

Сама постановка проблемы разработки региональной программы развития дополнительного образования детей стала возможна только на основе глубоких предшествующих исследований.

Для решения исследовательских задач по разработке вопросов развития дополнительного образования детей **методологическое значение** имеют фундаментальные труды ученых, посвященные осмыслению наиболее важных общенаучных аспектов:

- **философии образования** (С.С.Аверинцев, Г.А. Архандеева, В.В. Белова, Л.И. Боровиков, В.А. Горский, С.И. Гессен, А. Дистервег, Д. Дьюи, Э.В. Ильенков, П.Ф.Каптерев, Т. Кун, М.Е. Кульпединова, Л.Ю. Ляшко, С.В. Сальцева, З.З. Сулейманова, А. Печчеи, В.М. Розин, Б.А. Титов, В.В. Усанов, А.Х. Чупанов и др.) - с точки зрения философии дополнительное образование детей может рассматриваться как сфера жизненного самоопределения личности учащегося в условиях свободного выбора (дополнительное образование - неотъемлемая составляющая общего образования, в которой реализуются общие философские закономерности; уникальная образовательная система, имеющая собственные философские основания; полисодержательная и полифункциональная образовательная сфера, в которой философия обосновывает влияние различных наук на содержание и реализацию образовательного процесса);

- **психологии** (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов, С.Ю. Степанов) - с точки зрения психологии, позволим себе определить данную образовательную сферу как сферу самореализации учащегося, то есть самопознание (осознание собственных психологических особенностей); самоутверждение (определение собственного «места» среди других людей); самоактуализация (практическая реализация своих возможностей в различных видах деятельности);

- **педагогике** (Н.Л. Антоновой, В.А. Боговаровой, Л.Н. Буйловой, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Братченко, Ю.К. Бабанский, О.С.Газман, В.И. Журавлев, Л.В. Ершовой, О.Е. Лебедева,

В.В. Макашина, Г.А. Наседкиной, Я. Корчак, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин, Б.А. Титова, Т.В. Усковой, А.Б. Фоминой, Е.Б. Штейнберга и др.) - с точки зрения педагогики можно определить его как сферу социального воспитания, в которой происходит личностное самоопределение учащегося через самоопределение себя как Человека и гражданина; самоопределение себя как индивидуальности; самоопределение себя как творческой личности; самоопределение себя в профессии;

- **социологии образования** (Н.Л. Антоновой, В.А. Боговаровой, И. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, О. Долженко, О.Е. Лебедева, В.В. Макашина, Г.А. Наседкиной, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, А. Овсянников, Т.В. Усковой, А.Б. Фоминой, Е.Б. Штейнберга, В. Шукшунув, А.Ф. Филиппов и т.д.) - Гипотетически с точки зрения социологии ДОД может рассматриваться как сфера социализации учащегося через включение его в различные формы социально-значимой деятельности, приобретение социального опыта.

Изучение этих работ позволило определить сущность и специфику дополнительного образования детей в современных условиях в России и за рубежом как объекта развития с общефилософских и психологических позиций, а также рассмотреть функции дополнительного образования как субъекта преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, определить его роль и место в ценностях социума, в общей системе образования РФ, что имело несомненное значение для разработки положений региональной программы развития дополнительного образования детей и позволило составить концептуальные положения исследования.

Кроме того, выявить и дать определение специфики дополнительного образования детей помогли теоретические разработки отечественных и зарубежных ученых, посвященные:

- **теории развития образовательных систем и проблемам эффективного развития региональной образовательной системы** в глобальном масштабе, представлены в работах П.Ф. Анисимова, Г.А. Балыхина, Б.М.Бам-Бада, С.Г.Вершловского, Б.С.Гершунского, А.Н.Джуринского, Л.П. Кезиной, В.С. Лазарева, В.И. Лисова, Г.В.Микаридзе, Н.Д.Никандрова, М.М. Поташника, В. М. Полонского, Т.И. Шамовой;

- **проектированию образовательных систем**, отражены в трудах О. Е. Лебедев, А. М. Моисеев, Л. И. Новикова, А. И. Пригожин, В. Е. Радионов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, М. А. Ушаков, К. М. Ушаков, Л. И. Фишман и др.;

- **исследованию территориальных проблем образования**, содержатся в работах М. В. Артюхов, В. В. Багин, А. А. Горчаков, С. А. Гильманов, Н. А. Косолапов, В. Б. Куликов, М.

И. Махмутов, Г. В. Мухаметзянова, Е. Г. Осовский, Э. М. Никитин, Н. Н. Петров, В. А. Прудникова, И. И. Проданов, Я. И. Ханбиков и др.;

Вопросы, связанные с выявлением **механизмов региональной политики** в образовании, рассматриваются в трудах Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, Д.В. Дмитриева, Е.В. Ткаченко, П.Я. Гондмахера, В.Ч. Бельды, В.П.Красильникова и др.

Вопросы совершенствования методов **управления и государственного регулирования развития образовательной системы**, обоснование подходов к совершенствованию методологии оценки эффективности реализации целевых программ, а также различные аспекты создания информационного и организационного обеспечения региональных целевых программ рассмотрены в работах Г.М Бартона, Б.Е. Беккера, С.Л. Вигмана, А.В. Гиглавого Ю.М. Горностаева, Л.А. Горшкова, Р.С. Каплана, В.И. Мухина, Е.И. Орлова, А.Н. Райкова С.Н. Серикова, Е.Е. Степановой, С.С. Терещенко, А.А. Томпсона, П.И. Третьякова, Г.Н. Прозументовой, Р.Ф. Шайхелисламова, В.Б. Яблонского.

Эти труды стали для нас значимыми в контексте исследования вопросов развития дополнительного образования детей, определения показателей, критериев и индикаторов проводимых изменений.

Работы, посвященные теоретическим и практическим вопросам управления образовательными системами: **общая теория управления** (А.П. Аверьянов, Г.А. Бордовский, Т.М. Давыденко, В.А. Кальной, В.С. Лазарев, Д.Ш. Матрос, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезневов, В.П. Симонов, А.И. Субетто, С.Ю. Трапицын, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров Т.И. Шамова, Н.Р. Юсуфбеков, Е.В. Яковлев и др.); **теория управления образовательными процессами и системами** (Н.Г. Александров, М. Альберт, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Ю.А. Белый, В.П. Беспалько, Т.М. Давыденко, Э.Д. Днепров, В.Г. Загвязинский, Т.А. Ильина, И.Ф. Исаев, И.Ф. Игропуло, Ю.А. Конаржевский, М.М. Кондаков, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, С.А. Репин, Г.Н. Сериков, Н.Ф. Талызина, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.); **технологии управления педагогическими системами** (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, М.И. Кондаков, Г.К. Селевко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова); **вопросы организационного уровня управления** (Н.И. Болдырев, Н.Н. Иорданский, А.Г. Каспаржак, А.М. Моисеев); **теория управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях** (М.В. Артохов, Л.Я.Барсукова, В.В. Багин, В.И. Бондарь, С.А. Гильманов, М.И. Махмутов, А.М. Моисеев, Э.М. Никитин, Л.Я.Олиференко, Н.Н. Петров,

П.И.Третьяков, Я.И. Ханбиков, Г.Н. Швецова и др.); **теория и практика сотворческого управления школой и учреждениями дополнительного образования детей** (В.И. Бочкарев, Г.А. Разбивная, С.Ю. Степанов, А.С. Сухоруков). Изучение этих работ позволило выделить из представленного многообразия приоритетность в научном познании системы управления качеством дополнительного образования детей, проанализировать и систематизировать концептуальные подходы к его управлению.

Фундаментальные труды по основам управления социальными системами и стратегического менеджмента: **теория социального управления и менеджмента** (И.Ансофф, В.Г. Афанасьев, М. Альберт, А.И. Берг, И.В. Блауберг, М.К. Бочаров, Н. Винер, В. Висгер, Ю.В. Васильев, О.С. Виханский, И.Н. Герчикова, Д.М. Гвишиани, Л. Дракер, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, Г. Кунц, Дж. Моррисей, М. Мескон, Б.З. Мильнер, Л. Планкетт, Ф. Тейлор, Г. Хейл, Ф. Хедоури, А. Файоль, Д. Форрестер, К. Хамелинк, Э.Г. Юдин, С. Янг, В. А. Якунин и др.); **теории стратегического управления образовательными системами и учреждениями** (Б.Л. Агранович, И. Ансофф, А.Е. Балобанов, А.Г. Бермус, Х.Виссема, В.И. Загвязинский, А.К.Клюев, Е.А. Князева, И.В. Кольчик, С.М. Корунов, С.П. Курдюмов Г. Миниберг, О.С.Виханский, Ю.Н. Петров, Ю.П. Похолков, В.А. Тестов, А.Чандлер, В.Н. Чудинов, А.И. Чучалин и др.); **теории стратегического менеджмента и маркетинга** (И. Ансофф, М. Армстронг, Т. Д. Галпин, А. Л. Гапоненко, В. Р. Кинг, Ю. А. Конаржевский, Дж. Б. Куинн, С. В. Кульневич, Г. Минцберг, А. П. Панкрухин, К. М. Ушаков, Р. Х. Шакуров и др.). Поскольку образовательные системы относятся к социальным, то эти труды имели методологическое значение для решения поставленных нами исследовательских задач по развитию ресурса системы дополнительного образования детей на региональном уровне, определения его качества и стратегического управления этим качеством, теоретического обоснования и концептуальной модели развития дополнительного образования детей с учетом влияния внешней среды и реальных условий.

Работы, в которых рассматриваются теоретико-методологические аспекты социально-педагогического проектирования, прогнозирования и инноватики в образовании: **сущность и методы педагогического прогнозирования** (Б.Л.Вульфсон, Л.М. Зеленина, А.Е.Капто, А.А.Орлов, М.Н.Скаткин и др.); **теории педагогического проектирования** (Н.Г.Алексеев, В.Н.Бурков, Ю.В.Громыко, Е.С.Заир-Бек, В.И.Загвязинский, И.И.Ильясов, О.Е.Лебедев, М.М.Левина, М.М.Поташник, В.И.Слободчиков, И.Д.Чечель В.Д.Шапино, Л.И. Фишман и

др.); **теории педагогической инноватики, инновационных процессов, управленческих нововведений** (К.Ангеловски, Т.В.Абанкина, В.Г.Бочарова, С.И.Григорьев, М.П.Гурьянова, Э.Д.Днепров, В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, В.Я. Ляудис, Е.Б. Куркин, Т.Л.Клячко, М.В.Кларин, Т.Г.Новикова, А.М.Новиков, Л.С.Подымова, М.М.Поташник, А.И.Пригожий, О.Н.Смолин, В.А.Сластенин, К.Е.Сумнительный, Н.Г.Юсуфбекова и др.); **исследования вопросов модернизации образовательных систем** (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Б.Л.Вульфсон, Э.Д.Днепров, В.Г.Кинелев, В.С.Леднев, Е.В.Ткаченко, В.М.Филиппов и др.). Эти работы стали продуктивными для нашего исследования, так как их изучение позволило выявить и обосновать основные тенденции, характеризующих процесс модернизации российского образования, в аспекте их влияния на качество дополнительного образования детей и управление им, а также определить взаимосвязь инноваций и традиций, позволяющую предложить основные направления развития исследуемой сферы в перспективном периоде и разработать стратегию развития региональной системы дополнительного образования детей в контексте модернизации российского образования.

Спектр теоретических и практических разработок, затрагивающих **проблемы стратегического управления развитием образовательных систем**: Б.Л. Агранович (стратегический менеджмент в техническом университете), И. Ансофф (стратегическое управление), А.Е. Балобанов (стратегическое управление муниципальным образованием), О.Ю. Бараевой (стратегическая деятельность директора школы), А.П.Белан (стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательски-ориентированного вуза), А.Г. Бермус (управление качеством профессионально-педагогического образования), О.С.Виханский (стратегический менеджмент), Н.И. Вовчук (проектирование системы дополнительного образования в условиях стратегического образовательного альянса), В.И. Гам (методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании), В.И. Загвязинский (стратегия развития образования и ее реализация), В.П. Ерансян (стратегическое планирование и управление повышением квалификации педагогических кадров в условиях малого города), Н.Н. Ершов (стратегическое управление сферой культуры региона), А.К. Клоев, С.М. Корунов (стратегическое планирование развития российских вузов), Е.А.Князев (стратегическое управление и институциональные исследования в высшем образовании), И.В. Кольчик (стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе), П.В. Лепин (стратегия

развития региональной системы непрерывного педагогического образования), А.А. Назарчук (стратегия развития вечернего (сменного) образования в условиях крупного города), Ю.П. Похолков, В.Н. Чудипов, А.И. Чучалин (стратегический менеджмент в техническом университете), Г.А. Старцева (педагогические аспекты стратегического управления муниципальными учреждениями образования), К.С.Солодухин (Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон), Халимова Н.М. (педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации и др.

Несмотря на такое многообразие и значительный рост объемов исследований, в педагогической науке рассматриваются крайне редко и не получили широкого освещения вопросы **развития региональных систем дополнительного образования детей**. Приведенный перечень показывает, что исследования данного вопроса находятся в начальной стадии разработки и опыт организации подобного рода механизмов пока недостаточен.

Качественные характеристики дополнительного образования детей изучены в различных аспектах после 1992 года, когда в соответствии с Законом РФ «Об образовании» был изменен статус внешкольного образования. Исследования, посвященные проблематике дополнительного образования детей, накапливались постепенно и рассматривали многообразные проблемы: **анализ специфики педагогического процесса** дополнительного образования (Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, В.А. Березина, В.П. Голованов, И.Д. Демакова, Е.С. Заир-Бек, З.А. Каргина, А.И.Ковалева, И.Н. Рябченко); **анализ функций и инновационной деятельности** учреждений дополнительного образования детей (В.В. Абраухова, А.Г. Андрейченко, Л.Н. Буйлова, О.Е. Лебедев, А.М. Щетинская, Е.Е.Чепурных); **социально-педагогическая деятельность и социальное воспитание** в учреждении дополнительного образования детей (Т.Е. Бодрова, А.В. Егорова, В.Б. Куприянов); **взаимосвязь общего и дополнительного образования** (Л.Н. Буйлова, Д.Н. Грибов, Е.Б. Евладова, О.Е. Лебедев, В.Е. Михайлова, М.О. Чеков); **формирование педагогического коллектива** учреждения дополнительного образования детей и оценка качества деятельности педагогов данной сферы (Б.Б.Гусев, Е.С. Титова); **особенности работы педагога** дополнительного образования детей (С.Л. Васильченко, В.А. Гуров, Р.П. Гуцалюк, В.Г. Кочеткова, Л.Ю. Круглова, В.И. Лушников); организационно-педагогические условия **повышения квалификации** (Т.Н. Гущина, Т.И.

Иванова, И.Н. Курышев, З.А. Каргина, Н.И. Никитина, А.Н. Ткачества, В.В. Федотова, Д.Е. Яковлев); формирование **социальной компетентности** обучающегося (А.И. Берестова, И.Г. Галямина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимина, О.Г. Субботина, Н.Ф. Радионова); **развитие воспитательной деятельности** в учреждении дополнительного образования детей, полисферность дополнительного образования детей (В.П. Голованов); **творческое развитие личности** ребенка в учреждениях дополнительного образования (И.О. Бережная, Д.Н. Грибов, Л.Н. Комарова, С.Ю. Кизим, Э.Г. Костяшкин, Н.В. Кокорева, В.И. Лушников, Е.А. Наумова, А.В. Николаев, Л.А. Турик, А.Л. Соломин, С.Б. Серякова, А.А. Хохлов); **деятельность объединений клубного типа** (М.Р. Катунцова, В.В. Полукаров, Н.А. Смирнова); **развитие общественной активности детей** и социализация школьников в системе дополнительного образования и социально-досуговая деятельность (М.И. Болотова, С.В. Григорьев, А.В. Золотарева, В.В. Макашин, Н.Э. Политнева, Б.А. Титов, Е.Б. Штейнберг, И.И. Фришман, Е.Е. Чепурных); разнообразные аспекты педагогической работы с детьми в **разнопрофильных учреждениях** дополнительного образования детей (В.К. Игнатович, А.А. Колчин, Ю.С. Константинов, Е.В. Леонова, Л.Д. Набатникова, А.С. Строилова, С.Б. Попцов, В.Д. Путилин, Е.М. Смекалова, В.Г. Федотова); **организационно-педагогические основы различных направлений деятельности в дополнительном образовании детей**: предпринимательской подготовки детей в системе дополнительного образования детей (А.И. Парамонов), экономической подготовки школьников (Б.Ю. Чистякова), туристско-краеведческой деятельности (Ю.С. Константинов, А.А. Остапец-Свешников, Л.П. Слесарева), спортивного профиля (А.Т. Паршиков, Г.П. Бобылев), эколого-биологической деятельности (Н.Н. Сотникова), научно-технического творчества (Г.В. Найдено, С.К. Никулин, Э.В. Самойленко, М.Н. Поголяева, Г.А. Полтавец), художественно-эстетического профиля (Н.В. Гузий, Д.Ю. Рузиев, Э.Э. Эммануэль, В.М. Букатов, Л.В. Остожьева, О.А. Шишова).

Среди диссертационных исследований, посвященных **проблемам управления дополнительным образованием детей** можно назвать следующие: А.И. Щетинской (педагогическое управление деятельностью учреждений дополнительного образования детей), А.Б. Фоминой (управление социально-педагогической деятельностью), А.В. Золотаревой (интегративно-вариативный подход к управлению); Г.К. Вещиковой (социально-педагогические условия совершенствования управления учреждением дополнительного образования детей); Ф.Р. Султанова (управление инновационной

деятельностью учреждения дополнительного образования детей); М.О.Чекова (организационно-педагогические условия продуктивного функционирования системы дополнительного образования детей на основе комплексного изучения теоретических и исторических предпосылок ее создания), Н.А. Морозовой, (проектная модель дополнительного образования России как комплементарная часть целостной образовательной системы), Г.Г. Ечкаловой, Н.Я. Стрельцовой, (государственно-общественный характер управления); В.И. Аксельрода, А.К. Костина, Н.И. Фуниковой (развитие региональной системы дополнительного образования); В.А. Боговарова (управление социально-педагогической деятельностью региональной системы дополнительного образования детей); В.Д. Богатенко, Н.В. Лепилкиной, Н.А. Черновой (организационно-педагогические основы формирования и развития региональных и муниципальных систем); И.А. Кувшинова (научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования); Ф.Н. Страчкова (управление развитием системы дополнительного образования детей в полинациональном регионе); Е.А. Михайличенко (системно-синергетический подход в управлении учреждением дополнительного образования: на этапе внедрения инноваций); Г.И. Гузева (управление процессом модернизации в системе дополнительного образования детей); Т.А. Максименко (технология управления дополнительным образованием детей в муниципальной образовательной системе).

Особый интерес для нас представляют исследования, связанные с изучением вопросов **управления качеством дополнительного образования детей**: М.А. Вострова (роль педагога в управлении качеством дополнительного образования с позиций акмеологического подхода); Л.Г. Логинова (оценка деятельности учреждений дополнительного образования детей, управление качеством дополнительного образования детей в России); В.В. Комаров (региональная модель управления качеством дополнительного образования детей); М.М. Хадиев (педагогические условия реализации маркетингового подхода к совершенствованию качества дополнительного образования детей); О.А. Мирончева (мониторинг результативности педагогического процесса в системе дополнительного образования детей); Т.В. Анджапаридзе (педагогический маркетинг в деятельности учреждения дополнительного образования детей); Е.П. Синдеева, Е.М. Чернышова (аттестация учреждений дополнительного образования детей как оценка качества их деятельности); Р.У. Богданова, С.В. Обоева, И.В. Пильдес, Н.Д.

Санитарова (проектирование и оценка качества дополнительных образовательных программ).

Однако все перечисленные исследователи рассматривали вопросы педагогического управления учреждениями или структурными подразделениями дополнительного образования детей и практически не исследовали вопросы стратегического развития региональных образовательных систем в целом. В то время как высокая значимость системы дополнительного образования детей определяет необходимость ее постоянного развития и формирования новой эффективной вертикальной структуры управления, основанной на тесной координации федеральной, региональной и муниципальной политики с учетом дальнейшего повышения роли и самостоятельности дополнительного образования детей в российской образовательной системе.

Отмечая несомненный вклад названных специалистов и перечисленных диссертационных исследований в разработку вопросов управления качеством в системах образования, в теорию и методiku дополнительного (внешкольного) образования, необходимо отметить, что для решения проблемы развития дополнительного образования в контексте модернизации российского образования, данного **научного задела сегодня недостаточно**, тем более что проблематика дополнительного образования в исследуемом контексте не разрабатывалась, а большинство исследователей основное внимание сосредотачивают на теоретической проработке научных понятий, касающихся системы управления образованием; обозначают, не решая проблему качественной определенности, уникальности, эксклюзивности дополнительного образования детей в российской системе образования; не учитывают общих теорий менеджмента, принципы и методы управления образованием, человеческими ресурсами, анализ внешней среды, проведения маркетинговых исследований; изучают частные проблемы управления учреждениями дополнительного образования детей, их педагогическими коллективами или отдельными аспектами развития детей. Кроме того, отсутствует четкое определение понятийного аппарата по отношению к проблематике «региональная программа развития дополнительного образования детей»; крайне мало целостных исследований, посвященных проблемам управления региональной системой дополнительного образования, а проблемам стратегического управления ее развитием в условиях модернизации российского образования, сегодня, к сожалению, нет. При этом исследование обозначенных вопросов

имеет основополагающее значение для разработки региональных программ развития дополнительного образования детей.

Таким образом, составляя основу исследования, методология определяет способы изучения и преобразования действительности, пути достижения поставленной цели (методы), реализация которых предполагает применение определенных процедур, приемов (методики).

3. Характеристика теоретико-методологических подходов к развитию дополнительного образования детей

3.1. Методологический подход: понятие, структура, функции

Реализация методологических оснований научного исследования педагогических явлений и процессов осуществляется посредством применения **методологических подходов**. В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел.

Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [4].

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается учеными по-разному:

как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [76, с.27];

как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [12, с. 74];

как исходный принцип, исходную позицию, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности [77, с. 55];

как направление изучения объекта (предмета) исследования [77, с.56].

Анализ понятия «**методологический подход**» во взаимосвязи с родовым понятием «**методология**» и с учетом уровней методологии подводит к целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием. Это подтверждается тем, что в современной методологической литературе понятие «подход» либо отождествляется с проведением в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), либо понимается как стратегический принцип или их совокупность (И.В. Блауберг,

Н.Стефанов, Э.Г. Юдин), либо связывается с применением набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов (А. Петров и др.) [33, с. 12].

В структуре подхода как целостного явления выделяются **два уровня** [77, с. 54-58]:

- **концептуально-теоретический**, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания;

- **процессуально-деятельностный**, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных, адекватных ее концептуально-ориентированному содержанию способов и форм осуществления.

Данная точка зрения вполне обоснованна, т.к. в философских источниках методология трактуется как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, т.е. выделяется ее теоретическая и практическая направленность. Но более обоснованным было бы рассматривать понятие методологического подхода с позиций уровней методологии, что позволяет выделить три уровня в его трактовке:

- **философско-нормативный** - совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии);

- **концептуально-описательный** – совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии);

- **процессуально-праксеологический** – совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования).

Такое понимание методологического подхода дает возможность определить данное понятие как *совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности.*

В соответствии с этим можно выделить **функции методологического подхода**, раскрывающие его роль и обеспечивающие успешность организации и осуществлении научного исследования:

- **философско-нормативную**, предполагающую определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской деятельности, что позволяет определить методологическую базу исследования, сформулировать концепцию, теорию;

- **когнитивно-прогностическую**, направленной на организацию изучения объекта исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования;

- **конструктивно-праксеологическую**, предполагающую выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта.

С учетом выделенных функций можно определить **роль методологического подхода** в организации и осуществлении научных исследований – обеспечение методологической основы познания и преобразования изучаемых объектов реальной действительности (явлений, процессов, систем).

Каждый отдельно применяемый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но ни один из них не является универсальным, их нельзя оценивать с позиций «лучше - хуже», необходимо говорить лишь об адекватности соответствующих подходов определенным типам исследования.

Каждый методологический подход может быть соотнесен с определенным уровнем методологии науки.

Методологические подходы, соответствующие уровню философской методологии, связаны с разработкой мировоззренческой проблематики, с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания:

- методологические подходы, отражающие общенаучный уровень методологии, могут распространяться одновременно на совокупность фундаментальных научных дисциплин, они связаны с решением широкого круга методологических задач;

- методологические подходы, соответствующие уровню конкретно-научной методологии, отражают специфику исследований в определенной научной дисциплине или ряде взаимосвязанных смежных дисциплин;

- методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, представляют собой специализированную совокупностью процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

В современной науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретной научно-исследовательской деятельности, поэтому одной из задач, имеющих первостепенное значение в организации научного исследования, является выбор методологических подходов, составляющих основу исследования. Эта проблема может быть успешно решена при соблюдении ряда условий:

1) избираемые методологические подходы должны быть адекватными, т.е. в полной мере соответствовать целям и задачам исследования;

2) для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;

3) совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна включать взаимоисключающие подходы;

4) методологические подходы, применяемые в исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

Эволюция/развитие образовательной системы, в том числе и ее стратегической составляющей, представляет собой появление и пересечение совокупности основных теоретико-методологических подходов: разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы исследования проблемы.

3.2. Основные теоретико-методологические подходы к развитию дополнительного образования детей

Анализ философской, социально-психологической и педагогической литературы (А.Г. Асмолов, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.) позволил выделить **методологические подходы** к развитию дополнительного образования детей в современных условиях модернизации российского образования. Рассмотрим те, которые для нашего исследования являются наиболее значимыми.

Исследование современных исследований вопросов дополнительного образования детей позволяет констатировать, что в его развитии нашли своё отражение **теоретико-**

методологические подходы как общие для всей системы образования, так и присущие только данной образовательной сфере. Продолжая систематизацию, начатую Л.Г. Логиновой [51,52] и Н.А. Соколовой [66], и обобщая исследования различных авторов (В.В. Абраухова, М.И. Болотова, Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, В.А. Горский, Г.И. Гузева, Е.Б. Евладова, А.В. Егорова, В.А. Ерофеева, А.Я. Журкина, В.И. Козырь, И.В. Колоколова, Л.Ф. Комолова, Е.В. Леонова, Н.Р. Литвиненко, Л.Г. Логинова, Л.А. Николаева, Н.А. Морозова, Т.В. Пальчикова, В.В. Полукаров, Н.Ф. Родионова, И.А. Савицкая, Д.В. Смирнов, И.А. Смотрова, Н.А. Соколова, С.Ю. Степанов, О.Г. Тавстуха, А.Б. Фомина, Н.И. Фуникова, М.И. Чеков, В.Д. Чепик, Л.Я. Шамес, О.Н. Швецова, А.И. Щетинская), рассмотрим современные методологические подходы, реализуемые в сфере дополнительного образования детей.

Методологическую основу развития дополнительного образования детей составили положения **системного подхода** к анализу исследуемых явлений.

Системный подход (Р. Аккофф, М.П. Андреев, В.С. Анфилатов, А.Г. Асмолов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А. Берг, Л. Берталанфи, Н. Винер, А.П. Валицкая, Б.С.Гершунский, В.А. Горский, Д.М. Гвишиани, С.О. Доннел, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Г. Кунц, О.Е. Лебедев, Л.Г. Логинова, А.А. Марков, Л.А. Петрушенко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.Н. Сериков, В.Н. Садовский, Ю.П. Сокольников, Ф. Тейлор, А. Файоль, А.И. Уемов, М.О. Чеков, Э.Г. Юдин и др.) обеспечивает процесс познания и развития образования в системной целостности, сложности его системной организованности, во всем многообразии присущих ему связей и зависимостей; определяет наличие совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного видения предмета исследования. **Система** (греч. systēma — составленное из частей, соединение) трактуется философией как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [68, с.542]. Система характеризуется наличием интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям; ее можно представить целостно только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется из окружающей среды.

В настоящее время в литературе бытует множество определений системного подхода, издано большое количество работ, в которых рассмотрены различные аспекты системности. Наиболее емкой, на наш взгляд, является точка зрения, высказанная В.Н.

Садовским: «Системный подход или системный метод представляет собой явное выражение процедур определения объектов как систем и способов их специфического системного исследования (описания, объяснения, предсказания, конструирования и т. д.» [67].

Раскрывая сущность системного подхода, обычно имеют в виду, что речь идет не просто о наборе процедур, операций и приемов, а о совокупности (системе) принципов, которые определяют общую цель и стратегию деятельности. Этот подход в настоящее время является наиболее важным и продуктивным при исследовании различных социально-экономических явлений, в том числе управления, и рассматривается как неотъемлемое свойство социальных систем, обуславливающее комплексное взаимодействие со средой и динамику развития системы.

Анализ исследований по проблемам дополнительного образования детей (А. В. Егорова, Д. В. Смирнов, Н. А. Соколова, Н. И. Фуникова, В. Д. Чепик и др.) позволяет отметить, что в контексте системного подхода дополнительное образование определяется как сложная многофункциональная и многоуровневая социально-педагогическая система открытого типа, которая функционирует в социокультурном пространстве и в образовательной среде.

Только на основе системного подхода возможно построение программы развития дополнительного образования детей с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития, так как именно этот методологический подход:

- ориентирует на изучение управленческого процесса как системы функций, неправильная реализация одной из которых может повлиять на систему управления в целом;

- применяется как способ системного упорядочивания управленческих действий, благодаря чему: 1) определяются цели и задачи управления; 2) анализируются варианты возможных управленческих решений; 3) выбирается наиболее эффективные из них; 4) осуществляется структурирование управленческих действий.

- позволяет представить все управленческие действия во взаимосвязи.

Системный подход как первое методологическое основание к проблеме развития дополнительного образования детей позволяет рассматривать эту проблему с двух позиций:

- с внешней – как части целого, изменяющегося в результате опосредованного взаимодействия с социально-педагогической средой;

- с внутренней – в связи со сменой различных состояний целостности вследствие осмысления и перевода ее на действенный уровень современного научно-педагогического знания.

При методологическом анализе развития дополнительного образования детей с самого начала возможны две различающиеся мировоззренческие научные позиции: декларация намерения принять этот объект за нечто целое и выделить в нем элементы [2, с. 67]¹ или признание системности за качественную характеристику этого объекта педагогики [57, с. 25]². В зависимости от выбора той или иной позиции возможна реализация различных стратегий познания и преобразования объекта:

- описывать развитие дополнительного образования детей, т.е. последовательно рассматривать все элементы объекта в нескольких типичных вариантах их взаимодействия (исследовать состояния или ситуации педагогического объекта) и определять, каким образом и в какой степени элементы (или ситуации – это зависит от выбора структуры) подчинены целям системы [57, с. 25];

- описывать качественные характеристики развития дополнительного образования детей: его целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания каждой системы и др. [93, с. 64]³.

Системный подход рассматривает процесс познания и развития образования в системной целостности, сложности его системной организованности, во всем многообразии присущих ему связей и зависимостей.

В контексте системного подхода дополнительное образование детей определяется как сложная многофункциональная и разно-многоуровневая социально-педагогическая система открытого типа, которая функционирует в социокультурном пространстве и в образовательной среде.

Таким образом, положения **системного подхода** к анализу исследуемых явлений стали базой разработки программы развития дополнительного образования детей. Система

¹ «...одни и те же элементы могут образовывать разнокачественные системы, высокоорганизованные и менее организованные, качественное различие между которыми обуславливается различием связи между элементами, входящими в систему». См.: Аверьянов А.Н. Системное познание мира. - М., 1985.-С.67.

² «..система - это характеристика упорядоченности объекта по отношению к одной из его функций. Упорядоченность следует понимать как тождественность каждого элемента своей «малой функции», подчиненной «большой функции» системы». См.: Методология системного подхода в педагогике / А.М. Сидоркин. - Самара, 1989. - С.25.

³ «Каждый материальный объект содержит ... не менее чем бесконечное число возможных систем». См.: Эшби У. Введение в кибернетику.- М., 1959. - С. 64.

дополнительного образования детей в рамках этого подхода рассматривается как целостная совокупность составляющих ее взаимосвязанных элементов и компонентов, таких как люди, учреждения, программы, структуры, задачи и технологии, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики целого, ориентирована на достижение конкретных целей в условиях меняющейся внешней среды, а взаимоотношения этих компонентов выражаются в свойствах и функциях объекта.

Только на основе системного подхода возможно построение программы развития дополнительного образования детей с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития.

В отличие от системного подхода **комплексный подход** к педагогическим объектам позволяет выделить в научном знании о них такой вариативный элемент знания, как **педагогический комплекс**, и предполагает управляемое объединение разнородных элементов педагогических объектов, процессов, деятельности и т.п. Комплексный подход обосновывает, с одной стороны, целостность личности как взаимосвязанное взаимодействие всех ее сторон (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, действенно-практической), с другой – целостность педагогического процесса как развитость всех его компонентов, скоординированность взаимодействия всех его участников.

Диалектика системного и комплексного подходов в познании и преобразовании объекта и его методологические следствия заключается в следующем [50]:

1) **системный и комплексный подходы** в педагогике тесно взаимосвязаны между собой, но, если объект педагогики не исследован как система, то обеспечить комплексное его преобразование (формирование, функционирование, управление и т.д.) весьма затруднительно в силу отсутствия понимания совокупности его отдельных сторон, т.е. подсистем; следовательно, если системный подход позволяет познать, изучить, исследовать педагогический объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет его преобразовывать на том же уровне [34, с. 35-36]⁴.

2) **системный подход** в педагогике позволяет определить совокупность элементов, выделенных по общему (системообразующему) для них основанию (то есть взаимодействующих друг друга), а **комплексный подход** обеспечивает взаимосвязь

⁴ «Комплексный подход «заставляет» функционировать воспитательную систему в целом, как органическое единство взаимосвязанных компонентов, - считает Ф.К. Казарян. – В противном случае самая хорошая по своему замыслу система будет действовать «по частям», не обеспечивая в итоге тех самых воспитательных задач, ради которых она создавалась». См. Казарян Ф.К. Комплексный подход к воспитанию школьников. - Ереван, 1985. - С.35-36.

разнородных элементов (взаимоперекрывающих друг друга) конкретного педагогического объекта; следовательно, комплексный подход в педагогике обеспечивает согласование целеориентированных, взаимосвязанных, но иногда даже разнонаправленных и противоречивых воздействий на педагогический объект для его преобразования в случае, если он исследован как система; если же он не исследован как система, то комплексирование воздействий на него весьма затруднительно в связи с нечеткостью выделения и познания его связей, функций, элементов, отношений, свойств и пр.

Для целостного изучения педагогического объекта необходимо диалектическое применение системного и комплексного методологических общенаучных подходов.

Обобщение различных исследований дополнительного образования детей (Н. А. Соколова, Н. И. Фуникова) в контексте комплексного подхода позволяет констатировать, что дополнительное образование осуществляется в различных типах образовательных учреждений через разнообразные образовательные услуги при условии интеграции деятельности всех участников.

Комплексный подход обосновывает, с одной стороны, целостность личности (как взаимосвязанное взаимодействие всех её сторон), с другой стороны, целостность педагогического процесса (как развитость всех его компонентов, скоординированность взаимодействия всех его участников).

В контексте комплексного подхода можно констатировать, что дополнительное образование детей осуществляется в различных типах образовательных организаций через разнообразные образовательные услуги при условии интеграции деятельности всех участников.

Комплексный подход в исследовании развития дополнительного образования детей предполагает изучение отдельных показателей во взаимосвязи и взаимозависимости, в тесной связи с общим уровнем организационного, технического и технологического развития системы дополнительного образования, а также – с уровнем развития педагогического коллектива.

Но системный и комплексный подходы не исчерпывают методологической характеристики конкретного исследования. Сложность и многогранность развития дополнительного образования детей, взаимосвязь и взаимозависимость составных элементов этого процесса обуславливает необходимость применения **совокупности**

методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления.

Основным требованием к любому подходу или методу исследования в любой области является его способность актуализировать, выделять именно изучаемое свойство и одновременно игнорировать, нейтрализовывать или даже активно подавлять эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения [78]. Поэтому для нашего исследования важно определить, какие свойства системы дополнительного образования детей характеризуют его качество и управление им.

Таким образом, любой из существующих подходов, выступая единственной методологической основой исследования, имеет свои преимущества, но и принципиально непреодолимые ограничения. При построении методологической базы исследования проблемы развития дополнительного образования детей мы подразумеваем, что различные методологические подходы к изучению этого процесса могут полноценно взаимодействовать, не только не противореча, но и взаимодополняя, расширяя и корректируя друг друга, выделяя в качестве предмета исследования разные стороны рассматриваемого нами феномена.

Ситуационный подход (П. Дракер, Г. Кунц и др.) концентрируется на том, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией (конкретным набором обстоятельств): самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации. Этот подход является значимым подходом к развитию дополнительного образования детей, предмет его исследования - конкретная ситуация, внешние и внутренние переменные, влияющие на нее. Для нас это имеет особое значение, так как мы рассматриваем развитие дополнительного образования детей в конкретных условиях модернизации российского образования. В центре этого подхода - конкретная ситуация, т.е. набор обстоятельств, с которыми сталкивается система дополнительного образования детей в процессе своего функционирования. Управление этой ситуацией осуществляется путем выделения наиболее важных в конкретных обстоятельствах переменных, взаимосвязанное рассмотрение которых позволяет решать возникшие проблемы.

Однако ситуационный подход не раскрывает сущность управления в целом, поскольку предполагает лишь строго определенную деятельность по выбору методов управления с

выявленными переменными конкретной ситуации. Управление в этом случае остается внешним, существующим ради поддержания стабильности.

Современные достижения **ситуационного подхода** к управлению, полученные П. Лоуренсом и Дж. Лоршем, а также Т. Питерсом и Р. Уотерменом, до сих пор не нашли должного научного развития применительно к образовательной системе, хотя в условиях быстроменяющейся среды ситуационное управление доказало свою эффективность.

Ситуационный подход в развитии дополнительного образования детей представляет собой парадигму управления конкретными организациями и учреждениями в конкретных условиях-ситуациях (Гарвардская школа бизнеса). При таком подходе акцент делается на ситуационные различия между различными организациями и учреждениями (и внутри них), опираясь на существенные переменные каждой ситуации, их влияние на эффективность деятельности. Исходя из этого используются конкретные приемы, обеспечивающие максимальный эффект либо минимизацию негативных последствий при попадании в неблагоприятную ситуацию [3. с. 94-95].

Этот подход основан на **процессном подходе** (М. Альберт, Э.Н. Гусинский, М.Х. Мескон, М.М. Поташник, К. Роджерс, и др.), который доминировал в отечественных исследованиях управления до 60–70-х гг. прошлого века и рассматривал развитие как необратимое, направленное и закономерное изменение, а управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций, которые реализуются применительно к конкретной ситуации. Работы А.Н. Волковского, М.П. Малышева были посвящены подробному изучению основных управляемых процессов, реализуемых в образовании (делопроизводство, инспектирование образовательных учреждений, организация всеобщего). В дальнейшем их идеи были развиты Е.И. Перовским, который определил комплекс управленческих функций (организация учебно-воспитательной работы, педагогический и методический инструктаж, контроль за работой персонала), заложил основу функциональных обязанностей руководителей в образовательной системе. Однако многие положения теории управления образованием были ограничены внутрисистемными рамками, основывались на педагогических теориях, кроме того, в подавляющем большинстве работ описывались различные аспекты управления на учрежденческом уровне. Свое дальнейшее развитие процессный подход к управлению образованием нашел в трудах таких ученых, как Е.С. Березняк, Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, М.А. Кондаков, Э.Г. Костяшкин, Т.И. Шамова.

Процессный подход к развитию дополнительного образования детей предполагает включение в него процессов планирования, организации, мотивации, контроля [54, с.704], анализа, синтеза и прогнозирования [29], которые обеспечивают формулирование и достижение целей организации.

Программно-целевой подход (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.), предполагает способ выработки и осуществления плановых управленческих решений, основанный на комплексном анализе проблемы и построении системной совокупности мер и действий (в форме программы), направленных на достижение поставленной цели, решение целевой задачи, вытекающей из проблемы. Нескончаемый спор ученых о применении программно-целевого подхода в планировании и управлении самыми разнообразными социально-экономическими объектами и процессами по сути своей беспредметен, хотя бы потому, что программирование позволяет воплощать плановое начало, укреплять государственное воздействие на управленческие процессы, направлять их в нужное русло, противодействовать стихии.

Программно-целевой подход в исследовании развития дополнительного образования детей играет важную роль в концептуальном осмыслении обозначенной проблемы и предполагает: интеграцию основных принципов управления; четкое определение целей и направленность на конечный результат; формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей, комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования.

В свою очередь программно-целевой подход может рассматриваться в качестве системы принципов, которые определяют общую стратегию развития и, в частности, перспективного планирования как вида управленческой деятельности.

Аксиологический подход (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский, В.И. Гинецинский, Н.Б. Крылова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) соответствует гуманной педагогике, в которой человек рассматривается как высшая ценность, самоцель общественного развития, а образование как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и ресурсов собственной жизни. Основу содержания образования составляет иерархия ценностей – социальных, государственных, личных.

Аксиологический подход определяет образование как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и ресурсов собственной жизни.

Анализ исследований в сфере дополнительного образования детей (В. А. Горский, А. В. Егорова, А. Я. Журкина, В. И. Козырь, Н. Р. Литвиненко, Л. Н. Логинова, И. А. Савицкая, Л. Я. Шамес и др.) позволяет установить, что реализация аксиологического подхода осуществляется через создание особой комфортной среды общения, нравственно-эмоциональной атмосферы и организацию индивидуальной и коллективной творческой деятельности.

Аксиологический подход играет важную роль в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей, так как предполагает осуществление исследования проблем образования с учетом достижений наук о сущности человека и позволяет рассмотреть качество образования и управление им в контексте общественных ценностей, среди которых человек является высшей ценностью развития общества.

Антропологический подход признает целостность человека в неделимости его духовной (культурной), социальной и телесной (природной) сущности, а образование – как творческую и ответственную реализацию человеком своей природы (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.М. Бехтерев, Б.М. Бим-Бад, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, К.Э. Циолковский, К.Д. Ушинский и др.). Суть **антропологического подхода** заключается в определении роли человека как сознательного участника эволюции в целостной системе развития социокультурной и природной сред в зависимости от личного опыта и рефлексии антропологический и подход, предполагающий осуществление исследования проблем образования с учетом достижений наук о сущности человека.

Обобщение исследований в области дополнительного образования детей (В.В. Абраухова, М.И. Болотова, К.Н. Вентцель, В.П. Голованов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Л.Г. Логинова, О.Г. Тавстуха, А.Б. Фомина, А.И. Щетинская, К.Д. Ушинский и др.) позволяет констатировать, что реализация антропологического подхода в этой сфере происходит через организацию работы с детьми в согласовании с общими законами и динамикой развития природы, общества и личности на основе деятельностной активности (самодетельности).

Антропологический подход признает целостность человека в неделимости его духовной (культурной), социальной и телесной (природной) сущности, а образование – как творческую и ответственную реализацию человеком своей природы.

Реализация антропологического подхода в дополнительном образовании детей происходит через организацию работы с детьми в согласовании с общими законами и динамикой развития природы, общества и личности на основе деятельностной активности.

Антропологический подход в исследовании вопросов развития дополнительного образования детей позволяет решать задачи исследования на основе законов развития человеческой природы для дальнейшего ее совершенствования и рассматривать процесс управления как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в таких гуманистических идеалах и ценностях как сам человек, его право на свободу, творческое и духовное саморазвитие. С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и теорий, а также практики прошлых времен. Особенно значима прогностическая функция методологии, реализуемая на основе антропологического подхода, так как она способствует прогнозу и оценке роли и значения данной педагогической системы в развитии, движении теории и практики, ее востребованности или забвения будущими поколениями ученых и практиков.

Деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Г.С. Батицев, М.В.Д емин, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.) рассматривает процесс формирования личности через активную предметную деятельность и активные способы познания мира, активные коммуникации с другими людьми.

Обобщение исследований в сфере дополнительного образования детей (А. В. Егорова, Н. А. Соколова) позволяет отметить, что деятельностный подход предполагает развитие ребенка посредством деятельности, его активное воздействие на окружающий мир и реализуется через создание условий для свободного выбора вида деятельности, достижения позитивного результата совместной деятельности педагога и ребенка.

С позиции деятельностного подхода исследование развития дополнительного образования детей следует определять как результат целесообразного научно-практического взаимодействия субъектов социальных отношений по поводу формирования и развития элементов образовательной среды, обеспечивающих необходимые условия для активной реализации идей развития, и на этой основе удовлетворения потребностей взаимодействующих субъектов. Особенность деятельностного подхода к развитию дополнительного образования детей заключается в осуществлении взаимосвязанных

управленческих воздействий на всех уровнях управления: федеральном, региональном, муниципальном, институциональном, личностном.

Синергетический подход (И.А. Алексеев, М.В. Богуславский, С.П. Капица, И.Р. Пригожин, В.И. Редюхин, Н.М. Таланчук, С.С. Шевелева и др.) изучает эволюцию смежных систем на основе принципа доступности, исследует универсальные законы развития, что сегодня представляется наиболее актуальной проблемой в инициировании личностью поиска собственного маршрута развития; обосновывает представление об образовании в целом, а также об его участниках (педагоге, ребенке) как саморазвивающихся системах.

Обобщение различных исследований дополнительного образования детей (В.А. Ерофеева, Г.И. Гузева, Л.Ф. Комолова, Л.Г. Логинова, Г. Хакен, О.Н. Швецова и др.) позволяет отметить, что в контексте синергетического подхода данная сфера рассматривается как сложная образовательная система, способная к постоянной эволюции (изменениям структуры и содержания) за счет активного взаимодействия с внешней средой и другими системами под влиянием объективных и субъективных факторов.

Синергетический подход обосновывает представление об образовании в целом, а также об его участниках (педагоге, ребенке) как о саморазвивающихся системах.

В контексте синергетического подхода дополнительное образование детей рассматривается как сложная образовательная система, способная к постоянной эволюции за счёт активного взаимодействия с внешней средой и другими системами под влиянием объективных и субъективных факторов.

Синергетический подход важен в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей, опирается в познании любых сложных систем на происходящие в них процессы самоорганизации, саморазвития и позволяет исследовать нелинейный характер их перехода из организуемого в самоорганизующееся состояние, что является важным для становления и развития систем управления качеством дополнительного образования детей.

Культурологический (культуросообразный) подход (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, О.С. Газман, С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, М.В. Кларин, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, В.В. Розанов, В.М. Розин, В.А. Сластенин и др.) в современных научно-педагогических исследованиях представляет человека как уникальный мир культуры, а его образование как творение себя в процессе взаимодействия

с системой культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культур. Культурологический подход рассматривает сущность и процесс развития личности ребенка в соответствии с педагогическими идеями, целями, задачами на основе анализа социокультурной ситуации.

Анализ исследований в дополнительном образовании детей (В. А. Горский, Е. Б. Евладова, А. В. Егорова, А. Я. Журкина, Л. А. Николаева, Н. А. Соколова, А. Б. Фомина и др.) позволяет констатировать, что культурологический подход в данной образовательной сфере реализуется через включение достижений культуры (культурных ценностей) в содержание образовательного процесса, создание условий для культурной деятельности детей. В системе дополнительного образования детей культурологический подход носит надпредметный характер и призван охватить национальную, общечеловеческую, современную культуру общества, региона, социальной группы, семьи, личности. С учетом этнической и культурной мозаичности региона важно, чтобы система дополнительного образования выполняла коммуникативную функцию, давала достаточные знания о культуре, традициях, обычаях.

Культурологический подход представляет человека как уникальный мир культуры, а его образование – как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей.

В дополнительном образовании детей культурологический подход реализуется через включение достижений культуры (культурных ценностей) в содержание образовательного процесса, создание условий для «культурно-творческой» деятельности детей.

Культурологический подход в концептуальном осмыслении развития дополнительного образования детей позволяет рассмотреть качество образования и управление им в контексте общественных ценностей на основе анализа социокультурной ситуации с учетом общечеловеческих и национальных основ культуры, закономерностей развития личности.

Социокультурный подход (С.Н. Гавров, Е.Г. Ефимов, Н.И. Лапин и др.) используется для анализа проблем общественной трансформации в России, имеет ряд особенностей, определяющих целесообразность и границы его применения. С одной стороны, специфической его чертой является определенный универсализм, позволяющий проанализировать и культурные, и политические, и хозяйственные, и прочие элементы общественного целого [7, с.32]. Одновременно сущность социокультурного подхода состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности [47, с.24]. Под

культурой в данном случае понимается совокупность способов и результатов деятельности человека, в том числе идеи, ценности, нормы, образцы, а под социальностью - совокупность взаимоотношений социальных субъектов. Это позволяет исследовать российское общество как противоречивое единство, «содержащее сложные отношения личности, групп и общества во всех возможных их комбинациях и взаимосвязях» [7, с. 32].

Социокультурный подход оперирует с определенной моделью общества, которое здесь понимается как социокультурная система, возникающая и изменяющаяся в результате действий и взаимодействий людей [47, с.27-28].

В современных научно-педагогических исследованиях социокультурный подход рассматривается как методология, формирующая представления об образовании, с одной стороны, как о социокультурном пространстве, с другой – как части более широкого социокультурного пространства. В социокультурном пространстве субъект активно включается в культурные связи общества, формирует собственное социальное (ролевое) поведение.

Анализ исследований проблем дополнительного образования детей (Н. Ф. Родионова, Н. И. Фуникова) позволяет констатировать, что реализация социокультурного подхода в данной образовательной сфере осуществляется через преемственность содержания различных видов образования с учетом развития личностного сознания обучающихся и многообразия форм их жизнедеятельности. Элементы культуры, накопленной человечеством, не могут быть переданы ребенку в готовом виде через выработанные нормы и правила. Освоение культуры как системы ценностей должно проходить в специально организованной педагогом деятельности, в жизни ребенка на уровне культур. Особое внимание в образовательном процессе дополнительного образования детей следует уделить знакомству детей с традициями национальной культуры (народным календарем, обычаями, обрядами), несущими смысл. Фольклор, народные праздники, приметы, игры, сказки отражают особенности восприятия природы людьми, помогают детям понять механизмы передачи из поколения в поколение опыта бережного отношения к природе, гармоничного взаимодействия с ней.

Дополнительное образование детей выступает одним из ведущих факторов социокультурного обновления региона, становится непременным условием достижения молодыми людьми жизненного успеха и одновременно предпосылкой их активного участия в преобразовании социальной среды, в которой они живут. Дополнительное

образование детей в социокультурных условиях формируется как компонент вариативной части системы регионального образования, обретая черты современности, сохраняя при этом верность принципу вариативности.

У дополнительного образования есть то, что не может дать общеобразовательная школа: добровольность; учет индивидуальных интересов, желаний и потребностей ребенка; условия для творческого саморазвития и самореализации; неформальность общения и увлеченность коллективной деятельностью; свобода выбора школьником совместно с педагогом образовательной области, профиля программ, времени их освоения; разнообразие видов деятельности социализации и создание благоприятных условий для реализации имеющегося природного потенциала школьника в соответствии с его потребностями [39, с.17].

Социокультурный подход формирует представления об образовании, с одной стороны, как о социокультурном пространстве, с другой стороны, как части более широкого социокультурного пространства. В социокультурном пространстве ребёнок активно включается в культурные связи общества, формирует собственное социальное (ролевое) поведение.

Реализация социокультурного подхода в дополнительном образовании детей осуществляется через преемственность содержания различных видов образования с учётом развития личностного сознания обучающихся и многообразия форм их жизнедеятельности.

Социокультурный подход в исследовании развития дополнительного образования детей позволяет синтезировать достижения социогуманитарных наук и проводить анализ проблем трансформации в системе образования вообще и в дополнительном образовании детей в частности.

Гуманистический (личностный, лично ориентированный) подход. В современных научно-педагогических исследованиях гуманистический подход (Б.Г. Ананьев, М.Н. Берулава, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, М.Я. Виленский, Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, М.С. Каган, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, О.Л. Подлиняев, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, М.А. Розов, П. Скотт, В.В. Серкиков, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, В.Е. Шукшунув, П.Г. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.) рассматривает человека как высшую ценность, его право на свободу, счастье, развитие. Гуманистический подход в педагогике положил начало лично ориентированному образованию, что

предопределило изменение взгляда на сущность образования: оно стало рассматриваться как процесс индивидуального саморазвития, обретения им себя, своего образа в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе «взрослый – ребёнок».

Обобщение исследований проблем дополнительного образования детей (М.И. Болотова, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, А. Я. Журкина, Л. Г. Логинова, Л. А. Николаева, А. Б. Орлов, Н. А. Соколова, О. Г. Тавстуха, М. И. Чеков, А. И. Щетинская и др.) позволяет сделать вывод о том, что гуманистический подход в исследуемой сфере реализуется через обеспечение индивидуальной образовательной «траектории» ребенка, создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества разных поколений в образовательном процессе, способствующей самореализации личности учащегося. Гуманистический подход служит основанием для осмысления потребностей личности в познании себя, своих возможностей решения психолого-педагогических проблем развития субъектов образования, а также перевода результатов поиска в область творческой деятельности в целях личностно-образовательного роста.

Гуманистический (личностный) подход играет особую роль в осмыслении развития дополнительного образования детей, так как рассматривает управление как возможность управления собой и управления людьми, подразумевает организацию диалогового взаимодействия субъектов, ориентированного в максимальной степени на их индивидуальные особенности и специфику личностного моделирования мира.

Гуманистический подход – методология, признающая человека как высшую ценность, его право на свободу, счастье, развитие. Гуманистический подход в педагогике положил начало личностно ориентированному образованию, понимаемому как процесс индивидуального саморазвития в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе «взрослый – ребёнок».

В дополнительном образовании детей гуманистический подход реализуется через обеспечение индивидуальной образовательной «траектории» ребёнка, создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества взрослого и ребёнка, способствующей самореализации личности учащегося.

Педагогика поддержки определяет необходимость максимальной индивидуализации процесса образования, основанной на признании, с одной стороны, того, что уже есть в личности, но недостаточно развито, с другой стороны, соавторства ребёнка в определении собственного жизненного пути.

Суть педагогической поддержки в дополнительном образовании детей рассматривается как помощь ребёнку в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации через обеспечение личностной, практико-ориентированной и творческой направленности деятельности.

Полисубъектный подход – методология, обосновывающая организацию образовательного процесса как опыта деятельности двух равноправных субъектов – ребёнка и педагога.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Н.А. Соколова считает, что только в данной образовательной сфере полисубъектный подход может быть реализован в полной мере, поскольку «взаимоотношения педагога и ребёнка не имеют другой основы, кроме добровольной и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной, творческой деятельности» [75, с.484].

В рамках **гуманитарного подхода** образование рассматривается как процесс формирования гуманитарного мышления ребёнка через обращение его мысли к человеческим ценностям, через общение с искусством.

Приоритетной образовательной сферой, обеспечивающей большие возможности ребёнка общаться с искусством, Л.Я. Шамес рассматривает дополнительное образование детей [90, с.164-170].

Герменевтический подход обосновывает необходимость построения педагогического взаимодействия на глубоком познании детства в целом, каждого ребёнка в отдельности, видении его во взаимосвязях с другими людьми.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Л.Г. Логинова в контексте герменевтического подхода считает, что образование должно стать для человека настоящей подготовкой к жизни, условием этого является развитие способности к социальному творчеству [51, с.94].

Природосообразный подход обосновывает отношение к ребёнку как части природы, воспитания его в единстве и согласии с природой, обеспечение экологически чистой природной среды его обитания и развития.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Л.Г. Логинова, в контексте природосообразного подхода считает, что «настоящий педагог-внешкольник» должен «начинать работу с наблюдения, исследования детской индивидуальности ... для последующего создания метода, сохраняющего природный потенциал личности» [51, с.96].

Многоуровневый подход рассматривает образование как непрерывный процесс, включающий несколько уровней, на каждом из которых решаются определённые образовательные задачи.

В контексте данного подхода дополнительное образование детей представляется как многоуровневая социально-педагогическая система, которая (во взаимодействии с основным образованием) создаёт условия для непрерывного индивидуализированного образовательного пути ребёнка в выбранной им области деятельности (от уровня общего интереса до уровня профессионально ориентированной деятельности).

Компетентностный подход обосновывает образование как формирование базовых жизненных компетенций личности как основы для её дальнейшего саморазвития.

Исследователь дополнительного образования детей В.А. Горский в контексте компетентностного подхода вводит понятие «образовательная компетенция» как готовность к решению исследовательских задач с несформулированным условием [23, с.9].

Продуктивный подход актуализирует необходимость максимального приближения процесса обучения школьников к реальной профессиональной деятельности в социуме.

Исследователь дополнительного образования детей С.Б. Попцов считает, что в контексте продуктивного подхода содержание работы с детьми должно интегрировать «три основные сферы: образование – труд – культуру, обеспечивая подросткам знания о себе, о мире профессионального труда, о способах адаптации в культурной среде и выборе образа жизни и профессионального будущего» [80, с.82].

Поликультурный подход ввел в методологию дополнительного образования детей В.П. Голованов, который одним из приоритетов развития данной образовательной сферы рассматривает региональную образовательную интеграцию: формирование образовательного сообщества из представителей различных сфер, заинтересованных в собственном и региональном развитии на поликультурной основе [21, с.25].

Автором **конвенционального подхода** в дополнительном образовании детей также является В.П. Голованов, считающий, что «определение содержания деятельности..., создание условий для развития интереса ребёнка в пространстве свободного времени и выстраивание системы отношений «ребёнок-взрослый» должно происходить «с позиций основных положений Конвенции ООН о правах ребёнка» [22, с.2].

Рассмотрев основные позиции различных методологических подходов, можно констатировать, что они пока еще не сложились в единую методологию дополнительного

образования детей. Опираясь на системный подход, попробуем содержательно объединить все рассмотренные выше подходы.

Заключение

Проведенное исследование особенностей и проблем дополнительного образования детей позволяет сделать выводы о том, что:

методология современного дополнительного образования детей находится на начальном этапе своего формирования, ее основу составляют методологические и теоретические основания внешкольного образования – внешкольной работы, которые складывались в течение длительного времени;

в его развитии нашли свое отражение теоретико-методологические подходы, как общие для всей системы образования, так и присущие только данной образовательной сфере, что дает возможность определить приоритеты в педагогической практике сферы дополнительного образования.

Рассмотрев базовые аспекты различных методологических подходов, реализуемых в настоящее время в сфере дополнительного образования детей, мы приходим к следующему выводу: каждый из подходов имеет научно-теоретические и практические основания к реализации, но они пока еще не сложились в единую методологическую систему, определяющую базовые приоритеты в данной образовательной сфере. Основой для разработки единых методологических оснований может рассматриваться системный подход, который, по нашему мнению, позволяет объединить все рассмотренные подходы и представить единые методологические основания деятельности данной образовательной сферы.

Список использованной литературы:

1. Абраухова В.В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1997. – 279 с.
2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. - М., 1985.
3. Андреев НА., Коробор В.Б. Стратегическое управление в правоохранительной сфере: учеб.пособие.- М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2010
4. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов /В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д.Никандров. – М.: Просвещение, 2006. - 574с.

5. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–8.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов: психопедагогические процессы // Практика образования. 2008. № 2.
7. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). Т. 1. От прошлого к будущему. 2-е изд., перераб. и доп. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997.
8. Базисный учебный план (федеральный) учреждений дополнительного образования детей // Внешкольник. 1996. № 1. С. 12–13.
9. Белова В.В., Кульпединова М.Е. Дополнительное образование: требование к его содержанию. – М.: [б.и.], 2000. – 8 с.
10. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления/В.С. Безрукова. - Екатеринбург, 1992. – 89с.
11. Бестужев-Лада И.В. Восьмая подсистема образования. А может быть первая? // Внешкольник. – 1997. – № 3. – С. 11–16.
12. Блауберг, И.В.; Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода /И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
13. Бондаревская Е.В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. 1998. № 2.
14. Бруднов А.К. Духовное воспитание детей в системе дополнительного образования: экскурс в историю // Внешкольник. – 2003. – № 7–8.
15. Буданова Г. П. и др. Концепция дополнительного образования // Информационно-справочные материалы о системе дополнительного образования детей в РФ. М.: МОиПО РФ, 1993. 24 с.
16. Буданова Г.П., Степанов С.Ю., Пальчикова Т.В. Концепция дополнительного образования // Информационно-справочные материалы о системе дополнительного образования детей в РФ. М.: МОиПО РФ, 1993. 24 с.
17. Власюк И.В. Теоретико-методологические основания социально-педагогического проектирования региональной семейной политики// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 65. № 1. С. 9-12. [Электронный ресурс] - URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/65/9-12.pdf> (Дата обращения 24.07.2015)

18. Гершунский Б.С. Философско-методологические обоснования стратегии развития образования в России. – М.: ИПиМиО, 1993. – 160 с.
19. Голованов В.П. Дополнительное образование детей как феномен в педагогической науке и практике // Научные труды Государственного НИИ семьи и воспитания. – М.: Гос. НИИ семьи и восп., 2004. Т. II. С. 60–63.
20. Голованов В. П. Конвенциональное пространство детства как необходимый компонент полисферности дополнительного образования детей // Внешкольник. 2009. № 5. С. 2–6.
21. Голованов В. П. Развитие полисферности дополнительного образования детей // Теор. и практ. дополнит. образования. 2007. № 9. С. 23–27.
22. Голованов В.П. Конвенциональное пространство детства как необходимый компонент полисферности дополнительного образования детей // Внешкольник. – 2009. – № 5.
23. Горский В. А. Компетентностный подход в дополнительном образовании детей // Теор. и практ. дополнит. образования. 2007. № 2. С. 8–11.
24. Горский В.А., Журкина А.Я. Педагогические принципы развития системы дополнительного образования детей // Дополнительное образование. 1999. № 2. – С. 4-6.
25. Гузева Г.И. Управление процессом модернизации в системе дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002. – 225 с.
26. Давыдов В.В. Научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // Педагогика. 1993. № 5.
27. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. О развитии и самореализации личности в процессе дополнительного образования в УВК // Сельские учебно-воспитательные комплексы: самореализация и развитие личности: сб. ст. / под ред. Е.С. Петровец. – Белгород: УОиБОИУУ, 1994. – С. 7-12.
28. Егорова А.В. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. – 195 с.
29. Елисеев В.А. Научные основы управления промышленным предприятием. Донецк, 1971.
30. Ерофеева В. А. Синергетический подход в организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Теор. и практ. дополнит. образования. 2009. № 9 (287). С. 46–48.

31. Зайцева Е.П. Системно-деятельностный подход в начальном образовании [Электронный ресурс]. – URL: www.bujarovo.edusite.ru/DswMedia/doklad.doc (Дата обращения 23.09.2014).
32. Журкина А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования // Дополнительное образование. 2000. № 9. С. 6–9.
33. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход»// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. № 13 (146). 2009. 80с. – с.9-15
34. Казарян Ф.К. Комплексный подход к воспитанию школьников. - Ереван, 1985.
35. Каргина З.А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей// Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1 (103). с.5-11
36. Козырь В. И. и др. Развитие аксиологического потенциала личности в системе дополнительного образования // Педагогика. 2009. № 1. С. 21–29.
37. Коджаспирова, Г.М.; Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2000. – 176с.
38. Кожемякина М.Н. Системно-деятельностный подход в преподавании химии [Электронный ресурс]. – URL: <http://sanremo.ito.edu.ru/2014/section/230/92638/> (Дата обращения 23.12.2014)
39. Костин Александр Константинович. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Костин Александр Константинович; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т].- Иркутск, 2007. 589 с.
40. Комаров В.В. Региональная модель управления качеством дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002. – 228 с.
41. Комолова Л. Ф., Швецова О. Н. Синергетический подход к организации системы дополнительного образования в средней школе // Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе / под ред. Л. П. Ильенко. 3-е изд., испр. и доп.М.: АРКТИ, 2008. С. 162–170.
42. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки учащегося: дис. ...канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 182 с.
43. Концепция модернизации дополнительного образования детей РФ на период до 2010 года (проект). Одобрена реш. коллегии Минобрнауки РФ от 06.10.2004 № ПК-2 //

Дополнительное образование детей: сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. М.: Центр «Школьная книга», 2008. С. 178–183.

44. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

45. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Сов. педагогика. 1988. № 7.

46. Костин А.К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: диссертация ... доктора педагогических наук. Иркутск, 2007.- 589 с.: ил. РГБ ОД, 71 08-13/18

47. Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации, - М.: Институт философии РАН, 2000.

48. Леонова Е. В. Педагогическая поддержка развития творческого мышления детей в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 151 с.

49. Лежнина Л.В. Системно-деятельностный подход к организации профессионального психолого-педагогического образования // Высшее образование сегодня. 2007. № 9.

50. Липский И.А. Содержательно-функциональная концепция методологического анализа научного знания [Электронный ресурс] - URL: <http://www.hotel-olimp.ru/page/Statii/Method-2.htm> (Дата обращения 12.12.2014).

51. Логинова Л. Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей: монография. М.: АПК и ПРО, 2003. 132 с.

52. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 436 с.

53. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей до 2010 года. Утв. Министром образов. и науки РФ 16.04.2007 // Дополнительное образование детей: сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. М.: Центр «Школьная книга», 2008. С. 522–537.

54. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М., 2002

55. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей в школах г. Москвы (2004 г.) // Дополнительное образование детей: сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. С. 452–471.

56. Методические рекомендации Управления воспитания и дополнительного образования детей и молодежи Минобразования России по развитию дополнительного образования детей в

общеобразовательных учреждениях: прилож. к письму Минобразования России от 11.06.2002 № 30-15-433/16 // Дополнительное образование детей: сб. норм.-прав. док-тов и мет. мат-лов. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. С. 418–432.

57. Методология системного подхода в педагогике / А.М. Сидоркин. - Самара, 1989.

58. Морозова Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 232 с.

59. Нефедова Н.А. Детское объединение в системе дополнительного образования школы как средство развития индивидуальности подростков: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 161 с.

60. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

61. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Психол. личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 509–533.

62. Система дополнительного образования детей: концепция лаб. пробл. доп. образ. детей ИОСО РАО / В.А. Горский [и др.]. // Дополнительное образование. 1999. № 3–4. С. 6–14; 2000. № 1. С. 6–11.

63. Система дополнительного образования детей: проблемы становления и развития в условиях реформирования российского образования. – М.: МО РФ, 1996. 30 с.

64. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин.- Минск: Харвест, 1997. с.235

65. Смирнова С.И. Системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса: понятие, дидактические принципы, технологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/pedsovet-po-teme-sistemno-deyatelnostnyi-podkhod-k-organizatsii-obrazovatelnog> (Дата обращения 14.09.2014).

66. Соколова Н. А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей // Модернизация образования: (Проблемы и перспективы): мат-лы регион. науч.-прак. конф. (Оренбург, 28-29 ноября 2002 г.). Ч. 4. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. С. 480-485.

67. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974.

68. Салимова, Т. А. Интеграция диверсификации и системного подхода к управлению качеством / Т. А. Салимова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Экономика и финансы. 2004. № 2. С. 541—546.

69. Саранов А.М. Функции методологии педагогики в инновационном поиске развивающейся школы//Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А. П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998. 238 с.
70. Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А. П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998. 238 с.
71. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования Российской академии образования / В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов // Дополнит. образование. 1999. № 3–4. С. 6–14; 2000. № 1. С. 6–11.
72. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.
73. Смотровая И. А. Педагогическая поддержка старшеклассников при получении дополнительного образования в условиях инновационного учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 111 с.
74. Смыковская Т.К. Методологические основы исследования творческих способностей будущих учителей// Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А. П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998.
75. Соколова Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей // Модернизация образования: (Проблемы и перспективы): мат-лы регион. науч.-прак. конф. (Оренбург, 28–29 ноября 2002 г.). Ч. 4. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. С. 480–485.
76. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. - М.: Прогресс, 1976. - 251 с.
77. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А.Петров // Alma mater. 2005. № 2. С. 54-58
78. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт/ А.Н. Подьяков. – М., 2000. – 266 с.
79. Полукаров В. В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 332 с.

80. Попцов С. Б. Продуктивное обучение подростков в учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 134 с.
81. Проектирование уроков на основе системно-деятельностного подхода в образовательном процессе начальной школы: методические рекомендации / сост. О.В. Петрова и др. – Челябинск: Образование, 2011. – 39 с.
82. Родионова Н. Ф. Принципы обновления содержания дополнительного образования детей Санкт-Петербурга // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования детей: сб. СПб.: РГПУ, 1995. С. 24–26.
83. Уваров, В.М. Методы педагогического исследования: Учебное пособие/ В.М.Уваров. Нижний Тагил, 2002. – 87с.
84. Философский словарь /Под. ред. М.М.Розенталя. М.: Наука, 1985. 675с.
85. Философский энциклопедический словарь /Под ред. Л.Ф. Ильичева и др.- М.: Сов. энциклопедия, 1983. - с.365
86. Фомина А.Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 395 с.
87. Фуникова Н.И. Комплексный подход как фактор организации дополнительного образования детей (региональный аспект): дис. ... канд.пед. наук. Челябинск. 1998. 234 с.18.
88. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России: дис. д-ра пед. наук. – Самара. 2003. – 393 с.
89. Чепик В. Д., Смирнов Д. В. Методологические основы построения технологий дополнительного образования в объединениях туристского профиля // Дополнит. образование. 2001. № 11. С. 17–20.
90. Шамес Л. Я. Методология гуманитарного знания в системе современного дополнительного образования // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: [К 80-летию профессора М. С. Кагана]: мат-лы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 18 мая 2001 г.). СПб.: Санкт-Петербургское филос. об-во. 2001.
91. Шаршов И.А. Методологические основания исследования процесса профессионально-творческого саморазвития// «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета» [Электронный ресурс] - URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/st3.pdf> (Дата обращения 28.10.2014)

92. Щетинская А.И., Тавстуха О.Г., Болотова М.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: учеб. пособ. для подгот. бакалавра пед-ки по напр. "Педагогика" 0507.62. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 404 с.
93. Эшби У. Введение в кибернетику.- М., 1959.
94. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. - М.: Наука, 1978.

© Л.Н. Буйлова, 2015

УДК 37

Л.Н. Буйлова,

к.п.н., профессор кафедры педагогики дополнительного образования детей
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»
г.Москва, Российская Федерация

З.А. Каргина,

к.п.н., профессор кафедры педагогики дополнительного образования детей
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»
г.Москва, Российская Федерация

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Введение

Современный стремительно меняющийся мир предъявляет особые требования к каждому члену общества и «требует не только обдуманного и взвешенного подхода при выполнении социальных и гражданских обязательств, но и рассматривает каждого человека как субъекта, который меняется сам и меняет окружающую действительность» [12, с.184]. Соответственно, главная задача современного образования заключается в создании условий для становления личности, для раскрытия способностей и талантов каждого индивидуума: каждый человек должен иметь возможность максимально реализовать собственный потенциал.

Поэтому в новых социально-экономических условиях чрезвычайно актуальной становится проблема формирования активной личности, способной самостоятельно осуществлять свой выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за пределы предписанных стандартами требований, осознанно и адекватно оценивать свою деятельность.

Выпускник современной образовательной организации, который живет, учится и будет трудиться в новом тысячелетии для того, чтобы на протяжении жизни иметь возможность найти в ней свое место, должен обладать определенными качествами:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать их на практике для решения возникающих проблем;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной деятельности проблемы и, используя современные технологии, искать пути их рационального решения, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией, уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения и аргументировать выводы;
- быть коммуникабельным, контактным в любых социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием интеллекта, культурного уровня.

Таким образом, главное стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы индивидуализации и персонализации образования, где личность учащегося в тандеме «учитель-ученик» будет в центре внимания педагога и психолога. Необходимо вовлечь каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение им на практике этих знаний, и четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Именно поэтому всё больше внимания сегодня уделяется созданию такой образовательной среды, в которой происходит социализация, развитие и самоактуализация личности.

Как нельзя лучше для таких целей подходит дополнительное образование детей, где дети имеют право дети имеют право на [2, с.138]:

- свободный выбор предметных, межпредметных или метапредметных образовательных программ в объёме и темпе, адекватном творческой индивидуальности;

- проявление образовательной активности в выборе образовательной области для освоения не предусмотренных основными образовательными программами аспектов знаний;

- участие в социальной деятельности, социальном проектировании, исследовательской деятельности;

- освоение культурных ценностей, участие в их создании;

- организацию досуга в соответствии со своими интересами.

Реализация этого права детей обеспечивается с учётом законодательно установленных требований, а образовательная деятельность организаций дополнительного образования детей должна находиться в состоянии постоянного обновления с учётом интересов детей, общества и государства.

Отличительными чертами педагогики дополнительного образования детей являются [2, с. 139]:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;

- многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;

- личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;

- личностно ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого;

- признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе возможностей самоопределения;

- применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка.

Индивидуализация и персонализация – не просто важнейшие компоненты дополнительного образования детей, а его принципиальные характеристики дополнительного образования детей: в силу используемых в нем организационных форм и

иной природы мотивации разнообразны личностно-ориентированные практики являются его родовой особенностью.

Несмотря на то, что проблемы индивидуализации, персонализации и персонификации образования сегодня актуальны и популярны, их нормативно-правовые основы практически не разработаны.

Аналитический обзор современных нормативно-правовых документов в контексте постановки проблем индивидуализации и персонализации образования

Нормативно-правовое обеспечение индивидуализации и персонализации образования имеет уровневую структуру [1, с.123]:

1) **федеральный уровень** определяет нормативно-правовые аспекты этой проблемы в основных документах:

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273 от 29.12.2012);

Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р);

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена приказом Президента РФ от 04 февраля 2010 г. №271);

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (от «б» октября 2009 г. № 373) и основного общего (от «17» 12. 2010 г. № 1897);

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р;

Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р);

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к Приказу Минобрнауки России от 18 июля 2002 г. № 2783)

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р);

Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-р;

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (Приказ Минобрнауки РФ от 29.08.2013 г. N 1008).

2) *региональный уровень* регламентирует процессы индивидуализации и персонализации обучения путем установления нормативов подушевого финансирования затрат на обучение всех категорий учащихся и предусматривает выработку рекомендаций по методическому сопровождению процессов индивидуализации обучения.

3) *институциональный уровень* осуществляет регламентацию индивидуализации и персонализации обучения на основе разработанных локальных нормативных актов с точки зрения обеспечения достижения учащимися планируемых результатов освоения образовательных программ, обеспечивая:

- выявление индивидуальных особенностей учащихся, которые будут учитываться при организации образовательного процесса;
- формирование и удовлетворение социального заказа образовательной организации на индивидуальные образовательные потребности;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных программ;
- разработка локальных актов по организации образовательного процесса с учетом необходимости реализации индивидуальных образовательных программ и формирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

В настоящее время понятия «индивидуализация», «персонализация», «персонификация», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут» входят в тексты нормативных документов и становятся сквозными элементами деятельности образовательных организаций [21, с.7].

В контексте заявленной проблемы проведём обзор федеральных документов в сфере образования, что позволит зафиксировать ряд государственных приоритетов.

Нормативно-правовой основой индивидуализации и персонализации образования является **Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»** [6], в соответствии со статьей 2 которого *образование* определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Поэтому современные подходы к организации обучения и воспитания в

образовательной организации связаны с переориентацией со знаниевого подхода на выбор стратегии поддержки личностного становления каждого ребенка, что нашло отражение и в следующих понятиях:

воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства (ст.2, п.2);

обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни (ст.2, п.3).

Образовательный процесс, исходя из этого, можно определить как системный, целостный, развивающийся во времени и в рамках определенной системы, целенаправленный процесс взаимодействия взрослых и детей, носящий личностно-ориентированный характер, направленный на достижение социально-значимых результатов, призванный привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», закрепил позиции индивидуализации и персонализации образования в следующих положениях:

- введено понятие «индивидуальный учебный план» - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (ст.2, п.23);

- неоднократно подчеркивается значимость учета и выстраивания образовательного процесса с учетом «индивидуальных возможностей обучающихся» (ст. 2, п.27-28);

- к компетенции образовательной организации относится «индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ, а также хранение в архивах информации об этих результатах на бумажных и (или) электронных носителях» (ст.21, п.3 (11));

- устанавливаются права обучающихся на «обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами» (ст.34, п.1 (3));

- определяются обязанности обучающихся добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы (ст.43, п.1 (1));

- вменяется органам государственной власти и органам местного самоуправления, образовательным организациям оказывать помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (ст.44, п.2).

В Федеральном законе подчеркивается необходимость осуществления индивидуального подхода на всех уровнях образования:

- *дошкольного образования* - «образовательные программы *дошкольного образования* направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей» (ст.64, п.2);

- *начального общего образования*, которое «направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (ст.66, п.1);

- *среднего общего образования*, направленного «на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания образования» (ст.66, п.3);

- *высшего образования*, учитывающего сведения о предыдущих индивидуальных достижениях обучающихся (ст.69, п.7).

При этом *дополнительное образование детей*, которое не является уровнем образования, расширяет спектр образовательных возможностей, предоставляемых государством детям в целях создания благоприятных условий для развития личности учащегося.

Государством взят курс на расширение состава образовательных возможностей населения страны. Сделано это потому, что формирование рынка образовательных услуг - объективная реальность.

В соответствии с Федеральным законом дополнительное образование детей и взрослых «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени; дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности; дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» (ст. 75, п.1).

Такая позиция актуализирует роль дополнительного образования детей на современном этапе, но при этом требует его проработки с учётом современных тенденций развития национальной образовательной системы Российской Федерации, так как, к сожалению, данный образовательный феномен на современном этапе продолжает рассматриваться через призму школьного образования, что не способствует его развитию, не позволяет использовать уникальные возможности и накладывает отпечаток вторичности.

В Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [19] подчеркнута, что «одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования у граждан следующих компетенций инновационной деятельности: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде».

Кроме того, в целях обеспечения раннего раскрытия способностей детей к творчеству, развития навыков по критическому восприятию информации, способности к нестандартным решениям, креативности, изобретательности, способности работать в команде, а также совершенствования творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиск и обработку информации, самостоятельной и командной работы и иных

компетенций инновационной деятельности подчеркнута необходимость расширения государственной поддержки дополнительного образования, инфраструктуры индивидуальных образовательных программ, углубленного и профильного обучения по программам общего и дополнительного образования, внедрения индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося, практико-ориентированных программ с обязательным условием выполнения индивидуальных и групповых исследовательских проектов.

Инновационное развитие экономики, смена технологий, индивидуализация потребностей и глобальная конкуренция заставляют школу кардинально менять свой вектор развития: она должна готовить ребенка к профессиональной мобильности, к возможному переучиванию, инициативности и умению творчески смотреть на окружающий мир. Все это заставляет школу, хочет она того или нет, становиться иной: речь должна идти о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения, что возможно осуществить при интеграции основного и дополнительного образования.

Обращение к проблеме взаимосвязи общего и дополнительного образования сегодня весьма актуально и является отражением потребности педагогической практики: именно в таких образовательных организациях удастся добиться серьезных успехов в учебно-воспитательном процессе, где нет непреодолимой стены между урочной и внеурочной деятельностью, где воспитание не отделено от обучения и развития. Взаимодействие общего и дополнительного образования обеспечивает непрерывность обучения, профориентацию, развивает творческие способности личности, используя систему личностно ориентированного и персонализированного образования. [16, с.36]

Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

В рамках **Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»** [14] заявлен курс на индивидуализацию обучения.

Школьное образование обеспечивает переход от дошкольного детства, семейного воспитания к осознанному выбору последующей профессиональной деятельности. От того, как будет устроена школьная действительность, зависит во многом не только успешность в

получении профессионального образования, но и вся система гражданских отношений. Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих факторов как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны.

Важной задачей является усиление воспитательного потенциала школы, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося.

Индивидуализация обучения – это «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и культурного человека - патриота, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире; обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». Решение этой задачи осуществляется на основе успешного использования технологии индивидуализации обучения, воспитания и развития учащихся на основе личностно ориентированного учебного плана.

Дальнейшее развития индивидуализации должно быть обеспечено обновлением содержания образования, переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты, которые предполагают формирование у учащихся предметных, личностных и метапредметных образовательных результатов. Результатом образования должно стать «не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

С 2009 года в наших школах началась апробация, а теперь уже идет реализация образовательных стандартов нового поколения. Главным результатом их введения должна стать успешная адаптация учащегося ко взрослой жизни во взрослом обществе.

В.В. Путин в своем выступлении на VI съезде Всероссийского педагогического собрания 31 мая 2011 года отметил [3]: «Нам важно, чтобы образовательный процесс не был обезличен. Он должен строиться вокруг конкретного школьника, учитывать его склонности, способности. Именно такую логику должны отражать новые образовательные стандарты».

Современное общество ориентирует школу на развитие и воспитание человека инициативного, творчески мыслящего, умеющего находить нестандартные решения, осознанно выбирающего свое будущее. Сегодня решение этой задачи возможно через

индивидуализацию и персонализацию обучения, способствующих раскрытию индивидуальности учащегося в специально организованной учебной деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования [23] и основного общего [24].

В условиях перехода системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов освоения основных образовательных программ становится индивидуализация обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования в форме государственных требований формулируют результаты овладения выпускниками системой универсальных учебных действий на базовом, повышенном и высоком уровнях, а также определяют комплекс условий, обеспечивающих их достижение.

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы:

- **личностным**, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

- **метапредметным**, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

- **предметным**, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного

типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

Индивидуализация обучения занимает здесь одно из ведущих мест. Её цель состоит в том, чтобы образовательная деятельность школьников обеспечивала их личностное самоопределение, развитие эмоционально-духовной сферы, формирование качеств, связанных с проектируемой профессией или сферой деятельности.

Сегодня основной особенностью должна стать углублённая отработка всего спектра проблем, связанная с дифференциацией, индивидуализацией и персонализацией образовательного процесса, выход на качественно новый уровень его функционирования, создание индивидуализированной образовательной среды, ориентированной на формирование готовности ученика к самообразованию, саморазвитию, самореализации.

Перед образовательным учреждением в условиях введения ФГОС общего образования стоит задача определения стратегий индивидуализации. Разработку таких стратегий целесообразно осуществлять на основе изучения социального заказа, познавательных возможностей обучающихся, а также системного анализа ресурсного обеспечения.

В условиях введения ФГОС общего образования образовательное учреждение может использовать различные механизмы индивидуализации обучения [1, с.124]:

- отбор форм, методов и приемов обучения на основе системно-деятельностного подхода;
- двухуровневая система требований к планируемым результатам освоения основной образовательной программы.

Содержание образования позволяет использовать в качестве механизмов индивидуализации обучения индивидуальные образовательные программы, подбор учебной литературы, формирование заданий разной степени сложности для самостоятельной работы, организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников. Организация процесса обучения обеспечивает индивидуализацию обучения через механизмы формирования индивидуальных учебных планов, составления гибких расписаний занятий, применения дистанционных образовательных технологий, регламентацию учебно-исследовательской деятельности.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования перед образовательными учреждениями как никогда остро ставит проблему организации индивидуализации обучения с учетом потребностей и возможностей

обучающихся. В то же время в самих этих стандартах заложены широкие возможности для удовлетворения в конкретной школе этих потребностей. Задачу эффективного управления процессами индивидуализации обучения образовательная организация способна решать в рамках выбранной (разработанной) стратегии, основным организационным механизмом которой является индивидуальная образовательная программа.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [4] «персонификация» употребляется только в связи с повышением квалификации педагогических кадров – персонифицированная модель финансирования повышения квалификации и персонифицированная модель повышения квалификации. Обращается внимание на модернизацию «образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий» (основное мероприятие 1.6 подпрограммы 1). При этом «акцент будет сделан на развитии сферы непрерывного образования, развитии образовательной среды, дальнейшей индивидуализации образовательных программ» (раздел II.4.).

Подчеркивается, что должен быть обеспечен:

- «переход к качественно новому уровню индивидуализации образования через реализацию учебных траекторий в образовательных организациях всех форм собственности и их сетях, в формах семейного образования, самообразования» (раздел 2.2.);
- «качественно новый уровень индивидуализации образования, позволяющий реализовывать образовательные траектории в организациях всех форм собственности и их сетях, в формах семейного, дистанционного образования, самообразования» (раздел 2.3).

Ставится задача преодоления "усредненности" существующих подходов, обеспечения индивидуализации оценки, учета многообразия образовательных результатов, чтобы адекватно использовать информацию об оценке качества не только сотрудниками системы образования, но и родителями, и самими обучающимися (раздел 3.1.).

Далее необходимость осуществления индивидуализации и персонализации обозначается в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [9], где зафиксировано, что модернизация образования осуществляется «через внедрение новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей

обучающегося, а также на внедрение в профессиональную образовательную среду технологий проектного обучения».

А направления реализации программы ориентированы «на обеспечение реализации индивидуальных траекторий обучающихся и их участия в территориально-распределенных сетевых образовательных программах» и предусматривают, что через внедрение «качественно новых механизмов и технологий в образовании будут обеспечены условия профессионального, социального и личностного ориентирования, оказана помощь в построении индивидуальных социальных и профессиональных траекторий человека».

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [10] ориентирована на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся.

Профильное обучение определяется как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [11].

Профильное обучение направлено на реализацию лично - ориентированного учебного процесса, что предполагает предоставление каждому учащемуся возможности для получения образования, соответствующего его индивидуальным интересам и склонностям, способностям и возможностям. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Одной из приоритетных задач профильного обучения является создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

Профильное обучение позволяет обеспечить углубленное изучение отдельных учебных дисциплин; создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников; разработать индивидуальные образовательные программы и построить индивидуальные образовательные маршруты; установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся; обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

Современное дополнительное образование — уникальная образовательная сфера, дополняющая системы общего и профессионального образования и имеющая самостоятельное социальное назначение. Личностно-ориентированное дополнительное образование способно удовлетворить человека не только как субъекта культурных, социальных, производственных отношений, но и непосредственно его индивидуальные образовательные запросы и потребности, предоставить возможности для самореализации в творчестве, раскрытия внутреннего потенциала, включения в новые виды деятельности [15].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [20] фиксирует, что развитие воспитания в системе образования предполагает в том числе и «развитие вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей», а реализация Стратегии обеспечит «доступность для всех категорий детей возможностей для удовлетворения их индивидуальных потребностей, способностей и интересов в разных видах деятельности независимо от места проживания, материального положения семьи и состояния здоровья».

Свободный ответственный гражданин, подчеркнуто в Стратегии, — это человек, обладающий внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно. Он должен осознавать свою неповторимость, индивидуальность и в соответствии с этим искать свою нишу в условиях реального существования». В документе акцентировано внимание на воспитании и педагогической поддержке личностного развития в системе общего (в детском саду и школе) и дополнительного образования детей.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, воспитание в дошкольных образовательных организациях предполагает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования); содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество с семьей; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и

государства; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); учет этнокультурной ситуации развития детей.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом в процессе учебной и внеурочной деятельности в образовательных организациях должны формироваться личностные результаты образовательной деятельности, которые предполагают готовность и способность детей к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Учет особенности различных контингентов детей, в том числе: одаренных детей; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; детей с ограниченными возможностями здоровья; детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей; детей с девиантным поведением; детей, имеющих проблемы в школьном обучении; детей-мигрантов, не владеющих русским языком; детей разных рас, национальностей и вероисповеданий и др. Для решения проблемы необходима разработка инновационных подходов к воспитанию, определению новых концептуальных ориентиров, повышения уровня овладения педагогами достижений педагогической науки, ее новой методологии, знания современных технологий воспитания.

В этой связи обращается внимание на разработку подходов к построению индивидуальных траекторий развития и жизненного самоопределения детей, качественно нового уровня взаимодействия субъектов воспитательного процесса в образовательных организациях».

В Приказе Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [17] актуализируется проблема индивидуализации обучения с учетом потребностей и возможностей учащихся:

- организации, осуществляющие образовательную деятельность, организуют образовательный процесс в соответствии с индивидуальными учебными планами в

объединениях по интересам, сформированных в группы учащихся одного возраста или разных возрастных категорий (разновозрастные объединения), являющихся основным составом объединения, а также индивидуально (п.7);

- при реализации дополнительных общеобразовательных программ могут предусматриваться как аудиторные, так и внеаудиторные (самостоятельные) занятия, которые проводятся по группам или индивидуально (п.16);

- с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и инвалидами может проводиться индивидуальная работа как в организации, осуществляющей образовательную деятельность, так и по месту жительства (п.20).

Концепция развития дополнительного образования детей [7] подчеркивает общественное понимание необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

Одна из ключевых задач дополнительного образования, подчеркивает А.Г. Асмолов, – адаптация к изменениям. Дополнительное образование – это ключевой механизм адаптации к изменениям, особенно необходимый в наше время, когда, как говорится, «меняются сами изменения» [5].

В Концепции отмечено, что конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования проявляются в следующих его характеристиках:

- свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека;

- вариативность содержания и форм организации образовательного процесса;

- доступность глобального знания и информации для каждого;

- адаптивность к возникающим изменениям.

Среди целей Концепции определены:

- развитие дополнительного персонального образования как ресурса мотивации личности к познанию, творчеству, труду, искусству и спорту;

- интеграция дополнительного и общего образования, направленная на расширение вариативности и индивидуализации системы образования в целом.

Дополнительное образование — это открытая педагогическая система, обладающая собственными ценностными ориентациями, свободным выбором педагогических технологий, которая на основе принципа добровольного решения позволяет учащимся максимально использовать свободное время для индивидуального развития и самореализации.

В современном обществе на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности, что «применительно к образованию означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности». Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности «поиска и обретения человеком самого себя».

Система персонификации воспитания и обучения подразумевает выделение индивидуальных особенностей учащихся, т. е. индивидуализацию и дифференциацию способностей и интересов, развитие инициативы и самостоятельности, создание специфических условий сопровождения одаренных детей. Система, в которой познавательные и созидательные потребности интеллектуально одаренного ребенка, являются образующим фактором, и будет иметь персонифицированную направленность [15].

Отличие персонифицированного образования от индивидуализированного заключается в том, что учреждения общего и дополнительного образования создают «образовательную инфраструктуру и проектируют субъектную позицию в обучении, разрабатывают единичную образовательную траекторию». [16, с. 100]

В Концепции подчеркнуто, что персонализация дополнительного образования усиливает его преимущества по сравнению с другими институтами формального образования посредством актуализации следующих аспектов:

- участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями;
- возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья);

- право на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций;
- неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования;
- вариативный характер оценки образовательных результатов;
- тесная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию;
- возможность на практике применить полученные знания и навыки;
- разновозрастный характер объединений;
- возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера.

Образование сегодня должно обеспечить приобретение основных базовых компетенций в различных сферах знания: интеллектуальной, коммуникационной, информационной и т.д. ранее, как мы помним, образование давало знания, умения, навыки. На сегодняшний день — это компетенции, компетентность. Приобретение компетенций происходит при реализации способности к самообразованию, при достижении результатов в деятельности, предполагает достижение успешности в этой деятельности. При таком подходе, называемом компетентностным, обеспечивается развитие личности, предоставление свободы выбора и путей получения знаний, удовлетворение образовательных, духовных потребностей. [16, с.102]

Персонификация воспитания и обучения интеллектуально одаренных детей как раз и позволяет развивать «компетентности в самых разнообразных сферах деятельности». Приведем еще одну цитату, которая наиболее характеризует понятие персонификации воспитания и обучения. «...Персонификация образования предполагает не просто реализацию личностного подхода в системе общеобразовательной деятельности, а профильное обучение, в основе которого лежит индивидуальная модель способностей (компетенций). Эта модель обеспечивает ... готовность принимать персональные ответственные решения, способность к самостоятельной деятельности инновационного характера, саморазвитию и непрерывному самообразованию» [16, с. 10].

Такое образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития. Оно направлено на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас,

так и на перспективу в плане их социально-профессионального самоопределения, реализации личных жизненных замыслов и притязаний.

Таким образом, сфера дополнительного образования детей создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке.

Государственные приоритеты индивидуализации и персонализации образования: обобщенные экспертные выводы

Перспективные тенденции индивидуализации, персонализации и персонификации дополнительного образования детей предопределяются рядом принципиальных позиций, закреплённых в современных нормативно-правовых документах, что позволяет фиксировать основные государственные приоритеты.

Прежде всего, *содержательными приоритетами* современного образования и государственной образовательной политики рассматриваются *в целом*:

- превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, с приобщения к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [7];

- реализация ценностей самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности; применительно к образованию это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности [7];

- обеспечение освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, что создаёт возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя [7];

- предложение детям большой свободы выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития [7];

- обеспечение персонального жизнотворчества обучающихся в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас, так и на перспективу в плане их социально-

профессионального самоопределения, реализации личных жизненных замыслов и притязаний [7];

- создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития её потенциала в интересах России [7];

- максимальная реализация потенциала каждого ребёнка через создание условий для формирования его достойной жизненной перспективы, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности [22].

Среди *принципов государственной политики* в области образования и работы с детьми и молодёжью в контексте данного исследования необходимо выделить следующие:

- создание условий для свободы выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования...[6];

- обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека...[6];

- реализация индивидуального подхода в обучении, непрерывности и преемственности на всех уровнях образования [8].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» обучающимся предоставляются *академические права* на:

- обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы ...;

- развитие своих творческих способностей и интересов ...[6].

Анализ современных нормативно-правовых документов в области образования и детства позволяет констатировать, что *особую роль* в индивидуализации, персонализации и персонализации образования отводится внеурочной деятельности и дополнительному образованию детей.

Внеурочная деятельность в общеобразовательной организации позволяет решить одну из ряда очень важных задач: улучшить условия для развития ребёнка через учёт его

возрастных и индивидуальных особенностей [13]. Две модели внеурочной деятельности общеобразовательной организации могут рассматриваться как наиболее оптимальные в решении заявленной задачи:

- модель дополнительного образования, позволяющая предоставить широкий выбор для ребёнка на основе спектра направлений детских объединений по интересам;
- модель «школы полного дня», ориентированная на создание условий для самовыражения, самореализации и самоорганизации детей и построение индивидуальной образовательной траектории и индивидуального графика пребывания ребёнка в образовательном учреждении.

Дополнительное образование, в сравнении с другими видами образования, обладает несомненными преимуществами в реализации рассматриваемых нами тенденций. Ряд нормативно-правовых документов фиксирует названные позиции.

Постепенно изменяется *понимание* дополнительного образования, которое всё больше начинает осознаваться не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности [7].

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования рассматривается в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов: детского сада, школы, техникума или вуза [7].

Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования проявляются в следующих его *характеристиках* [18]:

- создание условий для свободного личностного выбора деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; право на пробы и ошибки; возможность выбора и смены образовательных программ, педагогов и организаций;
- удовлетворение индивидуальных потребностей в процессе реализации индивидуальных образовательных программ, участия в вариативных развивающих образовательных программах, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с интересами, склонностями и ценностями, возрастными и индивидуальными особенностями детей;
- тесная связь образовательного процесса с практикой; возможность реализации познавательной активности личности за рамками собственно образовательной среды в сфере самых разнообразных социальных практик;

- разновозрастный характер объединений по интересам; возможность формирования высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, где дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности;

- неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования; возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ;

- ориентация образовательной деятельности на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию.

Условиями развития дополнительного образования детей рассматриваются [7]:

- персонифицированное финансирование, обеспечивающее поддержку мотивации, свободу выбора и построения образовательной траектории участников дополнительного образования путём закрепления за ними определённого объёма средств (размер персонифицированного обязательства) и их передачи организации (индивидуальному предпринимателю), реализующей дополнительную общеобразовательную программу после выбора этой программы потребителем;

- обеспечение консультационной поддержки в выборе программ и планировании индивидуальных образовательных траекторий;

- реализация модели адресной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, одарёнными детьми.

Ключевыми элементами механизма индивидуализации, персонализации и персонификации образования определяются:

- расширение вариативности программ, рассчитанных на детей с разным уровнем, типом и формами проявления способностей, в том числе индивидуализированных программ развития (для детей с особой одарённостью); реализации индивидуальных и вариативных образовательных траекторий обучающихся в условиях общего и профессионального образования; участие обучающихся в территориально-распределённых сетевых образовательных программах [9];

- дифференциация содержания основного общего и среднего общего образования с учётом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углублённое изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение) [6];

- использование современных образовательных технологий и создание образовательных программ, которые вызовут у ребёнка интерес к учёбе; изучение предметов по выбору, общее снижение аудиторной нагрузки в форме классических учебных занятий [9];

- соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся [6];

- опора на интеграцию основных и дополнительных образовательных программ, что позволит расширить вариативность и индивидуализацию системы образования в целом [7];

- создание и развитие распределённой сети центров мониторинга качества образования [9];

- создание нормативно-методической базы, повышение квалификации руководителей и научно-педагогических работников, аналитическое сопровождение и поддержка данных процессов [9].

Для того, чтобы полноценно реализовать заявленный механизм, образовательная организация должна стать более самостоятельной как в составлении индивидуальных образовательных программ, так и в расходовании финансовых средств [14].

За счёт подобного рода качественно новых механизмов и технологий в образовании *будут обеспечены условия* профессионального, социального и личностного ориентирования, оказана помощь в построении индивидуальных социальных и профессиональных траекторий человека. В свою очередь, это даст возможность каждому обеспечить своё будущее за счёт реализации своих возможностей, приобретения, накопления и последующего наращивания собственного человеческого капитала [9].

Заключение

Проведенный анализ нормативно-правовых документов свидетельствует о том, что идеи индивидуализации и персонализации образования заявлены на государственном уровне и акцентированы в основных документах как основные ориентиры развития современных образовательных систем.

Несмотря на то, что индивидуализация и персонализация в образовании поддерживаются энтузиастами и даже имеют законодательное закрепление, эти явления все еще не заняли достойного места в системе обучения и воспитания в российском образовании. В числе причин этого можно предположить следующие: неоднозначность понимания термина «индивидуализация», непроработанность понятий «персонализация и

персонализация» образования, объективные недостатки (не универсальность) индивидуального подхода, отсутствие технологий и методик осуществления персонализации образования, низкая грамотность педагогических кадров и соответствующей подготовки педагогических кадров, сохранение прежних критериев оценки работы педагогов и образовательных организаций, недостаточное количество технологичных разработок индивидуализации и персонализации обучения.

Ведущая роль в реализации идей индивидуализации и персонализации, в соответствии с нормативно-правовыми документами, отводится общеобразовательным организациям, однако, очевидно, что концептуальные положения, закладываемые в нормативно-правовых документах, затрагивают и дополнительное образование детей.

В дополнительном образовании детей сегодня сформирован инновационный потенциал, осмысление которого может обеспечить успешность реализации государственной образовательной политики. Но, к сожалению, данная образовательная область на этапе модернизации российского образования не проработана методологически и рассматривается через призму школьного образования, что накладывает отпечаток вторичности, несерьезности и ненужности, хотя в развитии творческой активности и социальной компетентности личности, в решении вопросов взаимодействия с ребенком и его родителями, в обновлении содержания и технологий образования.

Обладая открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей имеет значительные возможности в реализации идей индивидуализации и персонализации образования.

Основным смыслом идеи использования общим образованием потенциала дополнительного образования детей является изменение отношения взрослых (в данном случае профессионального педагогического и родительского сообществ) к индивидуальным особенностям, возможностям и способностям детей, признание их права на проявление инициативы и самостоятельности в получении образования, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого учащегося, создание как специальной системы поддержки талантливых школьников, так и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления детской одаренности.

Внимание Правительства Российской Федерации к вопросу, который все еще находится на периферии общественного сознания, вселяет уверенность, что в дополнительном образовании детей начинается новый этап. Есть надежда на то, что дети России будут иметь возможность развития своих индивидуальных возможностей и получения образования, отобранного в не ограниченном государственными образовательными стандартами пространстве жизнедеятельности человека.

Список использованной литературы:

1. Баранова Ю.Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения ФГОС ОО// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. № 12. 2012. С. 123-129.
2. Буйлова Л. Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ [Текст] / Л.Н. Буйлова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 138-141.
3. Выступление В.В. Путина на VI съезде Всероссийского педагогического собрания 31 мая 2011 года. [Электронный ресурс]. - URL: [mo.mosreg.ru» userdata/124096.doc](http://mo.mosreg.ru/userdata/124096.doc) (дата доступа 21.07.2015)
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. [Электронный ресурс]. - URL: [http:// base.garant.ru/ 70265348/](http://base.garant.ru/70265348/) (дата доступа 23.07.2015)
5. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворние// Образовательная политика. № 2 (64) 2014. [Электронный ресурс]. - URL: [http:// edupolicy.ru/ wp-content/ uploads/ 2014/07/ Asmolov- % E2% 84% 962.2014. pdf](http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/07/Asmolov-%E2%84%962.2014.pdf)(дата доступа 24.07.2015)
6. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. От 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013 г.). [Электронный ресурс]. - URL: [http:// zakonbase.ru/ zakony/ ob-obrazovanii/](http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/) (дата доступа 21.07.2015)

7. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-р. [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/70733280/> (дата доступа 20.07.2015)

8. Концепция общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов (утверждена Президентом России 3 апреля 2012 г.). [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/14907> (дата доступа 27.07.2015)

9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р). [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/> (дата доступа 24.07.2015)

10. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к Приказу Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783). [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/184895/> (дата доступа 25.07.2015)

11. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования //Профильная школа. 2003. № 1.

12. Кутузов А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе// Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. № 5. 2012. с.183-190.

13. Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования (Приложение к письму Департамента общего образования Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03-296) [Электронный ресурс]. - URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/metod_mater_federal.htm (дата доступа 27.07.2015)

14. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена приказом Президента РФ 04 февраля 2010 г. №271). [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/6744437/> (дата доступа 20.07.2015)

15. Паничева К. Е. Роль дополнительного образования в персонификации профильного обучения и воспитания одаренных детей [Текст] / К.Е. Паничева Л.В. Минакова //Молодой ученый. 2015. №9. С. 1156-1160. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.moluch.ru/archive/89/18336/> (дата доступа 22.07.2015)

16. Персонификация образования интеллектуально одаренных учащихся: монография/ под редакцией В.М. Головки и Л.Н. Папениной. М.: Ставрополь, 2008. 380 с.

17. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». [Электронный ресурс]. - URL: [http:// www.garant.ru/ products/ ipo/ prime/ doc/ 70424884/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/) (дата доступа 20.07.2015)

18. Рекомендации круглого стола Комитета по образованию Федерального собрания Российской Федерации Государственной думы по теме: «Расширение возможностей предоставления дополнительного образования для детей, финансирования дополнительного образования детей из различных источников» от 20 октября 2014 г. [Электронный ресурс]. - URL: [http:// vestniknews.ru/ index.php? option= com_content& task= view&id=1176](http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1176) (дата доступа 27.07.2015)

19. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р). [Электронный ресурс]. - URL: [http:// www.garant.ru/ products/ ipo/ prime/ doc/ 70006124/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/) (дата доступа 24.07.2015)

20. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.garant.ru/news/628541/> (дата доступа 22.07.2015)

21. Сыгина Н.С. Когнитивная навигация студента в проектировании учебного процесса. Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 6. С. 8-18.

22. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата доступа 27.07.2015)

23. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373). [Электронный ресурс]. - URL: [http:// base.garant.ru/ 197127/](http://base.garant.ru/197127/) (дата доступа 21.07.2015)

24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. - URL: [http:// www.garant.ru/ products/ ipo/ prime/ doc/ 55070507/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/) (дата доступа 21.07.2015)

Е.В. Дадаян

к.ю.н., доцент кафедры гражданского права и процесса
Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

А.Н. Сторожева

к.ю.н., доцент кафедры гражданского права и процесса
Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЕСПОСОБНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ И В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Способность самостоятельно оценивать свои действия и давать им отчет возникает у лица при достижении определенного возраста. Часто дети одного и того же возраста абсолютно разные по уровню интеллекта, по умению мыслить и общаться. Невозможно найти единый подход к каждому в отдельности для определения его дееспособности, да в этом и нет необходимости. Законодатель сам, по своему усмотрению, устанавливает возрастные рамки, определив для каждой из них различный специальный объем гражданской дееспособности, учитывая интересы несовершеннолетних.

Обращаясь к истории, необходимо отметить, что римское право не знало таких правовых категорий, как правоспособность и дееспособность в современном их понимании. Однако римляне под этими понятиями подразумевали способность субъекта права самостоятельно пользоваться признанными правами и самостоятельно исполнять собственные обязанности. Объем дееспособности зависел главным образом от возраста, способности суждения и пола отдельных субъектов. Достижение полной дееспособности не ставилось в зависимость от наступления совершеннолетия. Совершеннолетними считались мальчики, достигшие четырнадцати лет, и девочки двенадцати лет.

В римском праве не за каждым лицом признавалась способность совершать юридические действия. Так, дети до семи лет считались вообще недееспособными. Лица мужского пола от семи до четырнадцати лет, женского от семи до двенадцати лет

признавались способными самостоятельно совершать сделки, направленные лишь к выгоде, без установления обязанностей и возникновения каких-либо потерь. В последнем случае таким лицам требовалось разрешение опекуна, которое должно быть дано при непосредственном совершении сделки. В возрастной категории от четырнадцати лет (для женщин - от двенадцати) до двадцати пяти лет лица вынуждены были иметь попечителя, который был обязан дать согласие на совершение сделки, связанной с уменьшением имущества подопечного. Согласие могло быть выражено в любое время (заранее, во время совершения сделки или в виде последующего одобрения). Необходимость назначения попечителя была обусловлена отсутствием жизненного опыта, скудностью знаний совершеннолетних, а также правом на возвращение к исходному состоянию из-за возраста, установленному римскими преторами, когда эти лица по молодости терпели ущерб [17, с. 50-51].

Как утверждают современные исследователи, в римском праве с древнейших времен отмечен тот факт, что самостоятельно располагать собственными правами и самостоятельно отвечать за противоправные действия могут лишь те физические лица, которые своим возрастом, своими психическими, моральными и физическими качествами и, согласно представлениям римлян, своим полом, гарантируют, что в своих правовых действиях могут вести себя как разумные люди [20, с. 89].

Уместно обратиться и к законодательству Российской империи. Совершеннолетие начиналось с двадцати одного года, и с этого момента у гражданина появляется право на полное распоряжение имуществом и свобода вступления в обязательства.

Среди несовершеннолетних выделялись три возрастные группы: первая - от рождения до четырнадцати лет, вторая - от четырнадцати до семнадцати лет, третья - от семнадцати до двадцати одного года (Т. X, ч. 1, ст. 213) [18, с.10-12].

При этом лица в возрасте до семнадцати лет признавались малолетними, находились под опекой и не могли непосредственно ни управлять своим имением, ни распоряжаться им, ни отчуждать его по каким бы то ни было укреплениям, ни уполномочивать на то от себя других лиц (Т. X, ч. I, ст. 217). Контрагенты малолетних не могли ссылаться на недееспособность лица для освобождения от обязательства. С достижением четырнадцати лет несовершеннолетний сам может выбрать себе попечителя, но его права на распоряжение не увеличиваются, и всякое даваемое с его стороны согласие на какой-либо акт считается по-прежнему ничтожным (Т. X, ч. 1, ст. 219). Но малолетний должен был

дать согласие на свое усыновление (Т. X, ч. 1, ст. 149), имел право вносить вклады в ссудо-сберегательные кассы и самостоятельно ими распоряжаться.

Достигший семнадцатилетнего возраста подросток вступал в управление своим именем, но делать долги, давать письменные обязательства и совершать акты и сделки какого-либо рода, а ровно распоряжаться капиталами, где-либо в обращении находящимися, или получать таковые обратно из кредитных установлений мог не иначе, как с согласия и за подписью своих попечителей, без чего никакие выданные им обязательства не могли считаться действительными (Т. X, ч. 1, ст. 220). Несовершеннолетний с семнадцати лет мог совершать юридические сделки с согласия попечителя, даваемого каждый раз, либо выраженного на самом обязательстве несовершеннолетнего, либо в особом акте, но так, чтобы не было сомнения, что разрешение дано на совершение именно данной сделки.

В свое время ученые указывали на трудность определения круга сделок, совершаемых несовершеннолетним самостоятельно, без согласия попечителя, и ссылались на практику, которая разрешает лицам продавать недвижимость, приобретать ее на наличные деньги, получать проценты с капитала, отдавать дом в наем и отвечать на суде. С другой стороны, нельзя было совершать акты, направленные к отчуждению и обременению недвижимости, к совершению кредитных сделок [24, с. 94].

Дореволюционное гражданское законодательство признавало возможность самостоятельного заключения сделок несовершеннолетними (от семнадцати лет до двадцати одного года) в случае перехода к ним торгового предприятия по наследованию или дарению только при соучастии попечителя. «В период малолетства не может быть и речи о самостоятельном ведении торговли малолетними. Торговлю могут вести только опекуны. Торговые же сделки, по своей сложности, рискованности, многочисленности, требуют еще большей опытности и зрелости, чем гражданские сделки» [25, с. 67]. Закон устанавливал правила о признании сделки, заключенной несовершеннолетним без согласия попечителя, недействительной. Такая сделка могла быть опровергнута лицом, чьи интересы находились под охраной закона. При этом контрагент несовершеннолетнего не вправе ссылаться на недействительность сделки. Последствием недействительности сделки, заключенной малолетним без согласия опекуна, являлся возврат всего полученного по сделке контрагентом, а также возврат последнему, если полученное находится у несовершеннолетнего в неизменном виде.

Обращаясь к фабричному законодательству Российской Империи, следует сказать, что в различных государствах детский труд уже давно активно использовался. На ранних стадиях развития капитализма, детский труд управлялся на тех же самых условиях, как работа взрослых рабочих, что нередко приводило к физическому и моральному ухудшению несовершеннолетних, а также к их высокой смертности. На этой основе, проблема регулирования трудовых отношений несовершеннолетних стала одной из самых важных социальных проблем. Речь шла об ограничении детского труда. Впервые, законодательство обратило внимание на детский труд в Великобритании в 1833 году, когда был принят закон, ограничивший продолжительность рабочего дня детей 9-13 лет восьмью часами и подростков 13-18 лет двенадцатью часами, запретивший ночную работу детей и подростков 9-18 лет.

До реформ 1861 года общественное производство в России основывалось главным образом на принудительном труде крепостных крестьян. Промышленность заводская и ремесленная были развиты еще относительно слабо, так как наличие работников (как взрослых так тем более и детей), полностью свободных от крепостной зависимости было еще слишком мало для наличия рынка труда. Законодательство, регулировавшее труд взрослых и детей, отражало черты феодально-крепостнической системы, преобладавшего натурального хозяйства.

Предпосылки формирования в России правового регулирования трудовых отношений были в значительной части схожи с предпосылками аналогичных процессов в других странах, где к числу важнейших из них можно отнести в самом широком смысле влияние Запада. Можно также сказать, что преимущественная ориентация была на немецкое законодательство, которое стало доминирующей в российской науке и законодательной практике. В России неоднократно публиковались немецкие законы и переводные научные работы, а также весьма активно изучалось законодательство Англии, как наиболее прогрессивное для того времени [3, с. 352].

О масштабах использования детского труда в Англии свидетельствовал тот факт, что только в отраслях фабричного производства волокнистых веществ по состоянию на 1874 год работали 125 886 детей в возрасте до 13 лет [21]. В отличие от условий женского труда, продолжительность и условия детского труда было затруднительно установить. Не проводилось сколько-нибудь серьезных исследований в области детской физиологии и прямого влияния фабричной работы на здоровье детей.

Известный в то время хирург Киндер Вуд заявил, что дети могут быть безопасно допущены на завод к двенадцатичасовой смене с десяти лет. И это в то время, когда говорили о пользе ограничения детского труда. Одна из первых женщин-хирургов в Англии, доктор Бейли считала, что работа на протяжении тринадцати часов в сутки – это слишком много для любого человека, но признавала, что дети могут работать с семи лет, а десятилетние могут работать десять часов. Сэр Гилберт Блан, политический деятель того времени, полагал, что дети в возрасте до десяти лет могут работать, если ограничить их рабочие часы пятью или шестью часами в сутки. По его словам, такая работа является «не пагубной, но благотворной», а на вопрос об ограничении минимального возраста допуска детей к работе хотя бы пятью или шестью годами он ответить не может, поскольку лишь поверхностно знаком с природой фабричного производства. «Мы считаем данные идеи привлечения малолетних к работе жестокими, но полагаем, что без нее дети будут голодать», - говорил он [23]. Такие заявления, нередко противоречащие друг другу, вполне отвечали духу времени. Отсутствие законодательно урегулированного возраста вступления на работу, неизученность рассматриваемой проблемы, жажда наживы и доводы промышленников перевешивали все разумные аргументы.

Господин Прайс, судья, участвовавший в рассмотрении данного вопроса на собрании Комитета Роберта Пилла, отмечал, что существовали и другие недостатки, менее очевидные, но довольно значимые: «Если бы родители больше работали сами, а не возлагали получение прибыли на своих детей в ранние годы, то, вероятно, они получали бы большую зарплату за лучшую работу» [1, с.25]. Было принято решение о необходимости вызова медицинских экспертов для составления свидетельства с целью принятия элементарных возрастных ограничений детского труда. Несмотря на все заверения врачей и промышленников, было бы весьма наивно полагать, что 14-15 часов работы в день не ухудшат состояние здоровья малолетних работников.

По мнению других исследователей, таких как Бёк, минимальный возраст поступления детей на работу определялся их вступлением в стадию половой зрелости [5, с. 11]. Данное ограничение могло благотворно сказаться на здоровье детей и экономическом состоянии их семей. Следует также заметить, что на вредные производства, такие как ткацкое, окрасочное или прядильное, необходимо было набирать более взрослых работников, чей сформировавшийся организм был менее подвержен отравлениям.

Еще одной существенной особенностью было развитие организма, обусловленное различными природными условиями страны, которые также необходимо было принимать во внимание. Например, в России аналогичный принцип применялся при определении возраста, с которого возможно было вступать в брак. В Англии и Уэльсе до принятия в 1754 году нового закона о браке (Marriage Act) совершеннолетними считались лица, достигшие возраста 16 лет. По новому закону этот возраст повысили до 21 года. В Шотландии с этим не согласились и оставили возраст достижения совершеннолетия прежним.

Первым шагом к созданию будущего фабричного законодательства стала инициатива Комитета Роберта Пила по принятию закона 1802 года. Этот закон должен был оградить детей от жестокой эксплуатации на фабриках. Причиной реформ были социальные проблемы, а именно, бесправное положение детей-рабочих. Сложно сказать наверняка, какая из резолюций Манчестерского совета по вопросам здравоохранения привела к повышению бдительности судей, под чьей юрисдикцией находились фабрики, где использовался детский труд. Данная резолюция без порядкового номера упоминается в докладе Комитета Роберта Пила о том, что все чаще стало проявляться отрицательное отношение судей Бирмингема, в частности, запретов на использование детского труда. Многочисленные нарушения прав детей-рабочих совершались не только на хлопчатобумажных фабриках, но и на многих других. Пользуясь пробелом в законодательстве, промышленники безнаказанно использовали детский труд. В 1801 году человека по имени Джовакс (мастер-мануфактурщик из Бирмингема) осудили за жестокое обращение со своими подмастерьями и эксплуатацию их труда, за что он был приговорен к двенадцати месяцам каторжных работ судьей коронного суда Грозом. Судья в своем докладе обосновывал обвинительный акт тем, что хотя ответчик находился в сложных обстоятельствах и был вынужден нарушить закон, это не являлось основанием его от ответственности. Джовакс нарушил закон из соображений собственной выгоды, несмотря на тот факт, что он был стеснен в средствах, он нанял шестнадцать подмастерий на черновые работы. В своем докладе судья Гроз указывал, что на всех этих несчастных детей приходилось всего две кровати, и они были вынуждены работать так долго и в таких тяжелых условиях, что стали инвалидами на всю жизнь. Дополнительным пунктом обвинения Джовакс был признан виновным в «нападении и жестоком избиении Сюзанны Арчер, ребенка пятнадцати лет, его подмастерья. Он нанял ее на работу, которая была ей не

по силам, на слишком продолжительный рабочий день, не обеспечив ее надлежащей одеждой и всем необходимым, что привело к потере здоровья, и допустил другие злонамеренные нарушения». Позднее Сэр Семюль Ромелли писал в своем дневнике, что ему известны случаи, когда мастера убивали своих подмастерьей, чтобы получить компенсацию и на эти деньги нанять новых подмастерьей.

Смотрители церковных приходов и мировые судьи, которые подписали этот незаконный подряд ученичества, были сурово осуждены вышестоящим коронным судом за небрежность. В приговоре судьи Гроза говорилось: «За что, что не поинтересовались, каким трудом были заняты дети, во что одеты и как накормлены в соответствии с их возрастом». Далее судья продолжал: «Если производители настаивают, что они не могут обойтись без этих детей на производстве, то они не должны преследовать только жажду наживы, в противном случае детский труд должен быть запрещен и в дальнейшем будет считаться преступлением использование детского труда, который ведет к тяжелым заболеваниям и инвалидности».

Рассматривая дальнейшее развитие фабричного законодательства, следует сказать, что по закону 1878 года на фабриках как волокнистых веществ, так и не волокнистых, в том числе и в мастерских, дети 10-14 летнего возраста должны были работать не более шести часов в сутки. Кроме того, дети указанного возраста не имели права работать две недели подряд в одинаковые смены, при этом им ежедневно должны были предоставляться перерывы для приема пищи, продолжительностью не менее двух часов, кроме субботы, когда перерыв составлял тридцать минут. Для детей и подростков непрерывная продолжительность работы не должны была превышать пяти часов. Детям, работавшим в домашних мастерских, устанавливалась продолжительность непрерывной работы шесть часов. Подростки в возрасте от 14 (при наличии документа о первоначальном образовании - от 13) до 18 лет имели право работать с 6-7 часов утра до 18-19 часов вечера, кроме субботы, когда работа ограничивалась наступлением 14 часов. Из указанного периода рабочего времени исключался перерыв для приема пищи: продолжительностью 1.5 часа – на фабриках, обрабатывающих не волокнистые вещества, продолжительностью 2 часа – в мастерских и на фабриках, обрабатывающих волокнистые вещества, за исключением субботы, когда перерыв составлял 30 минут. Соответственно, в домашних условиях пределы рабочего дня расширились на 3 часа, но соразмерно увеличивалась продолжительность перерывов.

Все ограничения рабочего времени, установленные правовыми нормами фабричного законодательства, обязывали детей посещать школу. Такие меры были разумны, т.к. предупреждали нравственную деградацию детей, которая являлась неизбежным результатом однообразной и монотонной фабричной работы. Полагаем, что вмешательство в частные дела семьи и принуждение детей посещать школу было оправдано, поскольку государство не только имело право, но и было обязано заботиться об умственном развитии будущего поколения, не полагаясь на мнение родителей, нередко не имевших даже базового образования. Можно утверждать, что в большинстве цивилизованных государствах того времени законы наряду с регулированием продолжительности рабочего времени установили условия об обязательном посещении детьми школы.

В соответствии с нормами законодательного акта 1884 года родители должны были заставлять ребенка, работающего на фабрике, а мастерской или ином виде производства, ежедневно посещать школьные занятия: если ребенок работал по сменной системе – один раз в день, а при работе в системе очередных дней – два раза в нерабочий день. Продолжительность пребывания в школьном заведении определялась Министерством внутренних дел: с 8 часов утра до 18 часов вечера, исключая субботы и праздничные дни. В том случае, если ребенок прекращал посещать школьные занятия, то он не допускался к работе до тех пор, пока не исправлял все недочеты по посещаемости. Период отсутствия на работе работодателем не оплачивался. По получению предписанного уровня образования, дети, начиная с 13-летнего возраста, причислялись к подросткам.

В России же, в первые годы царствования Александра I возобновившаяся в конце XVIII века политика поощрения фабрично-заводской промышленности развивалась в еще более быстром темпе, и купеческие предприятия сравнительно легко добивались различных льгот. Но при этом все более рельефно начинает проявляться стремление к использованию труда вольнонаемных рабочих, с одной стороны, и детей и подростков, с другой. Объяснение этому следует искать отчасти в тех последствиях промышленного переворота в Англии, который открыл перед землевладельческим классом России богатые возможности вывоза хлеба. Последовавшее под влиянием этих причин вздорожание цен на труд крепостных принудило предпринимателей изыскивать новые резервы дешевой рабочей силы. Само собой разумеется, что взоры фабрикантов обратились на малолетних.

В первую очередь правительство и предприниматели стремились использовать тех детей, которые в больших количествах обретались в сиротских и воспитательных домах.

Эти дети отдавались на фабрики с 10 -12 лет впредь до достижения ими совершеннолетнего возраста.

Фабрикант обязывался выдавать им незначительную плату и, кроме того, содержать их на свой счет. Та же участь была уготовлена и тем бедным мещанским детям, и сиротам, которые по тем или иным причинам не попали в воспитательные дома. В этом отношении интересный опыт был проделан с Александровской мануфактурой. Императрица решила с «благотворительной целью», но так, чтобы это было выгодно упомянутому предприятию, использовать на нем труд таких малолетних. Поэтому в 1804 году было постановлено, что для «обучения на мануфактуре ремеслу» из бедных и сирот набираются дети в возрасте от 12 до 15 лет. Находясь на полном иждивении предприятия и получая содержание «прилично их состоянию», они не могут претендовать на какую-либо плату. Лишь по истечении обусловленного в указе шестилетнего срока им выдается по 25 рублей. Дальнейшая работа детей зависит от добровольного соглашения сторон. Прием детей на мануфактуру производился по желанию их отцов, а также городских и сиротских судов, что обеспечивало Александровскую мануфактуру необходимой рабочей силой.

Использование труда сирот из воспитательных домов наиболее часто встречается на частных предприятиях. Что же касается казенных фабрик, то здесь их труд применялся сравнительно редко, в основном трудились малолетние крестьяне. Следует отметить, что в начале XIX века такая линия проводилась не менее твердо, чем раньше. Например, в 1806 году на Екатеринославской казенной суконной фабрике, рабочий день продолжался не более 12 часов, но дети на этом предприятии приступали к работе с десятилетнего возраста. Престарелые и увечные получали в год по 20 рублей на одежду и пищу, а малолетние до определения их к занятиям - всего 6 рублей, что, конечно, должно было повлиять на привлечение к работам детей государственных крестьян, прикрепленных к Екатеринославской фабрике, в наиболее раннем возрасте.

В конце XIX - начале XX веков, ускоренное развитие капиталистических отношений в производстве и интенсивное дальнейшее развитие экономики стали невообразимы без изменения отношений к профессиональному образованию, которое в свою очередь привлекло к укреплению трудового воспитания, практическому обучению несовершеннолетних для работы и выбора профессии [21, с. 480].

Стоит выделить три основных принципа, на которых базировались профессиональные образовательные учреждения того времени:

- соблюдения строгого режима дисциплины и содержания, принципа работы;
- участие каждого ученика в работе, включая религиозное и моральное образование;
- сотрудничество взрослых с малолетними.

Однако на практике эти принципы не всегда работали. Например, многие учителя не обладали должной специализацией и знаниями, опытом педагогической работы. Тем не менее, несмотря на многочисленные трудности, упущения и просчеты во многих образовательных исправительных заведениях, в целом, идея трудовой школы накопила очень богатый и положительный опыт [16, с. 231].

Большинство образовательных трудовых учреждений были ремесленного типа, в которых обучались рабочие, исправительные учреждения составляли 10,6% от всего количества. Независимо от достигнутых успехов, всех без исключения учеников снабжали одеждой, обувью, полотном, рабочими материалами: совками, граблями, щетками, корзинами, скребками. Много выпускников, устраивались на хороших местах, и имели достойный доход в частных цехах. Некоторые работали на заводах и других организациях, были также и выпускники, которыми сами становились наставниками в трудовой деятельности. Первый законодательный акт для профессионально-технического образования подростков появился в 1782 году при императрице Екатерине II. Был издан указ об учреждении комиссии народных училищ. Но все равно в XVIII веке вопрос о дееспособности несовершеннолетних находился в зачаточном положении и решился в основном через призму профессиональных образовательных исправительных учреждений.

В первой половине XIX века было два законодательных акта, регулирующие отношения производителей и свободных или почти свободных рабочих:

1) Положение от 24 мая 1835 года «Об отношениях между хозяевами фабричных заведений и рабочими людьми, поступающими на оные по найму», который регулировал некоторые аспекты отношений отдельных рабочих и работодателей.

2) Закон от 7 августа 1845 года «О запрете ночного труда детей до 12 лет», который запретил детский труд в ночные смены (от 12 часов ночи до 6 утра). Предпосылками к принятию этого акта явилось крупное восстание на Вознесенской бумагопрядильной фабрике (Дмитровский уезд недалеко от Москвы). Данный закон имел своей целью ограничение труда на промышленных предприятиях малолетних рабочих, ведь по проведенной ревизии на двадцати трех московских бумагопрядильнях и в дневное, и в ночное время было занято 2100 детей.

Хотя нарушение этих актов не вело к жестким санкциям по отношению к владельцам фабрик, решение вопросов оставалось на совести местных властей, а порою и самих владельцев предприятий. Тем не менее, это были первые исторические рудименты будущего российского правового регулирования трудовых отношений несовершеннолетних, а также фактически признанием полной трудовой дееспособности несовершеннолетних старше 12 лет.

Отмена крепостничества дало сильный рывок созданию большого механического производства, основанного на использовании нанятого труда. В 1880 году в России наблюдалось интенсивное развитие промышленности, появляются крупные промышленные центры. Вместе с этим, постепенно свободный рынок труда сформируется, но в то же время есть также интенсивный процесс пролетаризации населения неравного возраста и другие противоречия, которые уже полностью проявились в таких странах как Англия, Франция, Германия. Такая борьба происходила в конце XIX века в форме различных рабочих забастовок, нередко жестких, с актами саботажа и поджогов предприятий. Это стало причиной внедрения реформ правительством.

Одной из таких реформ и активного развития за прошлые два десятилетия XIX века стало фабричное законодательство. Оно стало не только результатом социальной оппозиции, но также и необходимым условием нормального функционирования производства, основанного на коллективной труде. Также как в других странах, появлению и развитию в России фабричного законодательства, способствовали такие факторы, как противоречия интересов правящих классов (дворянство и буржуазия), конкурентоспособная борьба различных групп промышленников, определенных интересов государственной бюрократии.

Фабричное трудовое законодательство было сформировано в России в 1882-1903 годах, когда были приняты девять главных законов, которые сформировали трудовые правоотношения между работником и подчиненным. В это время появляются законы, регулирующие работу несовершеннолетних. Среди них, важную роль играл закон «О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах» от 1 июня 1882года. Этот закон устанавливал запрет на работу детей до 12 лет, для детей 12-15 лет ограничивал время работы 8 часами в день (не более 4 часов без перерыва) и запрещал ночную (от 21.00 до 5.00) и воскресную работу, а также запрещал применение детского труда во вредных производствах. Владельцы предприятий должны были «предоставлять возможность» детям

посещать школы не менее 3 часов в неделю. Тем же законом учреждалась специальная инспекция по контролю за его выполнением, которая и стала позднее фабричной инспекцией. Закон был введен в действие с 1 мая 1884 года, причем еще два года по разрешению министра финансов допускалась «в случае надобности» работа детей 10-12 лет и ночная работа (не более 4 часов) детей 12-15 лет. Кроме фабрик и заводов, действие закона было распространено на некоторые «ремесленные заведения»: пекарни, овчинно-шубные заведения, типографии [16, с. 231].

Только 5 июня 1884 года был принят закон «О взысканиях за нарушения постановлений о работе малолетних на заводах, фабриках, мануфактурах и в ремесленных заведениях».

Далее 3 июня 1885 года был принят закон «О воспрещении ночной работы несовершеннолетним и женщинам на фабриках, заводах и мануфактурах». Данный закон запрещал ночную работу женщин и подростков до 17 лет на хлопчатобумажных, полотняных и шерстяных фабриках. Вступил в силу с 1 октября 1885 года. Министр финансов мог распространять действие закона и на другие отрасли, но это было сделано еще только для вредных работ в фарфоровом и спичечном производствах. В 1897 году закон был распространен также на все текстильное производство, то есть дополнительно на предприятия льняной промышленности и по обработке смешанных тканей, хотя в административном порядке это было установлено еще с марта 1886 года.

Юридическими инновациями также был закон «О школьном обучении малолетних, работающих на фабриках, заводах и мануфактурах» от 12 июня 1884 года, который рекомендовал владельцам фабрик, заводов и предприятий открыть на предприятиях для несовершеннолетних школы с профессионально-техническим образованием. Посещение данных школ и программы обучения в них должны были быть определены директорами национальных школ в соответствии с соглашением о фабричном контроле [3, с.352]. Таким образом, в российском законодательстве о фабричной охране труда несовершеннолетние рабочие начали занимать важное место.

Что касается развития правового регулирования дееспособности малолетних граждан в Советский период, то проблема гражданской правосубъектности впервые привлекла к себе внимание науки советского гражданского права в связи с проведением первой кодификации советского гражданского законодательства, при разработке ГК РСФСР 1922 года. К этому периоду товарные отношения свелись фактически к минимуму, и широкое распространение получила идея прямого (безденежного, бестоварного) распределения. По

этой причине ряд сложных гражданско-правовых проблем, в частности, проблема гражданской правосубъектности, представлялись неактуальными и оставались вне поля зрения ученых.

До принятия первого советского ГК в гражданском законодательстве не было общей легальной формулы гражданской правоспособности. С развитием экономико-социальных отношений возникла необходимость ввести соответствующие коррективы в действующее гражданское законодательство.

Гражданское законодательство провозгласило общей законодательной формулой правоспособность физического лица. Эта формула доминировала в гражданском законодательстве и в научном обиходе до тех пор, пока не была подвергнута критике С.Н. Братусем, [6, с. 32]. после чего ее изъяли из легального и научного обихода.

Впервые данная норма о правоспособности физических лиц нашла свое отражение сначала в Законе об основных частных имущественных правах от 22 мая 1922 года, [7], а позднее - в ГК РСФСР и ГК других союзных республик (ст.4, ГК РСФСР). Воля законодателя выражалась в том, что граждане наделялись правоспособностью «в целях развития производительных сил страны». Эта формулировка была положена в основу теоретических толкований, как характеризующая гражданскую правосубъектность в свете действующего гражданского законодательства. В дальнейшем проблема правосубъектности развивалась самостоятельно по двум направлениям:

- 1) в духе меновой концепции
- 2) в духе теории социальных функций.

В юридической литературе теория социальных функций применительно к гражданской правосубъектности не нашла широкого распространения. Причину этого следует искать в том, что данная концепция была направлена на ограничение субъективных прав граждан, на установление границ, в которых обладатель и носитель субъективного права обязан следовать заранее определенному поведению. По мнению одного из видных сторонников данной концепции А.Г. Гойхбарга, ограничение защиты прав, если последние осуществляются в противоречии с их социально-хозяйственным назначением, и предоставление прав в целях развития производительных сил, а также не восполнительный, а напротив, обязательный характер установленных в законе договорных норм, равно как и допущение вмешательства органов власти в отношения между гражданами в целях предотвращения кабальных сделок, иными словами, все установления, стирающие грань

между правом гражданским, частным и публичным, направлены на то, чтобы обуздать произвол частной собственности, ввести ее в разумные, не выходящие за пределы поставленной цели и по данной причине допустимые действующим законодательством рамки [10, с. 52].

На начальной стадии развития гражданское законодательство и гражданская наука испытали на себе влияние теории меновой стоимости гражданской правосубъектности. С.Н. Ландкоф, анализируя гражданское законодательство этого периода, отмечал, что ввиду необходимости обеспечить обращаемость товаров на рынке законодатель объявляет защиту имущественных прав граждан в пределах своих законов, тем самым признает всякого гражданина носителем имущественных прав или, выражаясь традиционно, физическим лицом, т.е. субъектом права [12, с. 9]. По мнению автора, естественно, что «человек представляет собой реальное явление живой природы и столь же реальное явление в классовом обществе как товаровладелец, а следовательно, как «правовладелец», как субъект права» [12, с. 10].

Таким образом, две указанные концепции, раскрывая сущность гражданской правосубъектности, ориентировались на существовавшие объективные факторы. Новая экономическая политика подразумевала такой общественно-экономический уклад, который должен был привести к полной и окончательной победе социализма. Тем не менее, основы обеих концепций предполагали ограничение субъективных прав граждан в отношении частной собственности. Это послужило основанием для трансформации на советской почве теории социальных функций и допущения в отношении частной собственности, которая являлась основой для формирования меновой концепции. Такое одностороннее толкование влекло за собой односторонние, более того - не совпадающие выводы. Согласно меновой концепции, гражданская правосубъектность должна была полностью изжить себя с исчезновением (упразднением) частнособственнических отношений. Согласно теории социальных функций, экономические преобразования должны были компенсировать ограничение правоспособности социальными функциями. Поскольку исходные предпосылки сторонников двух этих концепций отличались друг от друга, они соответственно давали разную квалификацию правоспособности граждан, по-разному раскрывали правовую природу и объем правосубъектности.

Последовательный сторонник социальной концепции Г.М. Марков, допуская ограничение правоспособности по суду, указывал, что никакие другие обстоятельства,

влияющие на объём правоспособности в большинстве капиталистических стран (национальность, расовые различия, пол и т.п.) не учитываются при определении ее объема в СССР. Что же касается социального происхождения, то в предусмотренных законом случаях оно вызывает прямо противоположные последствия в буржуазной и советской действительности [11, с. 37-38].

Однако при подходе к данной проблеме с позиций товарно-денежных отношений, можно сделать и противоположное заключение. Так, С.И. Аскназий, разделявший в ту пору меновую концепцию, отмечал, что «по сравнению с дореволюционным правом, а равно с правом капиталистических государств объем правоспособности граждан Советской республики является более ограниченным; так, по действующему законодательству им не могут принадлежать права собственности на земельные имущества и крупные промышленные предприятия, они лишены права производства операций по внешней торговле ... Такое сужение правоспособности находит обоснование в том, что, ввиду сосредоточения в Советском Союзе многих хозяйственных функций исключительно в руках государственных органов, объем имущественных прав граждан оказывается значительно более ограниченным» [4, с. 30].

Содержание и объем правоспособности и соответственно правосубъектности можно определить на основе единства всех образующих ее элементов, в которых находит свое проявление общественно-юридическое состояние лица, как отражение его социального, экономического и правового положения. Анализ качественного сопоставления категории правоспособности в советском гражданском праве указанного периода с категорией правоспособности в капиталистических странах свидетельствует, что в действительности советское гражданское законодательство никогда не ограничивало гражданскую правоспособность. Фактически для абсолютного большинства граждан нашей страны, напротив, они всегда были наделены широкими полномочиями, широким объемом прав.

В ГК 20-х годов легальное закрепление получила формула гражданской правосубъектности, которая использовалась в качестве нормы дифференцированного подхода к трудящимся и нетрудовым элементам лишь на начальном этапе. На этом этапе развития советского государства нетрудовые элементы были лишены всех политических прав, тогда как трудящиеся, будучи носителями разнообразных политических прав, выступали как субъекты, обладающие всей полнотой правомочий. При определении

совокупности прав и обязанностей, учитывалось лишь одно условие - какую конкретную социальную прослойку представляли трудящиеся.

В юридической литературе была предпринята попытка различать общую и специальную правоспособность.

По мнению ряда авторов, под общей правоспособностью следовало понимать способность обладать всеми или хотя бы некоторыми правами, а в рамках - выделять два вида специальной правоспособности - политическую и гражданскую. Различие между названными видами специальной правоспособности авторы усматривали в том, что первая строится как не равная для разных классов и прослоек, вторая же - как равная для всех граждан, правоспособность которых не ограничена в судебном порядке [13, с. 73].

Сторонники меновой концепции и теории социальных функций не могли игнорировать равенство гражданской правоспособности, поскольку оно было закреплено в гражданско-правовой норме (ст. 4 ГК РСФСР 1922 г.). Сторонники меновой концепции исходили из той предпосылки, что законодатель подразумевает не субъективные права гражданина как такового, а права человека как товаровладельца, его имущественные права. Сторонники концепции социальных функций не усматривали противоречия между действовавшим в ту пору законодательством и основными положениями своей концепции, так как законодательство признавало гражданскую правоспособность равного объема за всеми гражданами - «при том непрременном условии и тогда, когда осуществляемое ими право содействует развитию производительных сил» [14, с. 37-38].

Названные концепции не имели ничего общего с подлинно научным обоснованием равенства имущественной правоспособности, и вскоре были отвергнуты. Их место заняли другие теоретические установки, встретившие поддержку со стороны одних ученых и критику - со стороны других.

Автор теории двухсекторного хозяйственного права П.И. Стучка отмечал, что в отличие от субъектов административно-хозяйственного права (трестов и других хозяйственных организаций) субъекты гражданского права должны быть правоспособны в одинаковом объеме: «Как право, так и дееспособность являются способностями, социально-публично присвоенными всякому лицу при существовании известных условий (возрастных, физических и т.п.)» [22, с. 42-46]. П.И. Стучка считал этот признак одной из особенностей гражданской правосубъектности, отличающей ее от политических прав, зависящих от классового положения и социального происхождения их носителей.

Позднее, под воздействием социальных и законодательных преобразований, а также с изменением научных цивилистических воззрений, С.Н. Братусь и некоторые другие авторы перестали связывать понятие и объем правосубъектности граждан с социальными функциями и частнотоварными отношениями и начали исходить исключительно из социалистической системы хозяйства.

Конституция СССР 1936 года объявила всех равными перед законом, сформулировав права граждан в сочетании с их обязанностями. В соответствии с этим, С.Н. Братусь, в отличие от других теоретиков, определил гражданскую способность к обладанию не только правами, но и гражданскими обязанностями. Он подчеркивал равенство закреплённой за гражданами правоспособности, а к ее важнейшим чертам относил реальность и гарантированность осуществления основных гражданских прав. Именно С.Н. Братусь впервые в советской гражданско-правовой науке отметил, что содержание гражданской правоспособности включает в себя возможность обладания не только имущественными, но и личными, неимущественными правами. В дальнейшем это положение получило общее признание и в настоящее время разделяется всеми цивилистами. В конце 40-х и первой половине 50-х годов проводились исследования по вопросам конкретных правовых форм возникновения, осуществления и прекращения правосубъектности граждан, подвергалось научному анализу законодательство о безвестном отсутствии, изучалось гражданско-правовое положение отдельных категорий граждан [19, с. 69].

В 1950 году вышла в свет первая советская монография, в которой в обобщенном виде рассматривалась проблема гражданской правосубъектности.

На указанном этапе развития гражданского законодательства настойчиво проводилась идея дальнейшего расширения объема гражданской правосубъективности. Гражданско-правовой закон фактически опережает развитие науки гражданского права.

В области имущественных прав и обязанностей граждан советское законодательство всегда основывалось на научных положениях Маркса и Энгельса, опровергших измышления апологетов капитализма о том, что коммунисты якобы стремятся к уничтожению личной собственности: «Мы вовсе не намерены уничтожить это личное присвоение продуктов труда, служащих непосредственно для воспроизводства жизни, присвоение, не оставляющее никакого избытка, который мог бы создать власть над чужим трудом. Мы хотим уничтожить только жалкий характер такого присвоения, когда рабочий

живет только для того, чтобы увеличивать капитал и живет лишь постольку, поскольку этого требуют интересы господствующего класса» [15, с. 439].

Практика социалистического строительства, ликвидация частной собственности на средства производства не только не отменили личную собственность на предметы потребления, но и создали единственно прочную гарантию все более полного удовлетворения личных потребностей всех членов общества.

В соответствии со ст.10 конституции СССР 1936 года, каждый гражданин СССР имел право на личную собственность, т.е. право на трудовые доходы и сбережения, на жилой дом и подсобное хозяйство, на предметы домашнего хозяйства и обихода, личного потребления и удобства. Каждый гражданин СССР имел так же право на наследование личной собственности. Были расширены наследственные права граждан,[9] право граждан на застройку перешло в право личной собственности на жилой дом.

Немаловажное значение для совершенствования гражданского законодательства о правосубъектности граждан имела разработка теоретических концепций гражданско-правовой защиты чести и достоинства. Среди ученых не было разногласий по вопросу о необходимости введения гражданско-правовой защиты наравне с уголовным и административным правом.

При рассмотрении проекта Основ и новых ГК союзных республик получили развитие новые, научные взгляды о совершенствовании законодательства о правоспособности и дееспособности.

Законодатель отклонил предложение некоторых авторов полно и легально определить содержание правоспособности граждан путем исчерпывающего перечисления всех гражданских прав и обязанностей, т.е. закрепить в нормативном порядке совокупность прав и обязанностей, обладателем которых выступает правоспособное лицо. Это предложение с самого же начала было порочным и неприемлемым, лишенным практической возможности своего осуществления.

В новом кодифицированном акте гражданского законодательства была зафиксирована следующая норма: «Гражданские права и обязанности возникают из оснований, предусмотренных законодательством Союза ССР и союзных республик, а также из действий граждан и организаций, которые хотя и не предусмотрены законом, но в силу общих начал и смысла гражданского законодательства порождают гражданские права и обязанности» (ч.1, ст.4 Основ).

При разработке правовых норм института безвестного отсутствия и объявления гражданина умершим законодатель учел опыт, накопленный во время Великой Отечественной войны. При этом следует подчеркнуть, что на основании действующего законодательства (ст.10 Основ) безвестно отсутствующим гражданин признается, а умершим объявляется, т.е. в первом случае законодатель констатирует факт, во втором же факт только презумируется.

При определении дееспособности граждан законодатель закрепил научный вывод о необходимости приурочения частичной дееспособности к 15-летнему возрасту, т.е. возрасту, когда у граждан появляется возможность вступать в трудовые правоотношения, хотя и ограниченные. Законодатель ограничил дееспособность несовершеннолетних до достижения 18 лет. Несовершеннолетние совершают сделки лишь с согласия родителей, усыновителей или попечителей. Самостоятельно они могут совершать мелкие бытовые сделки, распоряжаться своим заработком или стипендией, осуществлять свои авторские и изобретательские права. При наличии достаточных на то оснований (неразумное расточительство, пьянство употребление, наркотиков) орган опеки и попечительства может ограничить или лишит несовершеннолетнего права распоряжаться заработком или стипендией (ст.14). В то же время в случае вступления в брак до достижения 18 лет (когда это допускается действующим законодательством) гражданин со дня заключения брака приобретает дееспособность в полном объеме (ч.2, ст.15, КОБС СССР).

После проведения в жизнь второй кодификации гражданского законодательства вопросы правосубъектности были подвергнуты широкому научному анализу. Отдельным и общим [8, с.47] вопросам гражданской правосубъектности были посвящены монографии, курсы лекций, научно-популярная литература.

Конституция СССР 1977 года еще более расширила рамки правосубъектности граждан, связанной с личной собственностью. Основу личной собственности составляют трудовые доходы (ст.13 Конституции СССР). Объектом личной собственности могут быть предметы обихода, личного потребления, удобства и подсобного домашнего хозяйства, жилой дом и трудовые сбережения. В личной собственности могут находиться также хозяйственные постройки, простейшие орудия труда, продуктивный скот и птица. Основным источником личной собственности является личный труд.

Следует учитывать, что личная собственность может и должна быть использована только в целях удовлетворения материальных, культурных, духовных и эстетических

запросов гражданина и членов его семьи. «Имущество, находящееся в личной собственности или в пользовании граждан, не должно служить для извлечения нетрудовых доходов и использоваться в ущерб интересам общества» (ст. 13 Конституции СССР). Действующая законодательная система обеспечивает реализацию данного принципа. Она запрещает приобретение вещей, изъятых из гражданского оборота, наем рабочей силы для организации частного производства, устанавливает, что в собственности гражданина может находиться только один жилой дом и оговаривает его размеры. Такого рода ограничения необходимы, чтобы рост личной собственности при социализме не порождал антиобщественных явлений, частнособственнических тенденций, стяжательства, отвлечения сил от общественного труда.

Важной характерной чертой гражданской правосубъектности признается правоспособность граждан, которой обладают все субъекты гражданского права. Выделение гражданской правоспособности в отдельную категорию объясняется тем, что в число участников имущественных отношений, наравне с другими субъектами гражданских правоотношений, входят и граждане - личные собственники предметов потребления, имущества. Обладание таким имуществом, его приобретение и распоряжение им необязательно связано со способностью гражданина личными действиями приобретать для себя права и создавать обязанности, т.е. с наличием дееспособности. Указанные действия от имени лиц, полностью лишенных дееспособности, совершают их законные представители. Лица, признанные в общем порядке недееспособными, пользуются принадлежащим им имуществом, наследуют имущество, оставшееся после смерти родителей, а также завещанное им имущество, отвечают принадлежащим им имуществом по своим долгам, т.е. проявляют способность иметь гражданские права и обязанности независимо от наличия (или отсутствия) у них дееспособности.

Список использованной литературы:

1. By B.L. Hutchings and A. Harrison. A history of factory legislation. London: P.S. King and Son, Orchard House, Westminster. 1911. P. 25 // Информационно-поисковая система «Консультант плюс».
2. Report of Peel's Committee. P.102 // Информационно-поисковая система «Консультант плюс».
3. Альбов, А.П. История государства и права России: Курс лекций/А.П. Альбов. М.: Юрлитинформ, 2012. 352 с.

4. Аскназий, С.И. Очерки хозяйственного права СССР/С.И. Аскназий. Л., 1926. С.30.
5. Бёк, А. Руководство по гигиене и общественному здоровью. Т. 2, вып. 1. /А.Бек. М., 1881. С. 11.
6. Братусь, С.Н. Субъекты гражданского права/С.Н. Братусь. М.: Изд-во юридлит., 1950. С.32.
7. Декрет от 22.05.1922 «Об основных частных имущественных правах, признаваемых РСФСР, охраняемых ее законами и защищаемых судами РСФСР» // Консультант плюс: Законодательство.
8. Веберс, Я.Р. Правосубъектность граждан в советском гражданском и семейном праве/Я.Р. Веберс. Рига, 1976. С.47.
9. Ведомости Верховного Совета СССР. М., 1945. № 15.
10. Гойхбарг, А.Г. Основы частного имущественного права (очерки). Изд-во «Красная новь»/А.Г. Гойхбарг. М., 1924. С.52.
11. Гражданский кодекс РСФСР. Комментарии/ под ред. Гойхбарга А.Г. и Кобленца И.Г. М., 1925. С.37-38.
12. Ландкоф, С.Н. Субъекты права (лица)/С.Н. Ландкоф. М., 1928. С.10 // Информационно-поисковая система «Консультант плюс».
13. Магазинер, Я.М. Советское хозяйственное право/Я.М. Магазинер. М., 1928. С.73.
14. Марков, Г.М. Комментарии к ГК РСФСР /под ред.Гойхбарга А.Г., Кобленца И.Г.; Г.М. Марков. М., 1925. С.37-38.
15. Маркс, К. Сочинения, т.4/К. Маркс, Ф. Энгельс. М., 1955. С.439.
16. Мулукаев, Р.С. История государственного управления в России: Учебное пособие/Р.С. Мулукаев. М.: Юнити-Дана, 2012. 231 с.
17. Новицкий, И.Б. Римское право/И.Б.Новицкий. М., 1995. С. 50-51.
18. Нюрнберг, А.М. Свод законов Российской империи: в 4-х кн. Кн.3/ А.М. Нюрнберг. М., 1910. С. 10-12.
19. Пергамент, А.И. К вопросу о правовом положении несовершеннолетних. Ученые записки/А.И. Пергамент. ВИЮН. Вып.3, 1955, С.69.
20. Пухан, И. Римское право/И.Пухан, М. Поленак-Акимовская. М., 1999. С.89.
21. Стешенко, Л.А. История государства и права России: Академический курс. Т. 2/Л.А. Стешенко. М.: Норма, 2011. 480 с.
22. Стучка, П.И. Курс советского гражданского прав/П.И Стучка. М., 1931. С.42-46.

23. Федоров, А.Е. Фабричное законодательство цивилизованных государств. О работе малолетних и женщин на фабриках/ А.Е. Федоров. СПб.,1884 // Информационно-поисковая система «Консультант плюс».

24. Шершеневич, Г.Ф. Курс гражданского права/ Г.Ф. Шершеневич. Тула, 2001. С. 94.

25. Шершеневич, Г.Ф. Учебник торгового права/ Г.Ф. Шершеневич. М., 1994. С. 67.

© Дадаян Е.В., Сторожева А.Н., 2015

УДК 37

А.С. Жулаева

к.и.н., доцент кафедры социальной работы и социологии

ГОУ ВО «СибГТУ»

ГЕНЕЗИС ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В СОВЕТСКОЙ СИБИРИ

Внутренний духовный мир сельской женщины в советской Сибири складывался из многообразных противоречивых процессов различной масштабности и интенсивности. Революция 1917 года положила начало формированию нового духовного мира граждан России. Более 900 лет в стране духовный мир основывался на религиозной вере, особенно на православной. В послереволюционный период в основу новой государственной идеологии был положен атеизм. На эволюцию политического и общественного сознания крестьянок оказали влияние война, революция и голод.

В мировоззрении крестьянок причудливым образом уживались старые и новые представления о мироздании. Основной массе женского сельского населения была присуща традиционная общекрестьянская идеология, в которой просматривались элементы языческих верований и современных религий, неоднозначная реакция на идеологические реалии советской действительности. Отдельные компоненты новой идеологии воспринимались еще очень узким кругом сельских женщин, преимущественно молодыми девушками из бедных слоев деревни.

Как правило, проявления традиционного мировосприятия в деревне не выступали в чистом виде, а элементы нового не являлись зрелыми и тем более завершенными. Традиции и новации сложно переплетались, а традиционное крестьянское мировоззрение (и у мужчин и у женщин) подвергшись определенным изменениям и деформации, оставалось относительно монолитным, особым и своеобразным миром крестьянских ценностей.

Сибирский историк - крестьяновед Кузнецов И.С. считает, что после Октябрьской революции в Сибири происходил сложный, тернистый процесс перехода от патриархальной, традиционной политической культуры к подданнической, а у более развитой части сельского населения - к активистской. Это была исторически длительная тенденция, которая в конечном итоге была блокирована условиями тоталитарного режима [26, с. 312-313].

Культура выражается, с одной стороны, в культурных ценностях, с другой стороны - в изменении духовного облика человека и общества в целом. Это позволяет считать, что одной из главных задач историка является выявление того, как меняется духовный облик человека. Можно согласиться с мнением А.Я.Гуревича, считающего, что для понимания поведения людей, экономического, религиозного, политического их творчества, их быта и нравов, необходимо знать основные свойства «эфира культуры» [14, с. 11].

На состоянии крестьянской ментальности отразился конфликт традиционных ценностей и обновленческих веений. По мнению философа Ортеги-и-Гассета, «кризис наступает тогда, когда система убеждений прежних поколений теряет для новых поколений свою значимость, и человек оказывается без мира» [30, с. 21]. Он не знает, что думать о мире, что делать. Ситуация принимает для него характер катастрофы, так как разрушены мировоззренческие и поведенческие стереотипы, являющиеся основополагающими для жизнедеятельности человека. Что же явилось основным движущим мотивом крестьянской революционности XX века? Отторжение модернизации как таковой или конкретных форм, средств и способов ее проведения в крестьянских обществах? Если последнее верно, то крестьянство должно было проявить симптомы своей способности к преобразованиям, сигнализировать о желательной для него модели. Российское крестьянство в целом, без различия по полу в первые десятилетия нашего века обнаружило такие симптомы во всех сферах жизни.

Историки – крестьяноведы Редфилд, Вульф и В.П.Данилов пишут о том, что между идеальными типами крестьянина - консерватором и сторонником новых нравов и быта,

между «традицией и модернизацией» располагается широкая полоса переходных смешанных типов, представляющих собой все степени перехода, совмещения традиции и модернизации. Модернизация и традиция есть разрыв и продолжение, хотя, конечно, последняя как какое-то наследие старого в новом может держаться долго, не меняя сущности нового» [2, с. 23].

В Сибирском регионе было разное соотношение динамики и традиций в различных районах, а также неравномерность происходящих в них изменений. Старожилы и переселенцы, дети, молодежь, люди среднего возраста и старики, женщины и мужчины - все эти населяющие сибирскую деревню слои по-разному относились к происходящим в стране и регионе переменам, к процессу распада традиций и устоев, формированию нового образа жизни, вовлечению крестьян в общественно-политическую жизнь [35, с.109-137].

В начале 1920-х годов получает оформление законодательная база в области культурного строительства. Особое положение среди общественных организаций занимал Пролеткульт, созданный в сентябре 1917 года, который ставил перед собой задачу создания новой пролетарской культуры. К концу изучаемого периода комсомол, пионерия, профсоюзы, кооперация начинают принимать участие в культурно-просветительской работе. Приобщение в большинстве своем неграмотных людей к грамотности в 20 – 30 е годы XX века делало их чрезвычайно восприимчивыми к воздействию печатного слова и, следовательно, официальной идеологии.

Анализ архивных материалов и периодической печати показывает, что в послереволюционной Сибири в сравнении с центральными губерниями создавалось меньше изб-читален, клубов, народных театров, культурно-просветительных кружков, выпускалось стенгазет.

Препятствием для культурно-просветительной работы в сибирской деревне являлось отсутствие материальной базы, опорных пунктов культуры. В центральных районах школы, клубы организовывались в бывших помещичьих усадьбах.

Повышению общественно-культурной активности крестьянок мешали бюрократические методы руководства, произвол чиновников и ориентация власти на не пользующиеся уважением селян неимущие слои.

Кроме того, общественно-культурные мероприятия нередко служили лишь идеологическим прикрытием очередного изъятия у селян произведенного продукта и проводились небольшой частью населения - беднотой и партийной молодежью.

В исследуемый автором период в сибирском регионе существовали районы и группы населения, где традиционный уклад сохранялся более успешно, чем в других. Осторожность и недоверие части женского населения к чуждым их традиционной природе новациям, насаждаемым «сверху», защищали их исконные ценности от авантюризма и перегибов большевистской власти. Проявление консерватизма крестьянок преувеличивались подчас источниками официальной власти. Расценивая осторожность и традиционализм как фактор, тормозящий восстановление аграрного сектора экономики, власть тем самым оправдывала свои репрессии и усиление тоталитарного нажима на все сельское население.

Мировоззренческие стереотипы любого социального, или гендерного слоя включают в себя взгляды его представителей на власть, то есть отношение, как к местным органам власти, так и к государственной власти в целом.

Отношение в целом сельского населения Сибири к политическому режиму в стране традиционно колебалось от призывов к безвластию, анархии до «подданнического» смирения и покорности авторитету высшей власти.

В возвании восставших крестьян сообщалось, что в Сибири «Колчак пал потому, что не понял духа свободолюбивого крестьянина и казака» [42, с. 182] . Исследователем вооруженных выступлений сельского населения Сибири Н.Г.Третьяковым были выделены некоторые особенности политической культуры крестьян Сибири. Во-первых, низкий уровень политической грамотности большинства мятежников, во-вторых, лояльность большинства участников восстания к социалистическим идеям. Об этом свидетельствует употребление ими обращений «товарищ», «гражданин» и почти полное отсутствие обращения «господин» [42, с. 183 - 184], но при этом крайне смутные представления крестьян о принципах устройства советской власти. Крестьяне и крестьянки программу коммунистической партии путали с Библией [33, с. 17] .

Заметное влияние на повстанческие массы оказывала религиозная идеология. Авторы пропагандистской литературы восставших активно использовали символы православия для вовлечения населения в борьбу против коммунистического режима [42, с. 184] . Женская же часть населения, оставаясь за спинами мужчин, в большинстве своем активно разделяла и поддерживала их «настроения».

Необходимо отметить, что крестьянские общественно-политические мировоззренческие стереотипы, а, следовательно, и стереотипы их поведения отличались по половозрастному

признаку. Поддержку, которую встречали сельские мужики у своих женщин, они не всегда обнаруживали у своих детей. Так, суть зреющего в сибирском селе “конфликта поколений” заключалась в ширящейся пропасти между консерватизмом и традиционализмом старшего поколения и революционностью и новаторством молодежи, ставшей авангардом большевистской власти в силу своей психологической внушаемости, мобильности, активности. Многими авторами приводятся разнообразные свидетельства активного восприятия подрастающим поколением коммунистического мировоззрения [34].

В период перехода общества от гражданской войны к мирной жизни крестьяне и крестьянки всей Сибири в крайне расплывчатых формах воспринимали идеи коммунизма. Как писал М.Я. Феноменов, основываясь на своих наблюдениях, «и те, кто сочувствует партии, и те, кто не сочувствует, о коммунизме, как таковом, знают очень мало. Несочувствующие говорят, что коммунисты против бога. Сочувствующие считают коммунистов передовыми людьми, сторонниками просвещения, врагами темноты и невежества. Но о коммунизме как экономической доктрине деревенские сторонники коммунистов имеют весьма слабое представление и вообще мало интересуются этим вопросом» [44, с. 38 - 39].

Об отношении сельского (мужского и женского) населения к коммунистической партии писал Е.М. Ярославский: «По нашим деревенским коммунистам крестьянин судит о всей партии. Хороши деревенские коммунисты, он и всю партию коммунистов считает хорошей, а плохи они и обо всей партии крестьянин так думает: дескать, все такие» [46, с. 28]. Из сводок по Енисейской губернии следует, что большую роль в среде крестьянок играли слухи. Так, в деревнях часты были слухи «о готовящемся в том или ином городе восстании, о падении Советской власти» [7, с.47].

Недовольство у крестьянок вызывало налогообложение. Оно выражалось в их отказе от выполнения разверсток и трудовых повинностей. Свое поведение они мотивировали либо тем, что хлеб, скот, которые могут быть сданы, уже взяты Колчаком, Красной Армией, бандитами, либо отсутствием телег для перевозки, либо угрозой голода.

К городу и ко всему городскому они относились с глубоким недоверием, а то и с ненавистью; и те, кто хотели иметь с ними дело, претендовали при этом на внимание и уважение, должны были, прежде всего, с вниманием и уважением отнестись к их образу жизни и образу мысли. Здравый смысл научил крестьян и крестьянок принимать на веру, да

и то с великой осторожностью только то, что он мог посмотреть и потрогать - и не раз и не два [2, с. 50].

Подводя итоги обследования Заларинского района Зиминского уезда Иркутской губернии в начале 20-х годов, Поволоцкий отмечает: «По складу своего ума сельские женщины мыслят конкретно, пользуясь индуктивным методом, и лишь изредка делают попытки небольших обобщений. Крестьянки очень живо интересуются вопросами всей международной и внутренней политики партии, но в подавляющем большинстве случаев лишь постольку, поскольку эти вопросы прямо или косвенно связаны с интересами данного крестьянского хозяйства, являющегося исходным пунктом всех рассуждений и выступлений. Для того чтобы пробудить интерес аудитории и вызвать на активность, необходимо проблему восстановления металлургии перевести на количество плугов, сеялок и так далее, которые в результате расширения производства в союзном масштабе может получить данная деревня, и указать, насколько понизятся цены на эти машины. Проблему восстановления хлопководства в Туркестане необходимо трактовать в плоскости понижения местных цен на аршин ситца. Смысл нашей международной политики становится ясным и интерес к ней пробуждается тогда, когда производятся подсчеты, сколько пришлось бы платить ежегодно, если бы мы признали долги Антанте. Поскольку же подавляющее большинство сельских жителей (даже женщин и детей) данной деревни не потребляло раньше и не потребляет сейчас сахару, поэтому аудитория скучает, когда ей рассказывают о начавшемся восстановлении сахарной промышленности, о наших успехах в области снижения цен на сахар. Если же это повествование длится слишком долго, то целый ряд реплик с мест выражает недовольство аудитории по поводу того, что ее внимание задерживают на никого не интересующем вопросе» [11, с. 2].

Так, комиссия по укреплению работы женсоветов, основываясь на материалах, собранных в 1924 году, отмечала: «Особенно малый процент посещаемости селянками падает на сходы, где обсуждались отвлеченные вопросы, как, например, «Империалистические стремления Америки», «Неделя книги», «Неделя МОПР'а», «Неделя газеты» и тому подобные, и, наоборот, более или менее удовлетворительная посещаемость отмечается там, где больше всего обсуждались вопросы, касавшиеся жизни сел...» [27, с. 52; 20, с. 124 - 125].

Необходимо учитывать тот факт, что уровень грамотности, широта кругозора отличались у женщин из разных социально-имущественных слоев деревни. Более широкий

кругозор традиционно имели зажиточные слои сельского общества [20, с. 125]. С другой стороны, особенностью изучаемого региона, обусловленной его географической удаленностью от европейской России, можно считать относительную культурную отсталость и невежество большинства сельского населения. По данным переписи 1926 года, «уровень грамотности сельского населения Сибири был ниже, чем в среднем по Союзу и в большинстве районов страны. Грамотные мужчины в деревнях края составляли 39,7%, женщины - 14,1%, а в целом по стране - соответственно 46,5 и 23,3%» [39, с. 36].

Сложно однозначно оценить отношение сибирских крестьянок к грамоте, обучению сельских ребятшек в школе. Источники 1917-27 годов свидетельствуют о нежелании учителей ехать в деревню, которая отказывается их содержать. Получившая хотя бы начальное образование молодежь, начинала стремиться из села в город, что, разрушая социальную преемственность в крестьянской семье, поражало сомнение в умах крестьян в надобности образования члену сельского общества.

Специфическим свойством массового сознания сельских жителей было противостояние разных слоев деревни, влияние на их поведение слухов и вымысла, особенно среди женщин, сеющих подчас панику в умах. Таким образом, эволюция мировоззренческих и поведенческих стереотипов сельского населения была полна противоречий.

В крестьянской психологии и нравственности большое значение имело обыденное религиозное сознание, которое включало в себя религиозно окрашенное восприятие мира, природы, себя самого, сочетая фантастические представления и традиционные взгляды с индивидуальным пониманием и осмыслением окружающей действительности [41, с. 39 - 40].

В мировосприятии крестьянок Сибири обыденное религиозное сознание, занимавшее огромное место, выражалось так же в главенствующей роли настроений, чувств, эмоций, вызванных социально-бытовыми условиями жизни как отдельно взятой крестьянки, так и целых социальных слоев сибирской деревни. Этим объясняется всплеск религиозности деревни в неурожайный год, в период засухи, бедствия стихии (попа возили на поля - звать дождь, задобрить бога). В условиях благоприятной хозяйственной обстановки происходил спад интереса к церкви, не соблюдались религиозные обряды. Однако необходимо отметить, что религиозные убеждения являются наиболее укоренившимися в сознании и психологической памяти народа, пронизывают своей обрядностью и традициями все сферы

крестьянской жизни, охватывая семейно-бытовой, морально-нравственный и хозяйственный уклад деревни.

Религиозное сознание являлось стержнем всей системы традиционного крестьянского мировоззрения. Поэтому изменения, происходящие в этой наименее подвижной сфере, свидетельствуют о глубочайших коренных дестабилизационных процессах, идущих в крестьянской среде под влиянием мировой и гражданской войн, разрухи, голода, привнесения извне новой, но ставшей в короткий срок государственной идеологии.

Идеологическая политика советской власти нашла свое выражение в первую очередь во внедрении атеизма в народные массы, несмотря на то, что декретом о свободе совести, церковных и религиозных обществах от 20 января 1918 года, названном позднее декретом об отделении церкви от государства и школы от церкви, Советское государство признало за всеми гражданами свободу религиозной и антирелигиозной пропаганды [16, с. 371 - 372]. Декларируя для всех граждан свободу совести, Советская власть исходила из положения К. Маркса о том, что «рабочая партия... стремится освободить совесть от религиозного дурмана» [19, с. 30]. В Программе партии, принятой на VIII съезде РКП (б) в 1919 году, выдвигалась задача освобождения трудящихся масс от религиозных предрассудков [22, с. 49].

Косвенное признание относительности отхода масс от религии к началу 20-х годов можно обнаружить даже в официальных документах и публикациях того периода. Так, в 1923 году в резолюции XII съезда партии утверждалось, что «революция расшатала религиозные предрассудки широких трудящихся масс» [23, с. 114]. Типичными были выводы о том, что под влиянием революционных событий выявились существенные изменения «в отношении к религии, и в особенности к бывшей господствующей церкви» [47, с. 174]. Во всех этих официальных оценках не шла речь о полном падении религиозной веры, переходе масс к атеизму. В тезисах агитационно-пропагандистского отдела Сиббюро ЦК (1923 г.) говорилось по этому поводу: «В настоящее время в массах уже намечается определенная тяга к выработке нового мировоззрения. Простая критика религии теперь недостаточна, так как разрушает старое мировоззрение, не давая нового, материалистического. Необходимо перенести центр тяжести антирелигиозной пропаганды на популяризацию естественных наук» [8, с. 39].

Таким образом, разрушение у сельских жителей (обоего пола) традиционных религиозных верований создавало определенный мировоззренческий вакуум, который

заполнялся догмами официальной идеологии. Протоколом торжественного заседания по открытию детской площадки 24 июля 1924 года в селе Пировск Енисейского района зафиксированы крестины новорожденной Найденовой, имя которой дано Роза, родители которой беспартийные (имя связано с именем Розы Люксембург – рассказали ее биографию). «Ребенка же в это время держал пионер, который, передавая его другому пионеру, сказал: «Передаю Ленинского птенца пионеру и прошу воспитать его в коммунистическом духе»; второй пионер передавал ребенка секретарю Райкома РКСМ со словами: «Передаю Ленинского птенца и прошу воспитать его в комсомольском духе»; затем секретарь Райкома передает ребенка в союз коммунальников со словами: «Передаю Ленинского птенца шефу союза коммунальников и прошу воспитать его в коммунистическом духе», и, передавая его матери, читает наказ, в котором он говорит, как нужно воспитывать ребенка, и что союз коммунальников не оставит его, а будет помогать в воспитании. Мать же, принимая ребенка говорит: «Обещаю свою дочь Розу воспитать так, чтобы она оправдала имя, которое она носит...» [6, с. 1 – 1 об.]. Вместо христианских норм добра и милосердия насаждались идеи классовой вражды и ненависти, вместо божественного откровения - культ вождя, патриотизму был противопоставлен пролетарский интернационализм, уважение к родителям заменялось классовым чувством, законопослушность и гражданский долг - революционной целесообразностью, семья - свободой любви. В то же время И.С.Кузнецов отмечает определенную тенденцию возрождения религиозного мировоззрения, что было признано на антирелигиозном совещании при ЦК партии в апреле 1926 года [26, с. 83]. Атеизм, по сути, – это новое богоискательство рая на земле имел успех в крестьянской среде, вера в Бога небесного трансформировалась в веру в коммунистического вождя.

Из материалов обследования работы среди женщин Красноярского округа в начале 20-х годов инструктором Сибженотдела Федосеевой следует, что в обследованном регионе: «В церковь ходят больше только старухи. Есть много случаев, что не крестят детей, не венчаются в церкви. На женское собрание в с. Воробине женщины многие пришли с ребятами. Подхожу к группе женщин, беседуем о том, как они кормят грудников. Пожилая женщина (мать коммуниста) показывает на молодую женщину с ребенком: «вот она не крестила ребенка-то, а смотри, какой здоровенький». Другая женщина показывает на бегающего двухлетнего малыша: «тоже коммунист он у меня, не крещеный». Из дальнейшего разговора выясняем, что у них часто случается, что в церкви не венчаются,

ребят не крестят. На мой вопрос, как относится население к этому, говорят: «да конечно, сначала поговорят, пошумят, а потом так же относятся, как и ко всем». Особенно перелом в неверие замечается среди девушек, здесь часты на этой почве столкновения со стариками – родителями. В селе Устюг отец избил дочь за то, что не встала на молебен. В том же селе отец, наслушавшись проповедей попа в церкви, что за безбожников детей отвечают родители, различными угрозами и обещаниями накупить нарядов настаивает, чтобы дочь ходила в церковь. [12, с. 29].

В исследовании С.Л.Франка доказывается, что именно религиозный нигилизм, ставший основным компонентом массового всеобъемлющего нигилизма накануне революции, предопределил победу большевизма [26, с. 63]. Исследователи уже конца XIX века отмечали, что существенная часть сибирских крестьян не так суеверна, как крестьяне многих местностей великороссийских губерний и часто относятся скептически к тому, что для последних составляет истину, не подлежащую никакому сомнению [21, с. 96]. Сведения о меньшей религиозности сибирского крестьянства в сравнении с крестьянами Европейской России и о своеобразии понимания ими постулатов православия и христианской нравственности мы находим и в литературе о Сибири [17, с. 262].

Живя в раскиданных на огромных пространствах деревнях, в 50-60 и даже 100 км от церкви, сибирское население поневоле посещало ее редко, часто только раз в жизни, когда приходилось венчаться, не ходило десятки лет на исповедь, не боялось хоронить умерших без отпевания. «Енисейские епархиальные ведомости» сетовали, что у «православного русского народа нет почти никаких религиозно-нравственных познаний» [28, с. 303 - 305]. Ежедневные хозяйственные заботы, тяжкий непосильный труд не оставляли времени и сил крестьянину на глубокие размышления о сути веры, законах и заповедях божьих. Главным стержнем религиозной жизни крестьянки была преемственность, обычай, традиция, передаваемые в семье от поколения к поколению. Даже верующие крестьянки скептически относились к святости священников, не испытывая к ним особого уважения [18, с. 69]. В работе Г. Успенского читаем о том, как «критиковали недостатки приходского священника на словах-то он хоть и апостол, а на деле-то кобель пестрый. Оказывается, жена рожала .в самое крещенье... Да таких делов даже и мужик пьяный себе не позволит... Считай-ка назад девять-то месяцев. Ан и окажется апрель! Пост великий! Ну где ж тут совесть? Да, окромя того, как разобрали наши бабы это дело, как подвели число под число, день ко дню - хватать, и вышло: чистый четверг! А считаются учителя! ...» [43, с. 202 - 203]. Нравственность же

восточносибирского и приенисейского духовенства в первой половине 20-х годов была еще ниже, так как отсутствовал жесткий контроль за их образом жизни.

Фактором, вызывающим недовольство женского сельского населения, являлись множественные поборы церкви с крестьян. Многочисленные источники свидетельствуют о жадности и ловкости священнослужителей в вопросе выманивания денег у прихожан, о нарушениях ими заповеди «не укради» [1, с. 3 - 4].

Отказавшись от веры под влиянием идеологической пропаганды новой власти, новоявленные атеисты остались во власти суеверий и предрассудков, в деревне стали преобладать языческие представления, широко распространилось колдовство [45, с. 82].

Из доклада по обследованию работы среди крестьянок села Верхний Булай Черемховского района Иркутской губернии следует, что: «Суеверие очень распространено среди крестьянок. Боятся и верят во всякие небылицы. Член партии товарищ Масляков на собрании партячейки рассказывал, как ему удалось уговорить жену не крестить ребенка, она сначала согласилась, но потом кто-то заболел и прошел слух, что на «него надели хомут», как она только услышала, начала его каждый день ругать, за то, что он не дал крестить ребенка, и что кто-нибудь еще «наденет на него хомут». И теперь, говорит товарищ Масляков, мне жизнь не в жизнь стала, день и ночь все плачет и грозит: «ежели умрет ребенок, то я и тебе жить не дам» [12, с. 78].

Особенностью крестьянской религиозности можно считать глубокое взаимопроникновение и сочетание элементов язычества и христианства. Сама сибирская крестьянка считала себя христианкой. Но подчас за усвоенными ею православными символами скрывалось языческое содержание. Для исследователей крестьянского духа до сих пор остается загадкой, каким образом данное двоеверие уживалось в психологии личности, при том, что никакого внутреннего противоречия и борьбы она не испытывала. Крестьянки, сжигавшие на Масленицу ритуальное чучело или весело распевавшие на Святки колядки с явно магическим содержанием, питали самые лучшие и благоговейные чувства к отшельнику-крестьянину, жившему за околицей деревни, и охотно слушали его проповедь. Элементы язычества и христианства перемешаны и в обрядности крестьянского хозяйственного уклада и быта в Сибири [36].

Подвластность универсальному космическому порядку, который охватывал или поглощал крестьянское бытие, сочеталась с подчинением и зависимостью природным процессам. Так, «соединение земли с водой устойчиво воспринималось как животворящее

начало. Поскольку земля без воды остается бесплодной, хозяйствующие на земле люди ощущали свою полную зависимость от «подателей влаги», которые в аграрной мифологии обычно ассоциируются с небом и небожителями. Земля и небо, микро- и макрокосм объединялись здесь в одном космогоническом процессе, и земледельцы чувствовали себя его активными участниками: достаточно вспомнить о календарных действиях, составивших обрядовую основу крестьянского бытия» [25, с. 123].

Крестьянское миро-представление включало существование множества таинственных существ - домового и банника, черта и овищика, русалки и кикиморы. Мифологические персонажи, окружавшие сельскую семью, а также порчи и заговоры, приметы и суеверия, неразрывно связанные с восприятием природы и жизни в целом, записаны исследователями народной культуры и быта. Нормы земледельческой морали впитывались ребенком с молоком матери. Это мораль определенного социума, родового - вместе с ним зарождается, вместе с ним погибает. Вопросы о добре и зле решаются в нем «миром». После разрушения такой общественной структуры рано или поздно, в первом поколении или в последующих, растрачиваются моральные ценности, воспринимавшиеся благодаря бытию в родовом социуме, ибо они принадлежали прежде всего социуму, а уже потом - человеку [15, с. 138].

Наряду с рациональными приемами в ведении сельского хозяйства, в технике возделывания земли, получения урожая, в уходе за скотом крестьянки Сибири широко практиковали и иррациональные (магические) приемы, связанные с древней идеей плодородия. В основе их бытования лежала трудовая деятельность, несовершенная, рутинная техника, отсталость и темнота сельских жителей, во многом зависимых от стихийных сил природы. Это заставляло крестьян и крестьянок прибегать к различным приемам магического продуцирования в различных сферах сельскохозяйственного производства и семейной жизни [37].

Осенне-зимние праздники, архаика их игровых действий, сопровождали свадебную обрядность сибирских крестьянок. Культ рожениц в осенних празднествах, почитание дня покрова занимали значительное место в их духовной жизни. Святые образы: Параскевы Пятницы, Святой Екатерины, Кузьмы-Демьяна, Казанской божьей матери почитались сельскими жителями как пособники брака, помогающие устроить свадьбу, ниспосылающие женихов для девушек и излечивающие женщин от бесплодия [3, с. 72 - 73]. Очень

колоритно магия плодородия или воспроизводства всего живого проявлялась в календарной обрядности, в заговорах, заклинаниях и обрядовых песнях сибирячек.

Рассмотренные нами материалы позволяют сделать вывод о том, что календарная и свадебная обрядность сельского населения в глубокой древности и в народных верованиях дожили до советского периода. Соотношение и развитие календарной и свадебной обрядности - закономерный взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс, это звенья одной цепи в круглогодичном обороте жизни. Они выполняли одну и ту же функцию - способствовать чадородию молодой четы, плодородию полей и всего живого. Трудно определить, то ли налицо христианская обрядность на языческой основе, то ли через языческие формы и вопреки им проступает христианской содержание [3, с. 74].

Отход от православной веры сопровождался сменой духовно-нравственных ценностей. Проповедь добра, прощения, любви сменилась призывами к классовой борьбе, уничтожению врагов. Падение традиционной христианской веры вело к разрушению целостности крестьянского миропонимания, к потере нравственных ориентиров и, как следствие, готовило почву для восприятия крестьянством в качестве религии новой коммунистической идеи. Характерно, что в те годы изменения в отношении к религии проявлялись, прежде всего, в отрицании внешнесимволической стороны (иконы, обряды, праздники и т.п.). Сводный доклад о работе партии в сибирской деревне за период с лета 1922 по весну 1923 года сообщает, что: «Антирелигиозность в среде крестьянской молодежи развивается в громадных размерах. Безбожниками можно признать 80 % и 90% всей молодежи. Но эта антирелигиозность еще не осознанная, инстинктивная, и выражается главным образом в неисполнении религиозных обрядов» [13, с. 33].

На смену христианской обрядности, православным праздникам в деревню приходит комсомольское рождество, святки и пасха [32, с. 1]. Некоторые девушки и парни праздновали и церковные, и комсомольские праздники. Главный акцент в государственной пропаганде был сделан на «освобождении» семьи от религиозной обрядности, так как она пронизывала всю семейную жизнь селян от момента рождения (крещения) до момента смерти (отпевания). Огромную роль в христианском образе жизни играла свадебная обрядность. Поэтому, например, в отчете Новониколаевского губкома комсомола за октябрь 1924 - апрель 1925 годов с таким торжеством сообщалось, что за это время из 250 браков 96 были заключены без религиозных обрядов [5, с. 5]. Именно для молодежи, комсомольского актива деревни был характерным отказ от религии. Вынос из дома икон,

непосещение церкви и несоблюдение обрядности являлись обязательными требованиями для вступления в партийную или комсомольскую ячейку деревни, для занятия должности в сельском совете [38, с. 1]. Таким образом, разрыв с прежней верой часто носил демонстративно-прагматический характер политического шага.

Старшее поколение, а особенно женщины села, в большинстве сохраняли приверженность старым традициям. Их вера оставалась незыблемой, а исполнение христианских обрядов обязательным [9, с. 95; 10, с. 10]. О.Н.Петюкова отмечает, что среди православных праздников более других верующими почитались связанные преимущественно с памятными днями священной истории: предвещение о рождении Христа (праздник Благовещения), день его предполагаемого рождения и день крещения (праздники Рождества и Крещения), а также праздники, посвященные церковным святым [31, с. 32]. Все делается по старинке, с сохранением обычаев при всех важнейших событиях жизни – рождениях, свадьбах, похоронах. Исследователь сельской жизни Сибири первой половины 20-х годов А.Николин утверждает: «В своем быту деревня живет по старому, так, как она жила до революции, – вот что можно подумать, просматривая сотни корреспонденций из деревни. На первом месте, конечно, стоят праздники – они празднуются с величайшим усердием и, конечно, по старому стилю ... с соблюдением приличествующих случаю обычаев, освещенных веками, с неизбежными их спутниками – пьянством и драками» [29, с.175]. М.В. Красноженова в работе «Взятие «Снежного городка» в Енисейской губернии», опубликованной в 1924 году в этнографическом сборнике «Сибирская живая старина» дает нам интереснейшее описание обычаев, связанных с празднованием масленицы: « На масленицу ничего не жалели, ничего не берегли, забывая о нуждах завтрашнего дня, лишь бы в общем, чисто стихийном разгуле не отстать от других. Поэтому наши заботливые хозяйки – сибирячки из недостаточных семей еще до масленицы старались сберечь и сохранить некоторые продукты, чтобы потом иметь возможность сделать все, “как полагается у добрых людей». С понедельника начинали готовить громадное количество квасов, пива, суслу и бражки. ...Приносили в избу масло, яйца, белую муку и хозяйки не отходили от квашенок и печи круглые сутки, варя «маслянку» или «хворость» целыми бельевыми корзинами; стряпали сдобные калачики, шанежки с творогом, с «налевкой» и ягодами, «тарочки» с изюмом и вареньями; пекли вафли, заварные калачи, ... и т.п. Жарили рыбу, делали большие рыбные пироги, рыбное холодное заливное, драчену, ячницу,... и т.п. Все это заготавливалось для приема

бесчисленных гостей – кумовьев, сватов и вообще всей многолюдной деревенской родни. ... С четверга («перелом масляницы») полным темпом шло взаимное гощение и угощение. Все ездили друг к другу в гости, ... не только в своей деревне, но ездили и в другие деревни к родственникам, сватам и кумовьям, ... Особенно выделяется последний день масляницы – «прощеное воскресенье». С утра в этот день пожилые шли к обедне, стараясь попасть потом и к вечерне, после которой выполняли обряд прощения с батюшкой, т.е. просили прощения у священника за какие-либо обиды, а он в свою очередь у «мира православного» просил отпущения своих грехов ... к вечеру разгул начинал стихать; ездили и ходили только попрощаться – ходили дети к родителям, крестники к крестным, более молодые к более пожилым. Вечером «семейные» все собирались вместе за последней масляничной трапезой и старались есть как можно больше, помня наступающий великий пост Таково было празднование масляницы в деревнях...» [24, с. 21 - 27].

Академик С.Г. Струмилин, изучая бюджеты времени в 1922/23 году, подсчитал, сколько времени отнимала религия у разных социальных групп населения. Эти данные дают возможность наиболее ярко представить, насколько сильны были религиозные верования у крестьян. Религия занимала у крестьянина - 121 час в год, а у крестьянки - 173 часа [40, с. 104].

Нельзя забывать о позитивном влиянии церкви на семейные отношения сельских жителей. Приходские священники традиционно пытались противостоять процессу ослабления семейных связей. Для этого использовались проповеди и беседы священников. Во время церемонии бракосочетания священникам рекомендовалось «обращаться к брачующимся со словами назидания и выяснять все величие и значение этого таинства, а равно убеждать воздерживаться от пьянства и разгула, которыми обычно в деревне сопровождаются браки». Производились «пастырские увещания» супругов, имевших намерение добиваться развода. Особое внимание церковникам рекомендовалось обращать на общение, особенно с крестьянками вне служебных чтений и собеседований, непосредственно в домах прихожан [18, с. 69]. Однако подобные благие рекомендации чаще всего оставались на бумаге. В сибирской деревне, по признанию даже самих церковных властей, их влияние на крестьянок в области общественной нравственности и семейного быта, как и в предшествующий период, оставалось сравнительно слабым.

Обследования советской сибирской деревни выявили, что «особого проявления религиозности и антирелигиозности женское население не проявляет» [4, с. 32] .

Значительная часть советских крестьянок сохранила традиционную православную веру, неразрывно связанную с исконной земледельческой моралью и трудовой этикой.

Таким образом, анализ религиозности и традиционных верований сельского населения в целом, свидетельствует о том, что отход жителей Сибири от религии нельзя воспринимать как какой-то единовременный акт, «скачок» в безрелигиозное состояние. Действительности первых десятилетий советской власти более соответствует термин «ограниченность народной религиозности», или, как принято в историографии, «характерная для русского народа полусознательная вера – «детская религиозность» [26, с. 64].

Таким образом, говоря о духовной культуре женского населения в целом в изучаемый период, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в деревне наблюдались все типы политической культуры (патриархально-традиционная, подданническая и активистская). Отношение крестьянок к власти зависело от аграрной политики последней. На продразверстку большинство крестьянских семей региона ответило массовым сопротивлением, включая вооруженные выступления. Смягчение налогового бремени вело к лояльности всего сельского населения к власти.

Во-вторых, специфическим свойством массового сознания сельских жителей было противостояние разных слоев деревни, влияние на их поведение слухов и вымысла, особенно среди женщин, сеющих подчас панику в умах. Таким образом, эволюция мировоззренческих и поведенческих стереотипов женского сельского населения была полна противоречий.

В целом религиозные представления, являясь частью образа жизни крестьянок и их мировоззрения, определяли общую социально-культурную направленность их настроений и поведения, колеблющихся от нравственного скептицизма к окружающей жизни, аполитизма и апатии, до религиозного или революционно-коммунистического фанатизма. От оптимизма и веры в лучшее будущее в условиях временного облегчения ситуации сельские женщины (и население в целом) переходило к полному краху всех надежд и пессимизму в результате усилившегося налогово-репрессивного нажима государственной машины. Воздействие неблагоприятных внешних (политических и экономических) факторов на образ жизни и хозяйственный уклад сибирской деревни вело к обострению религиозных настроений и чувств.

Исследование генезиса духовной культуры женщин советской Сибири зафиксировало сложное сочетание моментов стабильности и перемен, традиций и новаций в сознании крестьянок.

Все вышесказанное не исчерпывает широкий спектр особенностей, характеризующих новое и старое в мировоззрении и поведении женщин сибирской деревни в исследуемый период.

Список использованной литературы:

1. Алтайская деревня. – Барнаул, 7 марта. - 1924. - №9.
2. Бабашкин В.В. Современные концепции аграрного развития // Крестьяноведение.- М.: МВШСЭН - Интерцентр, 1999.
3. Болонев, Ф. Ф. Приемы продуцирующей магии в свадебных и календарных обрядах русского населения Восточной Сибири [Текст] / Ф. Ф. Болонев // Сибирь в прошлом, настоящем и будущем. - Вып. III - Новосибирск: Наука. Сиб. отд. - е.
4. ГАИО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2177.
5. ГАИО. Ф. 191. Оп. 1. Д. 203.
6. ГАКК. Ф.4. Оп.1. Д. 404.
7. ГАКК. Ф. Р–49. Оп. 2с. Д. 6.
8. ГАНО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1564.
9. ГАНО. Ф. 13. Оп. 1. Д. 1113.
10. ГАНО. Ф. 288. Оп. 1. Д. 396.
11. ГАНО. Ф. П-2. Оп. 1. Д. 500.
12. ГАНО. Ф.П-2. Оп.1. Д. 1075.
13. ГАНО. Ф. П-187. Оп. 1. Д. 140.
14. Гуревич, А. Я. Социальная история и историческая наука. // Вопросы философии. – 1990.- № 4.
15. Даль В. И. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа [Текст] \ В. И. Даль. - СПб.: Изд-во “Литера”, 1996.
16. Декреты Советской власти. - Т. I. - М., 1957.
17. Загоскин, М. Магистр. Роман, рассказы, очерки, статьи [Текст] / М. Загоскин. – Иркутск, 1981.
18. Зверев, В. А. Признаки дезорганизации общинной и семейной жизни в сибирской деревне конца XIX – начала XX вв. // Община и семья в сибирской деревне XVIII – начала XX вв.: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск: НГПИ, 1989.
19. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. - Т. 19.

20. Козлов, В. А. Культурная революция и крестьянство. 1921-1927 (По материалам Европейской части РСФСР). – М., 1983.
21. Костров, Н. А. Юридические обычаи крестьян- старожилов Томской губернии [Текст] / Н. А. Костров. – Томск, 1976.
22. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. - Т.2. - М., 1970.
23. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. - Изд. 9-е. - Т.3. - М., 1984.
24. Красноженова, М. В. Взятие “Снежного городка” в Енисейской губернии // Сибирская живая старина. – Иркутск, 1924. – Вып. 2.
25. Крестьянство и индустриальная цивилизация. - М.: Наука, 1993.
26. Кузнецов, И. С. Социальная психология сибирского крестьянства в 1920-е годы: дис. док. ист. наук – М., 1992.
27. Материалы комиссии по укреплению сельсоветов и волисполкомов. - Новосибирск, 1928.
28. Москаленко, А. Т., Квардаков, А. И. Секуляризация сознания и быта крестьянства в процессе строительства социализма. М., 1973.
29. Николин, А. Деревня о себе. // Сибирские огни. – 1926. № 1-2.
30. Ортега-и-Гассет. Восстание масс [Текст] / Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. - 1989. - №4.
31. Петюкова, О. Н. Русская православная церковь в российской деревне в 1920-е годы (по материалам губерний Центральной России): дис. канд. ист. наук. М., 1997.
32. Путь молодежи. - 1923. - 9 декабря. Л. 1; 1924. - 1 января. Л. 6; 1923. - 31 марта. Л. 1; 1924. - 30 марта.
33. Северьянов, М. Д. На земле Саянской [Текст] / М. Д. Северьянов. - Красноярск: Красн. книжн. изд-во, 1987.
34. См. например: Буров, Я. Указ. соч. - С. 164; Григоров. Старый и новый быт [Текст] / Г. Григоров, С. Шкотов. - М. - Л., 1927. - С. 91-92, 96; Григоров, Л. Указ. соч. Кн. 1. - С. 214 - 215; Деревня на новых путях. - С. 221; Дорофеев, Я. Указ. соч. - С. 27-30; Комсомол в деревне: Очерки, под ред. проф. Тан-Богораз В. Г. - М.- Л., 1926; Комсомол в избе - читальне. - М.- Л., 1925; Комсомол и строительство новой деревни. – М. - Л., 1926. - Вып. 1; Комсомол лицом к деревне: Комсомол и

крестьянская молодежь. - М. - Л., 1925; Мурин, В. А. Указ. соч. С. 22-30, 33-38; Революция в деревне. - ч. 1. - С. 13; Сергеев, Б. Комсомолец - домохозяин в борьбе за новую деревню [Текст] / Б. Сергеев. - М.- Л., 1927; Яковлев, Я. Деревня как она есть [Текст] / Я. Яковлев. - С. 76-78; Дети и Октябрьская революция: Идеология советского школьника. - М., 1928.

35. См. например: Молетотов, И. А. Сибкрайком. Партийное строительство в Сибири 1924-1930. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд. - 1978; Историография крестьянства советской Сибири. – Новосибирск: Наука, 1976. - С109-137.

36. См. подробнее: Сибирская живая старина. -1923- 1928 гг. – Иркутск, 1929.

37. См. подробнее: Сибирский крестьянский календарь на 1926 год. - Новосибирск, 1928. - 76с.

38. Советская Сибирь. - 1925. - 12 февраля.

39. Статистика Сибири. – Новосибирск, 1930. - Вып. 3.

40. Струмин, С. Бюджет времени русского рабочего и крестьянина в 1922/23 г. (Статистико-экономические очерки) [Текст] / С. Струмин. - Л., 1924.

41. Традиционные верования и быт народов Сибири; под. ред. И. Н. Челуева. - Новосибирск: Наука, 1987.

42. Третьяков, Н. Г. Западносибирское восстание 1921 года [Текст] / Н. Г. Третьяков. - Новосибирск, 1994.

43. Успенский, Г. Власть земли [Текст] / Г. Успенский. – М.: Сов. Россия, 1985.

44. Феноменов, М. Я. Современная деревня: опыт краевед. обследования деревни. - ч. 2 [Текст] / М. Я. Феноменов // Старый и новый быт (социальные навыки). - Л. - М., 1925.

45. Хренов, Н. А. Массовые реакции на искусство в контексте исторической психологии [Текст] / Н. А. Хренов // Художественное творчество и психология. - М., 1991.

46. Ярославский, Е. К проверке деревенских ячеек [Текст] / Е. Ярославский // Деревенский коммунист. - 1925. - № 11.

47. Ярославский, Е. На антирелигиозном фронте [Текст] / Е. Ярославский. - М., 1924. - С. 62, 79; Ярославский, Е. Пролетарская революция в борьбе с религией [Текст] / Е. Ярославский. - Т. 3. - М., 1935.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА – БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В настоящее время проблема подготовки высококвалифицированных специалистов является одной из актуальных проблем, затрагивающей различные аспекты социально-экономических сфер общества. Она включает в себя вопросы личностного и профессионального развития. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречий между объективными потребностями общества в высококвалифицированных специалистах и недостаточной изученностью процесса личностно-профессионального становления будущих психологов, а также необходимостью создания условий подготовки высококвалифицированных специалистов, психологического сопровождения процесса личностно-профессионального становления будущих психологов и недостаточной разработанностью психологического обеспечения данного процесса в вузе.

В этой связи актуализируется проведение научно-практических исследований личностных аспектов возможностей, способов развития и достижения вершин профессионализма, касающихся вопросов личностно-профессионального становления личностей как специалистов, а в дальнейшем – как профессионалов.

Вопросами личностно-профессионального становления специалистов занимались такие психологи, как Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Щербаков и др. Однако личностно-профессиональное становление психологов в вузе остается менее изученным.

Отечественные и зарубежные исследователи понятия «становление» и «развитие» в исследовании личностно-профессионального становления специалистов наполняют различным содержанием в зависимости от объекта и цели исследования, причем в

психолого-акмеологической литературе нет четкого разграничения понятий «становление» и «развитие», что дает возможность в исследовании рассматривать данные понятия как тождественные.

В своем исследовании личностно-профессионального становления будущих психологов, мы придерживаемся точки зрения В.Г. Зыкина, который считает, что профессиональное становление личности – это процесс развития личности как субъекта профессионального труда и становление профессионального самоопределения.

Исследования Э.Ф. Зеера, рассматривающего профессиональное становление как процесс развития личности в процессе обучения, освоения профессии и профессиональной деятельности, являются для нас, значимы.

Немаловажную роль заслуживает точка зрения А.К. Марковой, которая основной движущей силой становления специалиста выделяет сознательную активность человека, направленную на переход из «деятеля», специалиста в субъекта труда, в профессионала, «творца». Отмечает, что условием личностно-профессионального становления специалиста выступает осознание специалистом необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира.

Мы разделяем точку зрения А.А. Деркача, рассматривающего процесс личностно-профессионального становления специалиста как процесс становления профессионального самосознания, которое позволяет в процессе становления достигать оптимального результата в личностном развитии и профессиональной деятельности.

Учеными Э.Ф. Зеером, Б.С. Братусем, Е.П. Кринчик, Г.Ю. Любимовой, в результате исследования профессионального самосознания студентов в процессе обучения в вузе было установлено, что профессиональное самосознание является одним из критериев, обуславливающих эффективность профессионального становления специалистов – будущих психологов.

Для нашего исследования наибольшую значимость приобретают исследования А.А.Бодалева, Е.А. Климова, Т.Л. Мироновой, Т.В. Тараскиной, указывающие на то, что сформированное профессиональное самосознание помогает сгладить ситуацию переживания и преодоления профессиональных кризисов I, III, V курсов в учебно-профессиональной деятельности.

Проведенный анализ исследования проблемы личностно-профессионального становления специалиста позволяет сделать вывод о том, что становление самосознания неразрывно связано с организацией учебно-профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, основываясь на исследования вышеперечисленных авторов, занимающихся вопросами личностно-профессионального становления специалистов – будущих психологов, рассматривающих данный процесс как процесс развития личности при обучении в вузе, нами рассматривается личностно-профессиональное становление специалиста как процесс развития профессионального самосознания субъекта труда в процессе профессионального обучения.

Профессиональное самосознание выступает одним из главных проявлений субъективности в рамках вопроса о профессиональном функционировании психолога, а также главным критерием личностно – профессионального становления психолога как профессионала.

В отечественной психологии профессиональное самосознание рассматривается как регулятор процесса реализации потенциала личности в профессиональной деятельности, как условие профессионального развития субъекта. При определении «вклада» самосознания человека в профессиональное развитие отечественные авторы высказывают мнение о том, что ценностные и адекватные представления о себе и их самооценка являются существенной предпосылкой целенаправленного развития, его интенсивности и направленности; что сформированное профессиональное самосознание помогает нивелировать ЧЯИстихийность процесса профессионализации, зачастую осуществляемого методом проб и ошибок, уменьшить вероятность возникновения профессионально обусловленных деструктивных изменений личности, сгладить ситуацию переживания и преодоления профессиональных кризисов, деформаций (А.А.Бодалев; Е.А.Климов; А.К.Маркова; Е.Ю.Пряжникова; Н.С.Пряжников и др.). Высокий уровень профессионального самосознания повышает уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы, повышает стремление к самореализации (А.К.Маркова).

Исследования профессионального самосознания психологов также подтверждают значимость данного феномена для их профессионального развития.

А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу» [7: 87].

Так, Л.О.Шарапов в результате исследования профессионального самосознания психолога в процессе обучения в вузе установил, что профессиональное самосознание

является одним из ведущих факторов, обуславливающих эффективность профессионального становления студентов психологов.

Специфика профессиональной деятельности психолога позволяет предполагать, что для профессионального становления психологов особое значение имеет именно личностное развитие. Связующим звеном между личностью и деятельностью выступает профессиональное самосознание, которое позволяет в процессе своего формирования достигать оптимального результата, как в личностном росте, так и в профессиональной деятельности. Таким образом, оно является отражением неразрывности и внутреннего единства профессионализма личности и профессионализма деятельности (А.А. Деркач; А.С. Гостева и др.).

Профессиональное самосознание трактуется как своеобразное «ядро» личности, осуществляющее взаимосвязь и согласованность ведущих структурных образований личности: мотивов, установок, ценностей, убеждений, идеалов (В.А. Сластенин, Б.А. Сосновский, А.И. Шутенко).

Исследования профессионального самосознания в отечественной психологической науке установили его связь с другими феноменами, характеризующими профессионализм: удовлетворенность трудом, жизненный путь, жизненная перспектива, личностный рост, индивидуальный стиль и др. (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.И. Митина и др.).

Выявлена связь, зависимость между успешным продвижением в любом виде профессиональной деятельности и развитием профессионального самосознания (Е.М. Борисова, Н.В. Кузьмин и др.).

Необходимо отметить, что развитое профессиональное самосознание препятствует возникновению профессиональных деструкций (А.К. Маркова, Е.Ю. Пряжникова). Так, любое отклонение самооценки от адекватного уровня ускоряет и усиливает профессиональную деформацию личности, которая обнаруживается в особенностях установок и стереотипов поведения, затруднения общения.

Таким образом, особенности развития профессионального самосознания в процессе личностно-профессионального становления будущего психолога и определяют своеобразие «личностных» характеристик становления специалиста.

Проведенный анализ проблем развития самосознания позволяет сделать вывод о том, что становление самосознания неразрывно связано со становлением личности. Эта связь

прослеживается в трудах отечественных психологов в контексте более общего вопроса – проблемы развития (К.А.Абульханова – Славская; Б.Г.Ананьев; Л.И.Божович; Л.С.Выготский; А.Н.Леонтьев).

Самосознание является регулятором поведения, влияющего на дальнейшее развитие личности: самосознание усиливает равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами ее поведения (Л.И. Божович); фиксирует итог развития личности на конкретном этапе для самой личности и в качестве внутреннего регулятора поведения влияет на дальнейшее развитие личности, являясь тем условием развития личности, которое обеспечивает равновесие внешних влияний и внутренних состояний личности (И.И. Чеснокова); является важным фактором детерминации поведения человека, определяет направление его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакта с людьми (В.В. Столин); обладает значительным мотивационным потенциалом и порождает процессы самопреобразования, развития личности (Л.И. Анцыферова).

В целом, регулирующая роль самосознания заключается в том, что она составляет источник мотивации к действиям, направленным на защиту, поддержание и развитие личности. Достаточно высокий уровень развития саморегулирования поведения, который объективно выражается в тонкости, дифференцированности и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, в вербальных проявлениях, дает основание предполагать наличие достаточно зрелого состояния развития самосознания.

Л.М. Митина, исследуя проблему профессионального самосознания, указывала на то, что профессиональное самосознание может проявляться в мотивации учебно-профессиональной деятельности. Мы придерживаемся, позиции Л.М. Митиной, считая, что профессиональное самосознание, используемое, в качестве показателя личностно-профессионального становления специалиста проявляется в мотивации учебно-профессиональной деятельности. Данный показатель имеет для нас немаловажное значение и, в дальнейшем, позволит выявить особенности личностно-профессионального становления будущих психологов во время обучения в вузе.

Профессиональная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – в учебно-профессиональную.

А.К. Маркова, занимающаяся исследованиями профессионального становления специалистов, профессионалов, указывала на то, что профессиональная мотивация – это то, ради чего человек вкладывает свои профессиональные способности, осуществляет

профессиональное мышление и т.д. Позитивная и гуманистически насыщенная профессиональная мотивация одухотворяет процесс труда человека [7: 67].

Критерием мотивационной сферы является мотив достижения студентом отдельных этапов личностного роста. Исследование профессиональных мотивов, дает возможность рассмотреть характеристику, направляющую учебно – профессиональную деятельность студента, развитие его профессиональной направленности, т.е. дает возможность проследить его личностно – профессиональное становление.

Для нас наибольшую значимость приобретает мотивация, связанная с анализом источников активности личности, побудительных сил его деятельности и поведения, являющаяся неотъемлемой частью профессионального самосознания личности, определяющая личностно – профессиональное становление специалиста.

Полноценное профессиональное становление невозможно без развития до определенной степени саморегуляции. Благодаря саморегуляции у человека возрастают сознательная активность для осуществления деятельности и достижения поставленных целей. Исследователями доказано, что процесс развития личности проявляется в увеличении роли внутренних факторов и совершенствования саморегуляции (Б.Г.Ананьев; А.Н.Леонтьев; Б.Ф.Ломов; С.Л.Рубинштейн и др.).

А.К. Маркова, исследуя профессиональное становление специалистов, профессионалов, указывала на то, что самоактуализационный потенциал специалиста проявляется в локусе субъективного, профессионального контроля.

Субъективный контроль непосредственно связан с таким показателем как саморегуляция. Полноценное профессиональное становление требует высокого развития уровня саморегуляции. Под саморегуляцией личности мы понимаем как процесс поддержания общей продуктивности личности, так и процесс, захватывающий продвижение человека от «Я» наличного к «Я» будущему, желаемому.

Соответственно, развитие личности выступает как процесс совершенствования системы саморегуляции личности через изменение, совершенствование ее структурных компонентов и их функциональных отношений.

Соотношение уровней регуляции деятельности и личностного регулирования состоит в том, что функциональная структура, отображенная в исходной теоретической модели, детерминирует процесс, направленный на реализацию субъект-объектных (предметных) преобразований, и заключается в обеспечении соответствующих ситуативным условиям

деятельности преднастроек субъекта, контроля за текущими результатами исполнительских действий и т.д. Процесс же личностного регулирования направлен на обеспечение в индивиде определенных личностных качеств, которые проявляются в разных формах активности, сохраняются на достаточно протяженных отрезках жизни и способствуют успеху в разных видах субъективных и объективных преобразований.

Благодаря саморегуляции у человека расширяются возможности приспособления к различным условиям и ситуациям, возрастают сознательная активность для осуществления какой-либо деятельности и достижения поставленных целей. Исследователями доказано, что процесс развития личности проявляется в увеличении роли внутренних факторов и совершенствования саморегуляции (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Профессиональное развитие, становление требует от человека особых форм личностной регуляции, таких как инициатива, ответственность, сознательного преодоления трудных ситуаций в соотношении с длительными, перспективными целями. Для личностно-профессионального становления будущего психолога необходимым является и сознательное стремление к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию, которое невозможно без саморегуляции.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что исследование личностно-профессионального становления специалиста невозможно без изучения профессионального самосознания. Опираясь на исследования Л.М. Митиной, указывающей на то, что профессиональное самосознание проявляется в мотивации учебно-профессиональной деятельности и исследования А.К. Марковой, рассматривающей уровень субъективного контроля элементом профессионального самосознания, мы в своем исследовании, данные компоненты рассматриваем как показатели, определяющие профессиональное самосознание студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Особую роль играют рефлексивные действия в развитии самосознания, протекающего в процессе общения и взаимодействия с другими людьми, что имеет особое значение для деятельности психолога.

Сочетание способности к произвольной саморегуляции, рефлексии, самосовершенствованию находят свое отражение в феномене самоактуализации.

Анализ работ различных исследователей показывает, что самоактуализация личности имеет тесную связь с процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности

(К.А.Абульханова – Славская), субъекта развития (Д.Б.Эльконин), субъекта интеллектуальной активности (Д.Б.Богоявленская), субъекта свободного выбора (В.А.Петровский), саморегуляции произвольной активности человека (О.А.Конопкин).

Таким образом, потребность в самоактуализации является основополагающей составляющей личностно - профессионального становления личности специалиста.

Проведенный анализ проблемы личностно-профессионального становления позволяет сделать вывод о том, что становление самосознания неразрывно связано со становлением личности. Выбранные показатели позволяют качественно и количественно охарактеризовать процесс личностно-профессионального становления специалиста.

В результате проведенного теоретического анализа проблемы личностно-профессионального становления будущего психолога нами была выявлена сущность процесса становления будущего специалиста, определены показатели личностно-профессионального становления, вследствие чего созданы предпосылки для проведения эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование проходило на базе Сибирского федерального университета и Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Рассмотрев процесс личностно-профессионального становления студентов технического и гуманитарного вузов нами был сделан сравнительный анализ и выделены особенности личностно-профессионального становления будущих психологов.

Для исследования особенностей личностно-профессионального становления будущих психологов были использованы различные методы сбора эмпирических данных.

Один из таких методов – факторный анализ, позволяющий выделить наиболее весомые факторы, характеризующие личностно-профессиональное становление будущих психологов технического (данные факторы объясняют 56,99% дисперсии) и гуманитарного (данные факторы объясняют 57,68% дисперсии) вузов.

Факторы личностно-профессионального становления будущих психологов в техническом вузе представлены профессиональной направленностью на профессии типа «человек – техника», «человек – знаковая система», направленностью на общение с интернальным характером, субъективным контролем; в гуманитарном вузе – уровнем притязаний, направленностью на дело, направленностью на себя, субъективным контролем.

Выявлено 13 факторов, характеризующих личностно-профессиональное становление будущих психологов технического и гуманитарного вузов. Факторы имели различную весомую значимость и наполняемость.

Наиболее весомыми факторами, определяющими личностно-профессиональное становление будущих психологов технического вуза выступали: субъективный контроль, направленность на общение с интернальным характером; направленность на профессии типа «человек - техника», «человек - знаковая система»; гуманитарного вуза: личностные притязания, направленность на дело, направленностью на себя, субъективный контроль.

Фактор субъективного контроля представлен как в техническом, так и в гуманитарном вузе, отличие состоит в том, что они различны по весовой значимости и наполняемости.

Фактор субъективного контроля будущих психологов технического вуза более наполнен, чем в гуманитарном вузе, что указывает на его весомость в профессиональном становлении и организации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Следующий фактор личностно-профессионального становления у будущих психологов технического вуза представлен направленностью на общение с интернальным характером, указывающий на то, что для студентов технического вуза широкий круг общения не характерен, общение происходит в рамках референтной группы.

У будущих психологов гуманитарного вуза отмечен фактор направленности на себя, свидетельствующий о способности студентов через проблемы других людей видеть и решать свои личностные психологические проблемы.

В техническом вузе фактор профессиональной направленности на профессии типа «человек – техника», «человек – знаковая система», обоснован предрасположенностью студентов к данным типам профессий.

В гуманитарном вузе выделен фактор направленности на дело, позволяющий студентам реализовать свои возможности.

Выделенный в гуманитарном вузе фактор уровня притязаний свидетельствует о потребности в достижении успеха в учебно-профессиональной деятельности у будущих психологов гуманитарного вуза.

Таким образом, организация учебно-профессиональной деятельности студентов технического и гуманитарного вузов определяет факторы личностно-профессионального становления их как специалистов.

Особенности личностно-профессионального становления будущих психологов технического и гуманитарного вузов обусловлены показателями профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности: профессиональной мотивацией и субъективным контролем студентов.

Интеграция показателей профессионального самосознания обуславливает особенности личностно-профессионального становления будущих психологов технического и гуманитарного вузов на трех этапах становления специалиста. В результате кластерного анализа выделена степень интегрированности показателей.

Кластерный анализ был выполнен отдельно для I, III и V курсов технического и гуманитарного вузов. В своем исследовании мы придерживались позиции Е.П. Криничик о выборе именно данных кризисных этапов становления, так как именно они помогают увидеть противоречия в развитии и выделить особенности личностно-профессионального становления будущих психологов. Это связано с тем, что:

I курс – начальный этап профессионализации, этап адаптации будущих специалистов к вузу, к получаемой специальности. Идя в вуз, еще вчерашние школьники имеют представления о профессии, которую хотят получить. Однако вскоре переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис профессионального выбора.

III курс – этап интенсификации. На данном этапе у студентов уже сложились устойчивые представления о получаемой специальности, т.е. формирование профессиональной направленности их личности уже состоялось. Кризис состоит в том, что, уже имея определенные представления о получаемой профессии (Я реальное), происходит переоценка ценностей и сопоставление себя с образом будущей профессии (Я идеальное). И, не всегда желаемое соответствует действительному. Происходит «ломка» ценностей, установок. Студенты III курса думают о ближайшей перспективе только как об интересном и увлекательном занятии, а не о работе по специальности. Это может быть связано с отсутствием практики, возможности осуществления профессиональной самореализации. Именно на данном кризисном этапе мы можем судить о том, кто из студентов будет продолжать обучение в вузе и станет специалистом, а кто уйдет, не найдя применения своим «силам».

V курс – этап идентификации. На данном этапе у большинства студентов к концу обучения в вузе наблюдается кризис идентичности в рамках традиционной системы подготовки специалиста. Под кризисом идентичности (или личностной идентичности) понимается такое нарушение динамики развития идентичности, при которой субъект

оказывается не в состоянии выработать новую идентичность и не может возвратиться к прежней.

Таким образом, студентов не удовлетворяют как содержание профессиональной подготовки, так и организованные формы взаимодействия обучающего и обучаемого. Следствием этого становится разочарование в выбранной профессии, в своих способностях и потеря перспективы в будущем заниматься этим делом.

Выбор I, III и V курсов – кризисных этапов становления – обоснован тем, что именно они помогают увидеть противоречия и выделить особенности личностно-профессионального становления будущих психологов технического и гуманитарного вузов.

Особенность личностно-профессионального становления будущих психологов гуманитарного вуза представлена соотношением между показателями профессионального самосознания: мотивацией и субъективным контролем, обусловленными смысловыми ориентациями, психофизиологическими особенностями, направленностью на типы профессий, личностными характеристиками студентов.

Таким образом, в становлении профессионального самосознания будущих психологов гуманитарного вуза имеет место широкая личностная составляющая, сохраняющаяся на протяжении всего периода обучения студентов в вузе.

В техническом вузе изменения интеграции показателей происходят в зависимости от этапа становления специалиста.

На этапе адаптации (I курс) выявлено соотношение между показателями профессионального самосознания: мотивации и субъективного контроля, обусловленными смысловыми ориентациями, психофизиологическими особенностями, направленностью на типы профессий, личностными характеристиками студентов. Это указывает на то, что в становлении профессионального самосознания будущих психологов технического вуза на этапе адаптации имеет место широкая личностная составляющая.

На этапе интенсификации (III курс) показатели профессионального самосознания: мотивация и субъективный контроль студентов входят в состав одного кластера, что увеличивает их потенциал на профессиональное становление будущих психологов технического вуза при уменьшении значимости личностной составляющей.

На этапе идентификации (V курс) данная особенность сохраняется, однако становление профессионального самосознания будущих психологов технического вуза происходит с учетом студентами своих психофизических возможностей и социального взаимодействия.

Процесс становления профессионального самосознания у будущих психологов технического и гуманитарного вузов различен: в гуманитарном вузе становление профессионального самосознания происходит через широкую личностную составляющую; в техническом вузе через представления студентов, созданные в учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, для дальнейшего исследования становления профессионального самосознания будущих психологов технического и гуманитарного вузов необходимо было решить вопрос о том, какой из выделенных показателей в большей степени способствует развитию профессионального самосознания.

В соответствии с этим рассуждением нами был предпринят дальнейший анализ изменения показателей профессионального самосознания: мотивации и субъективного контроля студентов на разных этапах становления специалиста. Анализ проведен с помощью критерия НКрускала – Уоллиса.

В результате анализа были получены средние значения по показателям, характеризующим процесс лично-профессионального становления будущих психологов технического и гуманитарного вузов. На основе средних значений построены графики.

Значимые различия изменчивости показателя профессиональной направленности студентов в зависимости от года обучения были выявлены в техническом вузе и представлены на графике:

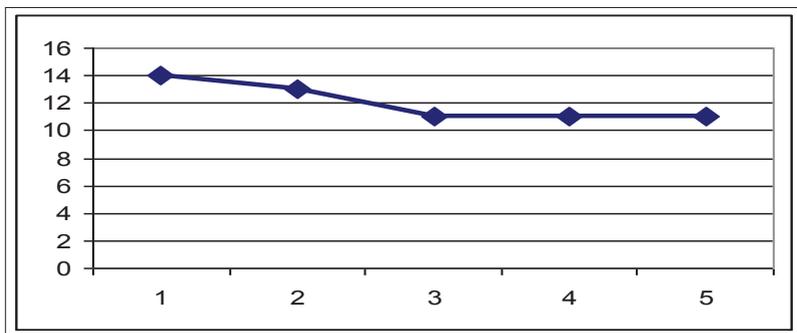


Рис. 1. Результаты изменчивости показателя профессиональной направленности студентов технического вуза, где по вертикальной оси фиксировались средние значения показателя, а по горизонтальной – курсы

На рисунке 1 изображено изменение показателя профессиональной мотивации студентов технического вуза на разных этапах становления специалиста.

Особенность личностно-профессионального становления будущих психологов технического вуза обусловлена постепенным снижением мотивации учебно-профессиональной деятельности с I по III курсы, с III по V курсы снижение уровня мотивации прекращается. Изменение происходит за счет профессионального самоопределения.

На рисунке 2, изображено изменение показателя уровня субъективного контроля студентов технического вуза на разных этапах становления специалиста.

Значимые различия изменчивости показателя «локус-контроль Я» в зависимости от года обучения студентов в техническом вузе представлены на графике:

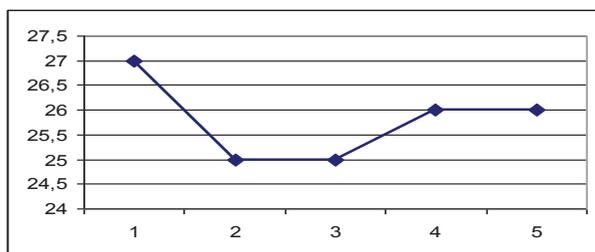


Рис. 2. Результаты изучения изменчивости показателя «локус-контроль Я»

в техническом вузе, где по вертикальной оси фиксировались средние значения показателя, а по горизонтальной – курсы.

Особенность личностно-профессионального становления будущих психологов технического вуза обусловлена тем, что уровень субъективного контроля имеет тенденцию к снижению на III курсе, на V курсе происходит незначительное повышение уровня субъективного контроля.

В результате выделенных особенностей отмечено, что мотивация учебно-профессиональной деятельности и субъективный контроль с III курса образуют основу профессионального самоопределения.

Таким образом, для технического вуза особого внимания при сравнении методик по курсам заслуживают, показатели, наиболее выраженные в данном вузе и определяющие личностно – профессиональное становление будущих психологов технического вуза.

Таковыми показателями оказались - «Профессиональная направленность» ($p < 0.03$) и направленность на профессии типа «Человек - человек» ($p < 0.09$), что свидетельствует о том, что для будущих психологов технического вуза направленность на профессии типа «Человек - человек» являются определяющими в их личностно – профессиональном становлении, что дает возможность предполагать о реализации студентов в рамках данных профессий.

Немаловажным показателем в определении особенностей личностно – профессионального становления являются - «Направленность на общение» ($p < 0.08$) и «Локус контроль - Я» ($p < 0.08$), которые также свидетельствуют о возможной реализации студентов технического вуза в профессии психолога, обоснованной желанием общаться с окружающими и способностью контролировать значимые события своей жизни.

Сравнение показателей методик по курсам, проведенное с помощью критерия Манна – Уитни, У. Были выявлены следующие особенности:

В техническом вузе в большей степени, чем в гуманитарном, выражены такие показатели, как «Общительность»; «Выраженная сила Я»; направленность на профессии типа «Человек - техника»; направленность на профессии типа «Человек - человек». Данные показатели, за исключением направленности на профессии типа «Человек - техника», являются важными для профессии психолога, и в данном случае определяют процесс личностно – профессионального становления будущих психологов технического вуза.

Интерес вызывает показатель направленность на профессии типа «Человек – техника», однако, учитывая специфику вуза, можно предположить, что данный показатель является составляющей процесса личностно – профессионального становления будущих психологов технического вуза.

В гуманитарном вузе в большей степени выражены следующие показатели: «Профессиональная направленность», «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроль - Я»; «Локус контроль - жизнь», что указывает на процесс становления будущих психологов гуманитарного вуза как специалистов, что подтверждается способностью в достижении поставленных целей, возможностью их контролировать.

Сочетание данных показателей может служить подтверждением того, что будущие психологи гуманитарного вуза состоялись как личности, специалисты, для них очень важно в дальнейшем совершенствоваться именно в рамках данной специальности.

Необходимо также отметить, что по половому признаку выборка неоднородна. Из 386 испытуемых – 316 женского пола и 71 мужского. Таким образом, гендерный фактор при анализе результатов учитывался.

Гендерные различия выявляли с помощью критерия Манна – Уитни, U.

При выявлении гендерных различий по вузам оказалось, что юноши обоих вузов более независимы, активны в овладении получаемой профессии, обладают большей работоспособностью, чем девушки и особенно это проявляется у юношей гуманитарного вуза.

Юноши технического вуза в большей степени, чем юноши гуманитарного вуза склонны к радикализму, однако обладают повышенной утомляемостью, достаточно высоким уровнем развития второй сигнальной системы, более искренни. У них ярко выражена направленность на профессии типа «Человек - техника», что обосновывается выбором технического вуза.

По показателю «Человек – знаковая система» существует лишь тенденция к достоверным различиям, которая одинаково проявляется и в техническом и гуманитарном вузе, что указывает на большую вероятность большой заинтересованности юношей данным типом профессий, нежели девушек.

У девушек технического вуза наиболее значимыми оказались следующие показатели: податливость, жестокость, тревожность, напряженность, чувствительность, эмоциональная лабильность, реактивность, развитие первой сигнальной системы, повышенная нервозность. Обилие данных показателей указывает на достаточно обоснованный вопрос о «существовании», учебе девушек в стенах технического вуза, возможно, среди технических специальностей и обилия предметов технической направленности они чувствуют себя не вполне уверенными.

Девушки гуманитарного вуза отличаются выраженной силой Я, что указывает на осознанное принятие решений, жизнь их эмоционально насыщена и интересна, обладают большей работоспособностью. Интересен, становится факт, что они испытывают интерес к профессиям типа «Человек - художественный образ», что, вероятно связано с посещением различных студий, кружков и др.

При сравнении показателей профессионального самосознания будущих психологов технического и гуманитарного вузов, было выявлено, что у будущих психологов

гуманитарного вуза практически не наблюдается различий в показателях, тогда как для будущих психологов технического вуза эти различия выделены.

Личностно-профессиональное становление будущих психологов гуманитарного вуза представляет собой равномерный процесс. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и уровень субъективного контроля на протяжении всего периода обучения студентов в вузе остаются неизменными, обусловленные постепенным становлением профессионального самосознания при широкой личностной составляющей.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить особенности личностно-профессионального становления будущих психологов технического и гуманитарного вузов, проявляющиеся в мотивации учебно-профессиональной деятельности и субъективном контроле личности.

Список использованный литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 385 с.
2. Борисова, Е.И. О роли профессиональной деятельности в формировании личности [Текст] / Е.И. Борисова // Психология формирования и развития личности. – М., 2008.
3. Братусь, Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания [Текст] / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. – М., 2009.
4. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека [Текст] / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2011. – 536 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессий и акмеология [Текст] / Е.А. Климов // Психология сегодня. – М., 2006. – Т. 2. – Вып. 2. – 225 с.
6. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М., 2008. – 108 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1998. – 201 с.

9. Митина, Л.М. Психологические аспекты труда учителя [Текст] / Л.М. Митина. – Тула, 1991. – 216 с.

10. Поваренков, Ю.П. Психологическое сопровождение профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2012. – 159 с.

11. Сьюпер, Д. Развитие личности в профессии. [Текст] / Сьюпер Д. – 2001. – 127 с.

© Н.Г. Иванова, 2015

УДК 37

Л.Г. Король

к.б.н., доцент кафедры педагогики и
психологии профессиональной деятельности
Сибирский государственный технологический университет
г. Красноярск, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В последнее десятилетие отечественная система высшего профессионального образования стала принимать характеристики, адекватные тенденциям развития постиндустриального общества, в котором востребованы высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на запросы рынка труда. Сегодня перед вузами стоит задача реализации Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, основанных на компетентностном подходе. При компетентностном подходе акцентируется внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях [8, с. 70]. Это означает, что обучаемый должен учиться сам, а преподаватель обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать, т. е. принципиально меняется роль и положение преподавателя в учебном процессе. Изменение

деятельности преподавателя на учебном занятии требует изменения характера и содержания его подготовки к ним: он должен готовиться не к тому, как лучше провести объяснение нового материала, а к тому, как лучше управлять деятельностью студентов в учебном процессе.

Компетентностный подход предусматривает выделение до 50 % часов из общей трудоёмкости дисциплины на самостоятельную работу студентов. В соответствии с данными изменениями в образовательном процессе, большинство высших учебных заведений занимается сегодня вопросами оптимизации учебного процесса, связанного со значительным сокращением аудиторной нагрузки и уменьшением значимости роли преподавателя в учебном процессе.

Поскольку, удельный вес времени, отводимого в вузах на организацию самостоятельной работы студентов всё возрастает, то повышение эффективности самостоятельной работы, в конечном итоге, будет существенно влиять и на качество подготовки будущих специалистов. Самостоятельную работу студентов (СРС) можно рассматривать как вид учебно-познавательной деятельности, состоящий в индивидуальном, распределенном во времени выполнении ими комплекса усложняющихся заданий при консультационно-координирующей помощи преподавателя [7, с. 18]. Данный вид деятельности предполагает определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех её структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, от выполнения простейших действий до более сложных, носящих поисковый характер.

Самостоятельность студентов, необходимая для принятия студентом самостоятельных суждений и действий в процессе преодоления учебных трудностей является одним из показателей успешности образования. Любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

Следовательно, цель организации самостоятельной работы заключается в том, чтобы научить студентов учиться и тем самым содействовать повышению их качества образования и развитию творческой активности. Для успешного достижения поставленной цели необходимы планирование и контроль со стороны учебно-методических структур

вуза, преподавателей, нормативное определение объема и содержания самостоятельной работы по каждой дисциплине учебного плана. Необходимость формирования у студента комплекса компетенций, связанных с самообразованием требует внедрения в практику образования обновлённых учебных программ, новых подходов к организации разнообразной самостоятельной деятельности студентов, нетрадиционных педагогических технологий. В связи с этим концепция самостоятельной работы студентов находится сегодня в стадии существенного переосмысления. включения их в расчет учебной нагрузки. Должны произойти качественные изменения в методическом и информационном обеспечении учебного процесса [1, с. 53]. Это означает изменение подходов к планированию, организации, методики отслеживания результатов учебного процесса. Одновременно с этим должны быть изучены и реализованы на практике педагогические условия, способствующие повышению самообразовательной деятельности студентов в системе высшего образования. В данном разделе, принимая во внимание значимость и актуальность обозначенной выше проблемы, автор делает попытку теоретического осмысления педагогических условий, определяющих эффективность и качество самостоятельной работы студентов вуза.

В философском плане категория «условие» является одной из ведущих наряду с таким, как «личность», «деятельность», «материя» и т.д. Понятие «условие» является общенаучным и может быть определено как совокупность причин, обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие какого - либо объекта, без которых этот объект не может существовать и развиваться. Если в качестве объекта выступает педагогическая система и целостный педагогический процесс, то можно говорить о педагогических условиях, которые могут быть рассмотрены как комплекс мер, влияющих на эффективность достижения поставленных целей воспитания и обучения. По мнению Н. Ипполитовой и Н.Стерховой, педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие [2, с. 9]. Выявление педагогических условий, обеспечивающих функционирование и развитие педагогической системы, целостного педагогического процесса, является важной исследовательской задачей в сфере педагогики и образования.

Анализ условий повышения эффективности самостоятельной работы студентов вуза следует начинать с анализа элементов образовательной среды. К их числу могут быть отнесены:

- объекты окружающей действительности;
- субъекты процесса выполнения различных видов деятельности;
- специфика процесса формирования и развития активной личности;
- средства, методы и формы организации и реализации данного процесса;
- особенности профессионального образования обучающихся.

В соответствии с таким подходом к структуре образовательной среды, при построении эффективной системы организации самостоятельной работы студентов, в вузе должны быть созданы как объективные, так и субъективные педагогические условия. Среди объективных педагогических условий приоритетное значение имеют три группы условий:

- 1) организационные;
- 2) средовые;
- 3) ресурсные.

К числу организационных педагогических условий можно отнести: наличие разработанной системы мотивации с чёткой постановкой цели деятельности; рациональное планирование; организация контроля; объективная оценка.

За реализацию первых двух условий ответственны как руководители различных структурных подразделений вуза, так и преподаватели вуза. Эти условия предъявляют свои требования к проектированию целей профессионального обучения, что по сути дела означает предвидение ожидаемых результатов, к которым должны стремиться преподаватели в совместной деятельности с обучающимися. Оптимальные результаты могут быть достигнуты в том случае, если существует единая ориентация на определенный результат, имеется в наличии взаимное принятие путей его достижения. Чтобы цели приобрели жизненно важное значение для человека, играли определяющую роль в работе важнейших психических процессов (внимание, память, мышление) и в других психологических показателях личности, они должны быть очень конкретными и чёткими. И сами преподаватели, осуществляющие профессиональную подготовку, должны глубоко разделять эти цели.

Создание двух последних условий является функциональной обязанностью преподавателя, который ответственен за организацию чёткой системы контроля путём разработки отчётности студентов о результатах самостоятельной работы. Формы контроля

могут быть самые разные – устные или письменные, индивидуальные или групповые, выборочные или сплошные. Но при всём их разнообразии они должны отвечать ряду требований:

- максимальная индивидуализация и систематичность проведения;
- разумное сочетание с методами контроля;
- системность заданий и наличие необходимого информационного и методического обеспечения;
- наличие понятных и доступных критериев оценки результатов самостоятельной учебной работы.

Средовые условия представлены благоприятным нравственно-психологическим климатом в вузе и студенческой группе, а также соответствующими принятым нормам производственно-бытовыми и санитарно-гигиеническими условиями учебно-воспитательной деятельности;

Ресурсные педагогические условия представлены обеспечением: материально-техническим; информационным и кадровым.

Материально-техническое обеспечение самостоятельной работы студентов вуза оценивается по следующим показателям:

- наличие необходимого аудиторного фонда, в том числе для проведения лабораторных и практических занятий, лингафонных кабинетов, читальных залов, методических кабинетов;
- уровень оснащённости учебных аудиторий и кабинетов, обеспечивающий применение новых образовательных технологий в учебном процессе; наличие в учебных и научных лабораториях необходимых приборов и оборудования;
- обеспечение студентов в необходимом для индивидуальной самостоятельной учебной работы количестве инструктивной и нормативной документацией;
- достаточное количество рабочих мест, оснащённых компьютерами, наличие программного обеспечения, выхода в Интернет. Использование в учебном процессе современных информационно-коммуникационных технологий является фактором, способствующим повышению эффективности самостоятельной работы студентов.

Сегодня во многих вузах используется электронная образовательная среда Moodle, позволяющая по - новому организовать самостоятельную работу студентов и усилить их познавательную активность.

Важным аспектом организации самостоятельной работы студентов выступает учебно-методическое обеспечение, от уровня которого зависит эффективность выполнения студентами работ. При подготовке педагогом заданий к самостоятельным работам различного уровня, особое внимание должно уделяться выбору методов и приёмов обучения, которые зависят от дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической и материальной базы вуза. При выполнении заданий для самостоятельной работы студент самостоятельно структурирует собственное учебное время, разбивает поставленную перед ним задачу на комплекс задач, работает с источниками информации, научными, методическими и иными текстами. Сформированность компетенции проверяется именно по способности студента к созданию конкретного продукта, отвечающего определенным требованиям. Выполняя задание, студент овладевает общими навыками учебного труда, учится работать в группе (в паре), развивает коммуникативные и рефлексивные способности личности.

Показателями учебно-методического (информационного) обеспечения успешной самостоятельной работы студентов являются:

- необходимое количество учебной литературы: учебники, учебные и наглядные пособия, курсы лекций на бумажных и электронных носителях и пр.;

- наличие учебно-методической документации по организации и планированию различных видов самостоятельной работы студентов;

- наличие сборников контрольных вопросов и заданий с методическими рекомендациями по их самостоятельному выполнению на бумажных и электронных носителях;

- наличие банков тестовых заданий по учебным дисциплинам;

- наличие научных и научно-популярных периодических изданий в достаточном количестве;

Для осуществления эффективной самостоятельной работы важно и кадровое обеспечение, а именно: компетентные руководители и организаторы, исполнители и соисполнители. Уровень кадрового обеспечения вуза должен быть не ниже требуемого при аккредитации вузов соответствующего профиля. Подготовка студентов должна быть обеспечена высоким мастерством педагогических кадров, способных к реализации и реализующих следующие функции:

- образовательную - освоения общекультурных, профессиональных и предметных знаний;

- развивающую – развития интересов, потребностей, наклонностей и способностей студентов;

- воспитательную - формирования профессионально значимых качеств личности, социально-значимых мотивов и потребностей студентов в профессиональной деятельности [6, с. 6]

Помимо вышеперечисленных объективных педагогических условий не менее важными являются субъективные условия, имеющие непосредственное отношение к субъектам образовательного процесса, прежде всего к студентам. При учете индивидуальных особенностей студентов общим подходом является активизация всех процессов «самости»: самообразования, самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации, саморазвития. Для того, чтобы совершенствовать качество самостоятельной работы студентов, необходимо учитывать те личностные характеристики обучающихся, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность их самостоятельной работы: мотивация учения и выбора профессии; социальная зрелость личности; интеллектуальная активность; склонности и интересы; индивидуальные характеристики. Данные факторы обуславливают также отношение студентов к самообразованию и определяют эффективность самостоятельной работы как формы организации учебной деятельности. В связи с этим к числу субъективных педагогических условий можно отнести следующие:

1) наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;

2) опыт организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность умений и практических действий и операций;

3) соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;

4) эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности.

Среди выделенных субъективных условий определяющее значение имеет первое условие, связанное с мотивацией субъектов учебной деятельности и активизацией познавательной деятельности. Реализация данного условия определяет основную задачу преподавателя - обязательно мотивировать студентов, осуществлять управление их учебно-познавательной деятельностью через модуль и непосредственно консультировать студентов. Для того, чтобы достичь целей

формирования личности профессионала, в ходе образовательного процесса должен произойти переход от учебно-познавательного типа деятельности к профессиональному типу деятельности. Это, в первую очередь, предполагает соответствующую смену целей, а цели базируются на потребностно-мотивационной сфере в процессе развития личности. Каждая новая цель влияет на изменение потребностей и мотивов, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности, что в свою очередь создает возможности изменения или постановки новой цели. Осознание цели как важной жизненной задачи, обусловленной конкретной ситуацией (например, изменением социального статуса человека) и соответствующей возрастным и индивидуальным возможностям обучаемых, способствует регуляции поведения человека, его деятельности в конкретной профессиональной области. Следовательно, в учебной деятельности, как в любой другой, необходимо не только глубокое осознание субъектом содержания самой цели, но и ее личностное принятие. Цель может стать мотивом, внутренним стимулом учения, если она доступна, понятна и соответствует интересам обучаемого. Когда цель трансформируется и приобретает весьма значимый субъективный смысл, то закономерно изменяется характер деятельности человека. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс учения и самостоятельно направляющим интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает. Осознание цели обучения содействует процессу перевода её объективного значения в субъективный смысл, превращению её в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков.

Самостоятельная активная познавательная деятельность по усвоению профессиональных знаний и умений влияет на процесс профессионального самоопределения, что, естественно, сказывается на качестве подготовки специалистов. Если познавательный интерес и профессиональный интерес становятся устойчиво доминирующими мотивами, побуждающими к активному овладению необходимыми для успешной профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками, то результатом их взаимодействия является формирование профессиональной направленности личности.

Алгоритм действий по выявлению комплекса условий самостоятельной работы в обобщенном виде можно представить следующим образом (см. рис.1):

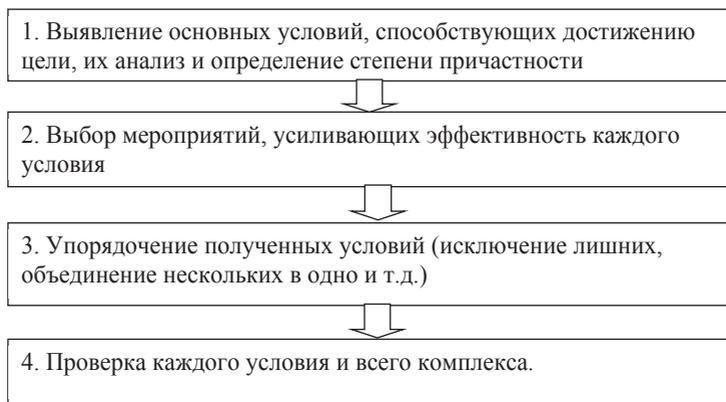


Рис. 1. Алгоритм действий по выявлению комплекса условий самостоятельной работы студентов

Следует отметить важность создания данных условий и управления ими в рамках учебного процесса, начиная с первого года обучения студентов. Необходимо формировать навыки самостоятельной работы с самого начала учебного процесса, что обеспечит дальнейшую эффективность формирования личности будущего профессионала. Организованная система самостоятельной работы студентов вуза должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста. Совершенствование организации учебного процесса должно осуществляться в соответствии с требованиями профессиональной подготовки студентов на основе преемственности между общим и профессиональным образованием, обеспечением возможности их социализации.

Исследования, посвященные изучению эффективности самостоятельной работы студентов показали, что именно первокурсники испытывают особые трудности по осуществлению самостоятельной работы на начальном этапе обучения, поскольку большинство из них не владеет навыками распределения своего времени между учебной деятельностью и отдыхом [3, с. 117]. Во многом это обусловлено более свободным характером организации учебных занятий в вузе и ломкой стереотипов школьного обучения. Обучение в вузе требует от первокурсника перестройки всей его учебной деятельности. Здесь он неизбежно сталкивается с новыми требованиями и многоплановостью всей студенческой жизни, когда параллельно

приходится посещать лекции, самостоятельно работать над литературой, осваивать дисциплины, и при этом активно участвовать в студенческой и общественной жизни вуза. Среди первокурсников только половина способна самостоятельно работать с различными источниками информации, а большинство студентов, самостоятельно выполняющие действия по решению учебных проблем нуждаются в дополнительных консультациях с преподавателем [4, с. 774].

Также серьёзной проблемой первокурсников, как отмечает С. Н. Кусакина, является неумение организовать себя в условиях отсутствия ежедневной проверки знаний и систематического контроля посещаемости в вузе, которые приводят к нерациональному использованию времени и появлению соблазна использовать его не в учебных целях [5, с. 25].

Оптимизация и дальнейшее развитие форм студенческой самостоятельной работы может быть достигнуто только с помощью тщательного изучения и анализа учебного процесса в вузе. При этом одним из важнейших компонентов анализа является информационный компонент, содержащий мнения и оценки всех участников образовательного процесса (администрация вуза, преподаватели, студенты), выраженный в форме обратной связи. Именно на основании этой информации можно судить об эффективности СРС [3, с. 117].

Однако, реализация системы обратной связи на практике требует выполнения значительного объёма работ. Так, необходимо проведение методологической и методической работы для получения информации (мнений, отношений, суждений и т.п.) об аспектах самостоятельной работы в вузе от всех субъектов образования. Получение полноценной и объективной информации предполагает разработку программы исследования, инструментария (опросные листы, бланки наблюдений, гайды фокус-групп), формирование репрезентативной выборки, сбор и обработку информации.

В связи с обозначенной выше актуальностью проблемы, на базе Института управления бизнес-процессами и экономики Сибирского федерального университета в период февраль-март 2015 г. было проведено исследование, целью которого являлось выявление мнения студентов о различных аспектах СРС. Для реализации указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Определение общего уровня организации самостоятельной работы.
2. Выявление уровня востребованности педагогических рекомендаций по рациональной организации СРС.
3. Определение наиболее распространенных форм самостоятельной работы.
4. Выявление внешних и внутренних факторов и условий эффективной самостоятельной работой.

Для решения вышеуказанных задач в качестве метода сбора информации был выбран метод анкетирования, который можно успешно применять для выявления факторов и условий, влияющих на эффективность самостоятельной работы студентов. Кроме того, применение данного метода сводит к минимуму влияние исследователя на респондентов, и обеспечивает оперативность получения информации.

В анкетировании приняли участие 60 студентов первого курса обучения, из них юноши – 19 человек (31,7%), девушки – 41 (68,3%).

Первый вопрос анкеты был направлен на определение наличия или отсутствия условий для занятий самостоятельной работой по месту проживания. Большинство первокурсников (55%) отметили, что имеют отдельную комнату для занятий, а треть опрошенных отмечают наличие отдельного рабочего места (см. таб.1). Таким образом, подавляющее большинство респондентов имеют по месту проживания возможности для осуществления эффективной самостоятельной учебной деятельности.

Таблица 1 – Условия для самостоятельной работы

№ п/п	Варианты ответа	Количество, чел.	Количество, %
1	Есть отдельная комната	33	55,0
2	Есть отдельное рабочее место	20	33,3
3	Нет определенного места для занятий	7	11,7

Другим внешним фактором, ограничивающим время на самостоятельную работу студента, является время, расходуемое им на дорогу до места учебы. В суммарном выражении более половины (56,6%) респондентов отметили, что они тратят до 30 минут на дорогу от дома до места учебы. Однако, пятая часть опрошенных тратят на дорогу в 2-3 раза больше времени (см. таб.2). Это ограничивает временной ресурс, затрачиваемый на самостоятельную работу.

Таблица 2 – Время, затрачиваемое студентами на дорогу от дома до места учебы

№ п/п	Варианты ответа	Количество, чел.	Количество, %
1	Менее 15 минут	17	28,3
2	От 15 до 30 минут	17	28,3

3	От 30 минут до 1 часа	10	16,7
4	От 1 часа до 1 часа 30 минут	12	20,0
5	От 1 часа 30 минут и более	4	6,7

На эффективность самостоятельной работы оказывают влияние не только внешние, но и внутренние факторы, к числу которых относится потребность заниматься самостоятельной работой. В связи с этим студентам было предложено определить наличие у них такой потребности и регулярность ее проявления. Распределение ответов по данному вопросу показало, что только 40,0% студентов регулярно ощущают необходимость заниматься самостоятельной работой, 3,3% студентов отмечают полное отсутствие данной потребности, и доминирующая часть студентов (56,7%) отмечают ее эпизодическое наличие. Такой ряд распределения свидетельствует о необходимости целенаправленной работы со студентами по развитию у них потребности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Далеко не все первокурсники могут рационально организовать свою самостоятельную работу, поэтому им часто необходимы соответствующие рекомендации со стороны преподавателей. Анализ рядов распределения по наличию педагогических рекомендаций в отношении различных аспектов самостоятельной работы показал, что подавляющему большинству студентов (88,3%) требуется помощь в организации самостоятельной работы по курсовой работе или проекту. Необходимость в рекомендациях по рациональной организации самостоятельной работы при написании рефератов и подготовке тезисов отметили две трети из числа опрошенных (66,7%). Больше половины студентов отмечают необходимость педагогических рекомендаций при работе с электронными учебными курсами и при составлении конспектов статей (55,0% и 53,3% соответственно). Таким образом, большинство первокурсников нуждаются в педагогических рекомендациях по самостоятельной работе и преподавателям следует уделять этим аспектам особое внимание (см. таб. 3).

Для успешной учебной деятельности студентам необходимо работать с лекционным материалом. Опрос показал, что 93,3% первокурсников так или иначе осуществляют данный вид самостоятельной работы, из них большинство (68,4%) работают с лекционным материалом лишь непосредственно перед практическими занятиями, семинарами, 28,1% –

непосредственно перед зачетом или экзаменом и только 3,5% – просматривают лекционной материал в день проведения лекций.

Таблица 3 – Востребованность студентами педагогических рекомендаций по рациональной организации самостоятельной работы

№ п/п	Аспекты самостоятельной работы	Варианты ответа		
		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1	Выполнение курсовой работы	88,3	8,4	3,3
2	Написание рефератов	66,7	26,7	6,7
3	Подготовка тезисов	66,7	26,7	6,7
4	Работа с электронными учебными	55,0	35,0	10,0
5	Конспектов статей	53,3	35,0	11,7
6	Работа с литературой	45,0	41,7	13,3
7	Конспектирование лекций	40,0	51,7	8,3

Подготовка к семинарам также требует реализации определенных способов самостоятельной работы. В ходе опроса было выявлено, что в процессе подготовки к семинарам, студенты осуществляют различные виды работ, однако самым предпочитаемым является поиск информации в Интернете (80,0%). Также популярен такой вид работ как «просмотр материала собственных лекций» (см. таб. 4).

Таблица 4 – Виды работ, осуществляемые студентами при подготовке к семинарам

№ п/п	Варианты ответа	Количество, % *
1	Поиск информации в Интернете	80,0
2	Просмотр материалов собственных лекций	75,0
3	Подготовка ответов на вопросы в письменном виде	33,3
4	Конспектирование литературных источников	15,0
5	Ксерокопирование лекций других студентов	10,0
6	Ксерокопирование литературных источников	5,0

**Сумма ответов превышает 100%, т.к. респонденты*

могли отметить несколько вариантов ответа.

В самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов очень важна регулярность. В связи с этим студентам было предложено оценить регулярность самостоятельной работы при разной эпизодичности совершения. Распределение ответов по этому вопросу представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Регулярность самостоятельной работы

№ п/п	Эпизодичность выполнения самостоятельной работы	Варианты ответа, %		
		Регулярн о	Нерегулярн о	Затрудняюс ь ответить
1	Параллельно с лекционным	20,0	71,7	8,3
2	Непосредственно перед	72,9	25,4	1,7
3	В выходные дни	30,5	49,2	20,3

Показатели, представленные в таблице 5, свидетельствуют о том, что большинство первокурсников (72,9%) регулярно занимаются самостоятельной работой только непосредственно перед семинарами, несмотря на то, что ее необходимо регулярно осуществлять параллельно с лекционным курсом. В связи с этим, следует изменить установки студентов в отношении эпизодов совершения самостоятельной работы.

Далее студентам было предложено указать среднее количество времени, затрачиваемое на самостоятельную работу в течение недели. Согласно приказа Минобрнауки РФ от 21.12.2009 N 747(ред. от 31.05.2011) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика, п.п. 7.6 и 7.7.), максимальный суммарный объем учебной нагрузки студента, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы не может составлять более 54 академических часов в неделю, в то время как объем аудиторных занятий студента очной формы обучения не должен превышать 27 часов в неделю. При этом в указанный объем не входят обязательные аудиторные занятия по физической культуре. Следовательно, примерный объем самостоятельной работы должен составлять более 20 часов в неделю. Однако, по данным исследования, лишь у 6,8% студентов количество времени, затрачиваемого на самостоятельную работу полностью соответствует требованиям нормативных документов,

тогда как у подавляющего большинства первокурсников затраты времени не превышают даже 10 часов в неделю (см. таб. 6).

Таблица 6 – Среднее количество времени, затрачиваемое первокурсниками на самостоятельную работу

№ п/п	Среднее количество времени, (ак. часов/неделю)	Количество, %
1	Менее 1 часа	5,1
2	От 1 до 3 часов	13,5
3	От 3 до 5 часов	32,2
4	От 5 до 10 часов	35,6
5	От 10 до 20 часов	6,8
6	Более 20 часов	6,8

Чтобы эффективно управлять самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов, необходимы знания о стимулах и препятствиях этой деятельности. В связи с этим первокурсникам было предложено определить наиболее значимые мотивы и препятствия эффективной самостоятельной работы (см. таб. 7, 8). Из табличных значений видно, что почти треть первокурсников отмечают в качестве наиболее значимого мотива – стремление получить более высокую оценку (30,0%). Почти такое же количество респондентов ориентированы на получение качественных знаний (26,7%). Что касается основных препятствий в выполнении заданий по самостоятельной работе, то здесь более половины опрошенных (54,2%) отметили личную неорганизованность и лень.

Таблица 7 – Стимулы эффективной самостоятельной работы

№ п/п	Варианты ответа	Количество, %
1	Стремление получить более высокую оценку	30,0
2	Желание получить более качественные знания	26,7
3	Личный интерес к определенным дисциплинам	23,3
4	Необходимость выполнения заданий в соответствии с требованиями преподавателя	13,3
5	Затрудняюсь ответить	6,7

Таблица 8 – Препятствия эффективной самостоятельной работы

№ п/п	Варианты ответа	Количество, %
1	Личная неорганизованность, лень	54,2
2	Отсутствие интереса к данному предмету	20,3
3	Непонимание связи данной дисциплины с профессиональной деятельностью	13,6
4	Отсутствие времени на самостоятельную работу	11,9

В заключительной части опроса студентам предлагалось выразить мнение о возможных способах повышения эффективности самостоятельной работы. Половина респондентов выразили свое согласие с тем, что повысить эффективность самостоятельной работы можно, прежде всего, путем рационального планирования времени. Кроме того, администрации и профессорско-преподавательскому составу вуза следует обратить внимание на необходимость повышения уровня информированности студентов в части организации их самостоятельной работы (см. таб.9).

Таблица 9 – Способы повышения эффективности СРС

№ п/п	Варианты ответа	Количество, % *
1	Рациональное планирование своего времени	50,0
2	Повышение уровня информированности студентов о различных аспектах самостоятельной работы	41,7
3	Изменение содержания лекций и других учебных занятий	25,0
4	Усиление контроля за самостоятельной работой со стороны преподавателей	21,7
5	Другое	5,0

**Сумма ответов превышает 100%, т.к. респонденты могли отметить несколько вариантов ответа.*

Следовательно, если мы хотим увеличить эффективность СРС и оказать им помощь в её организации, необходимо осознать, что эта помощь должна осуществляться на основании

информации полученных от самих студентов. Представленные в данном разделе результаты научного исследования могут быть использованы в качестве объективной информационной основы для совершенствования системы организации СРС и повышения её эффективности за счёт создания в высшем образовательном учреждении следующих педагогических условий:

- обеспечение мотивационно-ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации;
- проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста;
- методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей телекоммуникационных технологий;
- обеспечение контроля за самостоятельной работой студентов на основе мониторинга процесса профессионального становления личности будущего специалиста.

Такая организация эффективной самостоятельной работы студентов позволит:

- систематизировать и закреплять полученные теоретические знания и практические умения обучающихся;
- развивать познавательные способности и активность;
- формировать самостоятельность мышления;
- развивать исследовательские умения;
- формировать необходимые общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов;

Таким образом, только основываясь на надёжной эмпирической информации, можно достичь положительных изменений в оптимизации учебного процесса без ущерба для качества образования, создать условия высокой активности, заинтересованности, самостоятельности и ответственности студентов.

Список использованной литературы:

1. Бельчик, Т.А. О проблемах организации самостоятельной работы студентов / Т.А. Бельчик // Вестник КемГУ. – 2009. – № 1 – с.49-54.
2. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education – 2012. – № 1 – с. 8-14.
3. Король, Л.Г. Оптимизация самостоятельной работы студентов в системе высшего образования / Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский // Тенденции развития

психологии и педагогики: материалы международной научно-практической конференции – Уфа: Аэтерна, 2015. – с. 115-118.

4. Король, Л.Г. Исследование эффективности самостоятельной работы первокурсников в системе высшего образования / Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. – №5.2. – с. 772-785.

5. Кусакина, С.Н. Психологическая готовность к обучению в вузе / С.Н. Кусакина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 8. – с. 24-37.

6. Нагорнов, Ю.С. Характеристика педагогических условий профессиональной подготовки студентов технических специальностей / Ю.С. Нагорнов, А.Ю. Нагорнова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10(18) –<http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/nagomov.pdf>

7. Троянская, С.Л. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов: учебное пособие./ С.Л. Троянская, М.Г. Савельева. – Ижевск, Изд-во УдГУ, 201.– 110 с.

8. Чурекова, Т.М. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода / Т.М. Чурекова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3(15). – с. 69-73.

© Л.Г. Король, 2015

УДК 37

Д.Л. Львов, к. филос. н., доцент кафедры социологии,
Институт педагогики, психологии и социологии
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

АРХЕТИПЫ КОРПОРАТИВНОСТИ И ИЕРАРХИИ И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ

Архетип корпоративности

Любая организация состоит из людей. А это значит, что изучение архетипического уровня организационной культуры – это изучение архетипов, влияющих на поведение людей. С точки зрения основателя архетипического подхода К.Г. Юнга важнейшим

архетипом в жизни каждого человека является Самость. Только достижение гармонии с собственной Самостью позволяет человеку полностью раскрыть свой потенциал и наполняет его жизнь смыслом. Можно предположить, что столь важный для каждого человека архетип с необходимостью влияет и на любые взаимодействия людей, в том числе и на взаимодействия в организациях.

Самость подталкивает человека к поиску/конструированию самого себя. Но и организации для полноценного функционирования необходимо «найти себя». Безусловно, нельзя на организацию, являющуюся общностью людей, переносить черты, характерные для отдельного человека. Однако провести некоторые параллели вполне возможно и полезно. Если Самость так важна для отдельного человека и отвечает на задачи поиска становления себя, то, вероятно, существует и некий аналогичный Самости архетип, отвечающий на аналогичные задачи, но уже для организаций. В этом случае более детальное рассмотрение Самости может помочь сформулировать характерные черты такого архетипа, влияющего на организационную культуру.

К.Г. Юнг предлагает «личность в целом, которая, несмотря на свою данность, не может быть познана до конца, называть *Самостью*» [1, с. 8]. Принципиальная непознаваемость Самости вытекает из того, что она обнимает как сознательные, так и бессознательные компоненты личности. В то же время Самость не сводится к простой сумме таких компонентов. В. Зеленский дает следующее определение Самости: «архетип целостности – наиполнейшего человеческого потенциала и единства личности как целого; регулирующий центр психического» [2]. «Самость – это также и цель нашей жизни, ибо она представляет собой самое полное выражение того неповторимого сочетания, которое мы называем личностью» [3].

В приведенных выше словах внимание акцентируется прежде всего на двух аспектах Самости: целостность и уникальность. Однако, есть и еще один, возможно, более фундаментальный аспект Самости. Прежде, чем встраиваться в окружающий мир, необходимо осознать свою выделенность из этого мира. Архетип Самости подразумевает ситуацию «Я и Мир». Пожалуй, вечный философский вопрос о соотношении человека и мира вырастает из человеческой Самости. Запускаемая архетипом Самости программа, прежде всего, формирует самоощущение, самосознание, самообраз человека как выделенного (для себя же самого) из окружающего мира. Это ставит человека в трагическое положение, описанное Э. Фроммом: «Пока человек был неотделимой частью мира, пока не осознавал ни возможностей, ни последствий индивидуальных действий, ему

не приходилось и бояться его. Но, превратившись в индивида, он остается один на один с этим миром, ошеломляющим и грозным» [4, с. 15].

Э. Фромм говорит о том, что из этой человеческой ситуации произрастает потребность в единении с природой и другими людьми. Таким образом, Самость, а точнее обусловленное ей стремление к экзистенциальному единению является одним из факторов любого объединения людей. В том числе и организаций.

При этом новое «складывающееся целое» организации обретает в восприятии людей некоторую самостоятельность, начинает как бы извне влиять на включенных в общность людей. На подобное явление указывал Э. Дюркгейм, который считал, что религия есть поклонение людей обществу, которое скрывается за «маской» сакрального.

Такое влияние является одной из тех типичных ситуаций, которые находят свое отражение в коллективном бессознательном. И если современные организации, безусловно, имеют свою специфику, то в смысле принципиального влияния на своих членов они мало чем отличаются от остальных общностей, в том числе и существовавших задолго до настоящего момента. Всякая социальная общность, будь то семья или религиозное сообщество уже в силу того, что воспринимается человеком как целостность, влияет на его поведение. Человек может неосознанно начать действовать как типичный представитель определенной общности.

Целостность восприятия организации подразумевает определенное восприятие других членов организации как элементов целого. Каждый из членов организации находится, таким образом, в ситуации, аналогичной ситуации игроков бейсбольной команды, взятой Дж. Мидом для прояснения его концепции Самости [5, с. 151].

Кроме того, по мысли Дж. Мида в любом сообществе людей формируется обобщенный другой (*generalized other*) [там же, с. 154]. Обобщенный другой – это с одной стороны образ обобщенного члена сообщества (типичный член сообщества), с другой – образ всего сообщества как целого в смысле ценностей, установок и принципов. По мысли Дж. Мида, обобщенный другой «конституирует то, что мы определяем как характер человека» [там же, с. 162].

Таким образом, мидовский «обобщенный другой» взаимодействует с Самостью каждого члена сообщества. Более того, этот конструкт является действующим только в той мере, в какой он воспринимается каждым членом сообщества. Конечно, каждый человек одновременно входит в несколько социальных групп. В этом смысле «обобщенный

другой» воздействует на человека через ту часть его «Ме», которая связывает его с данным сообществом.

В свете изложенного взаимодействие индивида с сообществом может быть понято как взаимодействие его Самости с тем, что можно назвать Самостью организации. Принципы, установки, стили поведения и ценности, транслируемые индивиду «обобщенным другим», могут совпадать или диссонировать с его собственными. В этом смысле Самость индивида и Самость организации также могут находиться в отношении гармонии или противоречия.

Как уже было отмечено, «обобщенный другой» аккумулирует в себе присущие организации ценности, установки, принципы и пр. Если индивид принимает этого обобщенного другого как часть своего «Ме» (а значит и как часть своей Самости), то, по мысли Дж. Мида [там же, с. 219], происходит процесс идентификации с каждым членом сообщества (организации). «Стены» падают, и человек получает возможность взаимодействовать и объединяться с неопределенным количеством других, также разделяющих общие ценности. В крайних случаях (например, в случае религиозных сообществ) происходит в некотором роде эмоциональное освобождение, у человека может возникнуть чувство экзистенциального родства, любви к другому члену сообщества как к другой части «мы», т.е. к такой-же-как-Я-Самости.

Таким образом, человек может самореализоваться только во взаимодействии с другими людьми. Причем это взаимодействие в социальной группе приводит к формированию чувства осмысленности, полноценности личности и одновременно единения с другими. Такое «субъективное вдохновенное ощущение тождества и целостности» Э. Эриксон предложил называть идентичностью [6, с. 28].

При этом коллективное самоощущение и самосознание членов организации можно назвать организационной идентичностью. Как было показано выше, организационная идентичность формируется на основе экзистенциальной сопричастности человека организации.

Таким образом, организационная идентичность представляет собой разделяемое членами организации чувство сопричастности друг другу через общее для них «мы», а также организационное «здесь». В этом смысле можно провести аналогии с семьей. В результате формирования группы людей, ощущающих такую идентификацию с общей для них целостностью группы, возникает естественное деление всего человечества на «своих» и «чужих». В то же время в отличие от семейно-соседских отношений, характерных для

подавляющего большинства человеческих общностей на протяжении большей части истории, члены современных организаций, как правило, территориально разделены. Они живут, а иногда и работают в разных частях города, страны, мира. Этот факт качественно меняет основу формирования идентичности и организационного «здесь».

В современном мире интенсивной глобальной мобильности и информационных технологий это самое ощущение определенного места организации и структурированного пространства вокруг нее все больше виртуализируется.

Следствием такого повышения мобильности является то, что структурирование пространства вокруг своей организации в физическом мире теперь становится не таким надежным, а главное, не таким информативным, как это было раньше. Актуальной становится необходимость структурирования виртуально-позиционного пространства, в котором будут обозначены функциональные взаимосвязи организации и тех агентов, с которыми она взаимодействует.

Этому же процессу способствует распространение и совершенствование телекоммуникационных технологий, которые уже сделали обыденными такие явления, как «мобильный офис» или работа на дому посредством интернета. В условиях, когда сотрудники географически разделены (по большому счету это касается и подразделений корпораций, имеющих филиалы в разных регионах), единое понимание «здесь» организации может быть сформировано только на основе общих ценностных установок, мировоззрения, философии. Но прежде, чем перейти к обсуждению мировоззренческих аспектов организационной культуры, стоит подробнее остановиться на уже отмеченной дихотомии «свои-чужие».

Каждый конкретный человек может входить в несколько социальных общностей, с каждой из которых у него в той или иной степени формируется идентичность. «Свой» и «чужой» определяются не просто по отношению к определенному человеку, но опосредованно. Сначала определяется отношение человека к той или иной общности, затем отношение потенциального «своего»/«чужого» к этой же общности, и только после сопоставления этих двух отношений «другому» присваивается один из этих двух статусов.

Разделение на «своих» и «чужих» автоматически запускает эффект «черно-белого» восприятия ситуации. Такие наблюдения зафиксированы в экспериментах Тэшфела, где было показано, что простое обозначение принадлежности к той или иной группе вызывает

приверженность своей группе (внутригрупповой фаворитизм) и враждебность по отношению к чужой [7, с. 280].

В этом смысле вполне понятна политика «двойных стандартов», с характерной снисходительностью к грешкам «своих» и порой даже агрессивной настороженностью к «чужим», от которых неизвестно чего можно ожидать.

В то же время человек не может довольствоваться простым единением с избранным кругом «своих». Человеку необходима осмысленность его действий, вообще его жизни. Это же является и одним из требований Самости, которая подталкивает человека к поиску собственных уникальных форм гармоничного сосуществования с окружающим миром, когда человек раскрывается сам и помогает раскрыться окружающим.

Осознав собственную выделенность из мира, человек становится перед проблемой понимания этого мира и себя в этом мире. Для этого ему необходимо сформировать определенную картину мира. «Наш мир становится осмысленным, и мы обретаем уверенность, когда наши представления согласуются с тем, что нас окружает. И даже если карта мира ложна, она выполняет свою психологическую функцию» [8, с. 208]. Таким образом, именно благодаря определенному мировосприятию, миропониманию человеческие действия становятся осмысленными, то есть наполненными связями человека с теми или иными частями окружающего мира.

Перед тем же вызовом стоит и организация. Как только формируется более или менее ярко выраженная организационная идентичность, а члены организации начинают воспринимать друг друга как «своих», можно говорить об этой организации как выделенной из мира целостности. При этом такая целостность оказывается в ситуации «Мы и Мир», по ряду параметров аналогичной ситуации «Я и Мир», которая актуализирует архетип Самости. Организация сталкивается с проблемой смысла собственного существования, которая не может быть разрешена только в рамках простого удовлетворения потребности в единении ее членов. Различные «миссии» компаний, фирм, а иногда даже отдельных подразделений призваны дать ответ именно на этот вызов.

Но организация даже при самом высоком уровне сплоченности остается группой людей. Каждый из этих людей имеет за плечами собственный опыт взаимодействия с миром. У каждого есть свои интересы. Кроме того, как правило, каждый состоит не только в данной социальной общности, а значит, несет на себе отпечаток других систем ценностей.

Тем не менее, для того, чтобы организация могла действовать как единое целое, ее членам необходимо выработать более или менее устраивающую всех общую картину мира и общую систему ценностей и смыслов. Только в рамках общих картины мира и системы ценностей, различные действия членов организации приобретут целенаправленность. Здесь можно провести аналогии с религиозной общностью.

Впрочем, каждому конкретному члену организации совершенно необязательно полностью разделять организационные взгляды и ценности. Но признание организационной культуры в целом является необходимым для гармонизации отношений индивида и организации на архетипическом уровне. В противном случае присутствие человека в организации, система ценностей которой противоречит его собственной системе ценностей, теряет всякий смысл: ведь следуя ценностным ориентирам организации человек не сможет реализовать собственный потенциал, чего от него требует собственная Самость, а если он будет идти собственной дорогой, то он станет бесполезен, а может быть и вреден раскрытию потенциала организации.

Учитывая сложную природу формирования общей организационной системы ценностей и смыслов, можно утверждать, что она имеет динамический характер. То есть изменения в ценностных установках ее членов влекут за собой и изменения в системе ценностей организации. С другой стороны, подобные изменения или наоборот устойчивость к ним могут привести к разгармонизации отношений с частью членов организации: либо более консервативной в случае изменений, либо более динамичной в случае устойчивости. Это в свою очередь может привести либо к формированию «анклавов» субкультур внутри организации, либо к отсеву персонала (в этом смысле подобная ситуация является одной из причин текучки кадров).

Тем не менее, во всякой организации складывается более или менее, но согласованная система ценностей. Формируемая в результате целостность организации может быть охарактеризована как Самость организации. Последняя, однако, не является архетипом Самости, который присущ индивиду, а не общности.

Классическую юнгианскую Самость можно рассматривать в двух аспектах:

1. как архетип, актуализирующийся в ответ на ситуацию «Я и Мир», который разворачивает архетипическую программу формирования собственной гармоничной целостности человека в его взаимодействии с окружающим миром;

2. динамический результат такой архетипической программы, описываемый словами «личность в совокупности ее сознательного и бессознательного», целостность человека, определяющая его систему ценностей, его смысл жизни и основные принципы его взаимодействия с окружающим миром.

В этом смысле под Самостью организации можно понимать аналог Самости индивида во втором смысле. То есть Самость организации есть результат действия архетипической программы, направленной на формирование целостности организации. Архетип, стоящий за этой программой, предлагается обозначить как «архетип корпоративности» и понимать его как аналог Самости индивида в первом смысле. Архетип корпоративности актуализируется на ситуацию «Мы и Мир», то есть его архетипическая программа начинает действовать в тот момент, когда у группы людей формируется групповая идентичность и чувство того, что они являются «своими» друг для друга.

При этом формируемые архетипической программой корпоративности смыслы и ценности являются результатом такого опосредованного принадлежностью к организации восприятия и могут не совпадать с личной системой ценностей. В этом архетипы Самости и корпоративности диссонируют друг с другом, что может привести к:

1. изменению личной системы ценностей;
2. попыткам изменения организационной системы ценностей;
3. подавлению индивидуальной Самости;
4. разрыву связи индивида и общности.

Результатом первого и (в случае удачи) второго сценария становится гармонизация отношений индивидуальной и организационной Самостей и, как следствие, усиление идентичности с организацией. В остальных случаях наблюдается диссонанс. В третьем сценарии, если воспользоваться языком К.Г. Юнга, можно говорить о гиперболизации Персоны (внешней социальной роли человека), которая оттесняет на второй план индивидуальную Самость.

В результате согласования индивидуальных позиций достигается ситуация, когда все оставшиеся нашли для себя те или иные смыслы и ценности в организационной культуре, гармонирующие с их собственными, а не нашедшие такой гармонии ушли или смирились. Опять же это не означает, что каждый согласен со всеми организационными принципами, но общее явное или молчаливое одобрение имеет место быть. В то же время те точки

напряжения, которые остались, становятся факторами динамики организационной культуры.

Резюмируя, программу, запускаемую архетипом корпоративности, можно описать следующим образом:

1. Попадание человека в ситуацию «Мы и Мир». Сознательное или бессознательное распознавание такой ситуации актуализирует архетип корпоративности.

2. Первичное взаимодействие Самостей индивидов и формирование Самости организации как выделенной из мира уникальной целостности. На этом этапе происходит оценка степени комфортности взаимодействия, определяется круг «своих».

3. Формирование у индивидов картины мира через призму принадлежности к организационной общности. Здесь определяется место «мы» в мире и соответствующие этому месту возможные смыслы деятельности и ценности.

4. Согласование индивидуальных концепций, полученных на предыдущем этапе, и выработка общей системы ценностей и смыслов. Здесь происходит формулирование миссии и наиболее общих целей организации. Возвращение к этому этапу в дальнейшем возможно в случае возникновения диссонанса между уже сформировавшейся Самостью организации и Самостями значительной части ее членов.

5. Детальная проработка норм и прецедентов организационной культуры. Как правило, этот этап рутинный и продолжается в течение всего периода активной деятельности организации. При этом нормы формируются в соответствии с системой ценностей и смыслов, выработанной на предыдущем этапе.

Сам архетип корпоративности не ограничивает организационную культуру определенным набором ценностей и норм. Но он ставит ограничение, которое можно сформулировать как непротиворечивость и гармоничность сочетания этих норм и ценностей. Только в этом случае будет соблюдено требование целостности, возникающее из самой природы Самости (не важно индивидуальной или организационной).

В то же время в результате действия архетипа корпоративности происходит деление на «своих» и «чужих», а также появляется идентификационный код, позволяющий распознавать «своих». При этом возникает предвзятое отношение: позитивное к «своим» и негативное к «чужим», что закрепляется в нормах и ценностях организации. С другой стороны то, какими именно будут эти нормы и ценности, может определять взаимодействие архетипа Самости с другими архетипами.

Архетип иерархии

Как было показано выше, архетип Самости помогает человеку определиться с базовыми представлениями об окружающем мире, своем месте в мире и основными принципами выстраивания отношений с этим миром. Архетип корпоративности помогает ответить на те же самые вопросы, но через призму принадлежности к тому или иному сообществу. Но и внутри сообщества человек сталкивается с теми же задачами определения собственного места и возможных границ своих действий.

При этом, как отмечает А.И. Пригожин, организация – это иерархическая и управляемая общность с безличной структурой [9, с. 46]. Такой подход очень близок к теории бюрократии М. Вебера, который среди прочего также выделял такие характерные черты бюрократии, как строгую иерархию в выполнении функций, оценку служащих по объективным критериям, полное отделение выполняемой функции от личности служащего.

В. Чалидзе также пишет, что «иерархическая структура появляется в любой группе взаимодействующих людей» [10, с. 58]. Причем определение своего положения в иерархии происходит практически бессознательно, «автоматически».

В этом смысле можно утверждать, что существует архетип, актуализирующийся на ситуацию «Я и Сообщество», который позволяет человеку найти свою позицию в иерархии. Ю.В. Грицков предлагает концепцию архетипа пирамиды, которым «мы называем программу коллективного бессознательного, выстраивающую образ социальной общности как иерархической системы, в которой отношения между индивидами строятся по принципу господства-подчинения. Эти отношения имеют амбивалентный характер: это одновременно стремление властвовать и готовность подчиняться, агрессия (как к вышестоящим, так и к нижестоящим) и желание их же защитить, отчуждение и симпатия» [11, с. 87].

Таким образом, благодаря архетипу пирамиды члены сообщества имеют схему иерархических отношений власти и подчинения, причем на этой схеме каждый может более или менее отчетливо увидеть собственную позицию и позиции остальных. Такие схемы выстраиваются в соответствии с ранжированием членов сообщества относительно друг друга по иерархическим признакам (одному или нескольким).

Иерархические признаки, как правило, отбираются не случайно, а в соответствии с теми смыслами и ценностями, которые сообщество формулирует для себя. В этом случае иерархическая структура будет работать на целостность и стабильность сообщества.

Архетип корпоративности и архетип иерархии будут гармонично работать «в одной упряжке».

Но возможно и существование иерархических признаков, которые будут иметь относительно случайное происхождение. Такого рода исключения лишь подтверждают, что стремление к ранжированию членов сообщества относительно друг друга и формированию согласованной иерархической структуры является фундаментальным для любой социокультурной общности.

В то же время сама по себе иерархическая структура продуцирует собственные значимые признаки, не зависящие от ценностей и смыслов, сформированных архетипической программой корпоративности. В первую очередь, это власть. Власть – это способность и возможность осуществлять свою волю. Применительно к человеческим взаимоотношениям это означает, что властвующий может использовать различные ресурсы (вплоть до самой жизни), по существу принадлежащие подчиняющемуся. Такие отношения сущностно неравны. В них властвующий склонен воспринимать и самих подчиненных как ресурс, как вещи. Наиболее ярко это проявляется в армии. Но и для организаций характерно это стремление к обезличенной структуре взаимоотношений, где каждый субъект воспринимает и другого, и себя не как личность, а как явленную в человеке социальную роль с определенным набором ожидаемых реакций. При этом важнейшим аспектом отношений между людьми становится соответствие заданным стандартам поведения (обусловленным их социальными позициями), а не общение неповторимых личностей, признающих друг за другом право на уникальность.

В этом смысле иерархические отношения в корне отличаются от отношений, задаваемых архетипом корпоративности, где групповая идентичность строится на основе взаимодействия изначально равноправных Самостей. Это фундаментальное для организации противоречие между склонностью к всепрощению и предвзято-положительному восприятию по отношению к «своим» с одной стороны и требованием соответствовать принятым стандартам независимо от «личных обстоятельств» с другой заложено на архетипическом уровне. Архетипы корпоративности и иерархии в той или иной мере диссонируют в любой организации, проявлением чего служит известное разделение на формальные, юридические отношения и неформальные отношения «почеловечески». Об этом же писал Э. Фромм, с его знаменитой дихотомией «иметь или быть».

В книге «Здоровое общество» Э. Фромм рассуждает о матриархальном и патриархальном комплексах, формирующих различные аспекты культуры [12, с. 48-72]. Эти рассуждения во многом перекликаются с высказанными выше мыслями о взаимодействии архетипов корпоративности и иерархии. Э. Фромм пишет о том, что мать любит каждого из своих детей не потому, что один из них больше соответствует ее ожиданиям, а потому что все они ее дети. В этом качестве все они схожи и имеют одинаковое право на любовь и заботу. При этом мать предстает не только как конкретная мать, но как собирательный образ, за которым в конечном итоге стоит природа, общая для «детей» земля. То есть через матриархальные узы люди осознают свою сопричастность той или иной группе, в рамках которой они все обладают одинаковой ценностью и занимают одинаковое положение относительно окружающего мира. Но такая укорененность в узах крови и земли препятствует развитию разума и индивидуальности отдельного человека. Здесь можно провести параллели с архетипом корпоративности и переосмыслить концепцию Фромма в рамках данной работы следующим образом: формируемая архетипической программой корпоративности организационная идентичность позволяет членам организации воспринимать друг друга как равноценных и равноправных «братьев». Но при чрезмерном усилении архетипа корпоративности будет занижаться роль индивидуальных различий. Это само по себе уже будет препятствовать саморазвитию как организации, так и ее членов.

Отцовская любовь изначально дифференцирована и основана на том, кто из детей больше соответствует ожиданиям отца и больше достоин быть его наследником. Иными словами отцовскую любовь нужно заслужить. И сделать это можно лишь воплощая в собственной жизни определенный образ, в котором заданы некие критерии. При этом если на материнскую любовь в силу ее безусловности повлиять нельзя (или крайне сложно), то любовью отца можно до некоторой степени управлять, что побуждает детей становиться разумнее и ответственнее. Но также такой подход рождает основу для конкуренции, дисциплины и иерархичности. И здесь можно увидеть параллели с влиянием архетипа иерархии на организационную культуру. В результате разворачивания архетипической программы иерархии в организации формируется система норм-критериев (иерархический канон) регулирующих дифференцированные взаимоотношения между членами организации в зависимости от того, на каком иерархическом уровне они находятся.

И точно так же, как оба комплекса (матриархальный и патриархальный) в разной степени влияют на общество, оба архетипа (корпоративности и иерархии) влияют на организационную культуру. Какое влияние будет превалировать – зависит от многих факторов. Для выявления всех корреляций необходимо отдельное социологическое исследование. Однако исходя из природы обоих архетипов можно предположить, что, чем многочисленнее и структурно сложнее организация, тем сильнее будет проявление архетипа иерархии. В небольших сообществах легче формируется идентичность, основанная на открытых, личных взаимоотношениях. В больших организациях же, сам их размер предрасполагает к безличному общению: сотрудники могут зачастую даже не встречаться лицом к лицу, вступая тем не менее в коммуникацию посредством деловой переписки. В целом, чем больше факторов, подталкивающих к обезличенному, ролевому общению, тем, вероятно, сильнее влияние архетипа иерархии по сравнению с архетипом корпоративности, как, например, в ситуациях, когда организация подвергается постоянному стороннему контролю, требующему большого объема «бумажной» отчетности; при необходимости выполнения нетворческого, ограничивающего проявления личной уникальности труда; при внимании исключительно к утилитарным целям, когда отсутствуют иные смыслы деятельности, кроме эффективности ради денежного вознаграждения и т.д.

«Необходимым условием устойчивости социальной пирамиды является достижение оптимального (легитимного) баланса между ожиданиями и поведением особей, принадлежащих к различным стратам» [11, с. 88]. Такой баланс зависит от гармоничности системы норм, определяющих отношения между различными социальными позициями иерархической структуры. Причем эти позиции необязательно должны быть документально прописаны.

Некоторые из таких социальных ролей являются необходимыми для нормального функционирования организации. На это указывает и П. Мокснес в своей концепции глубинных ролей [13]. Такие социальные позиции становятся для коллективного восприятия архетипическими образами. Мокснес выделяет 14 глубинных ролей. Этот ряд можно расширить, добавив, например, серого кардинала, трикстера, козла отпущения и др. Принципиальным моментом является то, что даже если сами по себе такие архетипические образы сформированы другими архетипами, попадая в контекст организационных

отношений, они с необходимостью подпадают под влияние архетипа иерархии и занимают более или менее высокую позицию в организационной иерархии.

Различные иерархические позиции характеризуются не только определенной степенью формального и неформального влияния и набором ожидаемых от них реакций, но и определенными маркерами их статуса, к важнейшим из которых относятся разного рода вознаграждения (как финансовые, так и нематериальные). Неравный уровень вознаграждений зачастую демонстрируется так же явно, как и властные полномочия, что делает эти два иерархических признака относительно равнозначимыми, а иногда взаимозаменяемыми. Так стремящемуся подняться на новый уровень в иерархической структуре сотруднику может быть предложено повышение оплаты его труда, что может, по крайней мере временно, удовлетворить его.

С другой стороны те, кто не может рассчитывать на продвижение по служебной лестнице, могут для удовлетворения своей рожденной архетипической программой иерархии потребности быть на более высоком иерархическом уровне формировать и продвигать новые иерархические признаки, по которым такие неуспешные в традиционном понимании сотрудники находятся в более выгодном положении.

Таким образом, новые иерархические признаки могут не только изменить иерархические связи в организации, но и повлиять на ее ценности и смыслы деятельности. В этом заключается еще одна возможность для дисгармоничного взаимодействия архетипов иерархии и корпоративности. В качестве иллюстрации можно привести исследование С. Исто о ценностном сдвиге, произошедшем в одном из австралийских банков. Изначально главной ценностью для сотрудников банка было обслуживание клиентов и помощь им в трудных ситуациях. Но во время финансового кризиса середины 90-х годов прошлого века были предприняты антикризисные меры, направленные на уменьшение издержек и выживание. Фокус внимания сместился в сторону капитализации банка и интересов акционеров, которые как инвесторы стали теперь рассматриваться в качестве привилегированной аудитории компании. Все это декларировалось и воспринималось в качестве временных мер для преодоления кризисной ситуации. Тем не менее, новая стратегия в сущности продолжала осуществляться на момент написания диссертации С. Исто (2004 год). И это не смотря на то, что кризис уже давно закончился. Такое положение дел привело к тому, что работники банка стали думать о цифрах и рейтингах намного больше, чем о содержании своей работы. А о былом внимании к клиентам можно

было и не говорить. Кроме того, обозначенные в планах результаты, которых нужно было добиваться, не оставляли сотрудникам возможности идти на встречу клиентам в тех случаях, в которых это было бы сделано раньше, до принятия антикризисных мер [14, с. 173-183].

Если иерархические признаки можно рассматривать в качестве ценностей, направляющих и придающих осмысленность действиям членов организации, то ожидания по поводу определенного типа поведения, закрепленного за той или иной иерархической позицией, составляют сущность норм, регулирующих поведение внутри организации. Система же норм и ценностей не что иное, как организационная культура, которая задает определенные модели поведения для членов организации, регламентирующие их отношения между собой и с «чужими». О том же пишет А. Кестлер при анализе иерархических систем: «правила, называемые канонами системы, определяют ее инвариантные свойства, ее структурную конфигурацию и/или функциональный паттерн» [15].

Итак, архетипическая программа иерархии может быть представлена в таком виде:

1. Попадание в ситуацию «Я и Сообщество». Определение собственного статуса по отношению к сообществу: «свой-чужой».
2. Выделение значимых иерархических признаков с последующим построением схемы иерархии сообщества (количество уровней, социальные позиции).
3. Если на первом этапе произошло определение себя как «своего» для данного сообщества, то происходит поиск собственного места в иерархической пирамиде, что позволяет определить собственную социальную позицию с присущими ей нормами, ценностями. В ситуации «чужого» – соотнесение своего ранга в иерархической структуре от имени которой взаимодействует человек со схемой иерархической структуры данной организации, а значит определение статуса тех, с кем должно происходить взаимодействие и стиля поведения по отношению к остальным.
4. Задавание канона/ознакомление с канонами иерархической системы. Определение стиля, норм и правил поведения по отношению к выше-, нижестоящим и находящимся на том же уровне.
5. Если место, занимаемое в иерархии, устраивает человека – стратегия «держаться за место», если не устраивает – поиск путей наверх. Отсюда карьеризм. Здесь происходит образование фракций.

6. В случае невозможности «пробиться» выше – попытка создания новых значимых иерархических признаков, их дальнейшее продвижение среди остальных членов сообщества. В пределе – возможное изменение сущности иерархической структуры с соответствующими позиционными перестановками, что приводит к ситуации, когда вновь нужно согласовывать систему иерархических признаков. Возвращение к второму этапу.

В итоге разворачивания архетипической программы иерархии формируется иерархическая структура организации, с присущей ей безличной системой социальных ролей, с формируемыми значимыми иерархическими признаками ценностями и связанным с ними каноном норм, регулирующих взаимодействие членов организации между собой и со сторонними агентами.

Под действием архетипа иерархии в организации возникают нормы субординации, позитивное отношение к иерархии, задаются ценности, определяющие взаимоотношения между начальниками и подчиненными, создаются идеальные образы руководителя и подчиненного, которые обрастают организационными мифами.

В природе архетипа корпоративности и архетипа иерархии заложены основания для их взаимного противодействия. Однако, это не означает, что такой диссонанс обязательно должен быть ярко выражен. Тем не менее, в различных организациях и на различных уровнях организационной культуры может превалировать влияние одного из этих архетипов (например в больших организациях – архетипа иерархии, а на уровне отдельных подразделений, являющихся малыми социальными группами – архетипа корпоративности).

В то же время динамическое взаимодействие описанных двух архетипов составляет основу функционирования любой организации, во многом формируя то, что является общим для всех социокультурных общностей этого типа.

Список использованной литературы:

1. Юнг К.Г. АИОН. Исследование феноменологии самости. — Киев: Ваклер, 1997. — 336 с
2. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии. — М.: Когито-Центр, 2008. — 336 с.
3. Якоби И. Архетипы // Психологическое учение Карла Густава Юнга [Электронный ресурс]. — Библиотека психологической литературы. — <http://psiland.narod.ru/psiche/Jacoby/1-7.htm>

4. Фромм Э. Бегство от свободы. — М.: Академический проект, 2007. — 272 с.
5. Mead G. Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist [Электронный ресурс]. Mead Project Inventory. — http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. — 352 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 375 с.
8. Фромм Э. Иметь или быть. — М.: АСТ, 2008. — 314 с.
9. Пригожин А.И. Современная социология организаций. — М.: ИНТЕРПРАКС, 1995. — 296 с.
10. Чалидзе В. Иерархический человек. — М.: Терра, 1991. — 224 с.
11. Грицков Ю.В. Феномен страдания и способы его освоения в культуре. Дисс. док. филос. наук. — Омск: 2006. — 321 с.
12. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. — М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. — 571 с.
13. Moxnes P. Deep roles: twelve primordial roles of mind and organization // Human relations № 1, 1999. — Tavistock: The Tavistock Institute, 1999. — 1427-1444 p.
14. Eastoe, S. The soul of the organisation: passion for the primary task: Thesis. — Swinburne, 2004. — 254 p.
15. Кестлер А. Общие свойства открытых иерархических систем [Электронный ресурс]. — Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры. — http://psylib.org.ua/books/_koest01.htm

© Львов Д.В., 2015

УДК 37

И.В. Малимонов

старший преподаватель кафедры социальных технологий
Сибирский федеральный университет, Г. Красноярск, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Изучение семьи и брака является одной из наиболее важных задач, стоящих перед социально-гуманитарными науками. В любом обществе практически каждый вос-

питывается в семье, а подавляющее большинство взрослых состоит, или состояло, в браке, основанном на одном из самых важных и сильных инстинктов человека – продолжении человеческого рода. В связи с этим тема брачно-семейных отношений, касающаяся всех социально-демографических групп, является актуальной для исследования в различных научных областях.

Вполне естественно, что особую обеспокоенность в этом плане вызывает духовный кризис, под которым подразумевается жесткая деформация системы традиционных человеческих ценностей, грозящая перейти в необратимое состояние. [11, с. 340]

В повседневной жизни понятия «семья» и «брак» обычно совпадают. Однако в научной терминологии это не тождественные, а пересекающиеся понятия, так как могут существовать самостоятельно, друг без друга.

В контексте данной работы автор использует определения, предложенные А.Г. Харчевым, где под браком понимается «исторически изменяющуюся социальную форму отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и усматривает их супружеские и родительские права и обязанности», а семья «это исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми; это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [13, с. 66].

Являясь динамично изменяющимися образованиями, фокусирующими все кардинальные изменения, происходящие в обществе, семья и брак и сегодня продолжают переживать значительные перемены. Так, за последние сто лет в России семейно-брачные отношения претерпели ряд изменений, главным из которых является переход от традиционного типа семьи к современному. Опираясь на проведенные исследования, Ю.Р. Вишневецкий и В.Т. Шапко проанализировав традиционный и современный типы семьи, выделили ряд отличий между ними (см. таб. 1) [2, с. 175].

Таблица 1 – Различия между различными типами семьи

Традиционный тип семьи	Современный тип семьи
Патриархальная (с верховенством старших, мужчины)	Биархатная («би»- два), основана на равенстве супругов

Четкое распределение функций между супругами	Функции супругов «смазаны»
Сложная, расширенная, многопоколенная, с многочисленными родственниками	Нуклеарная («нуклеос»- ядро), состоит из родителей и их детей
Многодетная	Малодетная
Семья как фактор производства	Семья – общность преимущественно потребительски – бытовая, досуговая
Родительство и родство играют в семье ведущую роль	Супружество – ведущее отношение в семье
Семья – ячейка общества, семья для общества	Самоценность семьи, значимость межличностных отношений в семье
Основные функции – хозяйственно – бытовая досуговая, репродуктивная, воспитательная	Основные функции – сексуальная, социально – психологическая, культурная

Изменение типов семьи в современном обществе определяется рядом факторов:

- Появление централизованного управления государством;
- Развитие малых и больших городов (урбанизация);
- Работа в организациях, не входящих в сферу семьи

Изменения, происшедшие с семьей за последние два-три столетия, можно свести к следующим:

1. На смену родственно-семейному принципу организации семейной жизни и доминированию семейно-групповых ценностей над индивидуально-личностными, характерным для прежней, «традиционной» семьи, пришли отделение родства от социально-экономической деятельности и преобладание эгоистически индивидуальных, прежде всего экономических, целей.

2. Вместо семейного домохозяйства с его неразделенностью дома и работы пришло их абсолютное территориальное и психологическое разделение. Семейное производство не исчезает, но перестает быть главным, определяющим элементом экономики. В урбанизированных регионах получает распространение чисто потребительский тип семьи, в которой общесемейная деятельность сводится в основном к удовлетворению личных

физиологических и психологических потребностей ее членов, дополняемому потреблением услуг внесемейных учреждений, за счет индивидуальных доходов, получаемых за пределами семьи. Однако в такого рода семьях (в силу сохранения традиционного социокультурного разделения семейных ролей) женщины, также участвующие во внесемейной деятельности (наемный труд, предпринимательство, свободные профессии) продолжают вести домашнее хозяйство, что порождает проблему двойной занятости женщин.

3. Такое территориальное и психологическое разделение дома, семьи и работы обусловило возникновение резкого контраста между первичностью внутрисемейных отношений, с одной стороны, и обезличенностью отношений во внешнем окружающем мире – с другой. С течением времени отношения внутри семьи все чаще стали приобретать чисто формальный, обезличенный характер, когда члены семьи начинают относиться друг к другу не как к личностям, а как к простым исполнителям семейных ролей.

4. На смену «привязанности» социального статуса детей к профессиональному и социальному статусу отцов и вытекающей отсюда слабой социальной мобильности, пришли относительная независимость социального положения детей от их происхождения и большая обусловленность социальной мобильности личными усилиями индивидов во внесемейной деятельности.

5. Произошли существенные изменения в системе ценностей семьи. Так, на смену таким ценностям как семейный долг, семейная ответственность, дети, благополучная старость родителей и т.д., пришли ценности индивидуализма, независимости, личного успеха.

6. На смену централизованной расширенной семье, объединяющей не менее 3-х поколений и несколько боковых ветвей с абсолютным доминированием старших приходит нуклеарная семья, в которой брачные узы ставятся выше родительских родовых связей, причем в браке преобладают индивидуальные, эгоистические интересы. Это обуславливает определенную изоляцию личности от семьи.

7. На смену разводу, который был раньше чрезвычайно редким явлением и происходил исключительно по инициативе мужа по причинам связанным с бедностью брака или супружеской неверностью, приходит развод, вызванный исключительно межличностными конфликтами, психологической несовместимостью супругов. В связи с этим, развод перестал быть чем-то чрезвычайным в жизни людей.

8. «Закрытая» система брачного выбора, при которой преобладают браки, организуемые родителями или другими родственниками при минимальном учете интересов или желаний самих вступающих в брак, сменяется «открытой» системой, в которой доминирует свободный выбор супруга на основе индивидуальной избирательности молодыми людьми друг друга независимо или даже вопреки предписаниям родства и традиций.

9. Многовековая традиция многодетности с характерным для нее жестким запретом на любое преднамеренное вмешательство в репродуктивный цикл сменяется новыми социокультурными нормами, не только допускающими, но и поощряющими такое вмешательство. В итоге, человеческое общество вступило и далеко продвинулось по пути исчезновения многодетной семьи. Реальные изменения семейных структур в XX веке дают основание для вывода о переходе к эпохе спонтанного уменьшения детности семьи вплоть до одноклетности и даже бездетности. В современном обществе отсутствуют какие-либо механизмы, способные остановить этот процесс на каком-то «социально-безопасном» уровне.

Анализируя изменения, происходящие в семейной структуре на протяжении веков, историк Лоуренс Стоун составил свою схему изменений, приведших к смене средневековых форм семьи современными [3, с. 279]. Он различал три основные фазы в развитии семьи на протяжении трехсот лет с 16-го по 19-й век. Господствующей формой семьи в начале этого периода и на протяжении многих лет до него, являлась, по определению Стоуна, открытая родовая семья. Она представляла собой нуклеарную семью, ведущую собственное домашнее хозяйство сравнительно малых размеров, но тесно связанную с местной общиной, в том числе и со своими родственниками. Согласно Стоуну, (хотя другие историки оспаривают его утверждения), в это время семья не являлась для ее членов центром, в котором сосредоточены доверие или привязанность. Люди не достигали и не пытались достичь той степени эмоциональной близости, которую мы связываем с современной семейной жизнью. Индивидуальная свобода выбора при заключении брака и другие аспекты семейной жизни были подчинены интересам родителей, родственников или общины. По словам Стоуна, семья на протяжении этого периода «была открыта для советов, расспросов и вмешательства извне, со стороны соседей или родственников. Понятие неприкосновенности личности отсутствовало. Семья, таким образом, являлась

открытым, легко проницаемым, авторитарным институтом. Срок ее существования был недолог из-за частых смертей ее членов и раннего ухода детей из родительского дома».

Далее на смену открытой родовой семье пришла изолированная патриархальная семья. Этот тип существовал с середины 16 до начала 17 века, главным образом в высших слоях общества и являлся переходным. Нуклеарная семья в этот период стала более обособленной и утратила свою связь со многими родственниками и с местной общиной. Эта стадия генезиса семьи была связана с ростом значимости любви между супругами, хотя и сопровождалась ростом авторитарной власти отца.

По Стоуну, изолированные патриархальные семьи были постепенно вытеснены замкнутыми привязанными к дому нуклеарными семьями, для которых были характерны эмоциональные связи между ее членами, высокий уровень обособленности семьи и повышенное внимание к воспитанию детей. Этот тип организации семьи сохранился до сих пор. Появление такого типа семей было отмечено ростом эмоционального индивидуализма, т.е. заключением брака на основе личного выбора, который определяли нормы эмоциональной, романтической любви. Таким образом, возникнув среди более обеспеченных слоев населения, этот тип семьи стал в значительной степени универсальным для многих стран (особенно западных). Выбор супруга начал зависеть от желания поддерживать с ним отношения, основанные на любви и привязанности. Облик семьи этого типа в общих чертах сохранился и до наших дней.

Перечисленные выше сущностные изменения семьи были зафиксированы демографической статистикой и позволили отразить следующие трансформации семейных структур, характерных для современного периода: 1) массовая нуклеаризация семей с одновременным уменьшением доли расширенных семей и ростом числа пожилых и старых одиночек, живущих вне семей их взрослых детей; 2) снижение брачности с одновременным ростом доли сожительства, рождений вне брака, возрастающим числом матерей-одиночек, неполных и повторных семей; 3) массовые малодетность и однодетность, вызванные уменьшением потребности семьи в большом числе детей.

Изменения, произошедшие в типах семейных структур, естественным образом повлекли за собой изменения и в сфере брачных отношений, существенно изменив образ брачного поведения людей.

Раскрывая содержание термина «брачного поведения» необходимо учитывать, что в научной литературе существует множество определений данного термина, однако

формулировки разных авторов раскрывают сущность термина с разных сторон, не отражая полностью многогранность данного явления. Автору ближе определение А.И. Антонова: «Брачное поведение состоит как бы из трех частей: чаще всего под первой частью понимают систему действий и отношений, ведущих к заключению брака (брачный выбор); вторая часть – собственно супружеское поведение, которое относится к мужчинам и женщинам, вступившим в брак и ставшим родителями; наконец, третья часть – это такая конфликтность супружеского поведения, которая ведет к разводу или разъединению, если брак был фактическим» [1, с. 239].

На брачное поведение, особенно молодых людей, оказывают влияние, прежде всего, следующие факторы: отношения в родительской семье, социально-культурные особенности общества, индивидуально-личностные характеристики. Их воздействие происходит посредством СМИ, норм и правил, передаваемых родителями и родственниками, представлениями ближайшего окружения молодежи (однокурсники, друзья) и собственным мировоззрением личности.

Необходимость изучения брачного поведения молодых людей определяется тем, что именно юношеский возраст является сензитивным периодом развития семейных ценностей. Как отмечают Р.К. Карнеев и С. В. Мерзлякова: «в юношеском возрасте формируется морально-психологическая готовность к семейной жизни, которая проявляется в сближении, совпадении, как духовных, так и физических устремлений по отношению к определенному партнеру, выражается в реалистичных представлениях о материально-финансовой стороне жизни семьи, сформированности чувства долга по отношению к супругу и семье в целом» [6]. Данное обстоятельство обуславливает важность систематической подготовки молодежи к семейно-брачным отношениям, в рамках образовательных социальных институтов, посредством реализации программ психолого-педагогического сопровождения семейно-брачного поведения.

Для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения семейно-брачного поведения молодежи необходимо иметь информацию о его различных аспектах, в частности о готовности к брачным отношениям и о мотивации брачного выбора. В контексте данной работы автор использует определение готовности к брачным отношениям, данное Т.Г. Поспеловой и Т.М. Трапезниковой: «готовность к браку – это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества» [10, с. 9] и

определение брачного выбора Л.Е. Дарского: «выбор брачного партнёра в рамках данного брачного круга» [4, с. 49].

Автор согласен с мнением В.Г. Ушаковой, о том, что: «Брачный выбор, являясь первым и ключевым этапом формирования семьи, имеет решающее значение для дальнейшего ее развития, ведь многие факторы риска разрушения брака имеют место уже в момент его заключения. Следовательно, актуализируется исследование брачного выбора: его факторов, механизмов и критериев [12].

Понимания важность изучения проблемы брачного поведения молодёжи, проживающей в условиях городских и сельских поселений, автор считает необходимым акцентировать внимание на городской молодежи. Это объясняется тем, что в последнее время, значительная часть молодёжи концентрируется, прежде всего, в городах, что справедливо и для Красноярского края [5]. Как уже ранее отмечалось авторам: «такое снижение доли сельского населения объясняется влиянием ряда социально-экономических факторов:

1. Усложнение форм городского расселения, за счет образования агломерированных территорий и срастание их в мегалополисы;
2. Повышение уровня безработицы сельского населения и связанного с ним снижения качества жизни;
3. Низкая привлекательность сельских территорий, прежде всего для молодежи, за счет дефицита возможностей удовлетворения социально-культурных потребностей [7, с. 269].

В результате продолжающейся трансформации современного общества жизнь молодого человека в городе динамична и противоречива, что, безусловно, определяет специфику брачного поведения городской молодёжи. Противоречивость жизни молодых людей хорошо описывает Е.Н. Новикова: «характерные для городской культуры социальные преобразования, происходящие на протяжении многих лет, в значительной степени затрагивают поколение молодых людей, перед которыми стоит комплексная проблема жизненного самоопределения. К противоречивым социальным параметрам городской жизни можно отнести:

- анонимность, кратковременность и поверхностность контактов в межличностном общении;
- резкое расширение степени свободы человека при одновременном ослаблении социального контроля;

- проблемные социально-экономические условия (рост цен, финансово-кредитный кризис, развитие безработицы, преступности);
- кризис в нравственно-духовной сфере, распад традиционной идеологии и системы ценностей и отсутствие новой;
- уменьшение значимости роли семьи, девальвация конструктивных семейных ценностей;
- проблемы социальной идентичности личности, обесценивание жизненного опыта человека;
- затухание значимости соседских и родственных связей;
- многообразие культурных стереотипов;
- неустойчивость социального статуса горожанина и повышение его социальной мобильности;
- социальная и профессиональная неоднородность, разделение населения на богатых и бедных;
- раздвоение общества на формальное и неформальное, производственное и внепроизводственное;
- ослабление влияния традиций в регулировании поведения личности, большая психологическая свобода от социального контроля в повседневной жизни;
- разнообразие трудовой и внепроизводственной деятельности населения [9, с. 86].

Выделенные противоречивые социальные параметры в многом усложняют поведение молодых людей, в том числе влияя на различные аспекты брачного поведения.

Таким образом, проблема изучения брачного поведения молодёжи о браке в связи с её сложностью и многогранностью представляется весьма актуальной, особенно учитывая роль молодёжи в замещении уходящих поколений и воспроизводстве социально-демографической структуры общества. Выявить особенности брачного поведения современной молодёжи возможно только с помощью изучения и анализа информации, полученной от них самих. А поскольку в условиях города значительная часть молодёжи является студентами высших учебных заведений, то выявление их мнений и оценок по данной проблеме и является приоритетным.

С целью изучения брачного поведения студенческой молодежи на базе Сибирского федерального университета было проведено исследование с использованием метода опроса

(анкетирование). Всего в исследовании приняло участие 2260 студентов 1-5 курсов (1097 - мужского, 1163 - женского пола) в возрасте от 16 до 26 лет.

Отбор респондентов производился методом гнездовой выборки. В качестве объекта опроса отбиралась учебная группа с последующим сплошным опросом учащихся. Группы отбирались случайным образом. При этом в анкетировании приняли участие студенты всех институтов и курсов обучения вуза.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские задачи:

1. Выявление различных составляющих готовности к семейно-брачным отношениям;
2. Определение факторов, влияющих на мотивацию брачного выбора;
3. Выявление гендерной специфики брачного поведения.

Семейное положение студентов на момент проведения анкетирования: в зарегистрированном браке состоят 2,7% респондентов, в «гражданском браке» - 4,7% студентов, 92,6% респондентов в браке не состоят. До поступления в СФУ в сельской местности проживали 21% респондентов, остальные (79%) проживали в городе.

Изучая брачное поведение студентов, опрос был начат с выявления мнения студентов о периоде ухаживания, сущности добрачных отношений: 93% студентов вполне допускают для себя добрачный сексуальный опыт (см. рис. 1).

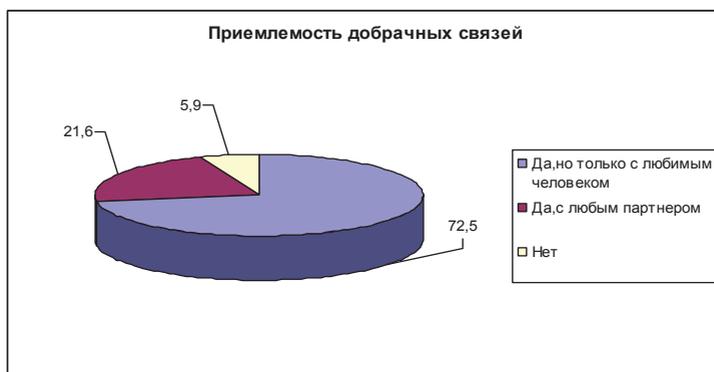


Рис.1. Приемлемость добрачных связей для студентов

При массовом совпадении мужских и женских оценок добрачного поведения ощутимы и серьезные различия в целях и настроениях юношей и девушек. Ответы девушек часто

отражают конфликт между нравственными нормами и конкретной жизненной ситуацией. Так, большинство студенток - 89,4% предпочли бы добрачную связь только с любимым человеком, будущим супругом и только 10,6% девушек - с любым партнером. Среди молодых мужчин более выражена установка на добрачные связи с любой девушкой – 36,2%, на отношения только с любимой - настроены 63,8% респондентов (см. рис. 2).

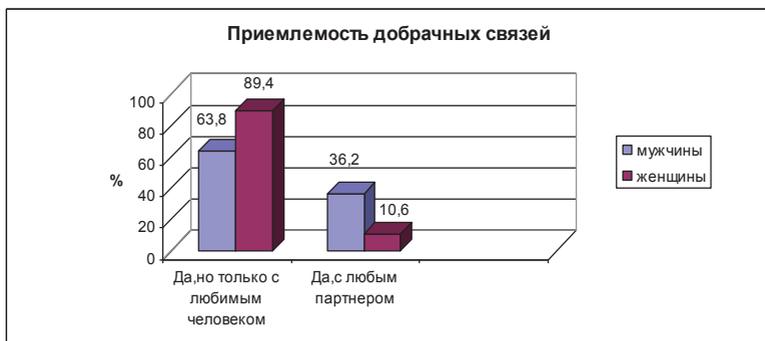


Рис. 2. Отношение студентов к добрачным сексуальным связям

Таким образом, подавляющее большинство опрошенных, как юношей, так и девушек, считают добрачную близость допустимой, а большинство и нравственно оправданной, если ей сопутствует любовь, взаимные отношения и планы будущего заключения брака.

Изучая структуру мотивов добрачных сексуальных связей у студентов, было обнаружено значительное расхождение в позициях по этому вопросу у юношей и девушек.

Ранжирование мотивов добрачной сексуальной связи у девушек (в % к опрошенным) (см. таб. 2).

Таблица 2 – Основные мотивы добрачных сексуальных связей у девушек

№	Мотив	Количество, %	Ранг
1	Подтверждение чувств к любимому человеку	46,2	I
2	Удовлетворение сексуальных потребностей	20	II
3	Приобретение сексуального опыта	11,4	III

4	Получение более полной информации о партнере	7,8	IV
5	Интерес, любопытство	7,2	V
6	Затрудняюсь ответить	5,6	VI
7	Другое	1,8	VII

Ранжировка мотивов добрачной сексуальной связи у юношей (в % к опрошенным) (см. таб. 3):

Таблица 3 – Основные мотивы добрачных сексуальных связей у юношей, %

№	Мотив	Количество, %	Ранг
1.	Удовлетворение сексуальных потребностей	40,1	I
2.	Подтверждение чувств к любимому человеку	28	II
3	Приобретение сексуального опыта	15,5	III
4	Интерес, любопытство	7,2	IV
5	Получение более полной информации о партнере	5,5	V
6	Другое	2	VI
7	Затрудняюсь ответить	1,7	VII

Очевидно, что для молодежи, особенно для юношей снизилась значимость требований, предписывающих добрачное целомудрие. Обращает на себя внимание то, что около 5% студентов обоего пола затруднились обосновать необходимость сексуального опыта. Выявленная тенденция усиления терпимости к добрачным связям молодежи свидетельствует о глубокой эволюции отношений между полами в нашем обществе в сторону их большей демократизации.

Многое изменилось за последние годы в нашей социальной жизни; разрушены важнейшие жизненные ценности. Но даже в условиях глубочайшего общественного кризиса для современной студенческой молодежи всё-таки сохраняется явственная ориентация на создание семьи: среди всех опрошенных 55,6% безоговорочно

ориентированы на создание семьи, 29,8% считают возможным для себя создание семьи и лишь 9,5% не хотят создавать семейного очага. 5,1% студентов затруднились ответить на данный вопрос. Таким образом, эффективность государственной политики по отношению к семье зависит от того, что ценного и важного видят современные студенты в семье (см. рис. 3).

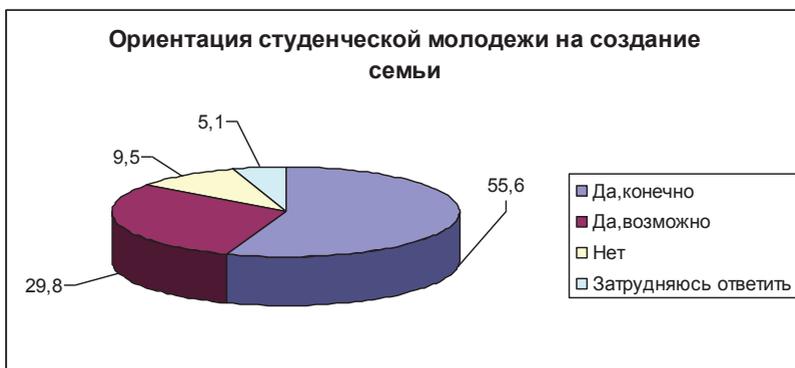


Рис. 3. Ориентация студенческой молодежи на создание семьи

Вызывают интерес результаты, раскрывающие взаимоотношения студентов с родителями и если до XX века, была распространена принудительная стратегия добрачных практик, характеризующаяся несвободным выбором супруга в результате либо принуждения к браку со стороны «третьих лиц» (прежде всего родителей и ближайших родственников) или общественных норм, либо отсутствия подходящих партнеров для выбора, то сегодня, по мнению Т.С. Чистяковой: «Самостоятельность молодых людей в вопросах отдыха, проведения досуга, знакомства повлекла за собой и самостоятельность в поисках любимого человека. Роль родителей при заключении брака существенно изменилась. Выбор партнера делается самим лицом, вступающим в брак, а родители лишь одобряют/не одобряют этот выбор» [14, с. 138].

Поданным исследования 13% опрошенных намереваются сделать свой выбор супруга, полностью пренебрегая мнением родителей, 85% выслушают его, но сделают по – своему, и лишь 2% респондентов считаются с мнением родителей и готовы им подчиняться в данной ситуации. Полученные данные говорят о стремлении студентов устроить свою судьбу самостоятельно (см. рис. 4).

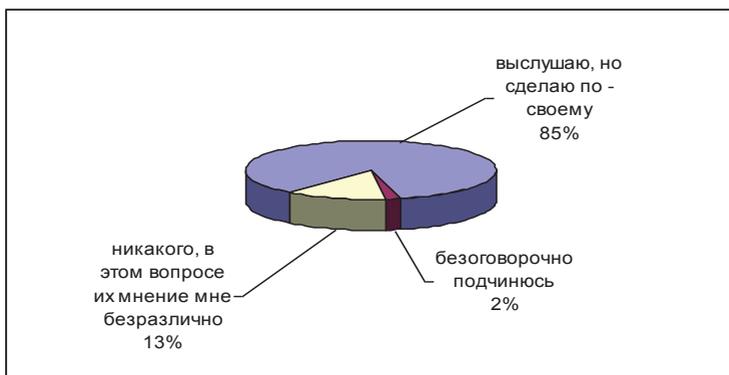


Рис. 4. Значение для студентов мнения родителей в отношении избранника

Данный вывод согласуется с мнением Т.С. Чистяковой и А.В. Курамшева: «В настоящее время преобладает непринудительная стратегия добрачного поведения, определенная самостоятельным выбором спутника жизни на основе собираемой о нем разнообразной информации [15, с. 43].

Очень важным фактором успешной семейной жизни является взаимное совпадение представлений молодых людей о семейных ролях. Так, по мнению В.П. Левкович: «существенной предпосылкой возникновения супружеских конфликтов и ростом числа разводов и неполных семей являются несовпадение ожиданий, сформировавшихся у партнеров к моменту вступления в брак» [8, с. 129]. Трудность реализации исходных брачных ожиданий связана с рядом обстоятельств:

- совпадение ролевых ожиданий не может быть задано на все время брака, который не свободен от стрессов;
- разница темпов социального созревания и профессиональной реализации супругов.

Расхождение ожиданий и реальности приводит к скуке, отсутствию радости, формированию ностальгических воспоминаний о проведенном времени до брака.

В связи с этим весьма важно определить факторы, которыми руководствуются молодые люди при выборе будущего супруга. При выборе партнера для создания семьи для студентов большую роль играют ценности, жизненные принципы (45,5%), ум, интеллект (40,5%), социальный статус – образование, происхождение, внешний облик (38,8%), род занятий (35%). Возраст и национальность принципиально не важны при выборе партнера (6,9% и 4,1% соответственно) (см. рис. 5 и 6).

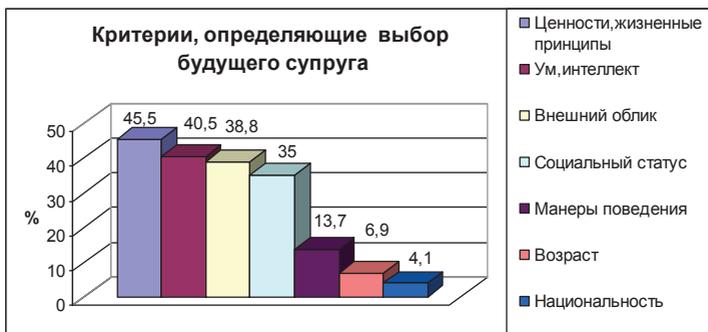


Рис. 5. Критерии при выборе брачного партнера

Сумма ответов превышает 100%, т.к. респонденты могли отметить несколько вариантов ответа.

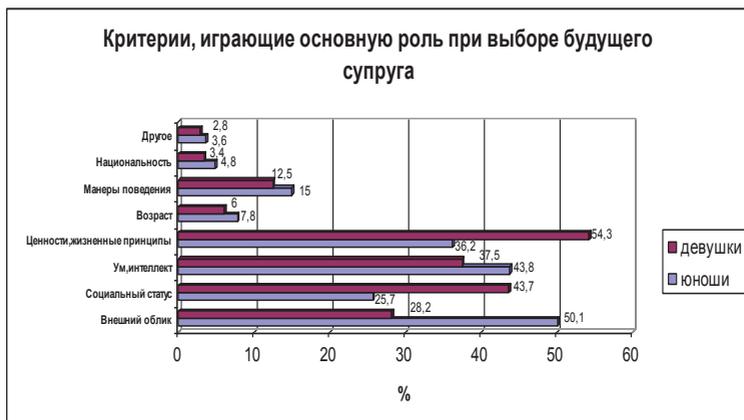


Рис. 6. Половая дифференциация критериев выбора брачного партнера

Вышеперечисленные критерии можно разделить на две группы:

1. Поддающиеся корректировке (манеры поведения, ценности, жизненные принципы) со стороны будущего супруга:
2. Не поддающиеся корректировке (ум, интеллект).

Получение студентами информации такого рода, её осмысление до вступления в брак поможет будущим супругам избежать или, по крайней мере, минимизировать последствия конфликтов, связанных с расхождением добрачных ожиданий.

Более половины всех опрошенных студентов считают, что идеальный возраст для создания семьи и заключения брака для мужчин от 24 до 27 лет, для женщин также от 24 до 27 лет. Это говорит о том, что в настоящее время не только юноши, но и девушки ориентированы на создание семьи, только после получения высшего образования и достижения минимальной профессиональной карьеры, а также добившись определенной материальной независимости. Современное студенчество имеет внутреннюю установку на самостоятельность и автономию (см. рисунки 7,8).



Рис. 7. Мнение респондентов об идеальном возрасте мужчин, вступающих в брак

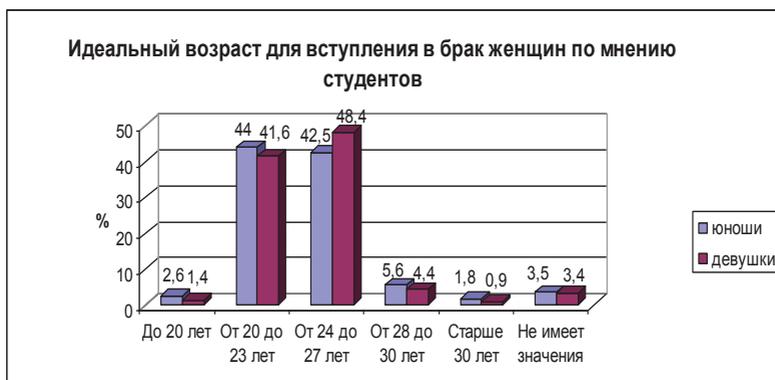


Рис. 8. Мнение респондентов об идеальном возрасте женщин, вступающих в брак

Полученные в ходе исследования данные позволяют утверждать: брачное поведение молодежи претерпело значительные изменения. Самым серьезным образом изменился взгляд юношей и девушек на все стороны брачных отношений, в том числе и на оценку важности брака, которая в настоящее время, безусловно, довольно высока, однако имеет иные характеристики. Изменившиеся мотивы вступления в брак принципиально меняют систему брачно-семейных отношений молодых семей. Подготовка к семейной жизни начинается задолго до брака и на формирование представлений молодежи о семье и браке влияют множество факторов. Среди них родительский дом и непосредственно отношения родителей как супругов, ближайшее окружение, средства массовой информации, литература и фольклор, внесемейные социальные институты. Причем с переходом в юношеский возраст воздействие внесемейных социальных институтов начинает преобладать над семейными для абсолютного большинства молодежи. И для помощи в формировании удачной, долгой семейной жизни нашего молодого поколения важно не упустить этот момент.

Список использованной литературы:

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (Методология исследования структур и процессов). М.: Издательский Дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.
2. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург.: изд-во Уральского гос. тех. университета, 1997. – 211с.
3. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999 - 704 с.
4. Дарский Л.Е. Брачный выбор // Демографический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1985. С. 49
5. Доклад об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года URL: [http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/DocLib1// Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. pdf](http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/DocLib1//Об_итогах_Всероссийской_переписи_населения_2010_года.pdf) (дата обращения: 27.08.2012).
6. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Половозрастные особенности ценности семьи современной молодежи // Вестник Московского городского педагогического университета. 2010. № 3 (13). С. 38-47.
7. Король Л. Г., Малимонов И. В., Рахинский Д. В., Синьковская И. Г. Динамика социально-демографической ситуации Красноярского края // Казанская наука. №11. С.268-270.
8. Левкович В.П. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психологический журнал. 1985. Т.6. № 3. С.126-137

9. Новикова Е.Н. Современные тенденции влияния городской среды на добрачное поведение молодежи в России // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2011. № 3. С. 86-93

10. Пospelова Т. Г., Трапезникова Т. М. Состояние и перспективы развития семьи // Социология молодежи / Гл. 7. СПб. 1996. С. 8-15.

11. Рахинский Д.В. Глобальное давление как результат информационного доминирования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 12 С. 340-342

12. Ушакова В.Г. Брачный выбор в современном российском обществе: гендерный аспект (на примере жителей Санкт-Петербурга) // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2011. Серия.12. В. 1. С. 175-188.

13. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. – 367с.

14. Чистякова Т.С. Ценность информации в ситуации выбора брачного партнера // Вестник Нижегородского университета, 2007. Серия Социальные науки № 3(8). С. 137-142.

15. Чистякова Т.С., Курамшев А.В. Стратегии добрачных практик современной молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: социальные науки. 2010. № 3(19). С. 43-49

© И.В. Малимонов, 2015

УДК 37

С.Л. Мерцалова, к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли»
г. Орел, Российская Федерация

Н.А. Мартынова, к.ф.н., доцент кафедры иностранных и русского языков
ФГКОУ ВПО «Орловский юридический, институт МВД России имени В.В. Лукьянова»
г. Орел, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ, КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ И ЯЗЫКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ ТЕКСТОВ

В течение последних десятилетий отмечается значительно возросший интерес к изучению языка в его коммуникативной функции, к раскрытию связей между языком и

действительностью, к выявлению особенностей языкового сознания. Теоретической основой этого направления, возникшего на рубеже 70-х годов прошлого века, является представление о языке как деятельности, совершаемой индивидуумом и направленной на достижение определенных целей.

Долгое время зарубежные ученые-лингвисты в своем анализе редко выходили за рамки предложения, признавая господство генеративно-трансформационной парадигмы, основу которой составляли контекстно-свободные предложения, изолированные от связного текста. И лишь в середине 70-х годов прошлого века в Европе и США обнаружилась тенденция к тексто- и контекстно-зависимому анализу. Работы таких известных зарубежных лингвистов, как Т.А. van Dijk, М.А. Minsky и других явились иллюстрацией различных точек зрения и подходов к связному тексту или *дискурсу*.

Если мы обратимся к этимологии понятия «дискурс», то обнаружим, что это слово латинского происхождения (*discursus*) и переводиться как «гласить, звучать, говорить без умолку». Исторически сложилось, что данное понятие означало заранее подготовленное речевое выступление, например, речь оратора. Современное значение слова «дискурс» несколько расширилось, и под ним теперь подразумевают любое связное речевое произведение, включая письменный текст.

Так же как и человек, осуществляющий устное общение, участник невербальной коммуникации манипулирует различными аспектами языка с целью придания своему сообщению некой лингвистически и структурно организованной формы, создавая, таким образом, оригинальную текстовую единицу или дискурс.

В последние годы наблюдается значительное увеличение числа лингвистических исследований, посвященных выявлению и тщательному изучению структурно-содержательных, функциональных, прагматических и других особенностей аутентичного дискурса. Вместе с тем до сих пор остаются нерешенными вопросы разработки методических рекомендаций по обучению чтению и пониманию аутентичных профессионально-направленных материалов. На наш взгляд, причина этого кроется в том, что в большинстве методических разработок, как правило, доминирует какой-либо один аспект речевого целого. В то время, как только на основе комплексного анализа связного текста можно выработать практические рекомендации, которые бы оказывали максимально эффективное воздействие на понимание и последующее осмысление информации аутентичных источников. В связи со сказанным в качестве одного из способов адекватного понимания и дальнейшего применения знаний, полученных на основе прочитанного текста,

мы предлагаем использовать *метод коммуникативно-прагматического анализа* аутентичных профессионально направленных материалов.

Суть этого метода заключается в рассмотрении основной составляющей аутентичного текста – его содержательно-смысловой структуры – как структуры коммуникативно-прагматической. При этом коммуникативно-прагматическая структура аутентичного профессионально-направленного текста формируется текстовыми компонентами двух видов: коммуникативно-информационными блоками и прагматическими установками. Таким образом, текст рассматривается как объемное образование, в котором коммуникативно-информационные блоки составляют коммуникативно-информативный аспект смыслового содержания, а прагматические установки формируют его прагматическую направленность.

В аутентичных профессионально направленных текстах коммуникативно-прагматические блоки представляют собой текстовые единицы, которые содержат различные коммуникативно реконструируемые компоненты когнитивного процесса автора, а средствами их выражения являются высказывания, имеющие лексико-синтаксические и композиционно-структурные маркеры. Прагматические установки, напротив, не являются текстовыми единицами, а, скорее, представляют собой особые текстовые категории, направленные на оказание определенного воздействия на адресата посредством речевой невербальной реализации.

Исходя из того, что прагматическая установка текста при коммуникативном подходе к обучению рассматривается в качестве доминирующего аспекта любого аутентичного произведения, нам представляется необходимым в первую очередь классифицировать содержимое аутентичных профессионально направленных материалов *по способу прагматического воздействия* на адресата. Адресатом при этом может быть, как специалист, который нуждается в информации аутентичного текста для удовлетворения собственных профессиональных потребностей, так и человек, не занятый в конкретной профессиональной области, а лишь желающий расширить свой кругозор за счет познания чего-то нового, интересного. В зависимости от предполагаемого адресата все аутентичные профессионально направленные тексты мы предлагаем условно разделить на две группы:

- 1 группа – тексты информационного характера, написанные для специалистов конкретного профессионального сообщества;
- 2 группа – прагматически направленные тексты, взятые из повседневной жизни носителей языка и адресованные широкому кругу читателей

К *текстам информационного характера* относятся:

- ◆ различного рода сообщения, содержащие актуальную информацию
- ◆ журнальные и газетные статьи
- ◆ интервью, опрос мнений
- ◆ объявления
- ◆ различные бланки
- ◆ подпись, разъяснение под рисунком, фотографией, схемой и т. д.

Группу *текстов прагматической направленности* составляют:

- ◆ инструкции по эксплуатации
- ◆ товарные этикетки
- ◆ рекламные проспекты товаров и услуг
- ◆ вывески и указатели
- ◆ схемы и т.д.

Вполне очевидно, что оба вида текстов не являются взаимоисключающими, а часто наоборот дополняют друг друга. Так, например, научная статья о лечебно – профилактическом питании, предназначенная для диетологов, может сопровождаться рецептами приготовления полезных и вкусных блюд, которые будут интересны широкому кругу читателей. Следом за текстом информационного характера, повествующим об открытии нового предприятия, могут быть опубликованы рекламные материалы продукции этого предприятия.

Всего нами было проанализировано 108 текстов разных видов по специальности «Технология продуктов общественного питания» из следующих аутентичных источников:

- ◆ учебное пособие Мерцаловой С.Л. «English for Foodservice Industry. Английский язык для пищевой промышленности». Орел: Изд-во ОрелГИЭТ, 2015. – 150с.
- ◆ книга о здоровом питании Edgson V., Marber J.” The Food Doctor” by Collins and Brown Ltd., 1999 – 160с.
- ◆ журналы “Food Processing”, “Food Technology”, “New Idea”, “FDA Consumer”

В результате было отобрано 32 текста информационного характера и 28 прагматически направленных текста, которые раскрывают специальность «Технология продуктов общественного питания» в том виде, в каком она понимается в стране изучаемого языка.

Для дальнейшего описания типологии аутентичных профессионально направленных текстов выбранной нами специальности с точки зрения прагматического аспекта мы

воспользовались «теорией речевых актов», основные положения которой были изложены в начале 60-х годов прошлого века английским логиком Дж.Остином в курсе лекций под названием «Слово как действие». Впоследствии идеи, составляющие ядро теории речевых актов, получили развитие в работах Дж.Серля.

Основные положения теории речевых актов сводятся к следующему. Данная теория предлагает оригинальную модель коммуникативной ситуации, в которой наряду с такими компонентами, как отправитель, адресат, само сообщение, сопутствующие обстоятельства, присутствуют также цель и результат коммуникативного акта. Именно подход к речевому акту как способу достижения коммуникантом определенной цели и рассмотрение с этой точки зрения используемых им языковых средств и является отличительной чертой «теории речевых актов».

Любой коммуникативный акт представляется в данной теории как трехуровневое единство. Простое использование языковых средств без учета коммуникативных установок является *локутивным* аспектом речевого акта. Речевой акт в его отношении к цели сообщения и ряду сопутствующих обстоятельств выступает в роли *иллокутивного* акта. В то же время, по отношению к достигнутым результатам коммуникативный акт рассматривается с точки зрения *перлокутивного* аспекта. Таким образом, используя различные средства в ходе конструирования собственного сообщения, отправитель наделяет коммуникативный акт локутивным значением. При определении цели коммуникации в тех или иных условиях отправитель придает иллокутивную силу коммуникативному акту. Что же касается перлокутивного аспекта, то он по своей сути находится в прямой связи с содержанием сообщения.

Несложно заметить, что главным новшеством данной трехуровневой модели коммуникативного акта явилось понятие иллокуции, которое было призвано фиксировать такие аспекты коммуникативного акта и содержания высказывания, которые не рассматривались ранее ни семантикой, занимавшейся проблемами локутивного аспекта содержания речевого акта, ни риторикой, которая уделяла особое внимание воздействию речи на мысли и чувства людей, то есть перлокутивному аспекту.

В работе Дж.Серля «Что такое речевой акт?» мы находим наиболее развернутое представление о понятии «иллокутивный акт», который, как отмечает автор, является основной языковой единицей общения между людьми. Основанием для этого утверждения служит выдвинутая и, на наш взгляд, удачно доказанная Серлем гипотеза о доминирующей

роли иллокутивного аспекта коммуникативного акта над семантикой языка. Именно иллокутивные акты регулируют уже существующие правила употребления тех или иных коммуникативно-направленных языковых единиц, а также создают и определяют новые формы поведения участников коммуникации.

Исходя из понимания иллокутивного аспекта в качестве доминанты процесса коммуникации, Серль предлагает классифицировать все высказывания по «способу использования языка», выделяя, таким образом, пять коммуникативно-целевых классов сообщений:

1. *репрезентативы*, иллокутивная направленность которых состоит в том, чтобы донести до читателя некое сообщение, информировать его о чем-либо;
2. *директивы*, указывающие на те действия, которые должен совершить адресат;
3. *комиссивы*, убеждающие адресата совершить некоторое будущее действие или склоняющие его к определенной линии поведения;
4. *экспрессивы*, маркирующие психологическое состояние отправителя;
5. *декларации*, характерным свойством которых является установление соответствия между пропозициональным содержанием и реальностью.

Приняв классификацию Серля за основу, мы пришли к выводу о том, что и тексты информационного характера, и прагматически направленные материалы, взятые из жизни носителей языка, могут относиться к любому из пяти выделенных коммуникативно-целевых классов сообщений с точки зрения доминирующего способа прагматического воздействия на адресата.

Однако нам удалось выявить определенную закономерность. Так, для текстов, содержащих актуальную профессионально значимую информацию и текстов, которые служат разъяснением под рисунком, фотографией, схемой, типичным является использование первой группы иллокутивных актов, которая носит название «репрезентативы».

В текстах информационного характера, представляющих собой газетные и журнальные статьи – описания, повествования, рассуждения, неизменно наличествует точка зрения автора на сообщение. Поэтому доминирующим способом прагматического воздействия на адресата в данном случае будут служить комиссивы.

Что касается аутентичных профессионально направленных материалов, которые представляют собой интервью, обмен мнениями, опрос мнений, репортаж, то для них

характерна доминирующая роль такой группы коммуникативно-целевых классов высказываний, как экспрессивы.

Тексты, составляющие группу прагматически направленных материалов, также отражают различные доминирующие способы воздействия на адресата. В меню из ресторанов и кафе, разного рода бланках, объявлениях, вывесках, схемах наибольшее распространение получили репрезентативы. Тексты этикеток и рекламных проспектов представлены в форме комиссивов, убеждающих читателя выбрать рекламируемый товар или услугу. В текстах – инструкциях по эксплуатации оборудования для технологической промышленности широкое распространение получили директивы, указывающие на те действия, которые должен совершить адресат для правильной работы прибора.

Важность исследования профессионально направленных текстов с точки зрения прагматической направленности объясняется, на наш взгляд, не столько смещением акцента на обучение иностранному языку как языку межкультурного общения, сколько позволяет облегчить этот процесс за счет более ясного понимания цели невербальной коммуникации, поставленной автором того или иного аутентичного источника.

При дальнейшем анализе *коммуникативно-информационного аспекта* профессионально направленных текстов мы исходили, прежде всего, из интересующих нас средств реализации доминирующей установки того или иного аутентичного текста и руководствовались при этом данными современной лингвистики, в частности, той ее отрасли, которая посвящена проблемам выделения композиционно-структурных и языковых особенностей иноязычных материалов.

Мы полагаем, что для осуществления исследования коммуникативно-информационных блоков отобранных нами материалов необходимо уделить внимание их непосредственным актуализаторам – композиционно-структурным маркерам – присущим любому связанному дискурсу. К рассмотрению композиционно-структурных особенностей аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания» мы и приступаем далее в нашей работе.

В течение последних десятилетий композиционная структура текста довольно интенсивно исследуется современными учеными. По данным современной лингвистики, текст является цельной и относительно завершенной в бесконечном процессе коммуникации единицей общения. В связи с этим делимитация текста практически и теоретически соответствует тематическому разворачиванию акта коммуникации, который

всегда имеет предмет (субъект) высказывания и предикат – группу суждений о предмете высказывания (по терминологии Н.И.Жинкина). В этих понятиях можно описать и композиционную структуру текста. На языке литературоведения основные компоненты структуры текста называются также основной темой и основной идеей текста.

Некоторые ученые при рассмотрении композиционной структуры текстов подразделяют ее на композиционно-содержательный и формально-композиционный аспекты, подразумевая под первым различные структурные способы раскрытия смысловых компонентов текста через форму выраженности, место формулировки и пр., а под вторым – форму взаимоотношений между формальным началом, серединой и концом сообщения, которые несут смысловую нагрузку в зависимости от стиля, жанра, типа текста.

По мнению А.Э.Венделанд и З.Б.Станевичене, композиционная структура текста представляет собой как статистическое начало (структура, построение текста), так и начало динамическое (внутренний ход, логическое развитие мыслей в тексте). Именно такое толкование композиции текста мы приняли за основу для последующего анализа композиционно-структурных особенностей аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания».

Известно, что внутреннее построение текста зависит от его коммуникативной функции (текст – инструкция, текст – рассуждение, текст – разъяснение и т.д.). Однако практически любой текст состоит из нескольких смысловых частей, называемых субтекстами или текстами. Каждая такая часть имеет все признаки определенной завершенности содержания в рамках какого-либо текста, а также грамматические и лексические показатели своего единства (тип склонения, временная форма глагола, связочные слова и т.д.).

Вполне очевидно, что характер взаимосвязи между смысловыми элементами текста играет значительную роль в процессе понимания читаемого. При наличии в тексте единой сюжетной линии, четком членении текста на смысловые куски и отсутствии нарушений логической последовательности между ними читающему легче понять основную идею, замысел текста. В случае же, когда текст делится на большое количество смысловых вех, когда нарушается логика изложения, используемая как один из стилистических приемов, читающему намного труднее ориентироваться в микротематике, объединять смысловые куски друг с другом.

В современной лингвистике, которая рассматривает текст как коммуникативную единицу, принято считать, что с семантической точки зрения невозможно разделить текст

на равнозначные смысловые части. Многочисленные исследования по изучению логико-смысловой структуры текста позволили утверждать, что в тексте всегда есть нечто главное и нечто второстепенное, третьестепенное и т.д. Таким образом, существует некая иерархия предикатов: одни из них являются предикатами первого порядка, другие – предикатами второго порядка, дополнительными к первым, за ними следуют предикаты третьего порядка, дополнительные ко вторым. Но главной всегда остается предикация первого порядка. При ее отсутствии отсутствует и цель сообщения.

Исходя из сказанного, ученые делают вывод о том, что композиционная структура текста представляет собой конструктивную основу, состоящую из нескольких смысловых элементов, находящихся в некоем взаимодействии друг с другом. Основными смысловыми компонентами выступают *тема* (субъект текста) и *идея* (главная мысль текста).

Смысловое содержание текста находится в тесной взаимосвязи с его композиционно-структурной организацией: смысловое содержание оказывает влияние на структуру текста, а его структура отражает смысловое содержание. Знание структурной и смысловой организации текста помогает выделять те ориентиры, которые значительно облегчают процесс понимания при чтении. К таким ориентирам можно отнести и общий состав структурных компонентов, и порядок их следования, и характер взаимосвязи между ними.

Что касается основных структурных компонентов аутентичного текста, то Г.И.Воронина в своем исследовании удачно выделяет основные из них: заголовок, предисловие, комментарий, корпус текста, а также затрагивает еще один немаловажный аспект – зрительную наглядность, которая выступает в качестве дополнительного источника культуроведческих сведений о стране изучаемого языка. Надо отметить, что каждый смысловой компонент может соответствовать одному или нескольким структурным. Так, например, предисловие может выступать в роли введения в тему или служить обоснованием выбранной для рассмотрения проблемы.

Заголовок. Цель современного заголовка состоит в том, чтобы дать читателю общее представление о содержании сообщения, а также привлечь его внимание, заинтересовать в получении информации, предложенной в тексте. Современные исследователи, обращавшиеся к анализу заголовков, отмечают, что любой заголовок должен быть броским, кратким, не слишком раскрывающим основное содержание текста, чтобы возбудить интерес читателя к данному конкретному материалу.

При рассмотрении функциональных черт, присущих заголовку, многие исследователи признают, что ведущей является информативная функция, то есть тенденция к броскому и одновременно сжатому выражению информации.

Другие авторы выделяют также такие функциональные черты заголовков, как рекламная, экспрессивная, номинативная, графически-выделительная.

Вслед за Г.И. Ворониной мы предлагаем рассматривать четыре основные функции заголовков аутентичных текстов:

- ◆ номинативная (называющая тему текста);
- ◆ информативная (сообщающая о предмете речи);
- ◆ рекламная (привлекающая внимание читающего);
- ◆ проблемная (побуждающая к поиску решения поставленной проблемы).

Следует отметить, что анализ вышеперечисленных основных функций заголовков необходим для верной оценки содержащейся в тексте информации, так как любой заголовок представляет собой микротекст, в котором автор, согласно своему мировоззрению, попытался выделить наиболее важный момент текста для того, чтобы заинтересовать или в чем-либо убедить читателя.

Лексический анализ заголовков аутентичных профессионально направленных текстов, на наш взгляд, имеет большое значение, так как раскрывает определенные взаимосвязи между лексическим составом заголовка, его функциональными особенностями, а также экстралингвистическими факторами. В процессе анализа заголовков отобранных текстов нам удалось заметить, что лексические единицы, используемые в них, отражают специфический для выбранной нами специальности слой языка, являются непосредственными носителями культуроведческой и лингвострановедческой информации и позволяют, таким образом, познакомиться с особенностями профессионального иноязычного сообщества.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что заголовок аутентичного профессионально направленного текста, обладая рядом функциональных особенностей, является, по сути, его ядром, конденсацией основной информации в нем представленной.

Предисловие. Являясь следующим компонентом композиционной структуры аутентичных профессионально направленных текстов, предисловие содержит некоторую часть информации, представленной в тексте. Как правило, предисловие обладает следующими характерными особенностями:

- ◆ тезисность (предоставляет краткое изложение положений, о которых в тексте пойдет речь);

- ◆ аннотация (перечисляет проблемы, затронутые в тексте);
- ◆ прагматичность (нацеливает на восприятие основной идеи текста);
- ◆ энциклопедичность (сообщает новые сведения о предмете высказывания).

Часто заголовок, как и подзаголовок, выполняет рекламную функцию, привлекая внимание читателя, заинтересовывая его, и лишь намекает на тему сообщения. Из предисловия же становится ясно, что является предметом сообщения. Таким образом, заголовок нацеливает на восприятие информации, связанной с основной идеей текста, а также сообщает новые, возможно, неизвестные читателю, сведения.

Таким образом, предисловие, предваряя содержание текста, готовит читателя к содержащейся в нем информации, помогает ему понять основной замысел текста, а также увлекает его в содержание написанного, заставляя прочитать конкретный текст до конца.

Комментарий. Данный компонент занимает особое место в композиционной структуре аутентичного профессионально направленного текста. Как известно, именно в аутентичных текстах встречаются слова и выражения, обладающие национально-культурной семантикой, значение которых невозможно объяснить путем синонимических замен. В данном случае необходим соответствующий комментарий.

Как известно, существуют разные виды комментариев. Так Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров, предлагают различать следующие комментарии: лингвистический и лингвострановедческий, подразделяя последний на комментарий прагматический, с ориентацией на контекст, и проективный, с ориентацией на затекст. Л.Н.Жирнова выделяет следующие виды комментариев: предварительный (дотекстовый), сопутствующий (потекстовый), контекстуальный. По мнению автора, все перечисленные виды комментариев могут осуществляться с помощью разнообразных форм, какими являются: комментарий – рассказ, комментарий – обобщение, комментарий – показ, комментарий – интерпретация, комментарий – сравнение.

В отобранных нами аутентичных текстах мы обнаружили, что чаще всего встречающиеся по местоположению комментарии представлены в виде дотекстовых, потекстовых и послетекстовых. Все они являются комментариями лингвистического или лингвострановедческого характера.

Зрительная наглядность. Одним из важных компонентов композиционной структуры текстов профессиональной направленности является зрительная наглядность, которая может быть представлена в форме аутентичных фотографий, схем, рисунков, графиков, диаграмм и т.д.

Основное преимущество зрительной наглядности заключается в том, что она является еще одним дополнительным источником культуроведческих сведений о стране изучаемого языка. Кроме того, зрительная наглядность помогает читателю проникнуть в суть основной темы текста, будучи органически связанной с содержащейся в нем информацией.

Подробно рассмотрев основные структурные компоненты аутентичных профессионально направленных текстов, мы приступаем к анализу композиционно-структурной и содержательной (смысловой) организации таких материалов.

Для анализа мы отобрали и детально изучили 76 текстов различных жанров. По признакам композиционной структуры и содержания нами было выделено четыре типа текстов.

Первый тип. Тексты этого типа состоят из заголовка и самого корпуса текста, имеют одну основную тему, которая бывает сформулирована в заголовке. Основная идея, как правило, выражается имплицитно и вытекает из содержания. К данному типу относятся тексты, содержащие актуальную информацию о новостях пищевой промышленности, о новых запатентованных разработках и т.п.

Второй тип. Тексты данного типа состоят из заголовка (часто –подзаголовка), предисловия и корпуса самого текста, который бывает разбит на смысловые части, причем, каждая часть имеет свое название. Основная тема всегда сформулирована в заголовке и получает дальнейшее развитие в предисловии и начале каждой смысловой части. Основная идея заключается в заголовке и предисловии. Читатель, прочитав заголовок, подзаголовок, предисловие и начало каждой части, сразу поймет смысл текста. К текстам такого типа относятся статьи-описания, повествования, рассуждения.

Третий тип. Структура текстов этого типа представлена следующими компонентами: заголовок (часто подзаголовок), комментарий и корпус текста. Заголовок называет основную тему, а комментарий поясняет ее суть. Кроме основной темы в текстах содержатся подтемы. Основная идея может быть выражена как в начале, так и в конце. К этому типу относятся интервью, обмен мнениями, опрос мнений, репортаж.

Четвертый тип. К текстам этого типа мы относим прагматически направленные тексты (рекламу, инструкции, товарные этикетки, различные бланки и т.д.), которые подразделяем на два вида: 1) тексты, состоящие из трех структурных компонентов (заголовок, иногда – подзаголовок, предисловие и корпус текста) и 2) тексты, структура которых представлена

одним предложением (приглашающего, указывающего или разъясняющего характера). Обязательным элементом текстов этого типа является зрительная наглядность.

В текстах первой группы основная информация бывает представлена в заголовке, а главная идея вытекает из всего текста.

Итак, на основании проведенного анализа 76 аутентичных источников по специальности «Технология продуктов общественного питания» мы смогли выделить четыре типа текстов, различающихся по композиционно-структурному и содержательному плану. Однако, вместе с тем, все они представляются нам единым целым, так как в каждом тексте присутствуют основная тема и группа суждений, ее раскрывающих, что соответствует теории лингвистов о субъекте и предикате высказывания. Кроме того, все подвергшиеся анализу тексты объединяет то, что они способствуют раскрытию интересующей нас в связи с исследованием специальности в том виде, в каком она понимается в стране изучаемого языка.

Далее с целью анализа коммуникативно-информационного аспекта аутентичных профессионально направленных текстов нам представляется необходимым рассмотреть их языковые особенности, опираясь при этом на исследования многих отечественных и зарубежных ученых, посвященные данному вопросу.

При анализе имеющихся в нашем распоряжении аутентичных текстов мы старались исходить из ранее предложенной их классификации. Таким образом, далее мы рассмотрим лексические и грамматические особенности текстов информационного характера и текстов прагматического назначения по специальности «Технология продуктов общественного питания» с точки зрения их функционального стиля и страноведческой насыщенности.

Основной особенностью и одновременно трудностью исследуемых нами материалов является широко употребляемая в них профессионально значимая лексика. Без знания этого специфического слоя лексического оформления языка становится невозможным осуществление полноценного межкультурного профессионально - ориентированного общения.

Все лексические единицы, имеющие непосредственное отношение к специальности «Технология продуктов общественного питания», мы условно разделили на несколько групп:

1 группа – *безэквивалентная и фоновая лексика*, не имеющая прямых аналогов в родном языке. Примером, иллюстрирующим употребление подобных лексических единиц, может

служить следующее словосочетание, взятое нами из небольшого текста – заметки, сообщающей о новостях в области интересующей нас специальности: *C-pacs*. Понять значение этого словосочетания можно лишь из содержания всего текста. Термин *C-pacs* обозначает разработанную современными дизайнерами упаковочную тару небольшого размера, которая позволит покупателю приготовить одноразовую порцию какого-либо продукта.

В качестве еще одного примера безэквивалентной лексики можно привести название блюда, которое англичане готовят на Пасху: *Braised Duckling with Turnips*. Если посмотреть значение слова *Duckling* в англо-русском словаре, то мы обнаружим, что оно переводится как *утенок*. Однако из предлагаемого журналом «New Idea» рецепта и краткого предисловия мы узнаем, что *Duckling* – это название блюда, которое готовится из тушки взрослой утки и подается с глазированными в сахаре репой и репчатым луком.

Таким образом, используя приведенные выше примеры из отобранных аутентичных текстов специальности «Технология продуктов общественного питания», мы можем с уверенностью утверждать, что данные слова и выражения не только характерны для подъязыка пищевой промышленности, но и являются носителями национально – культурной информации, отличной от другой национальной культуры, в частности, от национальной культуры обучающихся английскому языку.

2 группа - слова *нового быта*, которые условно можно разделить на две подгруппы:

а) возникшие в связи с переосмыслением старых слов: *low-sugar products* – *продукты с низким содержанием сахара*, *bioengineered food* – *искусственно созданная (синтетическая) пища*, *convenience food* – *быстрая и удобная в приготовлении пища* и др.

б) вновь появившиеся в английском языке в соответствии с новыми условиями жизни: *gardenburger* – *вегетарианский гамбургер*, *customization* – *ориентация производства продуктов на запросы покупателей*, *breakfast on-the-go* – *завтрак «на бегу»* и др.

3 группа - *лексические единицы, заимствованные из других языков*, но прочно вошедшие в данный профессиональный слой английского языка. Ниже следуют примеры подобных заимствований.

Слова французского происхождения: *restaurant* – *ресторан*, *gourmet* – *гурман*, *merringue* – *пирожное – меренга* и др.

Слова испанского происхождения: *barbecue* – *пикник на природе*, *tortilla* – *плоская маисовая лепешка*, *chilli* – *красный стручковый перец* и др.

Слова итальянского происхождения: *pizza* – пицца, *pasta* – макаронные изделия и др.

4 группа - слова, имеющие аналогию в русском языке, и, соответственно, способствующие более точному пониманию аутентичного иноязычного текста. Например: *chocolate* – шоколад, *chips* – чипсы, жареный хрустящий картофель, *vegetarian* – вегетарианец, *microwave* – микроволновая печь и др.

5 группа - слова и выражения, похожие на аналогичные в русском языке, но имеющие иное значение. В лингвистике их часто называют «ложными друзьями переводчика». Примерами могут служить следующие лексические единицы: *cream* – сливки, *film* – пленка, оболочка, *biscuit* – сухое печенье, *mixture* – смесь и др.

6 группа - аббревиатуры и усеченные слова. Эту группу условно можно разделить по способу образования на несколько подгрупп:

а) буквенные аббревиатуры:

FDA – *Food and Drug Administration* – Управление производством продуктов питания и лекарств, *NRA* – *National Restaurant Association* – Национальная Ассоциация ресторанов, *tbsp* – *tablespoon* – столовая ложка и др.

б) слоговые аббревиатуры:

low-cal. product – *product low in calories* – продукт с низким содержанием калорий, *min.* – *minute* – минута, *No.* – *number* – номер и др.

в) буквенно-слоговые аббревиатуры:

HTST past. – *high temperature/ short time pasteurization* – кратковременная пастеризация при высокой температуре, *net wt.* – *net weight* – вес нетто, чистый вес и др.

г) усеченные лексические единицы, существование которых стало иметь место в силу разговорных новообразований:

burger – *hamburger* – гамбургер, *veggie* – *vegetarian* – вегетарианский, *kilo* – *kilogramme* – килограмм и др.

7 группа - профессионально – значимые глаголы, без знания которых невозможно в полной мере понять содержание аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания». Примеры подобных глаголов: *to peel* – очищать, *to braise* – тушить, *to boil* – кипятить, *варить*, *to slice* – резать ломтиками, *to chop* – резать кубиками и др.

8 группа - слова, обозначающие названия продуктов. Вполне очевидно, что в эту группу входит огромное количество лексических единиц. Приведем примеры лишь некоторых из

них, принадлежащих к группе молочных продуктов: *milk* – молоко, *cream* – сливки, *soft cream* – сметана, *curd* – творог, *cheese* – сыр, *butter* – масло, *ice-cream* – мороженое и др.

9 группа - слова, обозначающие меры веса, объема. Эта группа лексических единиц играет особо важное значение при чтении прагматически направленных текстов – рецептов приготовления пищи: *tablespoon* – столовая ложка, *teaspoon* – чайная ложка, *pinch* – щепотка, *pound* – фунт (=453,6 г) и др.

Таким образом, нам удалось установить, что лексическое наполнение проанализированных аутентичных профессионально направленных текстов в полной мере отражает их принадлежность к интересующей нас в связи с исследованием специальности, являясь носителем профессионально-значимой информации. Кроме того, с точки зрения обучения иностранному языку в рамках овладения основами межкультурного общения, аутентичные профессионально направленные материалы обладают ценностью в плане раскрытия специальности в том виде, в каком она понимается в стране изучаемого языка.

При выявлении перечня грамматических структур, характерных для текстов профессиональной направленности, было установлено, что в них преобладают в основном двусоставные, распространенные простые предложения, осложненные наличием однородных членов, причастными оборотами и инфинитивными конструкциями, что увеличивает информационную насыщенность таких предложений. Несколько реже употребляются в аутентичных источниках сложные предложения: сложносочиненные и сложноподчиненные. Для последних обычно характерно наряду с главным предложением наличие одного – двух придаточных.

Следует отметить, что в текстах, представляющих собой опрос мнений, часто присутствует разговорная речь с ее характерными чертами, такими как языковая экономия или, наоборот, избыточность и эмоциональность. Все это позволяет нам еще раз убедиться в особой выразительности аутентичных материалов, их близости к ситуациям повседневного общения.

Для текстов прагматического назначения характерным является употребление односоставных назывных предложений, в которых опущено подлежащие и/или сказуемое. Такие предложения придают письменной речи живой, достоверный характер.

Еще одна особенность прагматически направленных аутентичных материалов состоит в широком употреблении в них повелительных предложений. Классическим примером являются рецепты приготовления пищи.

Таким образом, применяя на практике предложенный нами метод коммуникативно-прагматического анализа аутентичных профессионально направленных источников, а также используя данные теоретической и прикладной лингвистик, преподаватель заранее сможет комплексно рассмотреть особенности отобранных им учебных материалов, которые впоследствии будут положены в основу методики обучения чтению и пониманию аутентичных профессионально направленных текстов в любой сфере профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 152с.
2. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М., 1985. – 127с.
3. Венделанд А.Э. Понятие «композиция» и ее место в акте письменной коммуникации.// Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Гореза. Вып.86. – М., 1973. – С.64-79.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавание русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и дополн. – М., 1983.
5. Воронина Г.И. Методика обучения чтению аутентичных текстов молодежных средств массовой информации учащихся завершающей ступени общего среднего образования с углубленным изучением иностранного языка. Дис. ... кандидата пед.наук. - М., 1994. – 142с.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.- 370с.
7. Заева Л.К. Обучение письменному реферированию общественно-политических текстов на старших курсах языкового вуза (на мат. английского языка). Дис. ... кандидата пед.наук. – М., 1977. – 153с.
8. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура текста. – М.: Наука, 1984. – 175с.
9. Мерцалова С.Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания» (на мат. английского языка). Дис. кандидата пед.наук. - Орел, 2000. – 142с
10. Станевичене З.Б. Обучение извлечению смысловой информации из научно технического текста в зависимости от его структуры (на мат. английского языка

строительных специальностей). (на мат. английского языка строительных специальностей). Дис. кандидата пед.наук. – Вильнюс, 1978. – 209с.

11. Andrews R., Burges J., Sloati D. Introducing Communicative Language Teaching to In-Service Teachers. – Univ-y of Manchester, 1996. – 23p.

12. Ek V., Trim D. Curriculum Development and Methodology of English as a Foreign Language. – NY, 1992. – 129p.

13. Ek V. Objectives for Foreign Language Learning. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 89p.

© С.Л. Мерцалова, Н.А. Мартынова, 2015

УДК 37

С.Х.Мухаметгалиева

к.и.н., доцент кафедры частного и публичного права

М.И.Стерхова

к.ю.н., доцент кафедры частного и публичного права

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Г. Елабуга, Российская Федерация

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОКАЗАНИЯ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В последние годы во всем мире идет интенсивное развитие интеграционных процессов в области образования, которое существенным образом влияет на изменения подготовки высококвалифицированных кадров. Не менее важен данный аспект и для России, система образования которой в последние годы также претерпевает существенные изменения.

Государство пытается привести систему образования в соответствие с международными стандартами, целью которых является организация единой образовательной платформы. Данная тенденция обусловлена как глобализацией, так и объективной невозможностью для Российской Федерации оставаться в стороне от мирового сообщества. Вопрос о том, плохо

это или хорошо для нашей страны, ставить на данном этапе некорректно, во-первых, потому, что Россия уже присоединилась в сентябре 2003 г. к Болонской декларации [2]; во-вторых, потому, что это комплексная тема, затрагивающая многие аспекты жизни – политической, экономической, социальной – и требующая более детального рассмотрения.

Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности. Россия не сможет поддерживать конкурентные позиции в мировой экономике за счет дешевизны рабочей силы и экономии на развитии образования и здравоохранения.

Одним из важнейших гарантированных Конституцией РФ [5] социальных прав человека является право на образование. Конечно, наибольшее распространение получили оказание платных дополнительных образовательных услуг в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях. Оказание платных образовательных услуг по основным общеобразовательным программам – прерогатива частных образовательных организаций, что и обуславливает меньшее распространение на практике таких услуг по причине значительно меньшего количества частных школ, чем государственных (муниципальных) учреждений.

Указанные обстоятельства обусловили динамичное включение образовательных учреждений в рыночные отношения. В сфере образования это означает все возрастающее оказание образовательных услуг на возмездной основе, то есть вовлечение образовательных учреждений в имущественный, товарно-денежный оборот [9, с.47].

Отношения между образовательным учреждением (организацией) и гражданином, желающим получить образовательную услугу, облекаются в форму договора возмездного оказания образовательных услуг. До настоящего времени в юридической доктрине не существует единой общепризнанной точки зрения по вопросу о правовой природе указанного договора. Разброс мнений впечатляет: от конструирования самостоятельной, отличной от гражданско-правовой, модели образовательного договора до отнесения его к категории административных договоров.

Поскольку совершенствование системы образования и образовательного законодательства представляется важнейшей задачей социально-экономического развития и одним из приоритетов современной государственной политики, необходимо развивать

основательную нормативно-правовую базу в сфере образования и предоставления платных образовательных услуг.

История становления правового регулирования оказания возмездных услуг в сфере образования в России

Исторически обязательство по оказанию услуг обязано своим происхождением договору найма. Несмотря на наличие специальных наименований (наем вещей – *locatio-conductio rerum*; наем работ – *locatio-conductio operis*; наем услуг – *locatio-conductio operarum*), в самом римском праве это был единый договор о возмездном пользовании вещью, что было обусловлено крайне незначительным объемом отношений по данному найму услуг. Вместе с тем договор найма не получил широкого распространения и развития в Древнем Риме, поскольку основу хозяйственной деятельности составлял труд рабов, по существу бесплатный, а договорные построения предполагали наличие (на пассивной стороне) обязательства, т. е. на стороне должника - исполнителя услуг свободного лица.

Понятия «услуга», «сфера услуг» существуют в экономике любого типа общества. А значит и элементы правового регулирования отношений по оказанию услуг есть в правовых источниках различных общественно-экономических формаций. По договору найма услуг «одна сторона – нанявшийся – принимает на себя обязательство исполнять в пользу другой стороны – нанимателя определенные услуги, а наниматель принимает на себя обязательство платить за эти услуги условленное вознаграждение».

Нормы, посвященные правовой регламентации данных отношений, встречаются в различных правовых источниках, действовавших до XIX в.: «Русская правда», «Псковская Судная грамота», «Судебники» 1497 г. и 1589 г., «Соборное уложение» 1649 г.. М.В. Кратенко утверждает, что в «указанных источниках труд, исполняемый одним лицом в пользу другого, подвергается правовой регламентации лишь тогда, когда такой труд связан с ограничением или с потерей свободы работником» [7,112].

Обязательства по оказанию услуг в дореволюционном периоде России не смогли приобрести того значения, которое принадлежало им на Западе, однако в Своде Законов гражданских (Т. X, ч. 1, ст. 2224) упоминается о возможности предъявить к засвидетельствованию договор об отдаче в обучение, тогда как в Уставе промышленном законодатель прямо указывает на возможность совершения этого договора в словесной форме (Т. XI, ч. 2 Устава промышленного, ст. 417). Анализ дореволюционного законодательства показывает, что отношения услуг находили свое закрепление в

специальных актах (для различных видов личного найма), которые устанавливались в Своде Законов гражданских, если договоры предъявлялись к засвидетельствованию у нотариуса. Личный найм по общему правилу предполагался возмездным (ст. 2218 Свода Законов гражданских).

Еще в XVII веке в России были мастера грамоты, которые за деньги учили детей читать и писать. Позже, во времена царствования Петра I, появились первые частные заведения, где уже обучались как мальчики, так и девочки (до этого считалось, что женщине грамота ни к чему). А к середине XVIII века дворянам было разрешено обучать своих детей прямо на дому. Качество знаний резко ухудшилось, потому что нанимали иностранцев-шарлатанов. Екатерина II, решив, что негодже необразованным иностранцам воспитывать цвет русской нации, организовала над частным образованием жесткий чиновничий контроль. Открыть частное учебное заведение стало возможным только с разрешения приказа общественного призрения, после проверки учебного плана и преподавательского состава. Но Октябрьская революция надолго прервала летопись российского частного образования. Возрождение произошло только в 1991 г. *de jure* [16].

Исследование и анализ источников второй половины XIX века - начала XX века подтверждает позитивный характер платного образования в указанный период развития общества. В конце XIX века – начале XX века в ответ на изменившиеся образовательные запросы общества, отражавшие потребности общества в высококачественном профессионально-техническом образовании, в Томске была создана система платного (профессионального) образования. Открывались следующие виды учебных заведений женская (профессиональная) школа; железнодорожное училище; школы всеобщего начального образования. Обучение осуществлялось на платной основе. В женских (начальных) школах плата за образовательные услуги составляла – 5 рублей в месяц, в мужских – 6 рублей в месяц. Услуги бухгалтерии оплачивались городом. Плата в частных начальных школах была одинаковой для всех – 6 рублей в месяц, в школе для глухонемых – 3 рубля в месяц. Финансирование образовательных учреждений возлагалось на общественность (родителей, попечительские и благотворительные организации, органы местного самоуправления), что соответствует российскому менталитету, поскольку именно общество, а не государство выступало инициатором создания платных (профессиональных) учебных заведений. К отрицательным аспектам платного образования дореволюционной России можно отнести привилегированность платного образования и, как следствие, ограниченный доступ к его получению; высокую плату за обучение, когда возможность

получения качественного образования существовала лишь у обеспеченных слоев общества. Образование дореволюционной России в качестве социального института отражало и воспроизводило социальную структуру общества.

В ГК РСФСР 1964 года регламентировались отдельные разновидности договоров об оказании услуг, признанные, в силу присущих им особенностей, самостоятельными договорами: поручение, комиссия и т. д. Нашими авторами высказывалась мысль о дополнении раздела III Основ Гражданского законодательства главой под названием «Услуги». Концепция о договорах услуг принадлежит Е.Д. Шешенину, и она была обоснована им еще в семидесятые годы. Данная концепция представлялась нецелесообразной, поскольку такой вариант решения вопроса не позволил бы подробно урегулировать данные отношения. Кроме того, Основы Гражданского законодательства в части обязательств утратили силу.

В 1990 годы в связи с изменениями происходящими внутри страны, ситуация в образовательной сфере меняется кардинальным образом, а именно коренные преобразования претерпевает социальный образовательный институт общества, возникает платное образование как составная часть социального образовательного института. Образование переживает процесс либерализации. Появляются новые типы учебных учреждений (лицеи, гимназии), возникают альтернативные государственным образовательные учреждения, оказывающие образовательные услуги за плату. Таким образом, формируется платное образование. Механизмом реализации платного образования выступают платные образовательные услуги, которые регулируются договором возмездного оказания услуг по обучению. Сформированная в 1990 годы нормативная база, со временем совершенствуется, договор приобретает определенную структуру, которая включает в себя: предмет договора, цену договора, права и обязанности исполнителя и заказчика, условия изменения и расторжения договора, ответственность сторон, дополнительные условия, юридические адреса сторон. В конце XX века образовательные учреждения вынуждены были заниматься разработкой договоров самостоятельно, что также привело к перекосам в сфере платного образования.

Нормативное регулирование и правовая природа договорного регулирования оказания платных образовательных услуг

Государственные и муниципальные вузы в пределах, установленных лицензией, вправе осуществлять сверх финансируемых за счет средств федерального бюджета государственных заданий по приему студентов подготовку специалистов по договору с оплатой стоимости обучения физическими и (или) юридическими лицами [1, с.19].

Закключаемый договор является одним из видов договора возмездного оказания услуг в области высшего профессионального образования. Возникающие при этом отношения являются гражданско-правовыми и поэтому будут регулироваться нормами гражданского законодательства РФ. В частности, это нормы Общей части Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ) в целом (раздел I), подразделов I и II раздела III «Общая часть обязательственного права», а также нормами главы 39 ГК РФ «Возмездное оказание услуг», заключение договора оказания образовательных услуг с учетом его специфики регулируется положениями ст. ст. 447 – 449 и главы 57 ГК РФ. Фактически деятельность по предоставлению образовательных услуг вузом на возмездной основе регулируется прежде всего гражданским законодательством.

Образовательные учреждения вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные дополнительные образовательные услуги (обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов и другие услуги), не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами.

Образовательные учреждения вправе взимать плату с обучающихся, воспитанников за образовательные услуги, в том числе за обучение в пределах государственных образовательных стандартов [11].

К платным образовательным услугам, предоставляемым государственными (муниципальными) вузами, относятся: 1) обучение по дополнительным образовательным программам; 2) преподавание специальных курсов и циклов дисциплин; 3) репетиторство; 4) занятия по углубленному изучению предметов; 5) подготовка и переподготовка работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов соответствующего уровня образования, осуществляемые сверх финансируемых за счет средств соответствующих бюджетов заданий (контрольных цифр) по приему обучающихся; 6) другие услуги.

При этом закон стоит на позиции, что платная образовательная деятельность вуза не может быть осуществлена взамен и в рамках образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет средств соответствующего бюджета. При этом вуз самостоятельно решает вопросы по заключению договоров, определению обязательств и иных условий, не противоречащих законодательству РФ и уставу данного вуза. Отсутствие в законе, в том числе и в ГК РФ, фактического закрепления требований,

касающихся основных положений договора об оказании платных образовательных услуг, приводит к распространению в заключаемых договорах не соответствующих законодательству условий. Так, суд принял решение по делу, которое рассматривалось в отношении образовательного учреждения среднего профессионального образования.

В литературе справедливо отмечают, что отношения из договора платных образовательных услуг носят комплексный характер и регулируются как гражданским, так и административным законодательством [4, с.16].

Следует тем не менее признать, что в данном случае речь не идет о регулировании предоставления образовательных услуг в «чистом» виде, хотя, бесспорно, вопросы, связанные с их оказанием, попутно могут найти отражение в содержании такого договора. Речь не идет о бесплатных образовательных услугах, по крайней мере потому, что судебная практика критерием применимости законодательства о защите прав потребителей к отношениям, вытекающим из договора образовательных услуг, считает их личное потребление обучающимся. Между тем гражданин, использующий услуги исключительно для личных, семейных, домашних и иных нужд, не связанных с осуществлением предпринимательской деятельности, признается потребителем вне какой-либо связи с фактом их оплаты.

В общем, изложенной позиции придерживаются в современных исследованиях, выделяя в качестве определяющего признака такого договора его возмездность, что позволяет распространять на правоотношения между студентом и образовательным учреждением положения Гражданского кодекса РФ о договоре возмездного оказания услуг и положения Закона РФ «О защите прав потребителей» [3, с.167].

Как государственные (муниципальные), так и не государственные образовательные учреждения вправе оказывать возмездные образовательные услуги.

Действующее законодательство детально регулирует порядок оказания таких услуг, так, наряду с Законом «Об образовании» обязательные правила оказания образовательных услуг закреплены в Правилах оказания платных образовательных услуг [12].

Таким образом, с одной стороны, платные образовательные услуги являются исключением из общего правила о бесплатном образовании, с другой стороны платные образовательные услуги – это вид направления деятельности образовательных учреждений и новая грань реализации гражданами права на получение образования (ч. 1 ст.43

Конституции) [6, с.79]. Поэтому платные образовательные услуги не могут быть оказаны государственными и муниципальными образовательными учреждениями взамен или в рамках основной образовательной деятельности (в рамках основных образовательных программ (учебных планов) и государственных образовательных стандартов), финансируемой за счет средств соответствующего бюджета, а отказ потребителя от предлагаемых платных образовательных услуг не может быть причиной уменьшения объема предоставляемых ему образовательным учреждением основных образовательных услуг (п.5 Правил) [7, с.56].

Еще одно требование, предъявляемое действующим законодательством к учреждениям по оказанию платных образовательных услуг – это наличие лицензии у такого учреждения, а также государственной аккредитации. Закон «Об образовании» закрепляет, что общеобразовательные программы могут реализовываться в образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования при наличии соответствующей лицензии. Это же правило касается профессиональной подготовки, когда она проходит в образовательных учреждениях, среднего профессионального образования, послевузовского профессионального образования, образовательных учреждения дополнительного образования и т.д. Имеющиеся нормативно-правовые акты, регулирующие оказание образовательных услуг на возмездной основе, не позволяют на сегодняшний день говорить о качественном правовом регулировании, что действительно вызывает правоприменительные проблемы. Помимо этого не существует единства мнений по поводу правовой природы договора возмездного оказания услуг в вузах и среди теоретиков гражданского права.

Предмет и стороны договора оказания платных образовательных услуг

По договору возмездного оказания образовательных услуг администрация вуза является исполнителем, а студент (родитель, законный представитель) – заказчиком образовательной услуги. При этом студент (родитель, законный представитель) является потребителем образовательных услуг.

ГК РФ в пункте 1 статьи 779. формулирует легальное определение договора возмездного оказания услуг. Необходимость выделения и специального регулирования данной договорной конструкции обусловлена особенностями услуги как самостоятельного объекта гражданских прав. Ключевым признаком услуги является отсутствие овеществленного

(материального) результата. Будучи деятельностью (действием) исполнителя, услуга неотделима от источника, от которого исходит, составляя с ним единое целое. Ее ценность состоит в самой деятельности (действиях) исполнителя. Отсутствие результата, отделимого от самой услуги, не означает, что действия исполнителя не способны вообще приводить к какому-либо результату. Полезный эффект услуги может присутствовать, но он не имеет овещественного воплощения. Оказываемая исполнителем услуга потребляется заказчиком немедленно в процессе самого ее оказания (свойство синхронности оказания и получения услуги). Оказание услуги исполнителем и ее получение заказчиком происходят одновременно. Заказчик не может потребить услугу до ее оказания, равно как исполнитель не может «накапливать» услуги (свойство несохраняемости услуги).

Доход от указанной деятельности государственного или муниципального образовательного учреждения используется данным образовательным учреждением в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставными целями.

Под образовательными услугами необходимо понимать услуги специальных субъектов (как правило, образовательных учреждений) по обучению физических лиц. Как правило, процесс обучения должен вестись в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Предметом договора является услуга, оказываемая исполнителем. Условие о предмете имеет характер существенного. Оно считается согласованным, если в договоре перечислены определенные действия, которые обязан совершить исполнитель, либо указана определенная деятельность, которую он обязан осуществить. Применительно к последнему случаю круг возможных действий исполнителя может быть непосредственно указан в договоре или определен на основании предшествующих заключению договора переговоров и переписки, практики, установившейся во взаимных отношениях сторон, обычаев делового оборота, последующего поведения сторон и т.п.

Сторонами договора возмездного оказания услуг являются исполнитель (услугодатель) и заказчик (услугополучатель). Следовательно, по общему правилу в качестве сторон могут выступать любые субъекты (физические и юридические лица, публично-правовые образования) с учетом объема и характера их право- и дееспособности.

Следующая сторона договора – обучающийся, студент или слушатель высших учебных заведений. Таковыми могут быть лица, как достигшие 18 лет, так и не достигшие совершеннолетия. Согласно п.1 ст.26 ГК, несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет

совершают сделки с письменного согласия своих законных представителей – родителей, усыновителей, попечителей. Заказчиками в рассматриваемом договоре являются юридические, а также физические лица, в том числе граждане России, лица без гражданства и иностранные граждане. В числе граждан, выступающих в качестве заказчика, могут быть как сами обучающиеся (студенты, слушатели), так и иные граждане (например, родители, усыновители и другие родственники обучающихся).

Таким образом, ключевым документом, влияющим на то, какие услуги государственное или муниципальное учреждение может оказывать на платной основе, а какие – нет, является государственное или муниципальное задание: услуги, которых нет в задании, могут оказываться платно, а которые есть, не могут. Вместе с тем такая трактовка того, какие образовательные услуги не могут быть платными, вступает в противоречие с существующей практикой, когда ряд образовательных услуг, например услуги музыкальных школ (школ искусств), являются частично платными и софинансируются бюджетом в рамках муниципального или государственного задания.

Содержание и форма договора оказания платных образовательных услуг

Права и обязанности сторон по договору – составляют основу содержания договора. В силу положений ст. 8 Закона «О защите прав потребителей» исполнитель обязан до заключения договора для оказания платных образовательных услуг в сфере образования (предоставить заказчику (потребителю) достоверную информацию о себе, об образовательной деятельности и о предоставляемых дополнительных образовательных услугах [18, с.78].

При этом исполнитель обязан довести до заказчика (потребителя) информацию, содержащую следующие сведения: наименование (фамилия, имя, отчество - для индивидуального предпринимателя) исполнителя, которое должно содержать указание на организационно-правовую форму и характер деятельности (ст.54 ГК РФ), тип образовательного учреждения.

Перейдем непосредственно к рассмотрению прав и обязанностей сторон по договору [19, с.67]. Права и обязанности исполнителя. Как правило, исполнитель наделяется правом не только самостоятельно осуществлять образовательный процесс, но и выбирать системы оценок, формы, порядок и периодичность промежуточной аттестации потребителя, применять к нему меры поощрения и налагать взыскания в пределах, предусмотренных

уставом исполнителя, а также в соответствии с локальными нормативными актами исполнителя.

К основным обязанностям исполнителя по договору возмездного оказания образовательных услуг необходимо отнести: зачислить потребителя, выполнившего установленные уставом и иными локальными нормативными актами исполнителя условия приема; организовать и обеспечить надлежащее исполнение услуг, составляющих образовательную программу согласно государственным образовательным стандартам (с обязательным указанием реквизитов документа); создать потребителю необходимые условия для освоения выбранной образовательной программы; проявлять уважение к личности потребителя, не допускать физического и психологического насилия, обеспечить условия укрепления нравственного, физического и психологического здоровья, эмоционального благополучия потребителя с учетом его индивидуальных особенностей; сохранить место за потребителем в случае пропуска занятий по уважительным причинам и т.д.

Подчеркнем, что согласно ст.780 ГК РФ, если иное не предусмотрено договором возмездного оказания услуг, исполнитель обязан оказать услуги лично.

Исполнитель обязан до заключения договора предоставить потребителю достоверную информацию об исполнителе и оказываемых образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора. Исполнитель обязан обеспечить оказание платных образовательных услуг в полном объеме в соответствии с образовательными программами и условиями договора об оказании платных образовательных услуг, а при наличии свидетельства о государственной аккредитации - и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями.

Исполнитель обязан довести до потребителя (в том числе путем размещения в удобном для обозрения месте) информацию, содержащую следующие сведения: наименование, уровень и направленность реализуемых основных и дополнительных образовательных программ, формы и сроки их освоения; перечень образовательных услуг, стоимость образовательных услуг, оказываемых за основную плату по договору, а также стоимость образовательных услуг, оказываемых за дополнительную плату, и порядок их оплаты; порядок приема и требования, предъявляемые к поступающим; форма документа, выдаваемого по окончании обучения.

Образовательные услуги не имеют материального результата, даже когда получение образования определенного уровня подтверждается выдачей документа (сертификата, свидетельства, диплома соответствующего образца). То, что в итоге получает лицо, завершившее обучение (выпускник), можно отнести к категории «нематериальные ценности», которые неотделимы от личности их носителя.

Особенности заключения, изменения и расторжения договора оказания платных образовательных услуг

Процесс заключения договора возмездного оказания образовательных услуг состоит из следующих стадий: предварительные переговоры и согласование воли субъектов; подача абитуриентом заявления о допуске к вступительным испытаниям; проведение вступительных испытаний и конкурса по их результатам (в случае, если количество мест приема меньше количества поданных заявлений); оформление договора.

Конкурс поступающих в высшие учебные заведения должен проводиться на условиях, которые гарантируют соблюдение прав граждан в области образования. Закон не устанавливает каких-либо скидок или льгот для приема граждан на обучение на платной основе и обязывает учредителя применять для всех поступающих единый принцип конкурсного отбора [17, с.25].

По отношению к абитуриентам, выдержавшим испытания и конкурсный отбор среди претендентов, у образовательного учреждения возникает обязанность заключить договор возмездного оказания образовательных услуг. Моментом заключения договора является момент подписания сторонами его текста, даже если договор заключается на основании решения суда о понуждении вуза к заключению такого договора. Местом заключения договора является место нахождения образовательного учреждения.

С учетом требований п.1 ст.162 ГК договор возмездного оказания образовательных услуг заключается в простой письменной форме. На оказание образовательных услуг, предусмотренных договором, может быть составлена смета, которая становится неотъемлемой частью договора.

Несоблюдение письменной формы не влечет недействительности договора. В соответствии с п.1 ст.162 ГК это обстоятельство лишает стороны права в случае спора ссылаться в подтверждение наличия договора и его условий на свидетельские показания, но не лишает их права приводить письменные и другие доказательства. Такими доказательствами могут служить: заявление абитуриента о приеме в вуз по договору,

приказ вуза о зачислении, ведомости о сдаче зачетов и экзаменов, бухгалтерские документы об оплате образовательных услуг и т.д.

Заказчик вправе отказаться от одностороннего исполнения договора при условии оплаты исполнителю фактически понесенных им расходов.

Потребитель вправе в любое время расторгнуть договор обучения, однако, тем самым, заказчик не освобождается от своих обязанностей в рамках договора. Как правило, в примерных формах предусматривается условие о том, что потребитель вправе отказаться от исполнения договора только с письменного согласия заказчика при условии оплаты заказчиком Исполнителю фактически понесенных им расходов [8, с.15].

Исполнитель вправе отказаться от исполнения обязательств по договору возмездного оказания услуг лишь при условии полного возмещения заказчику убытков.

Согласно п.2 ст.781 ГК РФ в случае невозможности исполнения, возникшей по вине заказчика, услуги подлежат оплате в полном объеме, если иное не предусмотрено законом или договором возмездного оказания услуг.

В случае, когда невозможность исполнения возникла по обстоятельствам, за которые ни одна из сторон не отвечает, заказчик возмещает исполнителю фактически понесенные им расходы, если иное не предусмотрено законом или договором возмездного оказания услуг (п.3 ст.781 ГК РФ).

На практике важно соблюдение порядка отказа от исполнения договора. В случае если исполнитель не докажет, что заказчик отказался от исполнения договора, сумма оплаты по договору об оказании услуг подлежит взысканию с исполнителя, если заказчиком оплата по договору была произведена, а услуги не были оказаны.

В ходе исполнения договора стороны могут изменить его, заключив дополнительное соглашение.

Особенности услуги как предмета договора определяют и специфику его прекращения. ГК РФ предусматривает право заказчика отказаться от договора.

Во всякое время отказаться от договора возмездного оказания услуг вправе и исполнитель. Это правило не касается договоров, носящих публичный характер. «Обязательность заключения публичного договора... при наличии возможности предоставить соответствующие услуги означает и недопустимость одностороннего отказа исполнителя от исполнения обязательств по договору, если у него имеется возможность исполнить свои обязательства (предоставить лицу соответствующие услуги), поскольку в

противном случае требование закона об обязательном заключении договора лишалось бы какого бы то ни было смысла и правового значения».

В качестве последствия допустимого отказа исполнитель должен возместить причиненные заказчику убытки в полном объеме (реальный ущерб и упущенную выгоду).

Ответственность сторон за нарушение договорных обязательств по оказанию платных образовательных услуг

Особой проблемой являются факты нарушений прав заказчиков услуг и обучающихся, которые неоднократно фиксировались контролирующими органами. В частности, к типичным нарушениям можно отнести: ограничение права потребителей на отказ от исполнения договора возмездного оказания услуг в любое время и без обоснования причин; условие о невозврате сумм, уплаченных за образовательные услуги, либо возврате их со значительными удержаниями при отказе от исполнения договора по инициативе потребителя; установление отдельной оплаты за передачу экзаменов, контрольных работ, зачетов, итоговую аттестацию; включение в договоры в одностороннем порядке права образовательной организации расторгать договор в случаях неоплаты, просрочки оплаты образовательных услуг, а также в случаях, когда обучающийся отчисляется в связи с невыполнением учебного плана (или в любом другом случае нарушения учащимся своих обязательств по договору); установление в договорах, помимо платы за обучение, «безвозмездных единовременных сумм на содержание образовательного учреждения» [19, с.69].

Такой же примерный перечень нарушений при заключении договоров на оказание платных образовательных услуг нашел отражение в письме Минобразования России от 19.01.2000 № 14-51-59ин/04 «О соблюдении законодательства о защите прав потребителей при оказании платных образовательных услуг».

Кроме того, потребитель вправе отказаться от исполнения договора и потребовать полного возмещения убытков, если в установленный договором срок недостатки оказанных образовательных услуг не устранены исполнителем. Потребитель также вправе отказаться от исполнения договора, если им обнаружены существенные недостатки оказанных образовательных услуг или иные существенные отступления от условий договора.

В случае неисполнения или ненадлежащего исполнения сторонами обязательств по настоящему договору они несут ответственность, предусмотренную ГК РФ, специальными

федеральными законами об образовании, Законом Российской Федерации «О защите прав потребителей» и иными нормативными правовыми актами.

Особенности ответственности сторон по договору. Как мы уже подчеркивали, полезный результат от деятельности исполнителя услуги лежит вне пределов указанного в договоре обязательства исполнителя. В договоре предусматривается лишь ответственность образовательного учреждения за сам процесс обучения - объем и полноту реализации образовательных программ и их соответствие учебным планам, указанным в договоре. Таким образом, нельзя в договоре предусмотреть ответственность за не достижения результата.

Дискуссионным является вопрос о привлечения исполнителя к ответственности за некачественный образовательный процесс. Действующее законодательство не содержит четких критериев, когда образовательный процесс, услуги по профессиональному обучению являются некачественными. В среде ученых и практиков также нет единого мнения: что считать его целью, а что его результатом и как определять этот результат. Единственный критерий, который можно применять в настоящее время – «прохождение образовательным учреждением государственной аккредитации», наличие соответствующей лицензии. В практике пока отсутствуют споры вокруг качества образовательных услуг, хотя интерес представляет разрешение такого вопроса: нарушает ли учебное учреждение право на качественное образование не сообщив заказчику об отсутствии государственной аккредитации? Вопрос весьма дискуссионный, представляется, что он может быть разрешен не в пользу учебного учреждения [20, с.19].

Современное нормативное регулирование обязательств по возмездному оказанию образовательных услуг находится в стадии становления. Это обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, исторически в цивилистической науке и практике сложилось так, что возмездное оказание услуг сформировалось как самостоятельный институт гражданского права сравнительно недавно, в отличие от других традиционных гражданско-правовых обязательств. Во-вторых, оказание образовательных услуг на возмездной основе - новое явление российской действительности.

Необходимо констатировать, что в настоящее время среди ученых не существует единства мнений о правовой природе отношений в сфере платного образования. Можно выделить, по крайней мере, несколько самостоятельных точек зрения. Ряд исследователей договорных отношений в области образования признает гражданско-правовую природу

соответствующего договора. Некоторые ученые предлагают подразделять отношения, складывающиеся между учебным заведением и обучающимися, на командно-административные и договорные, в которые стороны вступают как равноправные партнеры. В теории и практике продолжает существовать точка зрения, согласно которой отношения сторон в связи с получением образования на возмездной основе находятся в сфере действия административного права и соответственно договор, заключаемый между участниками указанных отношений, относится к особому роду административного договора. Согласно еще одной концепции, образовательные отношения на платной основе услугой не являются; образовательные отношения, возникающие на платной основе, как и ряд иных услуг, не признаются в качестве гражданско-правовых отношений.

Из положений Конституции РФ по вопросам разграничения компетенции между Российской Федерацией и субъектами РФ следует, что гражданско-правовой компонент в исследуемом обязательственном правоотношении является прерогативой исключительно федеральных государственных органов власти, в то время как административные, управленческие отношения находятся в сфере совместного правового регулирования Российской Федерации и ее субъектов. Если какие-либо элементы отношений в сфере возмездного оказания образовательных услуг выходят за рамки гражданско-правовых отношений, то субъекты Российской Федерации могут осуществлять их законодательное регулирование в рамках, определенных Конституцией Российской Федерации.

Кроме норм главы 39 ГК РФ ряд положений о договоре возмездного оказания образовательных услуг содержится в Законе РФ «Об образовании». Однако в указанных нормативных актах правовое регулирование договорных отношений в сфере образовательных услуг во многом носит самый общий и фрагментарный характер. Поэтому необходимо констатировать, что договор на профессиональное обучения, наряду с нормами ГК РФ, регулируются множеством подзаконных, ведомственных нормативных актах. Таким образом, рассматриваемые правоотношения регулируются нормами частного и публичного права.

Договор возмездного оказания услуг по профессиональной подготовке и повышению квалификации - гражданско-правовой договор.

Договор возмездного оказания образовательных услуг – это соглашение, по которому исполнитель (образовательное учреждение) обязуется по заданию заказчика совершить

профессиональное обучение заказчика (или третьего лица), а заказчик обязуется оплатить эти услуги.

Договор возмездного оказания образовательных услуг можно охарактеризовать как: возмездный, консенсуальный, публичный, в зависимости от количества участников – двух- или трех- сторонний.

Исследуемый договор относится к встречным обязательствам, является консенсуальным, возмездным и взаимным. Заключение, изменение и расторжение договора возмездного оказания образовательных услуг имеет ряд существенных отличий в рамках общих правил, установленных гражданским законодательством. Это обусловлено особым предметом договора и спецификой правового регулирования возникающих из него обязательственных правоотношений. На стадии заключения договора объявление о начале приема на обучение следует расценивать как публичную оферту. Однако ее содержанием является не предложение заключить договор возмездного оказания образовательных услуг, а приглашение принять участие в конкурсе. С момента оглашения такого предложения учебное заведение оказывается связанным обязательством заключить соответствующий договор с лицами, успешно выдержавшими вступительные испытания. Таким образом, оферта как бы состоит из двух частей, каждая из которых влечет возникновение для учебного заведения определенных обязанностей. Соответственно двухэтапным оказывается и акцепт.

По вопросу о расторжении договора следует подчеркнуть, что действующее законодательство предлагает сторонам самостоятельно конкретизировать основания расторжения договора возмездного оказания образовательных услуг, естественно, с учетом обязательных правил, предусмотренных как гражданским законодательством, так и нормами законодательства об образовании. Представляется, что для придания отношениям сторон большей определенности целесообразно закрепить наиболее принципиальные основания расторжения договора в качестве диспозитивных норм в законодательстве об образовании.

Субъектный состав участников договора гражданским законодательством определен в самых общих чертах. Сторонами договора возмездного оказания образовательных услуг (они же субъекты соответствующего правоотношения) являются Заказчик (услугополучатель) и Исполнитель (услугодатель). К существенным условиям договора

возмездного оказания образовательных услуг относятся предмет, сроки оказания услуги, сроки и порядок оплаты оказанных услуг.

Согласно определению договора возмездного оказания услуг (п. 1 ст. 779 ГК РФ) заказчик обязуется оплатить оказанную ему исполнителем услугу. В п. 1 ст. 781 определено, что заказчик обязан оплатить услуги в сроки и в порядке, которые указаны в договоре возмездного оказания услуг.

Ответственность за нарушение договорных обязательств в сфере оказания услуг регулируется общими положениями ГК РФ об ответственности за нарушение обязательств (гл. 25). Кроме того, защита прав граждан при оказании услуг может осуществляться с помощью норм законодательства о защите прав потребителей. Однако анализ соответствующих положений Закона РФ «О защите прав потребителей» свидетельствует о том, что далеко не все нормы указанного нормативного акта могут быть реально применимы к отношениям по возмездному оказанию образовательных услуг. Применение Закона РФ «О защите прав потребителей» к отношениям, возникающим при оказании образовательных услуг на возмездной основе, позволяет применять усиленные гражданско-правовые меры ответственности за нарушение прав граждан, получающих образовательные услуги.

Возможные нарушения договорных обязательств и применение к нарушителю соответствующих мер гражданско-правовой ответственности рассматриваются в зависимости от того, к какой группе условий договора относится нарушенное субъективное право. С точки зрения практики применения положений как гражданского законодательства, так и законодательства об образовании при формулировании условий договора возмездного оказания образовательных услуг представляется целесообразным различать группы условий договора и формулировать возможные варианты применения различных мер гражданско-правовой ответственности.

Учитывая, что одной из сторон договора выступает потребитель услуг, на данные правоотношения распространяется Закон «О защите прав потребителей в РФ».

Требуют глубокого теоретического осмысления вопросы правовой природы отношений по возмездному оказанию образовательных услуг, анализа элементов правовой характеристики договора возмездного оказания образовательных услуг, выработки специального понятийного аппарата и закрепления его в законодательстве.

Продолжающийся рост спроса на образование, все в большей степени реализуемый на возмездной основе, позволяет говорить об актуальности рассматриваемой проблемы и побуждает к дальнейшей разработке как теоретических, так и практических аспектов данной темы.

В современной действительности необходимо сведение предметной области болонских реформ к изменению структурного ландшафта высшего образования, к введению кредитов и оценке результатов обучения, при том что без должного внимания остаются научные вузовские исследования, вопросы содействия молодым ученым, финансирования высшей школы, кадрового обеспечения; выстраивание европейского пространства высшего образования посредством содержательной унификации.

Список использованной литературы

1. Вифлеемский А. Платные дополнительные образовательные услуги /А. Вифлеемский // Бюджетные учреждения образования: бухгалтерский учет и налогообложение. – 2014. – № 11. – С. 18 – 21.
2. Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация) / Принята в г. Болонье 19 июня 1999 г. Электрон. дан. – Москва, 2015. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=10453> – Загл. с экрана.
3. Защита прав потребителей финансовых услуг / Отв. ред. Ю.Б. Фогельсон. – М.: Норма, Инфра-М, 2013. – 312 с.
4. Зернова И. Платные образовательные услуги / И. Зернова // Бюджетные учреждения образования: бухгалтерский учет и налогообложение. – 2014. – № 8. – С. 16 – 28.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ)//Собрание законодательства РФ.- 2014. - №31.- Ст.4398.
6. Корягин А.Е., Соколова И.Е. Права потребителей: инструкция по применению от Объединения потребителей России (выпуск 2) / А.Е. Корягина, И.Е. Соколова // Библиотека Российской газеты. – 2013. – С. 78 – 87.
7. Кратенко М.В. Защита прав потребителей услуг: Справочник / М.В. Кратенко. – М.: Проспект, 2010. – 156 с.

8. Мотехина М.В. Проблемы правового регулирования судебной защиты прав потребителей возмездных (платных) образовательных услуг / М.В. Мотехина // Российский судья. – 2015. – № 1. – С. 15 – 21.
9. Мухаметгалиева С.Х. Концепция и механизмы реализации инновационных обучающих методик в системе «вуз-школа» // Вестник ВЭГУ. – 2013. – №2. – С.46-49.
10. О защите прав потребителей: закон РФ от 07 февраля 1992г. № 2300-1: [в ред. от 01.07.2014 г.] // Российская газета. – № 8. – 1996. – 16 января.
11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ: [в ред. от 31.12.2014 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
12. Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг: Постановление Правительства РФ от 15 августа 2013 г. № 706 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – №34. – Ст. 4437.
13. О лицензировании образовательной деятельности (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности»): Постановление Правительства РФ от 28 октября 2013 г. № 966 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – №44. – Ст. 5764.
14. О соблюдении законодательства о защите прав потребителей при оказании платных образовательных услуг (вместе с решением Коллегии МАП РФ от 24 января 1999 г.): Письмо Минобразования РФ от 19 января 2000 г. № 14-51-59ин/04 // Бюллетень Минобразования РФ. – 2000. – №4.
15. Об уполномоченных органах исполнительной власти, осуществляющих лицензирование образовательной деятельности: Письмо Рособнадзора от 17 января 2005 г. № 01-16/05-01 // Вестник образования России. – 2005. – № 6.
16. Питеркин А.Л. Что необходимо учесть при заключении договора об оказании платных образовательных услуг? / А.Л. Питеркин // Электронный журнал. – Алфавит права. – 2014.
17. Потапенко В.С. Гражданско-правовые элементы в системе регулирования услуг в сфере образования / В.С. Потапенко // Журнал российского права. – 2014. – № 11. – С. 25 – 34.
18. Сарнаков И.В. Потребительское кредитование в России: теория, практика, законодательство: монография. – М.: Юриспруденция, 2013. – 178 с.

19. Свит Ю. Договор об оказании платных образовательных услуг / Ю. Свит // Закон. – 2013.– № 4. – С. 67 – 75.

20. Чагин К.Г. Новации в правилах оказания платных образовательных услуг / К.Г. Чагин // Руководитель бюджетной организации. – 2013. – № 10. – С. 13 – 21.

© С.Х.Мухаметгалиева, 2015

УДК 37

Д.В. Рахинский

к.ф.н., доцент кафедры экономики и управления бизнес-процессами
Сибирский федеральный университет
Г. Красноярск, Российская Федерация

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

На современном этапе понимания технологического прогресса особую значимость представляет рассмотрение его социальных последствий. Важен анализ изменений, основных качественных сдвигов, происходящих в общественной жизни под воздействием новых научно-технических достижений, четкая развернутая демонстрация его роли в актуальных социальных тенденциях. Развитие научно-технического потенциала и социальные последствия этого процесса связаны с огромным ростом информационных потоков, усложнением практически всех функций по обработке информации (учет, контроль, управление...). Эти тенденции представляют собой явление глобальное, именно через информационные технологии современный человек осуществляет многие аспекты его жизни. В стабильном обществе система образования является конкретным процессом воспроизводства общественных сил и ресурсов, успешно решаемым вполне определенными социальными институтами. Ориентировочную основу решения этой задачи в стабильных социумах представляют собой научно-теоретические концепты и богатые практические традиции так называемых «частных» наук (педагогика, педагогической психологии, социальной и возрастной психологии, психологии развития,

частных методик и пр. На решение образовательных задач философия в стабильных социумах оказывает опосредованное косвенное влияние, активно участвуя в построении методологических оснований этих частных наук. Нарастающая изменчивость мира и жизни человека рассматривается как конституирующая черта современного исторического процесса, что должно быть отражено в системе общеобразовательной и профессиональной подготовки новых поколений общества для обеспечения их адекватности общественным реалиям. Любая область философствования и, в том числе, философствование в области образования, должно быть подчинено существующим системам и стандартам теоретизирования (стандарты социального прогресса, стандарты рациональности, стандарты научности, методологические стандарты и т. д.) [4, с. 68].

В настоящее время оживленное обсуждение сущности научно-технического прогресса, его содержания и воздействия на различные сферы общественной жизни не позволило выработать единую точку зрения. Ситуация может быть охарактеризована как проблемная для философии (как считает В. С. Степнин), когда должно быть порождено новое научное знание. Бесспорно, что техническое развитие является сложным и многоплановым явлением, и определение его сущности продолжает оставаться одной из важных методологических задач социально-философского знания. Мы выделяем наиболее важные явления в этом процессе и малоисследованные, порожденные современными социальными реалиями, учитывая, что вопросам социальной роли научно-технического прогресса посвящен целый ряд работ отечественных и зарубежных философов и социологов.

Во многих исследованиях отмечается, что в историческом масштабе многие связанные с технологическим процессом изменения в общественной жизни полностью еще не раскрылись. Однако на современном этапе развития общества необходимо сформулировать понимание происходящих трансформаций, что позволит уверенно регулировать эти процессы. Опасность стихийного, неуправляемого технического роста уже осознана социальными философами. Особое значение здесь имеет четкое осознание комплексности изменений в общественной жизни, вызываемых научно-техническим прогрессом. Ведущая роль науки и техники в этих изменениях представлена ускорением темпов и расширением масштабов технического прогресса, усилением воздействия науки на различные сферы жизни, возрастанием роли образования и профессиональной подготовки кадров. На первый план выступают качественные факторы этих процессов в отличие от простого расширения используемых ресурсов. Техника в целом рассматривается как специфическое и

относительно самостоятельное явление со своими социальными функциями, как развивающаяся искусственная материальная система, создаваемая и используемая людьми в их целесообразной деятельности [4, с. 69].

В современном мире наблюдается многообразие современных социальных систем и описывающих их социальных концепций в связи с тем, что использование разных концепций социума формирует различные концептуально-методологические основы философии образования, теории и практики организации глобального и российского образования, обуславливает разработку принципиально разных стратегий глобализирующегося образования. [3, с. 64]

Расширение диапазона использования новых информационных технологий в условиях формирования современного образовательного пространства характеризуется детерминацией целого комплекса неизвестных ранее проблем (например, проблема информационного неравенства; проблема информационной безопасности и т.д.). Вместе с тем, расширение и фундаментализация категориального статуса информации позволяет по-новому рассматривать ряд образовательных проблем. Особое место среди них занимает проблема устойчивого развития, что невозможно без основательного осмысления роли информации в эволюционных процессах, которые происходят как в биологических системах, так в человеческом обществе. Тем не менее, современной этап характеризуется тенденцией к виртуализации во сферах социальной жизни, в том числе и образовании.

Социально-философское исследование особенностей роли информации в образовательной системе предполагает учет следующих принципиальных моментов.

Во-первых, роль преподавателя, смещаясь в сторону координатора, не теряет своей значимости, более того, по нашим наблюдениям, она является еще более востребованной. Это связано с необходимостью оперативного отсека опасной информации, что может сделать грамотный преподаватель, выступающий в роли экскурсовода в море информации.

Во-вторых, темпы научно технического прогресса вынуждают преподавателя постоянно обновлять свои профессиональные знания и использовать новые технологии, повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру, поскольку необходимо постоянно обновлять информационные источники.

Вполне естественно, что для решения сложных задач, которые рассматривают систему взаимосвязи между информацией и образовательной сферой общества, важно определиться с

категориальным аппаратом. Ведущими понятиями, как для данного параграфа, так и для всей диссертационной работы, является информация и образование.

С социально-философской точки зрения, информатизацию общества следует рассматривать как глобальный цивилизационный процесс, который уже сегодня оказывает существенное влияние практически на все области жизнедеятельности человека и общества, а в дальнейшем будет во многом определять и весь облик глобального информационного общества – новой цивилизации двадцать первого века, что в первую очередь принципиально влияет на образовательную сферу. Информационные технологии играют принципиальную роль в преодолении негативных процессов в российском образовании, которые являются результатом социальных трансформационных процессов.

В современной системе образования в отношении к изучению проблем информации доминирует инструментально-технологический подход, а фундаментальные аспекты этих проблем в большинстве случаев рассматриваются в качестве второстепенных. Их актуальность обусловлена крайней необходимостью для обеспечения качественной подготовки не только научных кадров, но и формирования информационной культуры во всем обществе при помощи подготовленных, высококвалифицированных специалистов высшей школы.

Исследования показывают, что современная информационная революция характеризуется в области образования следующими особенностями:

1. Превращением информации в важнейшую категорию, характеризующую систему образования, по причине быстрого развития информационного рынка.
2. Всеобщим характером информатизации общества, ведущим к проникновению в образовательный процесс и проявляющимся в различных формах.
3. Все большим распространением цифровой техники и цифровых технологий за пределами конкретной аудитории.
4. Глобализацией информационной образовательной среды на основе развития сетей связи, телевидения и информационных компьютерных сетей.
5. Беспрецедентным усилением интеллектуальных и творческих возможностей обучающегося за счет использования средств информатики и когнитивных информационных технологий.
6. Формированием информационного миропонимания и мировоззрения, которые существенным образом изменяют традиционную вещественно-энергетическую Картину Мира, научную парадигму и методологию научных исследований [1, 19].

Проблема информации в образовательной системе является комплексной и ее решение предполагает:

- 1) философское осмысление роли информации в образовательном процессе;
- 2) выявление фундаментальных законов и закономерностей проявления феномена информации в образовательной системе;
- 3) изучение роли информации в обучающих процессах;
- 4) исследование проблем информации в дисциплинах о человеке и обществе;
- 5) использование полученных знаний при решении практических задач в интересах обеспечения дальнейшего безопасного и устойчивого развития цивилизации;
- 6) исследование перспектив использования информации для формирования нового человека в условиях отсутствия единой четкой идеологии.

Новое более общее и фундаментальное знание получает обучающийся, а это новое должно возникать в процессе взаимодействия учителя и учащегося, а также их взаимодействия с образовательной и жизненной средами [6, с. 23].

Многие исследователи, изучавшие в последние годы устремления российской молодежи в разных регионах России, отмечают конкретную проблемность молодежного сознания, связанную с тем, что современная молодежь характеризуется, прежде всего, разнородной мозаикой жизненных представлений и ориентаций – абсолютизацией фрагментарных и поверхностных явлений, апофеозом маргинальности, размытостью системы ценностей, амбивалентностью оценок.

Полноценный социально-философский анализ роли информации в глобальном образовании предполагает исследование особенностей самого образования, как части социума. Дело в том, что любые исследования, посвященные роли, месту и перспективам информации, так или иначе, будут зависеть от уровня решения социальных проблем вообще и образования, как важнейшего социального института в частности. Это означает, что любые действия по направлению потоков информации в образовательном процессе должны согласовываться с общенациональной идеей, поскольку система образования всегда является и причиной, и следствием всех социальных трансформаций. Другими словами, образовательная система тесным образом связана с устойчивостью всего общества, однако имеет свою особенность, детерминированную спецификой конкретной образовательной деятельности.

Функциональность информационных потоков иллюстрирует главную задачу школы – формирование базовых фундаментальных знаний во всех основных дисциплинах. Это позволяло формировать самостоятельно мыслящую личность, обеспечивает человеку необходимый интеллектуальный инструментарий для дальнейшего развития. Известно, что раньше учитель наполнял ученика, как сосуд информацией и, соответственно, требовал максимально адекватного воспроизводства этой информации на каком-то этапе, от чего зависела не только оценка знаний, но и статус обучающегося. Сегодня субъектами обучения, часто не самими конструктивными, выступают самые «продвинутые» учащиеся, которые имеют больше, чем рядовой преподаватель, возможностей для отслеживания информации на уровне компьютера, Интернета.

Современная глобальная школа отличается от традиционной, советской, в частности тем, что трансляция знаний ведется по более широкому спектру. Представляет интерес, как сам механизм трансляции знаний, так и качественные характеристики новой информации, которая должна стать своеобразным мостиком в новое знание, используя в обучении новые каналы передачи информации. В условиях активного применения информационных технологий, наряду с традиционными авторскими программами, преподаватели могут и должны доносить знания не только посредством аудиторных занятий, но и путем использования как локальных (вузовских), так и глобальных информационных сетей. Ведь уже сегодня главным источником знания для студента становится Интернет. Конечной целью подобных технологий является решение следующих задач:

- достижения образовательного уровня, при котором обучающие средства и технологии ориентированы на индивидуальную передачу новых знаний;
- формирования ситуации, когда трансляция информации гарантирует взаимообогащение знаниями между преподавателем и студентом;
- создания благоприятных условий, предполагающих движение знаний от студента к студенту;
- установления более тесной связи между вузом и производством, при которой, выпускник гармонично вливается в бизнес-среду в качестве партнера, становясь при этом специалистом в своей области.

Двойственность инновационной сущности информации в образовании особенно ярко проявляется политике, связанной с выпуском учебников. Постоянное «переписывание» учебников по истории однозначно рассматривается как отрицательное, а любое обновление

в физике, биологии, оценивается положительно. Таким образом, инновационный потенциал информации может выступать связующим звеном между научным и учебным уровнями познания. Тем не менее, увеличение потоков информации и расширение методов информационного воздействия приводит современного преподавателя, тем более учителя средней школы, в замешательство, поскольку он не успевает переработать и систематизировать новую информацию. Эта ситуация усугубляет разрыв между средней школой и вузом и, соответственно, между вузом и производством.

При этом если анализировать влияние информационных потоков на современную Россию, то важно показать, что сегодня мы находимся в ситуации вынужденного переосмысления своего исторического пути. Собственно, осознание синтеза восточного и западного векторов отечественной истории, а также ее продолжение в глобальном мире должно стать целью русского урока истории [5, с. 144].

Информационные технологии в образовании создают внешние условия для продвижения авторских креативных идей, что способствует проникновению инноваций в практическую плоскость. Внедрение новых информационных технологий в сфере образования ускоряют трансформацию всей образовательной системы. Отставание философского и теоретического осмысления проблем образования от интенсивно развивающихся информационных технологий во многом определяют проблемы информатизации образования, преодоление которых является насущно необходимым для становления образовательной системы информационного общества.

Вместе с тем, по отношению к современным информационным технологиям в отечественной педагогической практике наблюдается и прямо противоположная тенденция – нигилизм. Одной из основных причин инертности перехода к информационному образованию, основанному на инновациях, использовании новых информационных технологий, на современных достижениях экономики, науки и педагогической мысли, является педагогический консерватизм, опирающийся на старые, традиционные методы обучения.

Исследование инновационности информации в образовательной сфере изначально предполагает интегративный подход, поскольку включает в себя наработки различных наук, начиная от дидактики и заканчивая психологией. В данном случае имеется в виду не только проблематичность самих понятий «инновация» и «современные информационные технологии», но также неоднозначность практической реализации конкретных

инновационных преимуществ в образовании. В связи с этим, важно подчеркнуть, что усиление интеграционной компоненты информатики с другими предметами повышает эффективность использования компьютерных средств обучения в условиях создания всемирного информационного пространства, когда значительно увеличиваются возможности коммуникаций с помощью современных информационных технологий и средств связи (интернет, электронная почта) различным дисциплинам.

Проблема поликультурного подхода к образованию сначала сводилась к проблеме национальной школы, затем к проблеме многонациональной школы в полиэтнической среде, но в настоящее время возникает проблема школы общечеловеческой культуры и эффективного диалога культур широкого спектра. Интересен взгляд на эту проблему у В.Н. Цатурова. Выделяя традиционную философско-педагогическую парадигму, которая может строиться на моноэтнической культуре, и гуманистическую (свободную), которая сводится в основном к самореализации личности на базе абсолютных человеческих ценностей и может отходить от этнокультуры, В.Н. Цатуров предлагает этногуманистическую парадигму, исходящую из фундаментального принципа сочетания этно- и поликультурных традиций и мировой культуры в трансляции культурно-исторического опыта [7, с. 30].

Основное назначение поликультурного подхода к образованию «в создании условий для становления личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальных рас, верований.

Постоянно возрастающие и все более разносторонние по содержанию мирохозяйственные связи формируют потребность в универсальных кадрах специалистов, получающих профессиональную подготовку в национальных университетах. Это приводит к тому, что содержание национальных систем образования и, прежде всего, высшего, стремится к «мировым стандартам». Именно поэтому все острее ощущаются потребности в том, чтобы повышать информированность, прозрачность, позволяющие оценивать учебные возможности образовательных учреждений и их соответствие требованиям заинтересованных сторон; конвергентность и совместимость учебных планов, особенно с точки зрения вертикальной мобильности; обеспечение защиты образовательных интересов частных лиц и организаций. Реализация модели транснационального образования находит воплощение в разнообразных формах. Все более распространенными становятся

«стратегические союзы» между университетами разных стран, особенно в области дистанционного и бизнес-образования. На основе согласованных учебных планов студенты одного вуза могут изучать отдельные курсы в виртуальном представительстве другого вуза или преподаватели могут сотрудничать с несколькими высшими учебными заведениями, что способствует развитию академической мобильности.

Названные интеграционные процессы внутри складывающегося мирового образовательного пространства, являясь процессами объективными и динамично развивающимися, способствуют сближению образовательных систем различных стран и регионов мира; координации исследовательской, управленческой, учебно-воспитательной деятельности в государствах, открытых для взаимодействия с другими государствами в области образования, включению в мировое образовательное пространство стран, реформирующих национальные образовательные системы.

Ученые неоднозначно восприняли шаги правительства Российской Федерации в направлении Болонского процесса. Среди них имеются и довольно категоричные заявления: «Мы, несомненно осознаем, что в глобальном понимании вопрос об интеграции отечественного образования в европейское образовательное пространство в настоящее время не стоит. Сегодня Россия является неотъемлемой частью Европы во всех смыслах, и в первую очередь это касается рынка образовательных услуг, который на протяжении последних пятнадцати лет сохраняет стабильную динамику роста интереса к своему высокому качеству» [8, с. 123].

По нашему мнению, в условиях фактического вхождения России в Болонский процесс вопросы должны касаться того, какие ценности и приоритеты европейского образования для нас наиболее приемлемы и, что мы можем преподнести европейцам как конкретное предложение.

В современных условиях жестких рыночных отношений вхождение России в Болонский процесс может послужить хорошим толчком для продвижения отечественного образования на европейском рынке образовательных услуг, притом, что отечественные образовательные традиции давно зарекомендовали себя во всем мире и пользуются огромным успехом. Другая сторона вопроса, насколько наша страна экономически готова к реализации такого шага, хотя вопрос с правовой точки зрения уже исчерпан и осталось только воплощать договоренности в жизнь. И тем не менее, вопросов, которые требуют незамедлительных и конкретных ответов остается много.

Понятно, что Болонский процесс приведет к потере отечественных образовательных традиций, основывающихся на прочной фундаментальной основе. И в этом смысле какие-либо кардинальные изменения могут только ухудшить процесс внутренней модернизации образования, требующей все новых и новых преобразований, вызывающих неоднозначную оценку общественности. Если полагаться на конкретную необходимость участия России в общеевропейском образовательном пространстве, притом, что это будет способствовать ее положительной интеграции, то, несомненно, необходимо действовать.

Современный российский вуз помимо научного ядра является и социокультурным центром, что вполне способствует становлению полноценной и конкурентоспособной личности. Выпускник российского вуза вполне способен профессионально действовать на производстве, причем его теоретические знания отчасти подкреплены полноценной практикой, особенно в области естественных и технических специальностей.

Понимание роли вступления России в Болонский образовательный процесс требует гармонизации всех точек зрения «за» и «против», что должно отразиться в итоге в выстраивании новых образовательных форм и стандартов.

Сторонники вхождения России в Болонский процесс понимают: одно из его преимуществ в том, что в настоящее время создается единая политическая Европа с единой конституцией, единое экономическое пространство без границ, единый финансовый режим с единой валютой. При этом получается, что построение единого европейского образовательного пространства в целом сочетается с построением так называемой «Единой Европы». Как ни странно, но участие России в жизни единой Европы наиболее полно отражается только в образовательной сфере.

Под поликультурным подходом к образованию мы понимаем образовательный подход, направленный на нахождение верного соотношения между этнокультурным многообразием и социальными связями, на сохранение и развитие многообразия этнокультурных реалий с целью прогрессивного развития личности в поликультурном социуме. Он направлен на сохранение и развитие всего многообразия этнокультурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и на передачу этого наследия молодому поколению.

Методика обучения изменилась в связи с принятием Болонской системы. Но есть разные мнения, как лучше преподавать историю. Некоторые коллеги полагают, что в наше чрезмерно политизированное время правильно избегать оценочных суждений, - давать

лишь набор фактов. Но для школьников и студентов имеет значение эмоциональная составляющая. Исключить аналитические оценки, образность комментариев, метафоричность рассуждений – значит обеднить уроки. Большинство высших учебных заведений занимается сегодня вопросами оптимизации учебного процесса, связанного со значительным сокращением аудиторной нагрузки и уменьшением значимости роли преподавателя в учебном процессе [2, с. 222].

Система государственного образования – один из важнейших элементов национальной безопасности, и неудивительно, что происходящее в этой сфере волнует всех. Одним из центральных является вопрос о роли государства. Именно оно обязано создать все условия и обеспечить, с одной стороны, подготовку необходимых стране специалистов, а с другой, - поднять общекультурный и интеллектуальный уровень общества, предоставив в соответствии с Конституцией реально право каждому гражданину на получение высшего образования на конкурсной основе.

Для сохранения своей идентичности семейных рассказов о прошлом недостаточно для формирования исторического сознания. Для того чтобы первые впечатления о прошлом страны превратились в основы исторического сознания, нужна хорошая школьная подготовка, в ходе которой отрывочные сведения укладываются не только в строгий порядок хронологических таблиц и четкой периодизации, но и обретают ясные черты вечно развивающейся живой общественной организации. В советской школе первые уроки истории проходили в 4-м классе, возвращаясь затем к пройденным этапам прошлого, постепенно углубляя знания из года в год.

Опасность «прагматизации» образования состоит в том, что речь идет об освобождении ученика от «лишних», «непрофильных» знаний, которые якобы не пригодятся в профессиональном будущем. Выпускник нашей средней школы должен обладать всем необходимым интеллектуальным инструментарием, чтобы в будущем эффективно жить и работать и чтобы это будущее создавать. Это собственно и есть непрерывно возобновляемый, саморазвивающийся и преумножающийся ресурс для всех грядущих модернизаций. Уж лучше у нас будут инженеры, владеющие грамотной русской речью и литературным вкусом, чем обученный ограниченному набору операций «персонал».

Раз, запустив механизм качественных культурных элит, его надо поддерживать задачами, длинными целями – все более масштабными, решение которых выходит за рамки жизни одного поколения, чтобы вслед за одной решенной задачей ту же вставала другая,

еще более объемная. Только такие вызовы являются самым эффективным стимулом для реализации человека.

Кризис образовательной системы в России и странах СНГ – явление более чем очевидное; этого даже никто не отрицает. Этот кризис носит системный характер, и для того чтобы понять его природу, необходимо всерьез задуматься над состоянием общества, в котором мы живем. Образование, по сути, есть трансляция некой социально-политической парадигмы от поколения к поколению, и процесс образования реализуется через преемственность, непрерывность связи поколений, равно как и связи управленческих, интеллектуальных элит. Кроме того, это также и передача профессиональных навыков. То есть через образование осуществляется передача идентичности одного поколения другому, посредством чего происходит укрепление, сохранение и дальнейшее развитие общества. Однако возникает вопрос: что транслируется в процессе образования в современной России? Образование по своей сути есть искусственный проект приведения человека к системе формальных требований, к некой модели, некому образцу. Трудность заключается в том, что в современной России нет такого образца, такого человеческого архетипа, который мог бы и должен был бы быть взят за нормативный и, соответственно, предопределять содержательный характер всего образования.

Процесс постобразования состоит в том, что человек может получать все больше дипломов, которые все равно не формируют цельную личность, а лишь добавляют какие-то навыки. Развитие образования в частных университетах постепенно интегрирует Россию в постобразовательный процесс. Продукт постобразовательного процесса будет существенно отличаться от продуктов привычного для нас образования; он будет проявляться в сочетании компетентности и технологической адекватности с глубочайшим невежеством.

Всеобщий и обязательный принцип образования – это не вопрос социальной справедливости, равенства возможностей, склонности к коммунизму. Это вопрос максимально эффективного применения в народном хозяйстве любого человека – независимо от материального положения, социального статуса и т.п. Можно сказать, что это и есть прагматизация образования, только в нормальном понимании, а не в ныне практикуемом. В частности, русская инженерная школа была лучшей в мире, потому что в ее основе лежало классическое гимназическое образование. Какими бы идеологическими функциями ни отягощалось советское образование, его фундаментальный характер формировал человека, способного к самостоятельному мышлению.

Образование по своей сути есть искусственный проект приведения человека к системе формальных требований, к некоей модели, некому образцу. Трудность заключается в том, что в современной России нет такого образца, такого человеческого архетипа, который мог бы и должен был бы быть взят за нормативный и, соответственно, предопределять содержательный характер всего образования.

Если мы обратимся к современному образованию на Западе, то заметим, что там также происходит парадигмальный сдвиг. Эпоха Просвещения с ее концепцией принесения знаний в массы и приведения человека к некоему определенному знаменателю практически закончилась. Одновременно подвергается эрозии и сама идея всеобщего образования. В итоге мы становимся свидетелями тотального невежества самого продвинутого постмодернистского общества – американского, где наряду с незнанием множества научных дисциплин и проблемами с элементарными навыками счета у выпускников колледжей существует высокая, но односторонняя компетентность в частных вопросах. Свидетельство этому – неспособность многих американских политиков найти на карте ту или иную страну, хотя это и не мешает им бомбить неудобных за десятки тысяч километров от США.

Однако в своей области специалист знает все. Возникает своего рода дробление еще большей специализации технологической составляющей образования, которая совершенно не противоречит исполнению профессиональных навыков. Личность, получившая великолепное, но узкоспециальное образование и имеющая полное незнание об общих вопросах, является новой личностью – личностью постмодерна. Она формируется в западных системах образования.

Образование теснейшим образом связано с наукой, поскольку сама наука фундаментальна по отношению к образованию, а процесс образования ведет человека к науке. Но в век постмодерна происходит кризис и этого понятия. Например, современный исследователь Джон Хорган назвал свою книгу «Конец науки». А то, что приходит взамен «науки», некоторые исследователи определяют как «постнаука», которая формально продолжает линию Просвещения, но кардинально меняет качественные основы.

Современное российское образование отличает состояние тупикового рассеивания, растерянности, что позволяет каждому преподавателю, каждой школе или институту транслировать или вводить в научный образовательный оборот практически произвольные критерии, термины, понятия, системы или их отдельные элементы. То есть разрушается универсальность. Наряду с этим происходит формирование случайных идентичностей, случайного набора элементов, которые представляют собой типичный пример

постобразования. Не знание, а невежество в таком случае станет объединительным моментом.

Заканчивается эпоха Просвещения, и если раньше нормативы модерна, в том числе нормативы высшего образования, рационализма, эмпиризма, индивидуализма, которые составляли обязательный набор научного, культурного и просвещенного сообщества эпохи модерна были безусловными ценностями, то на следующем этапе постмодерна их размывает, качественно переделывая все традиционное просвещенческое образование. Появляется возможность утвердить свою собственную образовательную парадигму и на ее основе выстроить новую аксиматику.

Если человек понимает эти парадигмы и может разложить их на составляющие компоненты, то это будет пропуском в новую интеллектуальную элиту, которая действительно сможет предельно четко и точно кодифицировать и систематизировать объемы информации, с которыми человек связан сегодня в самых разных сферах – от быта и дешифровки выпуска новостей до фундаментальной науки.

Принципиальное значение имеет концептуализация знаний в парадигме Восток-Запад, или пространственной парадигме. Ее смысл можно определить следующим образом: географический контекст фундаментально аффицирует знание, без географии нет знания, то есть сфера рациональности имеет четкую пространственную привязку. Знаний без пространства нет. По мнению Дугина промежуточным механизмом между знанием, ландшафтом и пространством является этнос. В данном случае он та призма, которая является промежуточной инстанцией между мыслью, рациональностью и конкретной географической местностью, где эта рациональность возникает, т.е. знание имеет национальный характер. Следовательно, конкретные культурные особи – ученики получают конкретные культурные знания с соответствующим уведомлением. Когда преподавание имеет явно этнокультурную окраску, фундаментально меняется сама система образования.

В последнее время на мировой арене произошли несколько серьезные и неожиданные изменения (обвальная перестройка мировой системы, «сдергивание» идеологического покрывала с половины мира, ускоренное продвижение к новой точке стратегического равновесия и т.д. и т.п.), что невольно возникает вопрос: а можно ли было предусмотреть подобную надвигающуюся ситуацию? Способна ли наша гуманитарная наука на это? Нам представляется, что истоки таких неожиданностей лежат в общем кризисе гуманитарной науки в целом и, в частности, в кризисе подосновы современной экономической теории.

Чтобы понять, что такое информация и почему она играет такую роль в современную эпоху, нужно четко различать сообщение (или послание), интерпретацию (или восприятие) и коммуникацию. Сообщение (message) – это «вещь», то есть передаваемый продукт интеллектуальной деятельности человека; интерпретация — это «мысль», то есть приобретаемое знание; коммуникация — это лишь операция передачи, трансляции. Но в современном нам обществе, именно эта операция трансляции – определяющее, доминирующее звено в триаде сообщение – коммуникация – интерпретация.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

1. Информатизация образования выступает в качестве основы адекватной условиям современного мира социализации и профессионального развития человека, его становления в условиях компьютеризации социальной и образовательной среды.

2. Развитие и становление информационного общества вызывает соответствующие изменения в системе образования. Крайне необходимо решать проблему адаптации к условиям жизни в новом обществе, где решающими факторами являются адекватная обществу система образования и научные знания. Информационная культура общества, основанная на современных технических средствах предполагает огромные потенциалы по преобразованию всех сфер человеческой жизнедеятельности, адекватные формы информатизации общественных процессов, в том числе, таких перспективных, связанных с будущим общества, как образовательные институты. Образовательные технологии необходимо выстраивать так, чтобы эти потенциалы глобальной компьютеризации были максимально востребованы и использованы для повышения качества образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Колин К.К. Информатика сегодня и завтра: фундаментальные проблемы и перспективы развития в XXI веке // К.К. Колин / Молодые в библиотечном деле. Ежемесячный профессиональный журнал. – 2006. – № 9-10 (сентябрь-октябрь). С. 16-26.

2. Король Л.Г. О необходимости изучения условий самостоятельной работы студентов в системе высшего образования // Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский, Д.В. Трошкина / Казанская наука. – 2015. – № 6 С. 222-224.

3. Кулипанова, Н.В. Многообразие современных социальных систем и стратегий глобализирующегося образования // Н.В. Кулипанова, Н.В. Наливайко, Н.П. Орлов, Е.В. Ушакова / Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 64-77.

4. Рахинский Д.В. Информатизация системы народного образования (социально-философский анализ) // Д.В. Рахинский / диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. – 2003 г. – 127 с.

5. Рахинский Д.В. Исторические аспекты глобализации как информационного процесса // Д.В. Рахинский / Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. - № 4 (54) – ч. 2. С. 142-144.

6. Урсул А. От модернизации к футуризации образования: инновационно-опережающие процессы в интересах устойчивого развития // А. Урсул / Безопасность Евразии. – 2008. – № 3. С. 7-44.

7. Цатуров В.Н. К культуре мира - через образование // В.Н. Цатуров / Поликультурное образование на Северном Кавказе: проблемы, тенденции, перспективы. – Махачкала: ЦПЦ ДГУ, 2000. С. 29-31.

8. Ярычев Н.У. Россия в рамках единого европейского образовательного пространства: Болонский процесс как основа стратегического развития (аналитический подход к противоречиям) // Россия в глобальном мире. Ч. 2: сборник научных трудов 7-й Всероссийской науч.-теорет. конф. – СПб.: Изд-во Политехн. у-та, 2009. – С. 123.

© Д.В. Рахинский, 2015

УДК 37

Е. А. Сац

к. пс. н., старший преподаватель каф. управления персоналом и психологии
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург, Российская Федерация

СООТНОШЕНИЕ САМООЦЕНКИ И ЗАВИСИМОСТИ У КЛИЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ

Введение.

Эстетическую медицину на современном этапе развития человечества рассматривают как «отрасль индустрии красоты и здоровья». В последнее десятилетие эта отрасль бурно развивается, совершенствуются ее методики и технологии, основанные на инновационных

открытиях, как в медицине, так и в косметологии. Эстетическая медицина сделала огромный шаг вперед. Она открывает новые возможности перед людьми, которые стремятся продлить свою молодость. Стандарты красоты также меняются сравнительно быстро, во многом их навязывает индустрия моды. Растут материальные возможности пациентов-клиентов эстетической медицины. Услуги врачей-косметологов достаточно востребованы не только женщинами всех возрастов, но и мужчинами, которые все чаще стремятся к эстетическому улучшению своей внешности. Это, в свою очередь, стимулирует развитие индустрии красоты и здоровья.

Однако потенциальные клиенты эстетической медицины не всегда объективно оценивают свою внешность, необходимость обращения к врачу-косметологу, во многом обусловлена не зависящими от них обстоятельствами, подчинение которым связано с личностными особенностями, порождающими неадекватную самооценку своей внешности, здоровья, способностей и пр. На наш взгляд, формируется категория пациентов-клиентов, у которых развивается зависимость от получения косметологических услуг, то есть косметологическая зависимость. Эти обстоятельства определили актуальность темы исследования.

В своей работе автор опирается:

- На теоретические и практические положения в области эстетической медицины, представленные в работах авторов: профессора, врача Рокса Андерсона (США), профессора Жака Отто (Великобритания), врача Тийны Оразмяз-Медер, доктора Е. Мягких, к.м.н., Н. Гончаровой и др.;

- На теоретико – методологические исследования самооценки личности Баранской Л. Т., Бороздиной Л. В., Столина В. В., Соколовой Е. Т., Р. Бернса, М. Якоби, Э. Эриксона и др.;

- На философские и научно-теоретические понятия зависимости личности от влияния людей, услуг или различных веществ, данные учеными – психологами, социологами, философами, медиками, педагогами, филологами: Ожеговым С. И., Кондратьевым М. Ю., Ильиным В. А., Березиным С. В., Карвасарским Б. Д., Венгером А. Л., М. Кордуэллом, А. Ребером, Р. Корсанини, А. Ауэрбахом.

Объект исследования: клиенты косметологических услуг эстетической медицины.
Предмет исследования: соотношение самооценки и зависимости у клиентов эстетической медицины. Цель исследования состоит в определении самооценки и зависимости у

клиентов, потребляющих косметологические услуги эстетической медицины (на примере клиентов салона «Студия авторской косметологии»).

Задачи исследования:

1. Рассмотреть направления эстетической медицины в теоретическом и практическом аспекте.
2. Изучить понятие самооценки личности в теоретико-методологических исследованиях ученых-психологов.
3. Проанализировать научно-теоретическое определение зависимости учеными – философами, социологами, медиками, педагогами, психологами.
4. Разработать организацию и методику исследования самооценки и зависимости с клиентами салона «Студия авторской косметологии».
5. Сделать выводы по соотношению самооценки и зависимости у исследуемых клиентов.

Методы исследования:

- метод анкетирования;
- «Психометрический» тест;
- самооценка по методике Дембо – Рубинштейн;
- метод беседы-опроса.

Характеристика испытуемой группы: группа женщин из 12 человек, возраст которой измеряется от 29 до 60 лет (10 человек от 29 до 40 лет, два человека 60 лет). Все клиенты в общей сложности применяли не менее 3-х различных видов услуг эстетической медицины, в том числе: методы аппаратной косметологии, биоревитализацию, ботулинотерапию, контурную пластику, мезотерапию, нейрокосметику, PRP – терапию, пиллинг (химический и механический), пластическую хирургию. Все пациентки в настоящее время активно пользуются услугами врачей-косметологов.

Часть 1. Эстетическая медицина.

Эстетическая медицина – отрасль индустрии красоты и здоровья, вобравшая в себя все теоретические сведения и практические возможности коррекции внешних данных человека с помощью медицинских методик и достижений [22].

Эстетическая медицина включает множество видов воздействия и коррекции внешности человека. Основные из них, следующие: аппаратная косметология, биоревитализация, ботулинотерапия, контурная пластика, мезотерапия, дермабразия, PRP – терапия,

электротерапия, химический пилинг, эстетическая стоматология, пластическая хирургия. Большинство технологий эстетической медицины назначаются и выполняются врачами или высококвалифицированными специалистами с высшим медицинским образованием.

Аппаратная технология – это комплекс косметологических процедур, который осуществляется с помощью специализированной аппаратуры. По данным различных исследований [11], в последние годы спрос на пластические операции неуклонно падает, тогда как разнообразные аппаратные процедуры и новейшие инъекционные способы омоложения становятся наиболее востребованными. Благодаря техническому прогрессу и технологическому развитию, в косметологии активно применяются аппаратные косметологические процедуры, такие как:

- алмазная микродермазия – процедура отшелушивания мертвых клеток кожи;
- гальванотерапия – воздействие на проблемные зоны постоянным током;
- браш-пилинг – механическая очистка кожи;
- ультразвуковой пилинг – корректировка косметологических недостатков кожи;
- светолечение – стимулирование восстановительных процессов в организме и нормализация защитной (иммунной) системы;
- вакуумный массаж и чистка лица – снятие застойных явлений в коже и др.

Передовые позиции на современном этапе развития аппаратной косметологии занимают лазеры и системы импульсного света, а также аппараты фракционного фототермолиза.

«Например, в США ежегодно проводится около 12 миллионов процедур лазерной эпиляции [11]. Ведущим специалистом в этой области является американский ученый, клиницист, профессор Гарвардского университета, Рокса Андерсон.

С помощью аппаратной косметологии в настоящее время можно не только влиять на омоложение и рельеф кожи, а также на удаление пигментаций, сосудов, татуировок, новообразований, но и скорректировать фигуру, овал лица и др.

Пластическая хирургия в последнее десятилетие теряет свои завоевания в косметологии в связи с развитием менее консервативных методик изменения внешности.

Биоревитализация – это инъекционное введение биоактивных веществ, которые позволяют в достаточно короткие сроки получить эффект омоложения кожи лица и других участков тела. Чаще всего используется в биоревитализации препараты гиалуроновой кислоты, то есть вещества, которые содержатся в коже человека. Эта процедура восстанавливает структуру кожи, увлажняет ее. Гиалуриновая кислота является также прекрасным антиоксидантом.

Ботулинотерапия относится к методам лечения ботулоксином таких заболеваний, как: мышечные спазмы, различные боли, вегетативные дисфункции. Длительные боли могут быть причиной невротических расстройств, а в результате способствовать социальной дезадаптации больных. При мышечных болях ботулоксин блокирует высвобождение ацетилхолина в нервно-мышечных волокнах, что способствует расслаблению мышц. В эстетической медицине ботулинотерапия применяется для блокирования различных видов потливости, слонотечения, разглаживанию мимических морщин. Лечение подлежит локальный гипергидроз, который развивает физический и психологический дискомфорт, достаточно часто создающий стрессовые ситуации в виде «порочного круга», стресс – потоотделение – стресс. В медицинской практике может применяться как оперативное лечение (кюретаж, трансторакальная симпатэктомия), так и консервативное, то есть применение внутрикожных инъекций или ботулинотерапии.

Дермабразия – лазерная шлифовка лица, которая может выполняться под местной или общей анестезией. Дермабразию используют при удалении рубцов, шрамов, бородавок, угрей, татуировок, сглаживании морщин и в других случаях. Разновидностью дермабразии является микродермабразия, наиболее совершенная процедура пилинга лица, при этом разглаживаются и даже исчезают мелкие морщины.

PRP – терапия, плазмолифтинг или иначе плазмотерапия, применяется в косметологии относительно недавно. Результаты лечения удивляют как пациентов, так и врачей. Плазмотерапия осуществляется на основе собственной крови пациента, не имеет противопоказаний по полу и возрасту, она также сочетается с другими методами лечения. Состав плазмы содержит биологически активные вещества: аминокислоты, белки, витамины, минералы, гормоны, ферменты, глюкозу, липиды. Плазму крови можно назвать квинтэссенцией жизни. «В ходе научных исследований доказано, что в результате курса процедур плазмотерапии очень активной стимуляции подвергаются фибропласты, которые начинают усиленно синтезировать коллаген I- го типа, матричную рибонуклеиновую кислоту и металломатричные протеиназы первого типа (ММР -1)» [11]. При этом активизируются обменные процессы, нормализуется структура кожи.

Электролечение или электротерапия является одним из направлений физиотерапии, которое также применяется в косметологии. Сущность методики заключается в дозированном влиянии на организм электромагнитных полей и электрических токов. Целью применения является поддержание биоэлектрической активности клеток и тканей

организма, то есть их жизнестойкости. При прохождении тока через ткани происходят физико-химические реакции, которые воздействуют на изменение кислотно-щелочного баланса в тканях организма и влияют на рН крови, следствием изменения которой и является лечебно-восстановительный эффект тканей и клеток организма.

Химический пилинг – это прямое воздействие на различные слои кожи, как на поверхностные, так и на более глубокие с помощью косметологических, химических препаратов. Пилинг является альтернативой пластической хирургии. Для поверхностного химического пилинга используются органические фруктовые кислоты: гликолевая, пировиноградная, молочная. При глубоком и срединном пилинге используется трихлоруксусная кислота.

Эстетическая стоматология это современное направление на стыке косметологии и стоматологии. Оно направлено на избавление неприятностей и дефектов, которые случаются с зубами. Разумное сочетание практических лечебных и научных достижений в стоматологии дает прекрасный эффект и для поддержания красоты и здоровья. Эстетическая стоматология имеет на современном этапе развития медицины достаточный набор методов для изменения цвета и формы зубов, потемневших пломб, щелей между зубами, лечения сколов, разворотов и других дефектов. В частности к ним относится система отбеливания ООМ, в результате ее применения активный кислород проникает в эмаль и обесцвечивает темные пигменты и наполняет ткани зуба микроэлементами. Еще одним методом эстетической стоматологии является имплантация зубов.

«Пластическая хирургия – это раздел хирургии, занимающийся оперативным вмешательством, направленным на устранение деформаций и дефектов какого-либо органа ткани или поверхности человеческого тела» [1]. В настоящее время «происходит чрезвычайное расширение диапазона услуг, оказываемых исключительно по желанию пациента» [1]. Разнообразие эстетических пластических операций говорит о их широком применении: фейслифтинг – омоложение лица, фронтлифтинг – подтяжка бровей и лба, ринопластика – пластика носа, хейлопластика – пластика губ, маммопластика – пластика груди, липоксация – пластика живота, комбинированная пластика и многие другие.

По результатам исследований психологов, «зачастую (в 40% случаев) к пластическим хирургам обращаются женщины, имеющие семьи и ведущие активный образ жизни». Тогда, «как в начале 2000-х к услугам эстетической хирургии прибегали женщины (в 57% случаев), не имеющие семьи, страдающие от депрессивного синдрома» [22].

Пластическая хирургия противопоказана:

- людям, страдающим психическими заболеваниями;
- людям, желающим иметь некое субъективно-представляемое совершенство;
- людям, которые впадают в зависимость от пластических операций, то есть стремятся делать их постоянно [22].

«Отсутствие в большинстве случаев объективных показаний к внешне преобразующему хирургическому вмешательству актуализирует субъективные личностные переживания пациентов, связанные с их отношением к себе и окружающим, с уровнем саморегуляции и механизмами психологических защит» [1].

Ученый, врач, изобретатель, Рокс Андерсон считает, что «на протяжении последних нескольких лет спрос на пластические операции и инвазивные методики неуклонно падает, тогда как на аппаратные процедуры и инъекционные способы омоложения становится все популярнее. Ведущие позиции в аппаратной косметологии занимают лазеры и системы интенсивного импульсного света, а последнее десятилетие – аппараты для проведения процедур фракционного фототермолиза» [11].

В последнее десятилетие также активно рекламируется и уже применяется в эстетической медицине «нейрокосметика» - косметика для нервных клеток. Нейрокосметологические препараты делятся на следующие группы:

- успокаивающие (противовоспалительные) – для ухода за реактивной кожей;
- антистрессовые обладают антистрессовым эффектом;
- способствующие похудению, воздействуют на адренергические рецепторы, высвобождают нейропептиды;
- омолаживающие, уменьшают толщину эпидермиса;
- миолорелаксирующие – деконтрактанты поверхностного действия.

«Нейроактивные косметические ингредиенты, влияя на синтез нейромедиаторов или нейрогармонов, могут индуцировать не только физиологические, но и патологические изменения в тканях» [11].

Часть 2. Понятие самооценки личности.

Во многих работах отечественных и зарубежных ученых: Прихожан А. М., Лисиной М. И., Столина В. В., Кона И. С., Липкиной А. И., Борздиной Л. В., Былкиной И. Д., Захаровой А. В., Соколовой Е. Т., Молчановой О. Н.,

Баранской Л.Т., Р. Бернса, У. Джеймса, Ч. Кули, Д. Мида, М. Якоби, Э. Эриксона, К. Роджерса отражено влияние самооценки на развитие личности. Научное понятие самооценки дано как российскими учеными – психологами, так и иностранными.

Самооценка рассматривается как «своя значимость», «успешность деятельности», «осознание себя», «взгляд на себя», «личностное образование», а также она связана с уровнем притязания личности. Так Р. Бернс дает следующее определение: «Самооценка – это не совокупность свойств, качеств, способностей которые человек сам приписывает, а оценивание своих способностей удовлетворять свои потребности». Далее он утверждает: «Самооценивание, как умственная операция сопровождается еще и эмоциями». По версии О. Н. Молчановой «в западной культуре сформировалось стойкое восприятие самооценки как важнейшего ресурса человека, его достоинства». Согласно Р. Уайли: «Самооценка по какому-либо качеству основывается на сопоставлении субъектом своих достижений с успехами окружающих». Л. В. Бороздина представляет самооценку, как «Самооценка - аффективная оценка (представление индивида о самом себе), которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением» или более кратко: «Самооценка – это личностное суждение о собственной ценности». Обобщает выше - предложенное российский философ А. Г. Спиркин: «Самооценка – это представление человека о важности личной деятельности в обществе и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или закрыто» [16].

На взгляд автора, эти понятия совершенно не противоречат между собой, а наоборот раскрывают и дополняют друг друга. Уильям Джеймс даже вывел формулу самооценки в зависимости от уровня притязаний человека, в которой самооценка прямо-пропорциональна успеху, и обратно - пропорциональна притязанию. Интересным представляется мнение ученых – психологов о месте самооценки в рамках «конструкции, именуемой Я – концепцией». Английский психолог, педагог Роберт Бернс считает самооценку одной из составляющих Я – концепции, то есть «составляющая, связанная с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [2]. Швейцарский психоаналитик Марио Якоби определяет самооценку как отношение к самому себе, как «чувство ценности в отношении собственной значимости» [19]. Захарова А. В. утверждает, что самооценка функционирует в двух основных формах, в общей и частной [7]. Общая самооценка отражает понятия: «адекватная – неадекватная», «низкая – высокая», «устойчивая -неустойчивая» и другие. Частной самооценке характерно оценивание субъектом собственных определенных проявлений и качеств. В развитие такого подхода Гапоненко С. В. предлагает исследовать

самооценку по «временной отнесенности» и выделять следующие виды самооценки: «прогностическую, актуальную и ретроспективную». По мнению Бороздиной Л. В., «В современной психологии изучение самооценки вводится в рамки более широкой конструкции, именуемой Я – концепцией. Я – концепции с точки зрения самооценивания себя, можно выделить три составляющих: «образ – Я», «самооценку», «потенциальную поведенческую реакцию» [6]. Роберт Бернс также тесно связывает Я – концепцию с понятием самооценки: «Я – концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я – концепции часто называют образом «Я» или картиной «Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [2].

Анализируя в диссертационной работе психологический «феномен» Я – концепции, Максименко Ж. А. выделяет два подхода:

1-й подход – «Я – концепция и самооценка представляют собой взаимосвязанные, но разные стороны феномена, отражающие когнитивное и аффективное образование психики человека (И. В. Барышникова, Л. В. Бороздина, А. А. Налчаджан, А. А. Реан, Р. Бернс, Ф. Райс и др.);

2-й подход – «Я – концепция характеризуется нераздельной связью познающего, познаваемого и отношенческого аспектов (как всеобъемлющее, оценочно – описательное представление индивида о себе), опосредующих поведение личности (В. С. Агапов, А. К. Болотова, В. А. Штроо, А. В. Захарова, В. Квинн, К. Роджерс и др.)» [9].

Исследователи самооценки выделяют несколько ее функций:

- «регуляторную», на основе которых осуществляется решение задач личностного выбора;

- «защитную», обеспечивающую развитие независимой и относительной стабильности личности;

- «развивающую», зависящую непосредственно от степени самооценки себя личностью.

Без самооценки проблематично, а может быть и невозможно самоопределиваться в жизни. По мнению А. Г. Спиркина: «Верная самооценка поддерживает достоинство человека и дает ему нравственное удовлетворение. Адекватное или неадекватное отношение к себе ведет либо к гармоничности духа, обеспечивающего разумную уверенность в себе, либо к постоянному конфликту, порой доводящего человека до невротического состояния. Максимально адекватное отношение к себе – высший уровень самооценки» [16].

Самооценку можно разделить на два вида: высокая и низкая самооценка. «Сама по себе высокая самооценка еще не говорит о благополучии или отсутствии тревожности и эффективности личности» [16]. Низкая или негативная оценка себя предполагает неприятие или негативное отношение к своей личности, ощущению своей неполноценности. Позитивная самооценка проявляется в самоуважении, понимании собственной ценности, формирует отношение к себе, как к состоявшейся личности. Человек с низкой самооценкой часто бывает напряжен, неуверен в себе, тревожен. Люди, которые не верят в собственные возможности, выбирают соответствующие своим представлениям, цели, друзей, не планируют свое будущее.

Важно с раннего детства формировать у человека позитивное отношение к себе, уважение к себе, уверенность в себе и своих силах, которое способствует полной жизненной реализации. По В. В. Столину, самооценка, как «образ самого себя также формируется в процессе жизнедеятельности как некое психическое образование». Самооценка начинает складываться уже в детстве. Отношение родителей к ребенку формирует позитивную самооценку или частичное или полное самоотвержение себя, то есть возможны следующие варианты установок к себе и другому:

- «Первый случай Я «+», Ты «+». Такая установка «вполне здоровой личности»;
- «Второй случай Я «+», Ты «-». Такая позиция – позиция превосходства»;
- «Третий случай Я «->», Ты «+». Психологически это депрессивная позиция, в социальном смысле – самоуничижение»;
- «Четвертый случай Я «->», Ты «-». Это позиция безнадежности».

Рассмотрим три фактора, влияющие на формирование самооценки:

- Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального Я с идеальным считается важным показателем психического здоровья. В классической концепции Джемса (1890) представление об актуализации идеального Я положено с основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение - реальных достижений индивида к его притязаниям. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими

характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

- Во – вторых, следующий фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Кули (1912) и Мида (1934).

- В – третьих, наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом "вписаться" в структуру общества [16].

По мнению автора, не смотря на различные основания и причины оценивания себя личностью, лежат ли в «основе собственные суждения» или «интерпретация суждений других людей», «идеалы», «социо - культурные стандарты», все-таки самооценка носит «субъективный характер».

В результате научно - теоретического рассуждения Роберт Бернс пришел к выводу:

«1. Самооценка (самооценивание) – это суждение о том, насколько наши качества способны удовлетворять наши потребности (я хороший специалист, я успешный человек, я плохо вожу машину, я важен для моей фирмы или семьи);

2. Основой для самооценивания является умственная операция сравнения, которая происходит быстро и бессознательно;

3. Сопровождается эмоциями, вызывая самопринятие (самоуважение)/непринятие себя, гордость/стыд и другие формы эмоционального отношения к себе;

4. Двумя наиболее важными факторами формирования самооценки являются собственные или наблюдаемые успехи/неудачи, а также оценки окружающих;

5. Как и всякое поведение, самооценивание приобретает привычные формы (низкая и высокая самооценка);

6. Деление самооценки только по высоте (на высокую и низкую) слишком примитивно и бессодержательно;

7. Для точного определения проблемы представление о высокой и низкой самооценке нужно дополнить такими характеристиками, как реалистичность (адекватность), устойчивость, *зависимость*, осознанность, согласованность, дифференцированность» [2].

Часть 3. Понятие зависимости личности.

Современное общество характеризуется не только техническим прогрессом и инновационными технологиями в различных областях человеческой деятельности, но и определенными рисками и опасностями, влияющими на развитие социума в целом и на каждого индивида в отдельности. В частности, необходимо обратить внимание на формирование у современного человека определенных потребностей, которые активно культивируются и насаждаются заинтересованными корпорациями, группами людей и достаточно часто переходят в некую привязанность или *зависимость* от чего-либо или от кого-либо, например, привыкание к пластическому изменению внешности.

Понятие зависимости применяется во многих науках, изучающих и исследующих человека, таких как: медицина, социология, философия, педагогика, психология и другие.

Зависимость отвлекает индивида от реальных жизненных проблем, формирует ложное восприятие действительности, влияет на совершенствование личности человека. Актуальность исследования зависимости состоит в необходимости выявления ее сущности и структуры, причины возникновения, поиска способов и возможностей ослабления или освобождения от нее.

В словаре С. И. Ожегова дано определение зависимости, как:

«а. Отношение одного явления к другому, как следствия к причине.

б. Подчиненность другим (другому) при отсутствии самостоятельности, свободы.»

В медицине определяют «подчиненность» как «чрезмерную привязанность» к чему-либо, обычно вредному и опасному для здоровья. Социологи М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин трактуют зависимость, как «неадекватно высокую восприимчивость...к внешнему воздействию». В педагогике считается, что развитие неуверенности у человека во многом определяет воспитание. Широко трактуется понятие зависимой личности в психологии. Артур Ребер отмечает «чрезмерную пассивность» и «недостаток самоуверенности» у зависимой личности [5]. Психолог Майк Кордуэлл акцентирует внимание на «несамостоятельности» и «расстройстве личности». Р. Корсанини и А. Ауэрбах обращают внимание на то, что объектом привязанности может быть человек, от которого неуверенный в себе индивид может получить «поддержку, защиту или разрешение» [17]. С. Ю. Головин отмечает в большинстве видов зависимостей физиологическую и психологическую составляющие в результате соответственно «привыкания» или «аффективной природы» [15]. В словаре «Психология развития» под редакцией А. Л.

Венгера: зависимость формируется и развивается от «повышенной привязанности ребенка к взрослому». В Большой психологической энциклопедии дается следующее понятие: «зависимость от поля – определенный целостный комплекс реакции личности на внешнее воздействие. У конкретной личности может преобладать либо зависимость, либо независимость от поля. Полезависимую личность характеризует быстрота опознания, зрительная и пространственная ориентированность, синтетичность восприятия. Полнезависимая личность отличается медленностью познания, склонностью к анализу, вербализации» [3]. В Большом толковом словаре по психологии под редакцией А. Ребера зависимость трактуется, как «связь между переменными».

Диссонансом звучит определение зависимости R. Frager, J. Fadiman: зависимость (dependence) – «положительное качество, способствующее психологическому развитию и росту человека» [20].

Ученые и исследователи выделяют несколько зависимостей, которые могут развиваться у человека: физическую, психологическую, алкогольную, наркотическую, лекарственную, эмоциональную, патологическую, информационную, компьютерную, статистическую, референтную, властную, психотерапевтическую, *косметологическую* и другие.

Виды зависимостей определяются теми потребностями, которые эту привязанность порождают. С. В. Березин утверждает, что составляющей большинства зависимостей, является «привыкание» на физиологическом уровне, то есть происходит изменение «функционирования нейромедиаторов», это и определяет *физическую* зависимость, которой сопутствует и психологическая зависимость [20].

Много внимания в психологии, педагогике, социологии, медицинских науках уделяется изучению личности, склонной к возникновению и развитию у нее зависимости. Выявлено, что у людей с физической зависимостью часто незрелая психика, снижена самооценка, им сложно общаться с другими людьми и разрешать личные проблемы. Они представляют собой зависимый тип личности, часто ищут помощи у других, им трудно о себе заботиться.

Психологическая зависимость прослеживается в чертах характера человека, проявляется в «несамостоятельности» и «сильном влиянии на его психологию» окружающих людей. Майк Кордуэлл рассматривает психологическую зависимость, как устойчивое состояние, которое может возникнуть «вследствие стресса или первичного злоупотребления» психоактивными веществами. По мнению А. Ребера психологическая зависимость – «болезненное стремление» к получению и употреблению психологических средств. При

физической и психологической зависимости в ответ на отмену психоактивных веществ часто развивается «абсинентный синдром». *Алкогольная* зависимость характеризуется постоянным стремлением к употреблению алкоголя, которая в дальнейшем переходит в физическую зависимость и ведет к изменению толерантности. *Наркотическая* зависимость проявляется развитием устойчивости к наркотическим веществам, что ведет в конечном итоге к деградации личности. *Лекарственная* зависимость проявляется в виде «навязчивого желания» принимать лекарственные средства без объективной необходимости. «*Эмоциональная* зависимость – это состояние человека, живущего с внутренней болью, раной. Она проявляется тогда, когда человек испытывает трудности в любви, интимных отношениях, самовыражении, самореализации», считает психолог-практик Н. Рубштейн. Понятие «*патологическая*» зависимость принадлежит К. Хорни для обозначения чрезмерно невротической зависимости от другого человека, с которым зависимый индивид связан «социально и эмоционально». *Компьютерная* зависимость чаще всего формируется в детско-юношеском возрасте, которая приводит к резкому сокращению занятий другими видами деятельности, что негативно влияет на общее развитие ребенка. Зависимость от компьютеров, гаджетов «сродни наркотической», человек начинает жить в нереальном мире. *Интернет-зависимость* сопровождается удовольствием. Потеря этого удовольствия формирует когнитивные расстройства. *Информационная* зависимость не влияет непосредственно на организм, но социальные и профессиональные проблемы ничем не отличаются от проблем, возникающих от других зависимостей. Она может возникнуть, когда человек не располагает достаточной информацией, или получает ее от некомпетентного человека, или из недостоверных средств массовой информации. *Статистическая* зависимость - «связь между переменными». Иногда автору может понадобиться употребить этот термин, для сохранения нейтральности в отношении причин и следствия. В основе *референтной* зависимости лежит «механизм подражания». Она проявляется, когда люди «некритически заимствуют установки, нормы поведения, образ жизни», чтобы быть причисленными к определенному кругу людей, к некоей референтной группе. Существует понятие властной зависимости от людей, обладающих властью, большими полномочиями, непрекаемым авторитетом. *Психотерапевтическая* зависимость от психотерапевта, часто бывает взаимной. Она имеет неоднозначную природу, с одной стороны пациент стремится к независимости, с другой ищет «поддержку» и «помощь».

К свойствам зависимости можно отнести следующие понятия: аффективные, когнитивные, поведенческие расстройства, аффективные состояния наиболее выражены тревогой, когнитивные - характеризуются апатией, поведенческие – частотой дисфорических проблем. Аффективные нарушения чаще прослеживаются в ремиссиях алкогольной зависимости в виде тревоги, дисфории, меланхолии, апатии или смешанных состояниях. В эмоциональной, лекарственной, косметологической зависимости проявляются все вышеперечисленные расстройства в совокупности. В их основе лежат психическая и физическая зависимости.

По мнению Б. Д. Карвасарского, «у здорового человека баланс потребностей в независимости – зависимости в процессе социализации претерпевает изменения: зависимость уменьшается, а независимость возрастает» [21].

В последние десятилетия активно развивается косметологическая отрасль, которая, на взгляд автора, способствует формированию *косметологической* зависимости. Несмотря на бурное развитие современных услуг косметологии в отечественной и зарубежной научной литературе «не сформулировано единого мнения о структуре личностных расстройств» у людей, которые имеют устойчивую зависимость от частой потребности получения различных косметологических услуг. Большинство людей стремятся повысить качество своей жизни, многие считают, что это возможно с помощью совершенствования своей внешности, продления «молодости» для обретения уверенности в себе и, как следствие, получения необходимого результата. Психотерапевтами косметологическая зависимость рассматривается как постоянное обращение к «корреляционным» услугам эстетической хирургии и косметологии. По мнению сотрудников Института пластической хирургии и косметологии, исследователей, занимающихся изучением психосоматических корреляций в эстетической хирургии и косметологии, обращение пациентов к врачу во «многим определяется структурой личности», различными «психопатологическими расстройствами».

«Зависимость – стремление в чем-то или во всем полагаться на другого человека или других людей в целях получения удовлетворения, обретения безопасности, достижения успехов в жизни. Зависимость может быть нормальной и патологической, инфантильной и взрослой, умеренной и чрезмерной. Она может выступать в качестве необходимого средства достижения определенных целей, переживаться как внутренняя настоятельная, но мучительная потребность, осознаваться или оставаться бессознательной,

предопределяющей мышление и поведение человека» [8]. Это определение, данное В. Лейбниным, можно рассматривать, как обобщение выше написанного, но на вопрос, что же такое – зависимость простого от сложного нет. Большинство ученых уверено, что зависимость от чего-либо или от кого-либо негативно влияет на развитие личности и ее жизнь, мешает адаптироваться индивиду в обществе, негативно воздействует на психику.

Автором впервые сделана попытка представить вместе существующие понятия зависимости учеными различных наук о человеке. В большинстве видов зависимостей лежит привыкание к объекту потребности, которое формируется вследствие двух основных составляющих – физической и психической. Физическая зависимость формируется на физиологическом уровне, психологическая – на уровне изменения психики индивида. По мнению Березина С. В., психологическая зависимость может возникнуть и в отсутствие физической зависимости. Алкогольная, наркотическая, лекарственная зависимости имеют в своей структуре обе составляющие, физическую и психическую. В эмоциональной, компьютерной, информационной, референтной сначала начинается формироваться психологическая зависимость, позже физическое привыкание. Наибольший научный интерес у автора вызывает косметологическая зависимость, то есть стремление детально разобраться в природе зависимости пациентов от косметологических услуг.

В заключение необходимо отметить, что представленные выше определения и виды зависимостей, по мнению автора, могут помочь исследовать структуру, свойства, выбрать подходы, методики и методы исследования косметологической зависимости. В дальнейшем - выявить психологические особенности пациентов, связать расстройство личности с самооценкой и предупреждением развития у человека не критичного отношения к предлагаемым услугам пластической хирургии и косметологии.

Часть 4. Методика исследования.

Исследование было организовано на базе салона «Студия авторской косметологии». В исследовании самооценки и зависимости у клиентов пользующихся услугами эстетической медицины приняли участие 12 человек. Все клиенты женского пола. Исследование проводилось в период с 01.05.2013 года по 30.05.2013 год Характеристика испытуемой группы: группа женщин из 12 человек, возраст которой измеряется от 29 до 60 лет (10 человек от 29 до 40 лет, два человека 60 лет). Все клиенты в общей сложности применяли не менее 3-х различных видов услуг эстетической медицины, в том числе: методы аппаратной косметологии, биоревитализацию, ботулинотерапию, контурную пластику, мезотерапию,

нейрокосметику, PRP – терапию, пиллинг (химический и механический), пластическую хирургию. Все пациентки в настоящее время активно пользуются услугами врачей-косметологов. Участникам исследования было предложено ответить на вопросы, разработанные автором дипломной работы, а по совместительству врачом – косметологом, дополнительно был применен доступный «Психометрический» тест для исследования личности клиентов. Всем представленным клиентам косметологических услуг было предложено также пройти тестирование на самооценку по методике Дембо – Рубинштейн. Тестирование проводилось по семи параметрам. Участникам необходимо было оценить следующие свои качества: здоровье, способности и ум, характер, авторитет у знакомых, умение многое делать своими руками, внешность и уверенность в себе. Для большей полноты исследования с каждым участником была проведена беседа, в которой были заданы достаточно простые, ненавязчивые вопросы о качестве и количестве получаемых услуг в области эстетической медицины и о количестве применяемых процедур в течение от одного до трех лет.

Таблица 1.

Характеристика клиентов

Клиенты	Пол	Возраст (годы)	Семейное положение	Образование	Социальный статус
К 1	Жен.	29	Не замуж.	н/з высшее	менеджер
К 2	Жен.	32	замужем	высшее	бухгалтер
К 3	Жен.	33	замужем	высшее	администр.
К 4	Жен.	35	Не замуж.	н/п высшее	менеджер
К 5	Жен.	37	замужем	Среднее профес.	домохозяйка
К 6	Жен.	38	Не замуж.	Среднее профес.	свой бизнес
К 7	Жен.	38	Не замуж.	высшее	преподаватель
К 8	Жен.	39	Не замуж.	высшее	менеджер
К 9	Жен.	39	замужем	Среднее профес.	временно не работает

К 10	Жен.	40	Не замуж.	Среднее профес.	служащая
К 11	Жен.	60	замужем	высшее	бухгалтер
К 12	Жен.	60	Не замуж.	высшее	инженер

В таблице 1 представлена характеристика клиентов, участвующих в исследовании косметологической зависимости, по следующим формальным признакам: по полу, возрасту, семейному положению, образованию и социальному статусу.

В группу входят женщины, которые в настоящее время активно пользуются услугами врачей-косметологов. Все клиентки на практике знакомы с большинством направлений эстетической медицины, каждая пациентка пользовалась не менее, чем тремя различными методами. По возрасту группа имеет диапазон от 29 до 60 лет включительно. В таблице клиентки представлены по мере возрастания возраста. В основном группа состоит из женщин от 29 до 40 лет (10 человек) и двух женщин – 60 лет. Семейное положение клиенток различное: 5 женщин имеют полную семью, то есть замужем, 7 женщин официально не замужем или разведены. Образование участниц исследования: все имеют профессиональное образование, 4 человека – среднее профессиональное, 6 человек – высшее, 2 человека – неполное высшее. Социальный статус клиенток достаточно высокий, то есть работники банка, бухгалтера, менеджеры, служащая, администратор, преподаватель, инженер, домохозяйка и временно не работающая. Все клиенты с удовольствием участвовали в исследовании. Методы исследования самооценки и зависимости у клиентов эстетической медицины:

1. Анкетирование клиентов.

Автором разработана анкета, которая состоит всего из нескольких вопросов:

1. Сколько Вам полных лет?
2. С какого времени Вы посещаете данный салон?
3. Какие процедуры Вы получаете?
4. Насколько качественно Вас обслуживают?
5. Какие методы эстетической медицины Вам известны?
6. Как часто Вы бываете у врача – косметолога?
7. Рекомендуете ли Вы своим знакомым что-либо из полученных процедур?
8. Как Вы себя чувствуете после процедуры?

9. С каким настроением Вы приходите в салон?

10. Как Вы оцениваете результат?

Ответы просим дать в произвольной форме по возможности кратко, на неудобные вопросы можно не отвечать.

Спасибо за участие!

2. Тест. Клиентам предлагается вместе с анкетой несложный тест «Психогеометрический», в котором необходимо проранжировать фигуры: квадрат, прямоугольник, треугольник, круг и зигзаг (желающим – нарисовать из них фигуру «человечка»)[13].

Инструкция к тесту:

выберите ту фигуру, в отношении которой Вы можете сказать – «это –я»! Если Вы испытываете затруднение, выберите ту фигуру, которая первой привлекла ваше внимание. Запишите ее под номером 1. Теперь проранжируйте аналогично оставшиеся фигуры.

Какую геометрическую форму испытуемый поставит на 1-е место, именно она будет определять его основные, доминирующие черты характера и особенности поведения.

Расшифровка теста:

«Квадрат» определяет трудолюбие, усердие, умение доводить дело до конца, упорство. Терпение и методичность помогают стать специалистом в своем деле. Идеал «квадрата» - распланированная, предсказуемая жизнь.

«Треугольник» символизирует лидерство, способность сконцентрироваться на главном. «Треугольники» - энергичные, неуправляемые, сильные личности, честолюбивы и прагматичны.

«Прямоугольник» – временная форма личности. Ведущие качества «прямоугольника» - любознательность, пылливость, живой интерес ко всему происходящему и смелость. Они открыты для новых идей.

«Круг» - самый доброжелательный из всех фигур. Он обладает высокой чувствительностью, развитой эмпатией, способностью сопереживать. Он счастлив, когда все ладит друг с другом. Стремится найти общее даже в противоположных точках зрения.

«Зигзаг» - фигура, символизирует творчество. Комбинирование различных идей и создание на этой основе чего-то нового, оригинального – вот, что нравится «зигзагам». «Зигзаг» - самый восторженный, самый возбудимый из пяти фигур.

3. Методика исследование профиля самооценки клиентов по методике Дембо-Рубинштейн.

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личностных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым людям предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики.

Инструкция. «Вам предлагается оценить свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

здоровье; ум, способности; характер; авторитет у сверстников; умение многое делать своими руками, умелые руки; внешность; уверенность в себе.

На каждой линии чертой (-) отметить, как Вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон Вы были бы удовлетворены собой. Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы.

Методика может проводиться как фронтально – с группой, так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый участник группы заполнит первую шкалу. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10 – 12 минут.

Обработка и интерпретация результатов.

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная «здоровье» - может не учитываться). Каждый ответ выражается в баллах. Длина шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы получают количественную характеристику (например, 54 мм = 54 баллам).

По каждой из шести шкал определить:

Уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы (0) до (x);

Высоту самооценки – от «0» до знака «<-»;

Значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «>>» до знака «<-», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.

Уровень притязаний.

Норму, реалистический уровень притязаний, характеризует результат от 60 до 89 баллов. Оптимальный – сравнительно высокий уровень – от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение к собственным возможностям. Результат мене 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он – индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки.

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти люди составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий» [10].

Таблица 2.

Количественные характеристики уровня притязаний и самооценки

Параметр	Низкий в баллах	Средний в баллах	Высокий в баллах	Очень высокий в баллах
Уровень притязаний	Менее 60	60 - 74	75 - 89	90 - 100

Уровень самооценки	Менее 45	45 - 59	60 - 74	75 - 100
--------------------	----------	---------	---------	----------

На основании данной таблицы далее проведен анализ полученных результатов тестирования.

4. Исследование зависимости у клиентов эстетической медицины от косметологических услуг.

Клиентам были предложены три вопроса:

1. Сколько раз Вы посещали врача – косметолога в течение последнего года?

- менее 10 раз

- более 10 раз

2. Сколько раз Вы приняли процедур за последние 3 года?

- менее 15 раз

- более 15 раз

- более 30 раз

3. Сколько методов эстетической медицины считаете возможным использовать в течение года?

- менее 10 раз

- более 10 раз

Часть 5. Результаты исследования.

1. Личностные характеристики клиентов

Клиент 1- квадрат; трудолюбивый, упорный, предсказуемый

(1-й год; аппаратные процедуры; инъекции; 2 раза в год);

Клиент 2 – треугольник: энергичный, неуправляемый, честолюбивый

(2 года; инъекции; биоревитализ; 4 – 6 раз в год);

Клиент 3 – круг: доброжелательный, неконфликтный уступчивый

(2-й год; филлеры; инъекции; 4 – 6 раз в год);

Клиент 4 – круг: доброжелательный, неконфликтный, уступчивый

(1-й год; инъекции; каждый месяц);

Клиент 5 – квадрат: трудолюбивый, упорный, предсказуемый

(1-й год; инъекции; 1 – 2 раза в месяц);

Клиент 6 – треугольник: энергичный, неуправляемый, честолюбивый

(3 года; РФ – лифтинг; инъекции; 5 – 8 раз в год);
 Клиент 7 – круг; доброжелательный, неконфликтный уступчивый
 (2 года; аппаратные процедуры; инъекции; 3 – 4 раз в год);
 Клиент 8 – круг: доброжелательный, неконфликтный уступчивый
 (4 года; лифтинг; аппаратные процедуры; 8 – 10 раз в год);
 Клиент 9 – зигзаг: творческий, восторженный, возбудимый
 (2-й год; инъекции; РФ – лифтинг; каждый месяц);
 Клиент 10 – квадрат: трудолюбивый, упорный, предсказуемый
 (5 лет; почти все процедуры; 3 – 4 раза в год);
 Клиент 11 – треугольник: энергичный, неуправляемый, честолюбивый
 (3 года; РФ – лифтинг; инъекции; 5 – 6 раз в год);
 Клиент 12 – круг: доброжелательный, неконфликтный уступчивый
 (3-й год; 2 года; инъекции; мезотерапия; 3 – 5 раз в год).

2. Результаты самооценки клиентов

На основании тестирования клиентов клиники нами были получены результаты самооценки и уровни притязания клиентов по следующим качествам: здоровье, способности (ум), характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность и уверенность в себе. Самооценка уровня здоровья у всех клиентов находится в пределах от 75 баллов до 90 баллов, то есть оценка здоровья очень высокая.

В таблице 3 «Значение самооценки исследуемых клиентов по методике Дембо-Рубинштейн» внесены результаты ответов испытуемых по остальным качествам, а также рассчитаны средние значения.

Таблица 3.

Значение самооценки исследуемых клиентов
 по методике Дембо – Рубенштейн (в баллах)

	Возраст	Способности		Характер		Авторитет		Умения		Внешность		Уверенность		Среднее	
		И	Х	И	Х	И	Х	И	Х	И	Х	И	Х	И	Х
Клиенты															
К1	29	80	100	80	10	80	100	70	90	50	80	50	100	6	95

					0									9	
K2	32	90	100	80	90	85	85	85	85	100	100	80	95	8	92
K3	33	90	100	60	90	80	80	70	70	80	100	90	100	8	0
K4	35	90	100	75	10	75	75	90	10	75	100	75	100	8	95
K5	37	80	100	65	10	80	85	50	80	75	100	75	100	7	94
K6	38	80	100	70	80	80	90	50	90	70	100	70	100	7	93
K7	38	70	100	90	90	90	90	70	90	60	90	60	100	7	93
K8	39	80	100	90	10	80	100	90	90	60	90	70	100	7	96
K9	39	90	90	95	95	90	90	10	10	90	90	98	98	9	94
K10	40	80	90	80	90	80	90	80	90	60	90	60	90	7	90
K11	60	80	100	80	10	70	100	80	10	90	100	70	100	7	10
K12	60	80	80	80	80	80	80	50	50	50	90	70	100	6	80
сред нее		83	97	79	97	80	89	76	78	72	94	72	99	7	93

1. Общая средняя самооценка исследуемых клиентов эстетической медицины составляет 84 балла. Общий средний уровень притязаний исследуемых клиентов эстетической медицины составляет 92 балла.

2. Средний уровень способностей клиенты оценили на 83 балла, а уровень притязаний составил 97 баллов соответственно. Разница составила 14 баллов. Самооценка способностей довольно высокая. Уровень притязаний не реален.

3. Средний уровень оценки характера клиента оценили в 79 баллов, а уровень притязаний 97 баллов. Это говорит о том, что испытуемые очень высоко оценивают черты своего характера. Уровень притязаний не реален.

4. Авторитет среди сотрудников и знакомых оценен в среднем на 80 баллов, то есть очень высокий, а уровень притязаний 89 тоже высокий.

5. Умение в среднем участники эксперимента оценили на 76 баллов, то есть достаточно высоко, а притязания составили 78 баллов. Результаты тестирования говорят об уверенности клиентов в своих возможностях делать многое своими руками. Уровень самооценки и уровень притязаний по этому качеству почти совпадают.

6. Несколько ниже оценили клиенты свою внешность и уверенность в себе 72 балла, но и эти оценки высокие. Тем не менее, все испытуемые ставят для себя еще более высокую планку в 94 и 99 баллов соответственно. По данным качествам наблюдается самый большой разрыв между самооценкой и уровнями притязаний, который достигает 25 баллов. Уровень притязаний совершенно нереальный.

7. Средние значения самооценки по всем качествам высокие, однако уровень притязаний еще более высокий у всех клиентов без исключения.

8. Только у четырех пациенток самооценка находится в пределах оптимального уровня от 60 до 74 баллов, у других (у 7 человек) она завышена.

Выводы:

- Завышенная самооценка 77 баллов может указывать на существенные искажения в формировании личности, или «закрытости для опыта», нечувствительности к неудачам, своим ошибкам и оценкам окружающих;

- Уровень притязаний у всех клиентов очень высокий, 93 балла, что удостоверяет не критичное отношение к своим качествам;

- Разница между средним значением самооценки 77 баллов и средним значением уровня притязаний 93 балла составляет 16 баллов, это означает, что клиенты имеют завышенную самооценку и очень высокий уровень притязаний. Результат характеризует нереалистическое отношение к собственным возможностям.

Более подробно проанализируем средние уровни самооценки (УС) и уровни притязаний (УП) на рисунке 1:

К 1 - большая разница между УС и УП, составляет 26 баллов;

К 2 – очень высокие УС и УП;

К 3 – то же;

К 4 – то же;

К 5 – УС – высокий, УП – очень высокий;

К 6 – УС – очень высокий, УП – очень высокий;

К 7 – УС – высокий, УП – очень высокий;

К 8 – УС очень высокий, УП – очень высокий;

К 9 – УС – очень высокий, УП – очень высокий;

К 10 – УС – высокий, УП – очень высокий;

К 11 – УП, УС – очень высокий;

К 12 – УС – высокий, УП – очень высокий.

3. Зависимость клиентов от косметологических услуг.

Ответы на вопросы по количеству процедур, которые принимают в среднем клиенты в течение трех месяцев, представлено в таблице 4.

Таблица 4.

Ответы на вопросы по количеству процедур у врача – косметолога

Клиенты	Ответ на 1 вопрос	Ответ на 2 вопрос	Ответ на 3 вопрос
К 1	< 10	<15	<10
К 2	<10	<15	<10
К 3	<10	<15	<10
К 4	>10	>15	>10
К 5	>10	>15	>10
К 6	<10	>15	>10
К 7	<10	<15	<10
К 8	<10	>15	>10
К 9	>10	>15	>10
К 10	<10	<15	<10
К 11	<10	>15	>10
К 12	<10	<15	<10

Предположим (по результатам практики):

1. (<<<) - нет зависимости;
2. (<<>) - неопределенность по отношению к зависимости;

3. (<>>) - склонность к зависимости;
4. (>>>) - зависимость.
- 5.
5. *Соотношение самооценки и зависимости у клиентов косметологических услуг.*

Ниже представлены сводные таблицы 5 и 6, в которых автором представлены результаты тестов и опроса, то есть соотношение самооценки и зависимости клиентов от косметологических процедур.

Таблица 5.

Соотношение самооценки и зависимости

Клиенты	Черты характера из «Психометрического» теста	самооценка (средняя)	зависимость
К 1	Трудолюбивый упорный предсказуемый	69 баллов	нет зависимости
К 2	Энергичный неупорный честолюбивый	82 балла	нет зависимости
К3	Доброжелательный неконфликтный уступчивый	80 баллов	нет зависимости
К 4	Доброжелательный неконфликтный уступчивый	80 баллов	зависимость
К 5	Трудолюбивый упорный предсказуемый	71 балл	зависимость
К 6	Энергичный неупорный честолюбивый	76 баллов	склонность к зависимости
К 7	Доброжелательный неконфликтный уступчивый	73 балла	нет зависимости
К 8	Доброжелательный неконфликтный уступчивый	77 баллов	склонность к зависимости
К 9	Творческий восторженный возбудимый	94 балла	зависимость
К 10	Трудолюбивый упорный предсказуемый	73 балла	нет зависимости

К 11	Энергичный честолюбивый	неудержимый	78 баллов	склонность к зависимости
К 12	Доброжелательный неконфликтный уступчивый		68 баллов	нет зависимости

Выводы по таблице 5:

1. Зависимость, по мнению автора, от получения косметологических услуг, в дальнейшем, косметологическая зависимость может иметь место у клиентов: К 4, К 5, К 9;
2. Склонность к косметологической зависимости прослеживается, по мнению автора, у клиентов: К 6, К 8, К 11;
3. Нет косметологической зависимости, по мнению автора, у клиентов: К 1, К 2, К 3, К 7, К 10, К 12.

Таблица 6.

Соотношение самооценки (среднее значение в баллах)
и косметологической зависимости (независимости, в %)

Клиенты	Среднее значение самооценки в баллах	Зависимость, склонность к зависти, независимость	Проценты от общего числа клиентов
К4, К5, К9	82 балла	зависимость (>>>)	25%
К6, К8, К11	77 баллов	склонность к зависимости (<>>)	25%
К1, К2, К3, К7, К10, К12	71 балл	независимость (<<<)	50%

Выводы по всей работе.

Опираясь на гипотезу автора, можно сделать следующие выводы (Табл. 7):

Во-первых, 25% клиентов (К4, К5, К9) можно отнести к зависимым от косметологических услуг, так как они обращались к врачам-косметологам более 10 раз в год и планируют делать это в дальнейшем;

Во-вторых, также 25% клиентов (К6, К8, К11) склонны к зависимости от косметологических услуг, то есть к косметологической зависимости, так как они готовы пользоваться услугами врача-косметолога более 10 раз в год;

В-третьих, 50% клиентов (К1, К2, К3, К7, К10, К11), участвующих в исследовании, демонстрируют независимость от косметологических услуг, так как они обращаются к врачу-косметологу менее 10 раз в год и не планируют обращаться чаще;

В-четвертых, у клиентов, имеющих самое высокое среднее значение самооценки (82), прослеживается зависимость; клиенты со средней самооценкой (77) имеют склонность к зависимости; клиенты, имеющие средний балл самооценки (71) демонстрируют независимость от косметологических услуг.

Заключение

В ходе проведенного нами исследования, в первой части дипломной работы было рассмотрено понятие эстетической медицины. Представлены ее основные направления от электролечения до аппаратной косметологии и пластической хирургии. Кратко описаны механизмы влияния химических и биологических составляющих препаратов на нейромедиаторы, находящиеся в тканях организма человека.

Изучено понятие самооценки личности, за основу взята теория Роберта Бернса, трактующая самооценку как составляющую Я – концепции, а именно: «составляющая, связанная с отношением к себе или отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя».

Представлено и проанализировано понятие зависимости личности от «чего-либо» или от «кого-либо». В медицине «зависимость» рассматривается как «чрезмерная привязанность» к чему-либо, обычно вредному и опасному. Р. Фрагер и И. Фадиман рассматривают «dependence», как «положительное качество». Рассмотрены такие виды зависимости: психологическая, физическая, химическая, эмоциональная и другие, а также сделана попытка определить понятие «косметологической» зависимости. Не смотря на бурное развитие современных услуг косметологии, в отечественной и зарубежной литературе не сформулировано единого мнения о структуре зависимости у пациентов эстетической медицины. На основании проведенного анализа понятия различных видов зависимости, автор полагает, что косметологическая зависимость имеет несколько составляющих, а именно, физическую, химическую и психологическую.

Разработана организация и методика исследования самооценки и зависимости клиентов салона «Студия авторской косметологии». Основу исследования составила методика самооценки по Дембо – Рубинштейн. Результаты представлены в таблице 5. Также автором

предложен метод определения «зависимости – независимости» от косметологических услуг на основе количественной составляющей применения клиентами различных методов и методик эстетической медицины.

На основании соотношения самооценки качеств личности и косметологической зависимости в (Табл. 7), автором сделаны следующие выводы:

Во-первых, 25% клиентов (К4, К5, К9) можно отнести к зависимым от косметологических услуг, так как они обращались к врачам-косметологам более 10 раз в год и планируют делать это в дальнейшем;

Во-вторых, также 25% клиентов (К6, К8, К11) склонны к зависимости от косметологических услуг, то есть к косметологической зависимости, так как они готовы пользоваться услугами врача-косметолога более 10 раз в год;

В-третьих, 50% клиентов (К1, К2, К3, К7, К10, К11), участвующих в исследовании, демонстрируют независимость от косметологических услуг, так как они обращаются к врачу-косметологу менее 10 раз в год и не планируют обращаться чаще.

В-четвертых, у клиентов, имеющих самое высокое среднее значение самооценки (82), прослеживается зависимость; клиенты со средней самооценкой (77) имеют склонность к зависимости; клиенты, имеющие средний балл самооценки (71) демонстрируют независимость от косметологических услуг.

Литература

1. Баранская Л. Т. Факторы риска расстройств личностной адаптации у пациентов эстетической хирургии: Автореферат докт. Дис. М., 2010.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
3. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007, 544с.
4. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007, 414 с.
5. Большой толковый словарь по психологии /Под ред. А. Ребера. М.: ВЕЧЕ-АСТ, 2000, 591с.
6. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я – концепцией // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. 2011, №1.
7. Захарова А. В. Генезис самооценки: Автореферат докт. дис. М., 1989.
8. Лейбин Б. В. Словарь справочник по психоанализу. СПб, М.: «Когито-центр», 2010, 128с.
9. Максименко Ж. А. Особенности структурных компонентов Я – концепции коммуникативно-успешной личности: Автореферат канд. дис. М., 2008.

10. Методика Дембо – Рубинштейн: <http://metodi4ka.com//dembo-rubinshteyn>
11. Рокс Андерсон: изобретатель, ученый, врач. – М. : ж. НУВЕЛЬ ЭСТЕТИК, №3/2012 (88). 220 с.
12. Психологическая энциклопедия 2-е изд./ Под ред. Р. Корсинини и А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003, 1096с.
13. Психология и педагогика. Тесты и практические задания./Составители Е.Н.Заборова, Н.Г.Качалова и др. Екатеринбург, УрГЭУ, 2006, 53 с.
14. Сац Е. А. К проблеме исследования косметологической зависимости // ж. Дискуссия. 2012, № 11 (29). С. 142 -145.
15. Словарь психолога-практика. Сост. С. Ю. Головин. Изд. Мн.: Харвест, 2003, 591с.
16. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
17. Человек: Анатомия, Физиология, Психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь./ Под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. СПб: Питер, 2011.
18. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. /Ред. Сост. Д.Я.Райгородский. Самара: издательский дом «Бахрах-М», 2010.- 790 с.
19. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения. М.: ЦГЛ РОН, 2001. 256 с.
20. <http://vokabularu.ru/dictionaru/36/word / zavisimost>
21. <http://vokabularu.ru/dictionaru/6/word / zavisimost-ot-psihoterapevta>
22. <http://ru.Wikipedia.Org/wiki>

© Е. А. Сац, 2015

УДК 37

И.Г. Синьковская, к.с.н., доцент кафедры социологии
Сибирский федеральный университет, Г. Красноярск, Российская Федерация

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Особенности межполовых отношений являются предметом исследования множества социальных и гуманитарных наук, так как в основе этих отношений лежит один из самых важных и сильных инстинктов человека – продолжение человеческого рода,

обеспечивающий его естественное и непрерывное воспроизводство. Актуальность этих исследований обостряется демографическими процессами, приводящими к депопуляции, которая угрожает многим экономически развитым государствам. Одной из причин ухудшения демографической ситуации являются гендерные практики, сформировавшиеся в результате повышения уровня и качества жизни, появления свободного времени, информационной доступности, понижения жесткости границ традиционных социальных ценностей, обеспечивающих выживание народа на более ранних ступенях его развития, в результате чего возникла толерантность общества к различным проявлениям нововозникающих социальных взаимодействий, направленных на проявление «яркого» индивидуализма. Как следствие - появление таких социальных феноменов и факторов как: нетрадиционные формы брачно-семейных отношений, эмансипация мужчин и женщин, рост числа разводов, превращение одиночества в избираемый образ жизни, увеличение психических, сексуальных, психосоматических расстройств, допускаемая обществом свобода выбора гендерной идентичности [11].

Изучение специфики этих гендерных практик, их структуры, биологической и социокультурной обусловленности позволяет в какой-то степени понять не только природу их динамики, но и предсказать их дальнейшую трансформацию, для возможной некоторой коррекции, необходимой для выживания популяции, при увеличивающемся в развитых странах суженном воспроизводстве населения, компенсируемым, в какой-то мере, внешней миграцией, усугубляющей и без того сложные межэтнические и межрелигиозные конфликты. Необходимость исследования современных гендерных отношений в России обоснована изменением репродуктивных установок молодежи, ее склонностью к андрогении, которая стала рассматривается как нормальная и положительная, развитием квин-феминизма, обострением индивидуализма в молодежной среде, которая иногда проявляется в форме гендерной маргинализации, что, безусловно, начинает разрушать традиционные брачно-семейные ценности [21, 23]. В этой связи, поиск методологической модели, позволяющей создать новые методические инструменты для исследования гендерных процессов, представляет научно-практический интерес.

Как известно, в 1968 г. психоаналитик Р. Столлер из Университета Калифорнии (Лос-Анджелес, США) ввел в науку термин «гендер». На основе своей практики изучения транссексуалов он пришел к выводу, что легче хирургическим путем изменить пол пациента, чем с помощью психологии его половую идентичность [5]. Выступая на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме, с докладом о социополовом (или гендерном)

самосознании он разделил понятия биологического и социального пола, отметив, что изучение пола (sex), является предметом биологии и физиологии, а гендера (gender) - предметом исследования психологов, социологов или культурно-исторического анализа. Тем самым гендер рассматривается как фактор, обуславливающий психологические, социальные и культурные различия полов [9]. В результате был дан толчок формированию и развитию гендерных исследований.

Появлению гендерных исследований предшествовал мощный пласт представлений о межполовых взаимодействиях, сформировавшихся в рамках социологии и психологии, которые стали классической методологической основой для изучения гендерных отношений.

Так гендерные отношения осмысливались в классических и постклассических научных теориях, таких как марксизм, структурный функционализм, драматургический интеракционизм, представленных в работах К. Маркса, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, Т. Парсонса, Ю. Хабермаса, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Т. Лукмана, Р. Бейлса, М. Комаровски, Г. Гарфинкеля и др. Гендерная психология в своей основе несет идеи психоаналитического подхода: классический и современный психоанализ представлен работами З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Дж. Митчел, Д. Диннерстайн, Н. Ходоров и др. Каждый подход имеет как позитивные стороны, так и определенные недостатки в объяснении проблем пола и половых взаимоотношений.

Одним из фундаментальных теоретико-методологических оснований изучения гендерных отношений является биодетерминистский подход, в котором гендерные характеристики человека объясняются биологическими, природными факторами. Гендерные различия, главным образом, основываются на биологических различиях между полами, которые обуславливают социальную позицию. Социальная позиция женщины определяется в основном ее вовлеченностью в процесс воспроизводства и воспитания детей, позиция мужчины – его физической силой, активностью в "публичных сферах": в политике, работе, войне. В концепции биодетерминизма природные факторы рассматриваются как неизменные.

В своей работе «Самоубийство» Э. Дюркгейм замечает, что мужчина практически полностью является продуктом общества и его вкусы, стремления и юмор по большей части имеют коллективное происхождение. Женщина же в значительно большей степени

продукт природы, она менее социализирована и более "близка к природе", чем мужчина[10].

Представители структурного функционализма Т. Парсонс и Р. Бейлс, М. Комаровски, развивая теорию о социальной системе, ее структуре и функциях, предложили идею о позитивной функции дифференциации половых ролей. Согласно их точке зрения, в современной семье супруги должны выполнять две различные роли. Инструментальная роль мужчины состоит в поддержании связи между семьей и внешним миром - это, главным образом, работа и обеспечение семьи деньгами; экспрессивная роль женщины, обусловлена ее способностью к деторождению и необходимостью ухода за детьми и предполагает, в первую очередь, регулирование взаимоотношений внутри семьи, например, заботу о детях и улаживание споров. Тем самым, сформировавшийся полоролевой подход подчеркивает, что в центре полоролевой социализации стоит процесс обучения и интериоризации культурно-нормативных стандартов, принятых в социуме, сама же личность рассматривается как относительно пассивная сущность, которая воспринимает, усваивает социо-культурные практики, через механизм поощрения и наказания, но не создает их сама [18].

Одним из недостатков концепции биодетерминизма является ограниченность возможностей для анализа гендерных отношений в новых социокультурных условиях, а также для объяснения таких феноменов, как транссексуализм, гермафродитизм и другие нестандартные формы проявлений гендерной идентичности.

Особую роль в структуре концепции биодетерминизма играет фрейдовский биодетерминизм. З. Фрейд считал, что психосексуальное развитие девочек определяется самим фактом ее анатомического отличия от мужчины. Именно эти отличия формируют у девочки «комплекс кастрации» (т.н. наказания) и зависти к мужским гениталиям. Эти комплексы определяют три возможные линии развития женской психики. Первая ведет к подавлению сексуальных импульсов и, следовательно, к неврозам и истерии. Вторая формирует у женщин мужеподобный характер, выражающийся в стремлении к творческой деятельности, активности, ориентации на социальные ценности. Третий вариант-развитие «нормальной женственности», под которой понимается пассивность, отсутствие чувства справедливости, предрасположенность к зависти, слабые социальные интересы, неспособность к творчеству стремление к компенсации собственной физической неполноценности посредством замужества и рождения сына. Интересы «нормальной

женщины», как правило, ограничены миром спальни, кухни и детской. Формирование характера женщины тоже обусловлено ее биологической «уязвимостью», которая приводит к моральной «уязвимости». Так тщеславие женщин связано со стремлением компенсировать красивой внешностью отсутствие пениса, сознание жертвы – с комплексом кастрации, нарциссизм (самолюбование) – с вынужденной пассивной ролью в сексуальных отношениях [5, с. 1060]. Как отмечала С. де Бовуар, «только у психоаналитиков можно встретить положение о том, что мужчина определяется как человек, а женщина как представительница женского пола; и каждый раз, когда она ведет себя как человек, говорят, что она подражает мужчине» [3, с. 82].

Теоретики психоаналитического феминизма используют фрейдизм для анализа процессов патриархальной культуры. Они отмечают, что в основе многих культур лежит бессознательный страх мужчины перед репродуктивной и сексуальной функцией женщины, а также ее анатомией. Именно этот страх является причиной патриархата как власти мужчин и подавления женщин.

Опубликование психологом из США Дж. Митчел книги «Психоанализ и феминизм» (1974), а следом работ Н. Ходоров (Воспроизводство материнства, 1978), Д. Диннерстайн (Сирена и Минотавр, 1977), эссе М. Клян породило новый тип психоаналитического мышления – феминистский, который поставил в центр исследования не особую роль отца, а доэдипальный период, когда ребенок особым образом соединен именно с матерью. Воображаемый страх перед матерью, заложенный в детстве – вот, что определяет, с точки зрения феминисток-психоаналитиков, мотивацию поведения взрослых индивидов. Французский психоаналитический феминизм (Л. Иригари) призывает отказаться от фрейдистского представления о женщине как кастрированном мужчине, страдающей от зависти к пенису, акцентируя внимание на зависти мужчин к матке и способности рожать. Теоретики психоаналитического феминизма используют фрейдизм для анализа процессов патриархальной культуры. Они отмечают, что в основе многих культур лежит бессознательный страх мужчины перед репродуктивной и сексуальной функцией женщины, а также ее анатомией. Именно этот страх является причиной патриархата как власти мужчин и подавления женщин.

Значимость психоаналитического феминизма для социальной теории заключается в привлечении внимания к социальной природе не только отцовства, но и материнства, постановке проблем воспитания (в особенности – женщинами женщин).

Для К. Маркса и Ф. Энгельса гендерные различия во власти и статусе лишь отражают другие различия, прежде всего, классовые. Опираясь на исследования этнографов Л. Моргана, Ф. Энгельс предложил эволюционно-материалистический подход к изучению семейных и половых отношений, которая заложила идею гендерной стратификации общества. По его мнению, в примитивном обществе нет ни гендерного, ни классового деления. Все примитивные общества были матрилинейными, где господствовал матриархат. Переход к патриархату связан с введением частной собственности. Сосредоточение частной собственности в руках сравнительно малой группы, преимущественно мужчин, положило начало классовой системе и социальному неравенству. Когда возник институт брака, женщины превратились в одну из форм "частной собственности" мужчины. Моногамия устанавливалась только для женщин, в то время как мужчинам разрешалось общение с другими женщинами. Семья в условиях капитализма становится моделью общества, где женщины олицетворяют пролетариат, брак представляет собой часть формации частной собственности, а разделение приватного (домашнего-женского) и публичного (мужского) становится гендерным. При этом работа женщины- домохозяйки представляет собой личное служение мужчине-хозяину дома и бесплатную экономическую службу обществу [25]. Представительница неомарксизма Х. Хартман отмечает четкую связь между экономической структурой и патриархатом. Причинами зависимости и дискриминации женщины с ее точки зрения является жесткий контроль установленный мужчинами над сексуальностью женщины в рамках семьи и общества и распределением стоимости работы в зависимости от пола. Низкий заработок женщин вынуждает их выходить замуж, чтобы обеспечить необходимый достаток для себя и своих детей. Домашняя работа обществом ценится низко, но занимая много времени, не позволяет женщинам в полной мере реализовать себя в профессиональной сфере, тем самым еще больше понижая их доходы. В результате формируется феминизация бедности и низкий социально-экономический статус женщин во многих, даже высокоразвитых обществах. [22, с.100].

Р. Коллинз, один из представителей теории конфликта, высказал идею о том, что половое неравенство обусловлено конфликтом между господствующей (мужчины) и зависимой группами (женщины). Первоначальная основа господства мужчин над женщинами состояла в том что, мужчины, будучи физически сильнее женщин, могли насильно подчинять их своей воле. Чтобы узаконить доступ мужчин к женщинам и упрочить свое

господство над ними, мужчины получили право на "сексуальную собственность". Как считает Р. Коллинз, существует своего рода "сексуальный рынок" на котором мужчины и женщины торгуются между собой, стремясь выбрать для себя подходящего сексуального партнера. Основная идея Р. Коллинза состоит в том, что мера зависимости женщины от мужчины определяется двумя факторами: материальной зависимостью и ценностью женщины как собственности, подлежащей обмену. Коллинз полагает, что тенденция к возрастанию экономической независимости женщин от мужчин означает, что сексуальные отношения могут быть в меньшей мере связаны с браком. В период ухаживания между мужчинами и женщинами могут заключаться краткосрочные соглашения, при этом мужчины и женщины могут извлекать выгоду благодаря своему очарованию или умению развлечь партнёра. В обмен на это они получают сексуальное удовлетворение. Женщины, располагающие материальными средствами могут претендовать на выбор более привлекательного партнёра. Даже проституцию можно определить как предоставление сексуальной благосклонности за деньги. Но если в основе женской проституции лежит физическое подавление женщины и материальная зависимость, то в основе мужской-его ценность как товара[19].

В патриархатном обществе в определенном смысле все женщины являются жертвами насилия. При этом женщины, которых никогда не насиловали, испытывают те же страхи, что и женщины, познавшие это на себе. Подчеркивая тесную связь между изнасилованием и мужской сексуальностью, можно заключить, что изнасилование есть часть общей системы запугивания женщин мужчинами [19, с. 39].

Теория гендера как стратификационной категории также базируется на классических теориях социального неравенства и социальной стратификации, М. Вебера, П.А. Сорокина, Э. Гидденса. В этой теории гендер выступает как иерархирующий фактор социальных отношений. Помимо гендера такими категориями выступают класс, раса, возраст и др. [15].

Э. Гидденс отмечал, что классовый фактор не является единственным в определении социальных различий, влияющих на поведение мужчин и женщин. В число других факторов входит этническая и культурная принадлежность. Например, можно было бы предположить, что женщины, принадлежащие к этническому меньшинству (скажем, темнокожему населению Соединённых Штатов), находятся в более равном положении по отношению к мужчинам этих же этнических групп, чем к женщинам, надлежащим к большинству (т.е. белым женщинам). Таким образом, существует не только

стратификационная система общества, но и гендерно-стратифицированная, где наряду с традиционными факторами расслоения общества можно обозначить сочетания типа гендер-класс, гендер-статус, гендер-раса, гендер-этнос и т.д. Центральное место в данной теории отводится категории власти, через которую определяются гендерные роли. Поэтому исследование гендера как стратификационной категории - это не просто описание разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но анализ власти и доминирования, утвержденных в обществе через гендерные отношения [8, с. 101-128].

Таким образом, гендерные различия, отражаются в неравенстве мужчин и женщин в наделенности властью и являются атрибутом любого общества.

Одним из самых перспективных методологических подходов гендерных исследований является социально-конструктивистская парадигма. Здесь гендер рассматривается как сформированная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, которая регламентирует их взаимодействия как на межличностном, так и на институциональном уровнях, и тезис С де Бовуар, о том, что женщиной не рождаются, а становятся можно полностью адресовать и мужчинам [3]. В основе этого подхода лежит работа П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности», в которой можно выделить несколько идеи. Социальная реальность одновременно носит объективный характер, из-за своей наиндивидуальности (человек воспринимает устоявшиеся правила поведения, усваивает их и воспроизводит) и субъективный характер, из-за возможности индивида избирательно интериоризировать социальные правила в свою систему норм и правил, преобразовывать их и даже разрушать. Гендер на социальном уровне конструируется такими факторами, как социализация, семья, средства массовой информации, особенности разделения труда, система гендерных ролей. На индивидуальном уровне он конструируется ежечастно, ежеминутно, субъект создает гендерные правила и строит гендерные отношения. Поэтому гендер – это повседневная практика мужского и женского взаимодействия, которая, воспроизводясь в структурах сознания, и в структурах действия, создает социальный порядок, базирующийся на представлениях, нравах, морали мужского и женского поведения [2, с.85].

Иерархия гендерных отношений воспроизводится на уровне социального взаимодействия, но, иногда, в процессе коммуникации на индивидуальном или социальном уровне возникает сбой, «поломка» воспроизводства гендера и тогда появляется возможность изменения образцов гендерного поведения и содержания

гендерных ролей. Поэтому задача исследователя – выяснить, каким образом в социальном взаимодействии создается мужское и женское, в каких сферах и каким образом оно поддерживается и воспроизводится.

Так, в исследовании Г. Гарфинкеля (Garfinkel, 1967) был рассмотрен процесс становления гендерной идентичности Агнес, родившейся с мужскими гениталиями, и до восемнадцатилетнего возраста воспитывавшейся как мальчик. При этом, наличие мужских гениталий Агнес воспринимала как ошибку природы и к совершеннолетию приняла решение биологически стать женщиной. Процесс социального утверждения Агнес в роли женщины и является предметом анализа Г. Гарфинкеля. Для объяснения процесса конструирования гендера в рамках социального порядка были выделены такие понятия как: биологический пол, приписывание пола (категоризация) и гендер, выступающий как результат повседневных взаимодействий, требующих постоянного исполнения и подтверждения, при этом культурное воспроизводство гендерной идентичности скрывается за проявлением некоей биологической сущности [6]. Особое внимание заслуживает теория драматургического интеракционизма И. Гофмана. Для объяснения гендерных отношений И. Гофман вводит понятие гендерного дисплея, который необходим межличностным взаимодействиям, позволяя идентифицировать собеседника как мужчину или женщину.

Гендерный дисплей включает в себя представления о проявлениях маскулинного и феминного в межличностном взаимодействии, принятые в обществе гендерные ролевые ожидания, гендерные стереотипы. Гендерный дисплей детерминирован культурой и отношениями власти, поэтому разные общества, предполагают различные конвенциональные формы гендерного дисплея. Таким образом, формирования гендерной идентичности неразрывно с социальными ожиданиям общества, которые реализовываются в процессе воспитания ребенка. Врожденный пол дает предрасположенность к определенному поведению, реальное же поведение человека определяется социально-психологическим полом, который формируется в процессе жизни и зависит от классовых, этнических, религиозных, семейных вариаций половых ролей и соответствующих им социальных ожиданий [7].

С момента рождения ребенок попадает в гендерную схему - когнитивную структуру, состоящую из сети ассоциаций, которые организует восприятие ребенком информации по дихотомической схеме «мужское-женское» как самой важной, которая существует в человеческом обществе. Сюда включаются данные об анатомии мужчин и женщин, их

участи в рождении детей, их профессиях и разделении занятий (в том числе и по дому), их личностных характеристиках и поведении. Усвоив, что означает эта дихотомия, ребенок распределяет поступающую информацию по двум категориям, в результате обобщения информации формируется гендерный стереотип допустимого мужского и женского поведения. Тот, кто ведет себя согласно стереотипу, обладает гендерной типичностью - типичный мальчик или типичная девочка (теория гендерной схемы Сандры Бэм) [4].

Впоследствии демонстрация половой принадлежности представляет собой неосознанное, действие и предшествует основной коммуникации, делая ее результативной, доверительной, если она соответствует определенным конвенциональным требованиям гендерно-ролевых исполнений и влечет за собой систему определенных осуждений, если имеет место их нарушение.

Таким образом, гендерные отношения являются конструируемыми отношениями неравенства, в рамках которых мужчины занимают доминирующие позиции из-за улучшенных (превигилированных) по отношению с женщинами стартовых возможностей, обусловленных или традиционно заданным превосходством, или социальной необходимостью. Мужчины захватывают публичную сферу, оставляя женщинам приватную, менее престижную, менее значимую, функционально зависимую, что дает мужчинам право на доминирование, вплоть до насилия (например, такие социокультурные практики как сати, женский инфантицид и др.). Гендер не является монолитной категорией, которая делает всех мужчин и женщин одинаковыми, он выступает как социокультурная система, создающая различия в положении женщин и мужчин в обществе через отношения власти и подчинения [9].

Появление феномена неосексуальности (гомосексуальность, транссексуальность) в современной культуре сформировало новое направление в современной теории пола получившее название «квиртеория». «Квир» в переводе означает «инаковость», которая в данной концепции понимается как равнозначность, равноправие и мобильность сексуальной идентичности. Основоположниками данной теории являются Т. де Лауретис, И. Сэджвик, Э. Гросс и др.

Американский феминистский теоретик Тереза де Лауретис ввела термин квир-идентичность («странная», «эксцентричная») с целью понимания женской гомосексуальности в ее пересечениях с социальными и субъективными формами идентификации и желания. Затем этот термин стал использоваться не только для описания

структур гомосексуальных (мужских и женских) идентичностей, но и других типов современных идентичностей, не укладывающихся в рамки традиционной гендерной дихотомии.

В конце 20-го века допускаются новые стратегии гендерной репрезентации, формируются практики гендерной маргинализации и подавления, которые становятся гибкими и многообразными, что создает новую систему гендерного неравенства в современном мире.

По определению Э. Гросс, понятие квир -это не просто определение маргинальной сексуальности, а маргинальной трансгрессивной сексуальности, возникающее при осмыслении практик различия не только от гетеросексуальной, но и от гомосексуальной структуры субъективности [12, с. 64]. Поэтому характеристикой квир может обладать как гей-лесбийская, так и гетеросексуальная субъективность - фактически, любая субъективность, производящая трансгрессивное сексуальное действие. Основной конструкцией, лежащей в основе квир-идентичности и обеспечивающей ее трансгрессивный характер, Гросс считает конструкцию «экспериментального желания», которое Делез обозначил как субъектную позицию «становления». Главным параметром в конструкции квир-субъективности является, неприятие индивида к любым застывшим идентификационным моделям - как гетеросексуальным, так и гомосексуальным, как белым, так и цветным, как западным, так и незападным и т.п. Поэтому само понятие «квир» возникает в современной феминистской теории тогда, когда, по словам Гросс, в ней появляется необходимость избежать традиционных бинарных оппозиций и понятий мышления - в частности таких, как традиционные гендерные оппозиции мужского и женского, столь долгое время бывшие основным предметом размышления феминистской теории [12, с. 64].

Современные гендерные исследования кроме понятий гендер, гендерная роль, гендерные стереотипы, гендерные отношения, гендерная социализация гендерная идентичность оперируют такими понятиями как гендерная система и гендерная структура.

Одной из первых серьезных работ, в которой впервые появилось представление о гендерной системе, явилась работа Г. Рубин «Обмен женщинами» (1974 г.) [1]. В ней Гейл Рубин изучала символическое значение факта обмена женщин между мужчинами в так называемых примитивных обществах. В результате она сделала вывод, что обмен женщинами между племенами воспроизводит мужскую власть и в результате женщины

оцениваются как биологические существа и относятся исключительно к семейной сфере. Поскольку женщина обладает биологической монополией, на воспроизводство рода, а в силу физической недееспособности младенцев становится не только родительницей, но и первым образцом для подражания, она "по естеству" обладает значимостью и распорядительной волей. Мужчина в силу тех же причин индивидуально незначителен, заменяем и функционально играет роль банка данных, диспетчера по обслуживанию процесса воспроизводства, обеспечивая зачатие, защиту, тепло, кров и питание. Неудовлетворенные своей вспомогательной позицией, мужчины создают искусственный противовес женской монополии воспроизводства в виде мужской монополии на установление порядка. Таким образом, когда происходит договор между мужчинами о распределении женщин, возникает социальная организация (система), в которой действуют правила, формирующие гендерную систему. По мнению Г. Рубин гендерная система, которая конструирует два пола как различные, неравные и даже взаимодополняющие, является фактически системой власти и доминирования, цель которой - концентрация материального и символического капитала в руках мужчин (отцов) [1].

Несмотря на то, что мужчины испокон века нарушали собственные договоренности, они продолжают держаться своей первобытной круговой поруки и не допускают женщин в социально значимые сферы, связанные с руководством, распоряжением ресурсами, властью. В этом смысле политика есть порождение андроцентричной (мужской) цивилизации, которая именно в период нашей жизни потихоньку приходит в упадок, поэтому роль женщины в современном мире повышается и существенно видоизменяет сложившиеся отношения, решения и структуры [5, с.14].

Р. Кеннелл в работе «Гендер и власть» (1987 г.) исследует гендерную систему современного капиталистического общества, и вводит понятие "гендерный порядок", который, по его мнению, закрепляется в исторически заданных образцах властных отношений между мужчинами и женщинами. Когда речь идет об обществе в целом, Р. Коннелл предлагает использовать термин "гендерный порядок", когда же речь заходит об отдельных социальных институтах, таких, как школа, семья, подростковое сообщество и др., то с его точки зрения уместнее использовать понятие "гендерный режим".

Гендерная система, по Р. Коннеллу, имеет сложную композицию, она не является жестко заданной. Гендерный порядок представлен как иерархически организованная жизнь. Гендерные отношения основаны на неравенстве полов. Р. Коннелл выделяет следующие

элементы гендерной системы: структура профессиональных и трудовых отношений; структура властных отношений; структура эмоциональных отношений; структура символических репрезентаций [14].

Эти структуры специфически автономны и имеют свои режимы. • Профессиональные отношения подразумевают гендерную структуру труда - сложившиеся в обществе гендерные стереотипы мужских и женских профессий, установившееся неравенство в оплате труда между мужчинами и женщинами, причем следует обратить внимание, что неравенство существует не только между мужчинами и женщинами, но и внутри гендера (например, между мужчинами или между женщинами).

Гендерная структура власти прослеживается в силовых структурах, производственной иерархии, аппарате планирования и контроля, "мачизме" рабочего класса. Во всех выше перечисленных структурах идет воспроизводство образа силовых отношений.

Эмоциональные отношения или катексис - это сконструированные отношения притяжения между полами. С точки зрения эмоциональной модели, в гендерной системе конструируются эмоциональное разделение труда, сексуальные практики с двойной моралью, неравный брак с преобладанием неравенства в сексуальных и психологических отношениях.

Структура символических репрезентаций предполагает признание коммуникационных процессов в жизни людей. Это правила грамматики, знаковые системы. Гендерные различия выражаются в виде оппозиции мужской категории к женской и наоборот.

Итак, в основе вышеперечисленных моделей структуры, лежат различные принципы организации: разделение труда, неравная интеграция (подчинение одних другим) и эмоциональная связь соответственно. По Р. Коннеллу, именно в рамках этих структур, обнаруживаемых эмпирически, воспроизводятся и проявляются отношения полов. Иерархия, авторитетов смещается внутрь доминирующего пола, добавляя субкатегории по факту этничности, сексуальности и т. д. [14].

Шведская исследовательница И. Хирдман определяет гендерную систему как совокупность гендерных контрактов, регулирующих отношения между мужчинами и женщинами на уровне представлений, формальных и неформальных правил и норм. В современном обществе гендерные контракты определяются в зависимости от того, как разделяется труд в публичной и приватной сферах. Гендерный контракт определяет, кто и за счёт каких ресурсов осуществляет организацию домашнего хозяйства, уход за детьми и

престарелыми в семье и за ее пределами. Так, Е. Здравомыслова и А. Темкина определяют советский гендерный порядок как "этакратический" (власть государства), подчеркивая, что социалистическое государство выступает основным агентом гендерного принуждения через законодательство, систему социальной политики и партийную идеологию. Они пишут, что для этакратического гендерного порядка был характерен гегемон гендерного контракта - работающая мать. Правила советского гендерного контракта были определены государством, которое предписывало советской гражданке участие в общественно-полезном труде и общественной работе, деторождение, воспитание детей и уход за пожилыми людьми. В период рыночных преобразований формируются новые контракты (контракты работающей матери, женщины, ориентированной на карьеру, домохозяйки, спонсорский контракт), но новые гендерные контракты уже не являются следствием направленной гендерной политики государства, а возникают в процессе адаптации к изменяющимся экономическим условиям и являются следствием прежнего гендерного порядка[13].

В свете вышеизложенного, гендер следует рассматривать как комплекс соматических, репродуктивных, социокультурных, поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный, правовой статус мужчины или женщины. Гендер, означает, прежде всего, социальные ожидания относительно поведения, которое соответствует представлениям о мужчине и женщине. Гендерная идентичность – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли, выстраивается в процессе гендерной социализации, основанной на гендерных схемах. Гендерная идентичность формируется на социальном, объективно заданном уровне, через информированность индивида о социально заданном содержании гендерных ролей, и индивидуальном, субъективном, через принятие/непринятие гендерных ролевых ожиданий, представлений, что в результате проявляется в индивидуальном исполнении гендерной роли, в зависимости от субъективной репрезентации.

Любое общество обладает социальным порядком, базирующемся на гендерной системе - совокупности отношений между мужчиной и женщиной, включающих морально-нравственные ценности, формальные и неформальные нормы, в соответствии с их положением в обществе. Гендерная система - как система иерархических гендерных отношений, основана на отношениях власти/подчинения, обусловленных в большей

степени социокультурными факторами. Изучение гендерной системы в обществе предполагает анализ гендерного дисплея, содержащего представления о: мужском и женском в конкретном обществе; содержании гендерных ролей в экономической, социальной, политической идеологической сферах; особенностях гендерных стереотипов. Гендерная система включает в себя набор гендерных контрактов (неких социально-заданных образцов обязательств, приписываемых обществом для мужчин и женщин), которые в зависимости от государственного устройства, обусловлены или экономическими, или политическими конъюктурами.

Перспективной теоретической моделью, способной анализировать происходящие гендерные трансформации может стать методология универсального подхода. Данный подход, основанный на сформулированном В.Г. Немировским диатропическом принципе минимального универсума, создает некую матрицу, позволяющую анализировать социальные процессы через минимальное количество характеристик, необходимых для описания любой развивающейся системы [17, с. 42]. Так, гендерная система, включая в себя два полярных элемента (в данном случае маскулинное (рациональное) и феминное (иррациональное)), в своем взаимодействии образующих три иерархических уровня (вещественно-энергетический, функционально-организационный и информационный), проходит на каждом уровне как минимум пять стадий развития (возникновение, становление, пиковая точка развития, увядание, исчезновение (качественная трансформация)[16]. Так, первый уровень гендерных отношений представлен в виде элементарных форм рассудочной деятельности и практического здравого смысла, а гендерные роли зависят от необходимости разделения труда для физического выживания популяции. Гендерные отношения функционально-организационного уровня являются конвенциональными по своей природе и идеологическими по своим функциям. Здесь гендерные роли существует в виде социальных конвенций: религиозных, социокультурных, и др. Гендерные отношения информационного уровня обусловлены высокой степенью автономии самоактуализированного индивида от человеческих ассоциаций с их групповыми нормами и стандартами. и имеют во многом уникальные содержания, например, новую философскую систему, разрушающую устоявшиеся гендерные стереотипы, гендерные роли и, как следствие- формирование новой системы гендерных отношений[24].

Как справедливо отмечает Б.С. Сивирин, современная наука должна учитывать очевидную функциональную «слитость», неразделимость рационального и иррационального в обществе [20, с. 10], поэтому универсальная концепция минимального универсума в качестве методологической основы изучения гендерных процессов представляется достаточно перспективной.

Список использованной литературы:

1. Антология гендерной теории [Текст]// под ред. Е. Гаповой, А. Усмановой.-Минск: Пропилей, 2000.-198 с.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст]/П. Бергер, Т. Лукман. - М.: Медиум, 1995. -323 с.
3. Бовуар, С. Второй пол [Текст]/ С. Бовуар. - М.: Прогресс, 2007, - 230 с.
4. Бурдье, П. Мужское господство [Текст]/ П. Бурдье.- М.: Наука, 2005.-215 с.
5. Воронина, О.А. Феминизм и гендерное равенство[Текст]/О.А. Воронина.- М.: Едиториал УРСС, 2004.-320 с.
6. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии [Текст]/Г. Гарфинкель.- СПб.: Питер, 2007. -335 с.
7. Goffman E Frame Analysis of Gender. From «The Arrangement Between the Sexes» // Goffman Reader. Lemert C. and Branaman A. (eds.) Blackwell Publ. PP, 1997.-201-208 с.
8. Гидденс, Э. Социология [Текст]/ Э.Гидденс.-М.: Едиториал, 2005.-632 с.
9. Гуревич, П.С. Мужчина и женщина в современном изменяющемся мире [Текст]/ П.С. Гуревич // Мир психологии.- 2006.- №1.- С. 268-277.
10. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд[Текст]// под ред. В.А. Базарова.- М.: Мысль, 1994.- 399 с.
11. Екимова, В.И. Гендерные различия: социокультурный аспект [Текст]/ В.И. Екимова. С.А. Филиппова // Сибирский психологический журнал. Социальная психология.-2008.-№ 27.- С. 64-66.
12. Жеребкина, И.А. Феминистская теория 90-х годов // Введение в гендерные исследования Ч.1.[Текст]//под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – с. 63-66.
13. Здравомыслова, Е. Советский этакратический порядок [Текст]/ Е. Здравомыслова, А. Темкина// Социальная история. Специальный выпуск. Посвященный гендерной истории/ отв. Ред. Н.Л. Пушкарева. М.: СОССПЭН, 2002.-234 с.

- 14.Кеннел, Р. Гендер и власть[Текст]/ Р. Кеннел.-М.: Новое литературное обозрение, 2015.-426 с.
- 15.Киммел, М. Гендерное общество[Текст]/ М. Киммел. - М.: РОССПЭН, 2006. - 460 с.
- 16.Немировский, В.Г. Социология человека: от классических к постнеклассическим подходам [Текст]/ В.Г. Немировский, Д.Д. Невирко. – М.: «УРСС», 2008. – 304 с.
- 17.Немировский, В.Г. Универсальная диагностика российского общества [Текст]/ В.Г. Немировский. – Красноярск, 2001. – 176 с.
- 18.Парсонс, Т. О. структуре социального действия [Текст]/ Т. Парсонс. - М.: Академический Проект, 2000. - 880 с.
- 19.Петрова, Р.Г. Гендерология и феминология [Текст]/ Р.Г. Петрова. - 2-е изд. - М.: «Дашков и К°», 2006. - 232 с.
- 20.Сивирин, Б.С. Социальная рациональность как компонент социальной перспективы[Текст]/ Б.С. Сивирин // Социологические исследования. – 2003. – №4. – С. 3–12.
- 21.Синьковская, И.Г. Гендерные стратегии студенческой молодежи [Текст]/И.Г. Синьковская // Сб. научных трудов по материалам междунар. конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве, транспорте 2011» Том 16. Педагогика, психология и социология.- Одесса: Черноморье, 2011.-104 с. С 89-91.
22. Синьковская, И.Г. Гендерология и феминологии [Текст]: учебное пособие / И.Г. Синьковская. - Красноярск РИЦ «СибГТУ», 2014.-176 с.
23. Синьковская, И.Г.Динамика гендерных ролей [Текст]/И.Г. Синьковская // Сб. научных трудов по материалам междунар. конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2010» Том 25. Педагогика, психология и социология.- Одесса: Черноморье, 2010.-98 с. С.88-89.
- 24.Синьковская, И.Г. Принцип минимального универсума как методологическая основа изучения гендерных отношений [Текст]/ И.Г. Синьковская // Сб. научных трудов SWorld. Материалы междунар. конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2012».-В.1.Том13.- Одесса:Куприенко,2012-102 с. С. 69-71.
- 25.Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства [Текст]/ Маркс К., Энгельс Ф. М.: Мысль, 2004.- 432 с.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Профессиональная сфера является одной из основных сфер жизнедеятельности человека. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда, как главному направлению становления человеческой сущности.

Н.В. Самоукина определяет суть профессиональной деятельности через раскрытие термина «профессия», который имеет латинские и французские корни и имеет значение «говорить публично, объявлять, заставлять». Следовательно, профессиональная деятельность – это деятельность в социуме. Автор подчеркивает, что на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп факторов: объективных (требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к его труду и наличию у него профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств) и субъективных (задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, уровень притязаний и его мотивация), причём теоретически необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала [24].

Н.А. Лаврова, анализируя влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек», указывает, что субъект трудовой деятельности как личность характеризуется определённой специфической совокупностью устойчивости личностных образований, в которую входят: мотивы, установки, иерархическая система сложившихся субъективных отношений, направленность, способы поведения и реагирования, характерологические особенности и

другие структуры, определяющие своеобразие его индивидуально-психологических проявлений в профессиональной деятельности [15].

В отечественной и зарубежной психологии возрос интерес к исследованию профессиональных и личностных качеств специалистов различных профессий. М.В. Молоканов, И.Г. Сизова, Е.В. Юдина отмечают зависимость между личностными качествами специалиста и эффективностью в профессиональной деятельности [18, 26, 30]. Именно личностные качества определяют модель личности эффективного специалиста, которая составляет успешность деятельности указывает в своей работе Е.В. Юдина [30].

Профессиональная деятельность человека способна также оказывать влияние на сферу его отношений, так как является реализацией основной социальной потребности. В условиях выполнения профессиональных функций происходит сравнение с коллегами, оценка себя на основании собственной компетентности, результативности, успешности. Именно в профессиональной деятельности как общественно значимой, общественно оцениваемой формируется пространство утверждения или корректировки самооценки. Попадая в профессиональную среду, человек усваивает определенные «поведенческие паттерны», типичные для представителей конкретной профессии, связанные со спецификой выполняемой деятельности. Отношение к окружающим людям также определяется рамками этих паттернов, следовательно, представители каждой конкретной профессии характеризуются специфичным самоотношением и имеют характерные особенности отношения к другим [10].

Категории самоотношения человека и его отношения к другим распространяют свое влияние на все сферы жизнедеятельности, будь то семейные, производственные, бытовые отношения. Взаимосвязь этих параметров не только способна определять специфику межличностного взаимодействия индивида, но и оказывать значимое влияние на качество профессиональной деятельности и уровень самореализации специалиста. Особенно это касается профессий типа «человек – человек», так как предметом труда здесь являются непосредственно межличностные взаимоотношения. В связи с чем, мы посчитали целесообразным на теоретическом и практическом уровнях рассмотреть вопрос влияния самоотношения и отношения к окружающим на профессиональную деятельность человека.

Категории «самоотношение» и «отношение к окружающим» входят в общую сферу отношений человека. Под понятием «отношение» в психологии принято понимать субъективную связь, «которая устанавливается между индивидом и каким-то объектом

(предметом, человеком, событием) и проявляется в его эмоциональных реакциях, категоризации данного объекта, определенном шаблоне действий». В рамках изучаемой проблематики мы будем опираться на определение, что «отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, отношение к себе, отношение к предметам внешнего мира» [21].

Тема самоотношения в психологии изучалась довольно активно. И. Кон, Н.В. Казаринова, В.Н. Куницына, В.М. Погольша, К. Роджерс, Р. Уайли, С. Гордон определяют самоотношение как целостную оценку человеком своего «Я», как принятие или непринятие самого себя [13, 14, 31].

Другая группа исследователей изучали самоотношение через отдельные аспекты. Так В.В. Столин и С.Р. Пантिलеев утверждали, что самоотношение личности раскрывается через самосознание и внутреннюю конфликтность, в которой проявляются собственные черты и ценности личности [23, 27, 28]. Проблема социальных ролей и связанная с ней проблема самоотношения исследовалась К.В. Муравьевой, Е.С. Шильштейном, Дж. Мидом, Дж.Л. Морено, Э. Берном [20]. С точки зрения И.Н. Семенова и Ю.А. Репецкого самоотношение целесообразно изучать через самоопределение и самореализацию личности [25].

А.Н. Леонтьев связывает самоотношение с мотивами человека [16]. Н.В. Чудовой принадлежит идея изучать самоотношение в связи с мифологической идентификацией индивида.

Сегодня самоотношение понимают как целостную личностную характеристику, обеспечивающую мотивацию поведения и деятельность, способствующую полноценному развитию индивида, изменению его позиции в обществе. Сегодня на основе идей Б.Г.Ананьева, Л.И. Божович, А.В. Мудрика, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столина, С.Л. Рубинштейна самоотношение рассматривается как важнейший элемент всей внутренней структуры личности.

Проблема отношения к окружающим разрабатывалась А.В. Андреевой, Е.В. Андриенко, А.А. Бодалевым, Я.Л. Коломенским, Д. Майерс, А.В. Морозовым, В.Н. Мясищевым [2, 3, 5, 12, 17, 19, 21]. Ю.В. Александрова исследовала взаимосвязь самоотношения и отношения к окружающим [1]. Изучение самоотношения, отношения к окружающим и

профессиональной деятельности принадлежат работы О.В. Горбуновой, Л.В. Филипповой, А.А. Деркач, А.А. Чекалиной, Р. Уайли [8, 10, 29, 31].

Индивидуальные особенности самоотношения человека оказывают значимое влияние на отношение к профессиональной деятельности и успешности реализации себя как профессионала. О.В. Горбунова, Л.В. Филиппова, исследуя влияние самоотношения студентов на учебно-профессиональную деятельность, установила, что студенты с разной степенью осознанности и разной структурой самоотношения характеризуются различным восприятием и отношением к учебной деятельности [8].

Кроме того, было проведено исследование психологических особенностей профессиональной самооценки личности и условий ее совершенствования. В результате данного исследования было установлено, что существует самая непосредственная взаимосвязь профессиональной и личной самооценки. Большая часть работающих лиц идентифицирует свои личные успехи, личностные достижения с профессиональными. Отмечается, что самооценка здесь рассматривается как выражение самоотношения индивида в плане способности самореализации, самоосуществления как субъекта деятельности.

Таким образом, можно предположить, что индивидуально-психологические особенности человека (самоотношение) оказывают определенное воздействие на осуществление и результативность его профессиональной деятельности.

Если говорить о профессиях типа «человек – человек», то стоит отметить, что существуют определенные требования, предъявляемые к личности специалиста. Такой критерий как позитивное отношение к другим является важной характеристикой, входящей в перечень требований. Проявление положительных чувств и эмоций при общении с людьми есть необходимое условие для успешной профессиональной самореализации. Позитивное отношение к себе значимо в не меньшей степени, оно проецируется на все сферы жизнедеятельности человека, поэтому также является фактором, определяющим его профессиональную успешность.

М.Е. Зеленова занималась исследованием особенности связи самоотношения и отношения к окружающим на примере деятельности учителя. Она указывает, что особенности восприятия учителем учеников и его самовосприятия всегда связаны с эффективностью учебно-воспитательного процесса. Автор утверждает, что существует связь между самовосприятием учителя, его уверенностью в себе и результативностью

педагогической деятельности [11]. В ходе исследования было установлено, что учителя, имеющие высокую степень принятия себя, обладают большей способностью оказывать воздействие на Я-концепцию и успешность в обучении учащихся. Условно обозначим эту группу учителей как успешных. Для них характерно положительное отношение к себе – воспринимают себя как ласковых, красивых, легких, активных, мягких, тонких и т.п. Такие учителя более общительны, более эффективны в решении поставленных задач, имеют более высокую самооценку, менее тревожны. Неуспешные учителя чаще дают себе усредненные оценки, причем по всем показателям.

При сравнении самооценок учителей и оценок, даваемых ученикам, было выявлено, что разница между ними у успешных учителей меньше, нежели у неуспешных. Кроме того, проводилось сравнение оценок «мои ученики» и «идеальные ученики». Выявлено, что успешные учителя в целом оценивают идеальных учеников соответственно реальным, то есть, склонны принимать своих учеников такими, какие они есть. Представление неуспешных учителей о своих учениках примерно в полтора раза ниже представлений об идеальных учениках.

На основании проведенного теоретического анализа по данной проблематике можно сделать следующие выводы: во-первых, самоотношение индивида - важный аспект его бытия. Оно определяет стиль жизни человека, жизненную позицию, отношения тех людей, кто, так или иначе, взаимодействует с ним.

Во-вторых, в структуру самоотношения входят различные компоненты, имеющие индивидуальные пропорции и уровень развития. Это и определяет непохожесть человека на других, его неповторимость, его уникальность.

В-третьих, различные исследователи вкладывают свои смыслы в понятие самоотношения, но существуют общепризнанные компоненты, такие как: Я-концепция, самооценка, самоприятие, самоуважение.

В-четвертых, отношение человека к окружающим представляет собой уникальную составляющую личности человека. Эта область отношений опосредована рядом факторов, к которым относятся индивидуальные особенности самой личности; особенности социальной перцепции; эмоции и чувства, вызываемые процессом общения с партнером, стиль его поведения; мнения значимого окружения; нормы и стандарты социальных взаимодействий; степень выраженности потребности в аффилиации.

В-пятых, существует ряд аспектов, искажающих восприятие и оценку человеком партнера по взаимодействию, следствием чего может являться формирование не совсем адекватного отношения к окружающим. К числу таких аспектов относятся ошибки социальной перцепции (эффект ореола, эффект снисходительности, эффект проекции, эффект первичности и недавности); установки, предрассудки и предубеждения, стереотипы; влияние каузальной атрибуции.

В-шестых, наличие взаимосвязи между самоотношением и отношением к окружающим признается многими психологами, подтверждением этому могут служить результаты их исследований. Причем данные категории не только находятся во взаимосвязи, но и обуславливают друг друга. Особенности подобной взаимосвязи определяются рядом факторов, к которым относятся: индивидуальные характеристики личности, тип отношения окружающих к данному человеку, его социальная ситуация развития и т.д.

В-седьмых, взаимосвязь самоотношения и отношения к окружающим рассматривается исследователями с различных позиций, через различные основания (феномен аттракции, казуальная атрибуция, выделение основных типов данной взаимосвязи).

В-восьмых, наиболее значимой тема самоотношения, отношения к другим и связи этих категорий представляется в свете профессионального взаимодействия человека. Доказано, что существует достоверная взаимосвязь между общей и профессиональной самооценкой. Именно в профессиональной деятельности открывается широкое пространство для проявления самооценки, ее углубления, корректировки. Степень принятия себя человеком, уровень его самооценки, мера позитивности Я-концепции влияют на характер его отношения к окружающим и способствуют успешности его профессиональной деятельности.

Исходя из всего выше сказанного, мы считаем чрезвычайно актуальной проблему эмпирического исследования влияния самоотношения и отношения к окружающим на профессиональную деятельность человека. Актуальность проблемы усиливается, когда речь касается вопросов качеств профессионализма в новых социально-экономических условиях и новых системах профессионального образования, а также изучения личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального саморазвития.

В ходе работы мы исследовали особенности сферы отношений у менеджеров, то есть у представителей профессии, которая также относится к категории «человек – человек». Мы предположили, что успешность и результативность работы менеджера зависит и от таких

показателей как меры их принятия – непринятия себя, степени их самоуважения и аутосимпатии, от уровня и адекватности самооценки. В тоже время, не менее, а может и более важным является их отношение к окружающим. Здесь имеет значение все, от правильности первого впечатления до интерпретации поведения того, кто обратился за услугами. От того, какое сложилось у специалиста отношение к клиенту, каким образом это отношение демонстрировалось, зависит его успех. Самоотношение специалиста, работающего в сфере услуг, его отношение к окружающим как к потенциальным клиентам могут явиться либо рекламой его профессиональной деятельности, либо антирекламой. Психологические аспекты здесь могут сыграть гораздо более значимую роль, чем творческие. Если менеджер не имеет навыков общения, если отягощен какими-либо серьезными личностными проблемами в сфере самопринятия и отношения к другим, его профессиональная деятельность будет, вряд ли, успешной.

Решение задач эмпирического исследования обеспечивалось комплексом методических процедур: методика «Самоотношение» С.Р.Пантилеева, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика «Незаконченные предложения» (Сакса-Леви). Выборку составила группа менеджеров в количестве 60 человек, в возрасте от 22 до 48 лет.

Применяя математическую статистическую процедуру факторного анализа, мы выявили устойчивые комплексы переменных, позволяющих описать основные типы взаимосвязи самоотношения и отношения к окружающим у респондентов. Факторизации по методу главных компонент была подвергнута матрица, включающая показатели, полученные в результате применения полного набора методик.

Первый фактор объединил признаки, характеризующие несмелых, неуверенных людей, стремящихся избежать ранящего взаимоотношения с окружающими. Их самоотношение не является позитивным, отношение к другим защитно-негативное.

Респонденты, входящие в данную группу не уверены, что их характер, деятельность, поступки – все, что связано с их личностью, способно вызвать у других интерес и позитивные эмоции. Общий фон их самоотношения не является положительным и полностью принимающим. Они считают себя эгоистичными, упрямыми, способными к проявлению агрессии и авторитарного стиля общения. В то же время понимают, что зависимы, подозрительны и подчиняемы. Для них характерна склонность к глубокой саморефлексии. Оценку своего «Я» они осуществляют через собственные интересы и

увлечения, не учитывая при этом сферу исполнения социальных ролей. Следовательно, собственный внутренний мир является для них более значимым, чем взаимодействие с другими людьми. Иногда они выглядят странными для окружающих и остаются непонятыми, что в принципе их не очень тревожит.

Между такими людьми и их окружением стоит стена непонимания и отчуждения, они стремятся быть в стороне от всех. Возможно, тенденция дистанцироваться от окружающих носит защитный характер. Часть окружающих как мужчины, так и женщины воспринимается пугающе авторитарными, подавляющими, властными эгоистичными, способными причинить боль, в связи с чем, их общее отношение к другим не носит положительного окраса. По отношению к более слабым, зависимым и подчиняемым людям представители данной группы могут выступать как вполне дружелюбные и альтруистичные.

Второй фактор объединил признаки, характеризующие спокойных, уверенных в себе, интравертированных людей, имеющих позитивное самоотношение и избирательное отношение к окружающим.

Респонденты, относящиеся к данной группе обладают способностью к саморуководству. Свое «Я» они воспринимают как некий внутренний стержень, организующий собственную личность, деятельность, поведение, общение и т. п. За все, происходящее в своей жизни, они принимают ответственность только на себя. Их внутренние побуждения и цели обоснованы и последовательны. Для представителей данной группы характерна способность эффективно управлять собственными эмоциями и переживаниями. Общий фон самоотношения – позитивный. Они вполне довольны собой и самодостаточны, полностью принимают себя и не испытывают желаний хоть как-то измениться. Представители данной группы уверены в том, что заслуживают положительных эмоций со стороны окружающих. Они не склонны к сомнениям и несогласиям с собой, им не присущи внутренние конфликты и чрезмерное самокопание.

Оценка собственной личности происходит по внешним критериям, а также интересам, увлечениям, склонностям, исключая аспект социальных ролей, что свидетельствует о большей направленности на себя и заинтересованности собственной персоной, нежели взаимодействием с окружающими. Лица описываемой категории склонны к спокойным эмоциональным реакциям, определенной пассивности и интравертированности, не носящей защитного характера.

Оценка окружающих происходит в основном по внешним критериям, не принимая во внимание сферу индивидуально – психологических характеристик, так как область тесного взаимодействия с другими людьми не представляется особенно значимой. Окружающие подразделяются для лиц данной группы на две категории: к первой относятся эгоистичные, авторитарные, подозрительные женщины и эгоистичные мужчины. По отношению к этой группе респонденты описываемого типа проявляют ответные эгоизм, агрессию, авторитарные качества. Другая часть окружающих объединяет подчиняемых, дружелюбных, альтруистичных людей, по отношению к которым демонстрируется позитивное отношение: дружелюбие, альтруизм, подчинение.

Третий фактор объединил признаки, характеризующие самоуверенных, сильных людей, имеющих позитивное, принимающее самоотношение и снисходительно-негативное отношение к другим.

Представители данной группы имеют достаточно осознанное самоотношение. Они обладают определенной внутренней честностью, необходимой для признания некоторых собственных качеств (негативных с точки зрения обыденной морали). При этом респонденты самоуверены, считают себя самостоятельными, надежными, достойными самоуважения и уважения со стороны окружающих. Для них характерно ощущение ценности собственной личности (характеристики своей духовности, нравственности, внутреннего мира и т. п. имеют положительный эмоциональный окрас). Они уверены - все, что касается их личности, способно вызвать симпатию, понимание и одобрение других людей. Они принимают себя такими, какие есть (со всеми своими недостатками). Для данной группы характерно одобрение собственных планов и желаний, согласие с внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе. Каждый из респондентов ощущает себя носителем позитивных, социально желательных качеств и вполне удовлетворен собой. Они самодостаточны и не имеют желания изменяться по отношению к наличному состоянию.

Представители данного типа способны к саморуководству, эффективному управлению собой, эмоциями, переживаниями. Они авторитарны. Имеют представление о себе как о независимом, не склонном к подчинению, волевом человеке. В трудной ситуации склонны рассчитывать на собственные силы. За результаты своих поступков, поведения, деятельности считают ответственными себя.

Самоотношение представителей данной группы основано на оценивании себя в первую очередь по внешним критериям, а также по результатам собственной деятельности (через увлечения, интересы, склонности). Они не видят себя в качестве исполнителей социальных ролей, эта сфера для них не является слишком значимой. Хотя респонденты оцениваются как экстравертированные (общительные, высоко активные, импульсивные).

Общий фон их отношения к другим людям можно расценивать как негативный. Окружающие люди не представляют особого интереса для представителей данной группы, даже внешние характеристики других не являются значимыми, несмотря на то, что оценивание себя основано именно на этих критериях.

Четвертый фактор объединил признаки, характеризующие респондентов, не утруждающих себя глубоким размышлениями. Они вполне довольны собой, их отношение к окружающим избирательно: позитивно к тем, кто относится к ним благосклонно и негативно к остальным.

Такие люди не имеют способности к саморуководству. Они не считают себя ответственными за события, происходящие в собственной жизни, не имеют тенденции искать причины поступков, результатов и собственных личностных особенностей в себе самой и верят в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам. Характерной чертой лиц описываемой группы является низкая саморегуляция и неспособность управлять собой и своими эмоциями.

Иногда представители данной группы с удивлением замечают, что их персона способна вызывать не только положительные чувства у других. Но это, с их точки зрения, связано скорее с тем, что среди окружающих встречаются не только положительные люди, способные оценить их по достоинству. Тем не менее, они не проявляют желания хоть как-то изменить свое «Я» и имеют позитивный, полностью принимающий (даже с оттенком некоторого самодовольства) фон самоотношения. Люди данного типа ни в чем себе не отказывают, при этом осознают, что являются эгоистичными и не склонны к альтруизму. Они считают себя независимыми и в определенных ситуациях способными на проявление агрессии. Такие личности не испытывают отрицательных эмоций в адрес своего «Я», собственные промахи, недостатки, ошибки не ставятся себе в вину. Оценка собственной личности осуществляется исключительно по внешним характеристикам или по аналогии с красивыми метафорическими образами.

Оценка окружающих происходит также по внешним критериям, без учета их индивидуально-психологических особенностей. Отношение представителей описываемой группы к другим можно расценивать как потребительское – люди преимущественно воспринимаются подчиняемыми и альтруистичными, не способными на авторитарное взаимодействие, что их вполне устраивает. Их отношение к этой части окружающих достаточно позитивно, люди вокруг них делятся на «хороших» и «плохих». Те, взаимодействия с которыми нет противоречия Я-концепция лиц описываемой группы, автоматически записываются в «хорошие» и награждаются позитивным отношением с их стороны. Те же, с которыми гармоничного общения не складывается, соответственно – «плохие» и получают ответное негативное отношение.

Пятый фактор объединил признаки, характеризующие людей, склонных к глубокому самокопанию и сомнениям по поводу своего «Я» и имеющих позитивное отношение к другим.

Личности описываемого типа характеризуются склонностью к глубокому, иногда самокопанию, анализу собственного «Я». Они способны признать даже такие собственные качества, которые принято называть негативными. Считают себя достаточно агрессивными, эгоистичными и авторитарными, не склонными к подчинению. Нельзя сказать, что представители данной группы всегда полностью согласны с собой. Нередко имеют место внутренние конфликты, результатом чего могут являться всплески негативного самоотношения и отрицательных эмоций в свой адрес. Респонденты данной группы с готовностью ставят свои промахи и неудачи, собственные недостатки себе в вину. Было бы неверно утверждать, что женщины удовлетворены собой и полностью принимают себя. Зачастую имеет место недовольство уровнем собственных достижений, особенностями личности и т.п. Но, несмотря на это, они считают, что вполне способны вызвать интерес у других людей и достойны позитивных чувств, симпатии, понимания, одобрения. Они надеются, что окружающие оценят их по достоинству - им присуще ощущение ценности собственной личности. При оценивании своего образа представители данной группы не берут во внимание внешние качества или социальные характеристики, оценка происходит, как правило, через собственные интересы, увлечения или склонности. При оценивании других заметное место занимают их внешние характеристики.

Таким образом, вырисовывается определенная тенденция: чем более позитивным является отношение к окружающим, тем меньше склонность возвышать себя над другими

и оценивать лучше. То есть с изменением отношения к окружающим от негативного к позитивному происходит снижение степени концентрации на собственной уникальности, особой ценности и изменение самоотношения от позитивного – полностью принимающего – до негативного – самоуничтожающего. Наиболее гармоничным типом взаимосвязи самоотношения и отношения к окружающим, по нашему мнению, можно отметить у представителей второй группы.

На основании корреляционного исследования было установлено наличие взаимосвязи между параметрами самоотношения и отношения к окружающим в данной выборке. За основу были взяты главные факторы модальности методики «Самоотношение» С.Р. Пантилеева, что позволило нам выделить несколько групп испытуемых.

В первую вошли респонденты, обладающие самоуважением. Под самоуважением мы будем понимать способность к открытому самоотношению, то есть наличие определенной внутренней честности и смелости для признания некоторых собственных качеств, которые не всегда трактуются как позитивные и желательные, но присущи практически всем людям, хотя далеко не всеми признаются.

Позитивно окрашенное отраженное самоотношение - уверенность субъекта в том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать только положительные чувства со стороны других, симпатию, понимание, признание, поддержку и т.п.. Такие люди не сомневаются – все, что связано с их персоной не может не вызывать интерес окружающих и представляет для них определенную ценность.

Способность к саморегуляции, к эффективному управлению собственными эмоциями и переживаниями, чувство ответственности за все, происходящее в своей жизни, обоснованность и последовательность собственных планов и устремлений

Люди, обладающие самоуважением, характеризуются полным самопринятием - согласием со своими внутренними побуждениями, принятием себя, такими как есть, одобрением своих планов и желаний, дружеским отношением к себе. Для них характерно ощущение ценности собственной личности. Их оценки себя по критериям богатства внутреннего мира, духовности, морали, нравственности и т.д. всегда положительно эмоционально окрашены.

Лица, входящие в указанную группу, оценивают себя как энергичных, компетентных, авторитетных лидеров, успешных в делах. Они склонны давать советы и требуют к себе уважения. Такие люди не стремятся к конформности, так как не боятся быть непонятыми

или осуждаемыми. Каждый из представителей описываемой категории ощущает себя сильной личностью, склонной к доминированию, чье воздействие на других может носить диктаторский, властный, деспотичный характер. В тоже время, в определенных ситуациях они могут быть зависимыми от внешних причин, кого-то или чего-то, что дает им ощущение неуверенности, тревоги, беспомощности. В подобные моменты могут возникнуть сомнения в собственной правоте, определенные опасения и боязнь проявлять сопротивление.

Что касается отношения к окружающим, характерного для лиц описываемой группы, то отметим, что при оценке других абсолютно не учитываются внешние критерии. Окружающие в целом воспринимаются более слабыми, чем сами представители данной группы, не склонными к враждебности, требовательности, резкости и к агрессии.

Вторую группу составили испытуемые, обладающие аутосимпатией. Под аутосимпатией понимается ощущение ценности собственной личности и, одновременно, предполагаемая ценность своего «Я» для других. Положительная эмоциональная окраска оценки себя по внутренним критериям: духовность, способность вызывать в других глубокие, достойные чувства, богатство внутреннего мира и т.п.

Чувство симпатии к себе, согласия с внутренними побуждениями, принятия себя таким, как есть, со всеми своими недостатками. Одобрение собственных планов и желаний, дружеское, с оттенком самодовольства, отношение к себе. Нежелание изменяться, вплоть до отрицания возможности развития собственного «Я» даже в лучшую сторону.

При проведении исследования было выявлено одна особенность, характеризующая данную выборку: отмечается тенденция снижения аутосимпатии с увеличением возраста респондентов.

Лица, испытывающие чувство аутосимпатии, считают себя уверенными, самостоятельными и надежными, обладающими волевыми качествами, что, по их мнению, является предметом уважения со стороны других.

Они ощущают силу своего «Я», обладают социальной смелостью, представители данной категории, как правило, высоко активны, общительны и импульсивны и не имеют внутренней напряженности. Их отличительной чертой является отрицание проблем, депрессивных состояний, погруженности в себя и хорошая приспособляемость к окружающим социальным условиям. В трудных жизненных ситуациях рассчитывают в первую очередь на себя. Такие люди независимы, не склонны подчиняться другим, всегда

имеют собственное мнение, не ищут в ком-то опору. Они обладают способностью к саморуководству - характерно чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Они способны эффективно управлять собой и справляться с эмоциями и переживаниями. Ответственность за все, происходящее в собственной жизни, принимают на себя.

Оценка собственной личности осуществляется лицами данной группы преимущественно по внешним критериям, практически без учета спектра выполняемых ими в процессе жизни социальных ролей. На основании этого можно говорить о том, что другие люди не являются для них особенно важными, хотя взаимоотношения с окружающими необходимы в силу экстравертированности описываемых респондентов, несмотря на это, собственная персона выступает как более значимая и заслуживающая интереса.

Люди воспринимаются представителями описываемого типа преимущественно как мягкие, деликатные, способные на проявление сострадания, заботы и ласки, умеющие подбодрить и успокоить, бескорыстные, что расценивается как слабость. Более того, индивидуально-психологические характеристики окружающих не являются значимыми для представителей данной группы и абсолютно не берутся во внимание при их оценке.

Третью группу составили респонденты, испытывающие чувство самоуничижения. Под самоуничижением мы будем понимать наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой. Постоянное недовольство существующей ситуацией, результатом чего является повышенная тревожности склонность к депрессиям и фрустрированность ведущих потребностей. Сюда же относится тенденция к чрезмерному самокопанию, имеющая негативный эмоциональный фон отношения к себе. Гипертрофированная готовность ставить свои промахи, неудачи, недостатки себе в вину, внутренняя напряженность и низкая самооценка индивида.

В результате исследования была выявлена тенденция к снижению уровня внутренней конфликтности и самоуничижения с увеличением возраста испытуемых.

Лица, испытывающие чувство самоуничижения, не в состоянии хоть сколько-нибудь адекватно оценить собственную личность. Они не уверены в себе и, как правило, испытывают влияние комплексов неполноценности. Такие люди склонны принижать свои достоинства, не считают характеристики собственной личности чем-то выдающимся. Они избегают оценивать себя по внешнему облику, так как эти оценки будут также невысоки. В тоже время испытывают внутреннее, иногда неосознаваемое желание нравиться другим

людям, вызывать у них интерес и прочие позитивные чувства и эмоции, но чаще всего считают себя недостойными этого. Их самоотношение амбивалентно. Отношение к окружающим нельзя оценить как четко дифференцированное.

Таким образом, посредством корреляционного исследования нам удалось выявить наличие взаимосвязи между самоотношением и отношением к окружающим у разного типа испытуемых. Каждая из групп обладает специфичным сочетанием самоотношения и отношения к окружающим, что накладывает отпечаток на все сферы и области жизни.

Особенно значимым является влияние подобной взаимосвязи на профессиональную успешность. Наиболее оптимальным в этом смысле будет сочетание положительного самоотношения и позитивного отношения к другим, характерное для второй группы испытуемых, что и будет являться основным критерием профессиональной успешности профессий типа «человек – человек».

Список использованной литературы:

1. Александрова, Ю.В. Взаимосвязь отношения к Другому и самоотношения взрослого человека / Ю.В.Александрова // Мир психологии. - 1999. - №2. - С.38-44.
2. Андреева, А.В. Социальная психология / А.В.Андреева. - М., 2000. -С.412.
3. Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В.Андриенко. - М., 2001. - С.321.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. - М.,1986. - С.127.
5. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев - М.: Издательство МГУ,1982. - С.298.
6. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. - М.: Воронеж, 1996. - С.394.
7. Горобец, Т.Н. Самоотношение как этиологический фактор аутодеструктивного поведения / Т.Н.Горобец // Мир психологии. - 2005. - №3(43). – С.146 – 154.
8. Горбунова, О.В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально – образовательную деятельность / О.В.Горбунова, Л.В.Филиппова // Мир психологии. - 2005. - №3 (43). – С.67 -74.
9. Горянина, В.А. Психология общения / В.А.Горянина. - 2-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2004.- С.416.
10. Деркач, А.А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития / А.А.Деркач // Мир психологии. - 2005. -№3 (43). – С.139-146.

11. Зеленова, М.Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителем начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия / М.Е.Зеленова // Психологическая наука и образование. - 1999. - №1 – С.5-10.
12. Коломенский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л.Коломенский. – Минск,1976. – С.171.
13. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М., 1978. – С. 119.
14. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – С. 544.
15. Лаврова, Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек-человек» / Н.А.Лаврова //Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития/ Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции под ред. Карелиной М.Ю. - М.: МИССО, 2003.
16. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н.Леонтьев // В 2т., т.2. – М., 1983.
17. Майерс, Д. Социальная психология / Д.Майерс // перев. с англ.- СПб.: Изд-во «Питер», 1997. – С.688.
18. Молоканов, М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов: Дис...к.п.н. /М.В.Молоканов. – М., 1994. – 178 с.
19. Морозов, А.В. Психология влияния / А.В.Морозов. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - С.512.
20. Муравьева, К.В. О ролевом компоненте Я-концепции / К.В.Муравьева, Е.С.Шильштейн // Вестник МГУ. сер. 14. Психология. - 2000. №1. - С.32-38.
21. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясищев. // Избранные психологические труды. - М.: Воронеж, 1998. - С.538.
22. Пантилеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р.Пантилеев – М.: «СМЫСЛ», 1993. – С.32.
23. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная система / С.Р.Пантилеев. – М., 1991. - С.109.
24. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Тандем, 2000. – 352 с.
25. Семенов, И.Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И.Н.Семенов, Ю.А.Репецкий // Мир психологии. - 1999. - №2. - С. 32-38.

26. Сизова, И.Г. Личность и профессиональная деятельность психолога: Социальные представления у различных профессиональных групп Дис...к.п.н. / И.Г.Сизова. – Тверь, 1999. – 214 с.
27. Столин, В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дисс...докт. психол.наук / В.В.Столин. – М., 1985.
28. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М., 1983.
29. Чекалина, А.А. Профессиональная самореализация женщины / А.А.Чекалина // Мир психологии. - 2005. - №3 (43). – С.127 – 139.
30. Юдина, Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Дис...к.п.н. / Е.В.Юдина. – М., 2001. – 138 с.
31. Wylie, R.C. The self-concept / R.C.Wylie. – V.2. Lincoln, 1979.

© Т.В. Терешонок, 2015

УДК 37

С.М. Трашкова

к.ю.н., доцент кафедры уголовного процесса
Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Российская Федерация

**ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УЧАСТИЯ ПЕДАГОГА, ПСИХОЛОГА В
ПРОИЗВОДСТВЕ ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ В ОТНОШЕНИИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ГАРАНТИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОВОГО
СТАТУСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАСТНИКОВ УГОЛОВНОГО
СУДОПРОИЗВОДСТВА**

Основной причиной особой правовой защиты несовершеннолетних является их возраст. Необходимость такого подхода имеет большое значение для уголовного преследования несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых, что обуславливается спецификой самого уголовного процесса и отношений, подпадающих под регулирование его правовых норм.

Однако прежде всего следует отметить, что в разных государствах под несовершеннолетними понимаются лица, не достигшие различного возраста – 15, 18, 20 и даже 21 года. В России несовершеннолетним считается лицо до 18 лет. При этом не для всех отраслей права нашего государства правовой статус лиц до 18 лет одинаков. Например, Гражданский кодекс Российской Федерации выделяет дееспособность (т.е. способность лица своими действиями реализовать свои права и выполнять обязанности) детей до 7 лет, до 14 лет и до 18 лет, предоставляя этим группам все больший объем дееспособности по мере перехода ребенка из одной возрастной группы в другую.

По общему правилу в нашем государстве лицо привлекается к уголовной ответственности с 16 лет, но за ряд преступлений, - с 14 лет. Основаниями для данного перечня послужили, во-первых, очевидность общественной опасности деяния и для четырнадцатилетних несовершеннолетних – эти преступления являются умышленными и отнесены к средней тяжести, тяжким и особо тяжким категориям преступлений. Во-вторых – статистические показатели, т.к. чаще всего подростки совершают кражи, грабежи, разбои и т.п.

Таким образом, именно на лиц от 14 до 18 лет в первую очередь и распространяются положения Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, закрепляющие особенности правового статуса несовершеннолетних участников уголовного процесса. Тем не менее, в ст.5 УПК, где раскрываются основные понятия, используемые в законе, отсутствует ряд важных терминов, связанных с понятием «несовершеннолетние», например, такие как «несовершеннолетний», «малолетний», «несовершеннолетний подозреваемый, обвиняемый и подсудимый». А ведь согласно принципу верховенства международных договоров, ратифицированных Россией, над внутренним законодательством нашего государства, такого рода терминология должна была быть зафиксирована в нормах УПК РФ. В частности, это относится к таким международным документам как Международный пакт о гражданских и политических правах 1996г., Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (получившие распространение под названием «Пекинские правила» по городу, где они были приняты) 1985г., Руководящие принципы ООН по предупреждению преступности среди несовершеннолетних 1990г., Конвенция о правах ребенка 1990г. и др., ратифицировав которые, Россия взяла обязательство привести свое национальное законодательство в соответствии с положениями, закрепленными в них.

Для целей отправления правосудия по делам несовершеннолетних Россия обязана была использовать понятие несовершеннолетнего, данное в ст.1 Конвенции о правах ребенка («ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста»), в ст.11-а Правил ООН, касающихся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы («несовершеннолетним является любое лицо в возрасте до 18 лет»), в ст. 2.2 «Пекинских правил» («несовершеннолетним правонарушителем является ребенок или молодой человек, который подозревается в совершении правонарушения или, как установлено, совершил его»). Таким образом, в УПК РФ необходимо было раскрыть и использовать во всех стадиях процесса термин «несовершеннолетние», охватывающий детей, подростков и молодых людей в возрасте до 18 лет. [12, с. 37-39].

Так, если обратиться к содержанию данных актов, то можно отметить, что государства-участники, достигнув консенсуса об основных аспектах международно-правового регулирования участия несовершеннолетних в статусе подозреваемых, обвиняемых, закрепили ряд средств, условий и мер, направленных на обеспечение реализации правового статуса несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых при осуществлении производства по уголовным делам на национальном уровне. Кроме того, содержание их также свидетельствует и о том, что они сформулированы таким образом, чтобы их положения, с одной стороны, применялись в различных правовых системах, с другой стороны, устанавливали определенные минимальные стандарты, которые должны быть использованы в обращении с несовершеннолетними лицами, попавшими в сферу уголовного судопроизводства, что, безусловно, свидетельствует о высоком их качестве.

Производство по уголовным делам о преступлениях, совершенных несовершеннолетними лицами, является особой уголовно-процессуальной формой в силу установленных уголовно-процессуальным законом особенностей, сущность которых состоит в обеспечении дополнительными процессуальными гарантиями несовершеннолетних в ходе реализации ими прав и законных интересов

В качестве одной из особых, дополнительных гарантий реализации правового статуса несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого в уголовном процессе законодатель предусмотрел возможность участия педагога, психолога.

Однако относительно данной гарантии существуют неоднозначные мнения, как в теории, так и на практике - это касается и самого факта присутствия этих участников

уголовного процесса, и их правового статуса, и их соотношения с таким участником, как специалист, и пр.

Прежде всего рассмотрим вопрос о необходимости самого участия педагога и психолога в уголовном судопроизводстве. По поводу этого мнения неоднозначны, хотя точка зрения, что присутствие педагога или психолога при допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого целесообразно, существует давно [3; 9 и др.], и некоторые авторы, например, Н.И. Гуковская [3, с. 110-112], отмечали в своих работах, что помощь педагога при допросе несовершеннолетних представляется весьма сомнительной, т.к. наличие посторонних людей при допросе мешает созданию доверительной атмосферы, да и педагог чувствует себя тоже не лучшим образом, поскольку для него участие в допросе непривычно.

По итогам проведенного исследования, основанном на анкетировании и опросах следователей и несовершеннолетних осужденных [12], автор пришел к выводу о необходимости присутствия педагога и психолога не только при допросе несовершеннолетнего, но и в иных следственных и процессуальных действиях. Так, хотя большинство опрошенных следователей (48%) считали присутствие этих лиц нецелесообразным, 23% - что они мешают следователю, 60% опрошенных несовершеннолетних осужденных хотели бы, чтобы они участвовали, а 61% считали педагога и психолога гарантиями правового статуса несовершеннолетних. Да и изучение материалов уголовных дел показало, что в случаях возникновения конфликтных ситуаций у следователей с несовершеннолетними – 48% случаев – психолог либо педагог обычно не участвовали на допросах несовершеннолетних; в целом же они не участвовали в 76% изученных уголовных дел. Хотя из опросов следователей следует, что они имеют способность устанавливать психологический контакт с несовершеннолетним всегда (20%) или часто (59%), и что у них конфликты с несовершеннолетним возникают иногда - 76%, не возникает – 12% от опрошенных. В целом причинами приглашения данных участников 44% опрошенных следователей назвали не только случаи их обязательного участия, но и потребность в педагогической и психологической помощи, тем более что стаж работы больше 5 лет был только у 5% опрашиваемых. [12]

Кроме того, положительное воздействие имело бы и консультирование следователей у педагогов и психологов до взятия показаний у несовершеннолетнего, - за это высказалось 27%, против – 73% опрошенных следователей, однако 47% назвало причину нежелания –

организационные трудности с быстротой поиска таких лиц. Об организационных трудностях говорят и опрошенные социальные педагоги – 78% назвали их в качестве основной проблемы участия при расследовании уголовных дел. [12]

Это позволяет высказаться за предложение по созданию специализированной социальной службы сопровождения несовершеннолетних в течение всего уголовного судопроизводства, однако обратимся к правовому регулированию статуса педагога и психолога как участников уголовного процесса.

Для начала отметим, что главной составляющей правового статуса личности являются ее права и обязанности, поскольку вне прав и обязанностей нет самой личности, о статусе которой идет речь. Зачастую понятие правового статуса сводится к совокупности прав, законных интересов и обязанностей личности. Так, обычно правовой статус определяется как система признанных и гарантируемых государством в законодательном порядке прав, свобод и обязанностей, а также законных интересов человека как субъекта права. Некоторые авторы указывают в определении и другие элементы правового статуса личности, например, - гражданство, правоспособность (правосубъектность), принципы, законные интересы, юридическую ответственность и др.

Все же вполне достаточно говорить о совокупности прав и обязанностей личности при характеристике ее правового статуса, т.к. все иные, дополнительные его элементы, выделяемые в теории, все равно в конечном итоге формируются на базе правовых норм, а значит, их сущность все равно сводится к набору каких-либо прав и обязанностей, относящихся либо непосредственно к данной личности либо к различным органам власти, должностным лицам, иным гражданам, которые должны их реализовывать для действия правового статуса данной же личности [12, с. 18].

Анализ российского законодательства позволяет сделать вывод, что правовой статус педагога как участника уголовного судопроизводства, появившегося в российском судопроизводстве с 1966г., когда в УПК РСФСР 1960г. в статью 133.1 «Участие специалиста» было внесено дополнение о нем, не был четко определен ни в УПК РСФСР, ни в сегодняшнем УПК РФ, где появился еще и психолог наравне с педагогом.

Лишь несколько общих положений, касающихся данных лиц, имеются на сегодняшний день в действующем УПК РФ – ст.ст. 5, 191, 280, 425. При том, что в нормы и ст.5, и ст.191, 280 лишь в 2013 году были внесены изменения, которые хотя бы несколько, но конкретизировали правовой статус педагога и психолога.

Так, до 2013 года ни в ст.5 УПК РФ, содержащей определения основных понятий, ни в разделе четвертом («Участники уголовного судопроизводства»), включающем перечень участников, закрепляющем их основные права и обязанности, не были определены ни понятия педагога и психолога, ни правовые статусы этих участников. В 2013 году в ст. 5 УПК РФ были внесены изменения и появился п. 62, введенный Федеральным законом от 02.07.2013 № 185-ФЗ, согласно которому «педагог - педагогический работник, выполняющий в образовательной организации или организации, осуществляющей обучение, обязанности по обучению и воспитанию обучающихся». Однако, по-прежнему ничего не говорится про психолога, так же как ничего не изменилось и в разделе четвертом данного нормативного правового акта. Поэтому, в принципе, проблемы, связанные с правовым регулированием статуса педагога и психолога как участников уголовного процесса, как были, так и остались.

В частности, в литературе существуют разные мнения о процессуальном положении педагога и психолога. Некоторые авторы, комментируя нормы уголовно-процессуального закона, вообще не рассматривают вопросы, связанные со статусом данного участника [например, З, с. 300-303].

Однако, так как правовое положение данных лиц в уголовном процессе неясно, следует закрепить оба этих понятия в уголовно-процессуальном законе, с указанием оснований привлечения в процесс отдельно - педагога и отдельно – психолога, раз законодатель различает этих участников, о чем свидетельствует разделительный союз «или», используемый им в ст. ст. 191, 280, 424 УПК, хотя и не закрепляет особенностей правовых статусов этих участников.

Представляется, что отдельное закрепление процессуального положения данных участников необходимо, учитывая содержательную характеристику этих понятий. Так, под педагогом понимается «лицо, занимающееся преподавательской и воспитательной работой» [10, с. 401], а психолог – это «ученый, специалист по психологии; знаток человеческой психологии» [10, с. 513]. И если ранее психология рассматривалась как часть педагогики, в настоящее же время педагогика и психология – это отдельные науки, хотя и тесно взаимодействующие.

Большинство процессуалистов и криминалистов рассматривают педагога как специалиста, обладающего знаниями и навыками в области детской, подростковой, юношеской психологии или как разновидность специалиста, участвующего в следственных

действиях [5, 8, 9 и др.]. Другие же придерживаются мнения, что это самостоятельный участник уголовного процесса, привлекаемый наряду со специалистом, а не как он. М.С. Строгович писал, что «педагог наделен более широкими правами, которые для специалиста не предусмотрены, а именно: правом задавать вопросы несовершеннолетнему, делать замечания о правильности и полноте имеющихся в протоколе допроса записей» [11, с. 477], а Э.Б. Мельникова отмечала, что педагог по отношению к следователю более самостоятелен, чем специалист [9, с. 505]. В этом понимании данного участника уголовного процесса участие педагога можно рассматривать как самостоятельную процессуальную форму применения специальных знаний наряду с экспертизой, участием специалиста, переводчика [7, с. 107].

Среди участвующих в допросах несовершеннолетних социальных педагогов также нет единства в понимании своих функций: 36% от опрошенных сводят их к контролю за действиями следователя, 54% - к помощи установления контакта между следователем и допрашиваемым, 10% - к успокоительному воздействию на несовершеннолетнего [12, табл.3, Прил.10др.].

Считаем, что роль психолога сводится к необходимости использовать его специальные познания в сфере детской и юношеской психологии, которые позволили бы должностному лицу правоохранительного органа выбрать правильный вариант поведения в отношении несовершеннолетнего. В связи с этим его можно было бы отнести к специалисту, предусмотренному в ст.58 УПК, но ч.1 данной статьи дает следующее определение этого участника: «специалист – это лицо, обладающее специальными знаниями, привлекаемое к участию в процессуальных действиях ... для содействия в обнаружении, закреплении и изъятии предметов и документов, применении технических средств в исследовании материалов уголовного дела, для постановки вопросов эксперту, а также для разъяснения сторонам и суду вопросов, входящих в его профессиональную компетенцию».

Поэтому, хотя психолог – это, конечно, специалист в своей области, но исходя из существующего определения специалиста как участника уголовного процесса, психолога в настоящее время нельзя рассматривать как такового, т.к. его задача – путем участия в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого помочь своими знаниями психологии подростков следователю в нахождении контакта с этим несовершеннолетним, а не «содействие в обнаружении, закреплении и изъятии предметов и документов, применении технических средств в исследовании материалов уголовного дела...». В связи

с этим необходимо либо расширить определение специалиста-участника уголовного процесса, либо внести изменения в УПК, дополнив его статьей «Психолог», в которой бы давалось его определение применительно к уголовному судопроизводству и закреплялся его правовой статус. Последнее представляется более правильным, т.к. содержит требования, предъявляемые к этому участнику, и представляет собой конкретную гарантию несовершеннолетнему лицу. Иначе на практике у следователей складывается разное мнение по этому вопросу: рассматривают педагога и психолога как специалиста 66% опрошенных, как особых участников – 25%, затруднились ответить 9% [12, табл.11, Прил.7].

Что касается педагога, то здесь на первое место должны выходить такие его качества, как умение общаться с детьми, знание данного несовершеннолетнего и возможность оказания ему помощи именно в связи с имеющимся у него авторитетом для такого подозреваемого. Ведь если педагог является специалистом, например, в сфере математики, то его специальные познания в этой области нельзя применить к рассмотрению, дела об убийстве или изнасиловании, совершенном несовершеннолетним. Но значимость его личности для несовершеннолетнего подозреваемого может быть велика, и именно этот факт сможет помочь установить с ним контакт. Кроме того, следует иметь в виду, что у подростков могут быть авторитеты и среди руководителей внешкольных кружков, секций, которых также можно приглашать для участия в следственном действии. Поэтому уголовно-процессуальный статус педагога должен быть отличен от психолога, исходя из смыслового содержания этих понятий, а, следовательно, необходимо дополнить УПК РФ статьей «Педагог», в которой бы раскрывались и его права и обязанности.

Анализ сегодняшнего УПК также позволяет сделать вывод, что законодатель, говоря о психологе и педагоге, подразумевает все же не специалиста. Во-первых, исходя из определения специалиста, которое было дано выше, согласно которому в теории выделяется ряд признаков специалиста, таких как: независимость; незаинтересованность; компетентность; наличие специальных знаний и навыков; деятельности во всех стадиях уголовного процесса, начиная с момента поступления заявления или сообщения о преступлении и др. [4, с. 17-18], но не все эти признаки могут быть у педагога или психолога, о чем будет сказано далее.

Также у психолога, педагога и специалиста разные права. В частности, права специалиста согласно ч.3 ст.58 УПК лишь несколько схожи с правами педагога и

психолога, указанными в ч.ч.3-5 ст.425 УПК, т.к. права специалиста шире, чем у педагога и психолога, например, специалист вправе задавать вопросы всем участникам следственного действия, а педагог и психолог только несовершеннолетнему подозреваемому, обвиняемому; у специалиста есть право знакомиться с протоколами следственного действия, в котором он участвовал, и делать заявления и замечания, которые подлежат занесению в протокол, а педагог и психолог могут делать это только в отношении одного следственного действия – допросе.

Кроме того, согласно ч.ч.3 и 4 ст.80 УПК РФ, наряду с заключением эксперта, заключение и показания специалиста, в отличие от педагога и психолога, являются самостоятельными доказательствами по делу [2, с. 34].

Об их разнице позволяют говорить и положения ст.ст. 61, 66, 67 УПК, определяющие возможность и порядок отзыва специалиста. Например, ч.2 ст.61 УПК запрещает участвовать в производстве по уголовному делу специалисту, если имеются обстоятельства, «дающие основания полагать, что они лично, прямо или косвенно, заинтересованы в исходе данного дела». Что же касается психолога и педагога, то законодатель не запрещает, а практика идет по пути разрешения, если это на пользу производства по делу, участия в уголовном процессе лица, *знакомого* (выделено нами – *С.Т.*) несовершеннолетнему, - 56% опрошенных следователей стараются приглашать знакомых несовершеннолетнему педагогов и психологов, 32 – незнакомых, 12% считают, что это не имеет значения [12, табл.13, Прил.7]. Сами педагоги участвуют в допросах в основном знакомых несовершеннолетних – 25%, 3% - только незнакомых, 4% - только знакомых, 18% - как знакомых, так и незнакомых [12, табл.4, Прил.10] при этом 42% из них относятся положительно к участию в допросах незнакомых им несовершеннолетних, объясняя это имеющимися знаниями и опытом [12, табл.5, Прил.10], - тем более, что 31% опрошиваемых имел стаж работы с несовершеннолетними 5-10 лет, 8% - свыше 10 лет [12, табл.1, Прил.10]. А личное знакомство педагога или психолога с несовершеннолетним может оказывать влияние на его беспристрастность.

Кроме того, учитывая предназначение психолога и педагога, считаем необходимым изменить и статью 425 УПК РФ, и предусмотреть возможность участия этих лиц не только в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, но и при иных действиях, связанных со взятием показаний несовершеннолетнего, в том числе и на стадии возбуждения уголовного дела. Тем более, что в настоящее время имеется ст. 191 УПК РФ в

ред. Федерального закона от 28.12.2013 № 432-ФЗ, часть первая которой гласит, что при проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, участие педагога или психолога обязательно. При производстве указанных следственных действий с участием несовершеннолетнего, достигшего возраста шестнадцати лет, педагог или психолог приглашается по усмотрению следователя.

При этом появились уточнения, что указанные следственные действия с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля в возрасте до семи лет не могут продолжаться без перерыва более 30 минут, а в общей сложности - более одного часа, в возрасте от семи до четырнадцати лет - более одного часа, а в общей сложности - более двух часов, в возрасте старше четырнадцати лет - более двух часов, а в общей сложности - более четырех часов в день. При производстве указанных следственных действий вправе присутствовать законный представитель несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля.

Учитывая разницу в определении этих участников (педагога и психолога), представляется, что и ситуации их появления в уголовном процессе также должны быть разными. Например, И.А. Макаренко считает, что в первую очередь участвовать должен педагог, и только в тех случаях, когда преступление, в котором подозревается, обвиняется несовершеннолетний, было совершено с особым цинизмом, дерзостью, по тактическим соображениям возможно приглашение специалиста в области подростковой и юношеской психологии [7, с. 108 - 109]. Есть мнение, что этот вопрос должно решать само лицо, ведущее расследование, руководствуясь особенностями личности конкретного несовершеннолетнего [1, с. 405].

Здесь следует учитывать сущность психолога, как лица, обладающего познаниями особенностей детской возрастной психологией и именно поэтому выступающего своеобразным «мостом» между несовершеннолетним подозреваемым и лицом, осуществляющим уголовное преследование, тогда как педагог, как свидетельствует практика (в частности, так показало большинство опрошенных нами следователей), приглашается в основном именно из числа знакомых людей. Поэтому зачастую проще быстро найти психолога, с тем, чтобы своевременно оказать психологическую помощь

несовершеннолетнему, чем искать «хорошего» педагога, т.е. такого, которому бы доверял подросток и который бы знал его. В целом, исходя из данных анкетирования следователей, имеют четкие критерии выбора между приглашением педагога и психолога 36% опрошенных, не имеют – 64% [12, табл.12, Прил.7].

Нельзя также не отметить, что возможность участия психолога и педагога зависит от процессуального положения несовершеннолетнего как участника уголовного процесса. Например, ч.3 ст.425 УПК РФ предусматривает, что в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, не достигшего 16 лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, участие педагога или психолога обязательно, а в ч.1 ст. 280 закрепляется, что при участии в допросе потерпевших и свидетелей в возрасте до четырнадцати лет, а по усмотрению суда и в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет участвует педагог. Допрос несовершеннолетних потерпевших и свидетелей, имеющих физические или психические недостатки, проводится во всех случаях в присутствии педагога.

Законодатель же должен исходить из психологических особенностей подростков одного возраста, а не из их процессуального положения. Поэтому считаем необходимым уравнивать подход законодателя по правовому регулированию данной гарантии правового статуса несовершеннолетних участников и внести изменения в статьи 191, 280 и 425 УПК РФ путем введения в них положений о том, что следователь, дознаватель, суд обеспечивают участие педагога или психолога в допросе несовершеннолетнего потерпевшего по ходатайству самого несовершеннолетнего или его защитника либо по собственной инициативе.

Помимо того, что это, во-первых, уравнивает в правах несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и потерпевших или свидетелей по возможности использовать помощь педагога или психолога для преодоления проблемных ситуаций, обусловленных их возрастными особенностями, во-вторых, в случае изменения статуса несовершеннолетнего из свидетеля на подозреваемого (что вполне возможно), это позволит ему в полной мере воспользоваться такой гарантией, как педагог и психолог.

Также необходимо изменить ст.425 УПК РФ и разрешить участвовать педагогу и психологу в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого старше 16 лет, не связывая это только с психическим расстройством или отставанием в психическом развитии, а просто при необходимости этого участия, т.к. это позволило бы реализовать

данную гарантию несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых в полной мере. Так, в большинстве случаев при изучении уголовных дел было отмечено, что педагог, психолог не приглашались (76%), в случаях их приглашения в 16% дел их участие было обязательным, в 2% они участвовали по ходатайству защитника, в 2% - по инициативе следователя (табл.14, Прил.8). Вообще же обращаемость следователей за помощью к данным специалистам в течение расследования невысокая – 71% обращаются иногда, 11% не обращались ни разу [12, табл.21, Прил.7].

Обратим внимание и на сегодняшние формулировки упоминаемых выше статей – 191 (Особенности проведения допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего), 280 (Особенности допроса несовершеннолетнего потерпевшего и свидетеля) и 425 (Допрос несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого) УПК РФ.

Так, согласно ч.1 ст. 191 УПК, как было отмечено выше, при проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, участие педагога или психолога обязательно. При производстве указанных следственных действий с участием несовершеннолетнего, достигшего возраста шестнадцати лет, педагог или психолог приглашается по усмотрению следователя.

Часть 2 в настоящее время прямо закрепила, что потерпевшие и свидетели в возрасте до шестнадцати лет не предупреждаются об ответственности за отказ от дачи показаний и за дачу заведомо ложных показаний – что согласуется с нормами УК РФ, уголовная ответственность по ст. 306 которого (Заведомо ложный донос) наступает с 16 лет. При разъяснении указанным потерпевшим и свидетелям их процессуальных прав, предусмотренных соответственно статьями 42 и 56 УПК РФ, им указывается на необходимость говорить правду.

Отметим заодно и такие гарантии реализации правового статуса несовершеннолетних, как введенные в ст. 191 УПК части третью, четвертую и пятую, согласно которым следователь вправе не допустить к участию в допросе несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля его законного представителя и (или) представителя, если это противоречит интересам несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля. В этом случае следователь обеспечивает участие в допросе другого законного представителя несовершеннолетнего

потерпевшего или свидетеля. При проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, по уголовным делам о преступлениях против половой неприкосновенности несовершеннолетнего участие психолога обязательно. Применение видеозаписи или киносъемки обязательно в ходе следственных действий, предусмотренных настоящей главой, с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, за исключением случаев, если несовершеннолетний потерпевший или свидетель либо его законный представитель против этого возражает. Материалы видеозаписи или киносъемки хранятся при уголовном деле.

Статья 280 УПК РФ не претерпела изменений. Как уже упоминалось, согласно ее части первой при участии в допросе потерпевших и свидетелей в возрасте до четырнадцати лет, а по усмотрению суда и в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет участвует педагог. Допрос несовершеннолетних потерпевших и свидетелей, имеющих физические или психические недостатки, проводится во всех случаях в присутствии педагога.

Часть вторая закрепляет, что начала допроса несовершеннолетнего председательствующий разъясняет педагогу его права, о чем в протоколе судебного заседания делается соответствующая запись, а часть третья – что педагог вправе с разрешения председательствующего задавать вопросы несовершеннолетнему потерпевшему, свидетелю.

Также статья содержит положения о том, что при необходимости для участия в допросе несовершеннолетних потерпевших и свидетелей вызываются также их законные представители, которые могут с разрешения председательствующего задавать вопросы допрашиваемому. Допрос потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста четырнадцати лет, проводится с обязательным участием его законного представителя. Перед допросом потерпевших и свидетелей, не достигших возраста шестнадцати лет, председательствующий разъясняет им значение для уголовного дела полных и правдивых показаний. Об ответственности за отказ от дачи показаний и за дачу заведомо ложных показаний эти лица не предупреждаются и подписка у них не берется. В целях охраны прав несовершеннолетних по ходатайству сторон, а также по инициативе суда допрос потерпевших и свидетелей, не достигших возраста восемнадцати лет, может быть проведен в отсутствие подсудимого, о чем суд выносит определение или постановление. После возвращения подсудимого в зал судебного заседания ему должны быть сообщены

показания этих лиц и представлена возможность задавать им вопросы. По окончании допроса потерпевший или свидетель, не достигший возраста восемнадцати лет, педагог, присутствовавший при его допросе, а также законные представители потерпевшего или свидетеля могут покинуть зал судебного заседания с разрешения председательствующего.

Статья 425 УПК РФ (Допрос несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого) также не претерпела изменений в последние годы. Согласно ее нормам, допрос несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого не может продолжаться без перерыва более 2 часов, а в общей сложности более 4 часов в день.

В допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого участвует защитник, который вправе задавать ему вопросы, а по окончании допроса знакомиться с протоколом и делать замечания о правильности и полноте сделанных в нем записей.

В допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, участие педагога или психолога обязательно.

Следователь, дознаватель обеспечивают участие педагога или психолога в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого по ходатайству защитника либо по собственной инициативе.

Педагог или психолог вправе с разрешения следователя, дознавателя задавать вопросы несовершеннолетнему подозреваемому, обвиняемому, а по окончании допроса знакомиться с протоколом допроса и делать письменные замечания о правильности и полноте сделанных в нем записей. Эти права следователь, дознаватель разъясняют педагогу или психологу перед допросом несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, о чем делается отметка в протоколе.

Порядок этот распространяется и на проведение допроса несовершеннолетнего подсудимого.

Однако, хотя, если по сравнению с предыдущей редакцией некоторых из этих норм законодатель учел некоторые противоречия в регулировании правового статуса несовершеннолетних потерпевших, свидетелей с одной стороны и несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых с другой, тем не менее, ряд противоречий все же остается, чего не должно быть.

Кроме того, по-прежнему остается непонятным правовой статус педагога, психолога – нет четко закрепленных прав и обязанностей этих участников уголовного процесса. А это, в свою очередь, затрудняет возможность их надлежащей помощи несовершеннолетним в уголовном

судопроизводстве, дополнительной гарантией для которых они и должны являться. Поэтому считаем необходимым ввести соответствующие правовые нормы в УПК РФ, а именно:

- ввести в УПК РФ ст. 60.1 «Психолог», в которой закрепить: «1. Психолог – это лицо, обладающее специальными познаниями в области детской, подростковой и юношеской психологии и стаж работы в этой области не менее двух лет, привлекаемое в производство процессуальных действий с участием несовершеннолетнего с целью их психологического сопровождения.

2. Вызов психолога и порядок его участия в уголовном судопроизводстве определяется статьями 168 и 270 УПК РФ.

3. Психолог вправе:

1) отказаться от участия в производстве по уголовному делу, если он не обладает соответствующими специальными знаниями;

2) задавать вопросы участникам процессуального действия с разрешения дознавателя, следователя, суда;

3) знакомиться с протоколами процессуального действия, в котором он участвовал, и делать заявления и замечания, которые подлежат занесению в протокол;

4) приносить жалобы на действия (бездействие) и решение дознавателя, следователя, суда, ограничивающие его права или права несовершеннолетнего лица, в процессуальном действии в отношении которого он участвовал.

4. Психолог привлекается в обязательном порядке следователем, дознавателем, судом при производстве допроса несовершеннолетнего. При необходимости его участия в иных процессуальных и следственных действиях с участием несовершеннолетнего, связанных с дачей им показаний (опознание, очная ставка и т.д.) он привлекается следователем, дознавателем, судом по их инициативе либо по ходатайству несовершеннолетнего, его законного представителя или защитника.

5. Психолог не вправе разглашать данные, ставшие известными ему в связи с участием в производстве по уголовному делу в качестве психолога, если он был об этом заранее предупрежден в порядке, установленном статьей 161 настоящего Кодекса. За разглашение этих данных он несет ответственность в соответствии со статьей 310 Уголовного кодекса Российской Федерации».

- ввести в УПК РФ ст.60.2 «Педагог», в которой закрепить:

«1. Педагог – это лицо, занимающееся педагогической деятельностью и связанной с ней, привлекаемое в производство процессуальных действий с участием несовершеннолетнего с целью содействия в их проведении.

2. Вызов педагога и порядок его участия в уголовном судопроизводстве определяется статьями 168 и 270 УПК РФ.

3. Педагог вправе:

1) отказаться от участия в производстве по уголовному делу, если его знания и навыки не могут содействовать проведению процессуального действия;

2) задавать вопросы участникам процессуального действия с разрешения дознавателя, следователя, суда;

3) знакомиться с протоколами процессуального действия, в котором он участвовал, и делать заявления и замечания, которые подлежат занесению в протокол;

4) приносить жалобы на действия (бездействие) и решение дознавателя, следователя, суда, ограничивающие его права или права несовершеннолетнего лица, в процессуальном действии в отношении которого он участвовал.

4. Педагог привлекается к производству процессуальных и следственных действий с участием несовершеннолетнего, связанных с дачей им показаний (допрос, опознание, очная ставка и т.д.) наряду с психологом, при необходимости в этом, по инициативе следователя, дознавателя, суда либо по ходатайству несовершеннолетнего, его законного представителя или защитника.

5. Педагог не вправе разглашать данные, ставшие известными ему в связи с участием в производстве по уголовному делу в качестве педагога, если он был об этом заранее предупрежден в порядке, установленном статьей 161 настоящего Кодекса. За разглашение этих данных он несет ответственность в соответствии со статьей 310 Уголовного кодекса Российской Федерации».

Список использованной литературы:

1. Безлепкин, Б.Т. Уголовный процесс в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Б.Т. Безлепкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Велби, Изд-во Проспект. – 2005.

2. Воробьев, П. Процессуальный статус специалиста: нужны разъяснения Пленума Верховного суда / П. Воробьев // Законность. – 2005. - №11.

3. Гуковская, Н.И. Участие третьих лиц в допросе обвиняемого (в порядке обсуждения). Вопросы борьбы с преступностью / Н.И. Гуковская. - М.: Юридлит, 1974.

4. Зайцева, С.А. Специалист и его заключение в уголовном процессе / С.А. Зайцева // Следователь. – 2004. – №2. – С.17-18.

5. Евстигнеева, О.В. Использование специальных познаний в доказывании на предварительном следствии: Дис. ... канд. юрид. наук / О.В. Евстигнеева. – Саратов, 1998.

6. Комментарий к УПК РСФСР / Под ред. В.М. Савицкого. - М.: Проспект, 2000.

7. Макаренко, И.А. Система тактических приемов допросов несовершеннолетнего обвиняемого с учетом следственных ситуаций и психологических свойств допрашиваемого. Дис. . . . канд. юрид. наук / И.А. Макаренко. – Уфа, 1998.

8. Махов, В.Н. Теория и практика использования знаний сведущих лиц при расследовании преступлений: автореф. дис. . . . докт. юрид. наук / В.Н. Махов. – М., 1993.

9. Мельникова, Э. Б. Участие специалиста в следственных действиях / Э.Б. Мельникова. - М.: Юрид.лит., 1964.

10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз, 1989.

11. Строгович, М.С. Курс советского уголовного процесса. В 2т. - Т. 2. / М.С. Строгович. - М.: Юрид. лит., 1970.

12. Трашкова, С.М. Правовой статус личности несовершеннолетних подозреваемых на стадии возбуждения уголовного дела и гарантии его реализации (по уголовным делам публичного обвинения) / С.М. Трашкова. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. юрид. наук. – АГУ, Барнаул, 2006.

13. Уголовно-процессуальный кодекс РФ 18 декабря 2001 года № 174-ФЗ (в ред. от 13.07.2015) // СПС Консультант Плюс.

© С.М. Трашкова, 2015

УДК 37

Д.В. Трошкина

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии профессиональной деятельности
Сибирский государственный технологический университет,
г. Красноярск, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Переход на уровневую систему высшего профессионального образования и федеральные государственные образовательные стандарты и, соответственно, на новые учебные планы и программы с одновременным сокращением часов, отведенных на аудиторные занятия, предопределил увеличение доли самостоятельной работы студентов при изучении многих

разделов и тем учебных дисциплин и обусловил необходимость поиска новых подходов к организации их учебной деятельности, контроля не только полученных знаний, но и процесса самостоятельной работы.

В условия модернизации образования самостоятельная работа студентов (далее - СРС) становится ведущей формой организации учебного процесса, что, в свою очередь, обосновывает проблему ее активизации.

Под активизацией СРС понимается повышение эффективности самостоятельной работы в достижении качественно новых образовательных целей через придание ей проблемного характера, мотивирующего студентов на отношение к ней как к ведущему средству формирования учебной и профессиональной компетенции.

В современном динамично развивающемся обществе существует потребность в инициативных, самостоятельных людях, легко адаптирующихся к новым условиям. Повышаются требования не только к качеству подготовки студентов как высококвалифицированных специалистов, но и к развитию их интеллектуальных и творческих способностей, позволяющих им свободно владеть своей профессией, развивать способность критически мыслить, выражать и защищать свою точку зрения, свои позиции, успешно находить выход из сложившихся, зачастую, нестандартных ситуаций.

В традиционном процессе обучения, основанном на передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, достичь необходимого уровня развития будущего специалиста практически невозможно. Поскольку основная деятельность студента заключается в решении теоретических и практических задач, с четкой формулировкой и готовым алгоритмом и не требует глубоких творческих размышлений и, как правило, сводится к стандартным действиям [1, с. 95].

Таким образом, в контексте модернизации высшего образования становится актуальным понимание того, что (как справедливо отмечают многие зарубежные исследователи) цель «парадигмы учебы» не в улучшении качества преподавания, хотя и это важно, а в постоянном повышении качества учебы, продуктивности образования.

Как свидетельствует анализ отечественных теоретических источников и опыт работы по повышению квалификации преподавателей высшей школы, это принципиальное положение студенто-центрированного подхода к обучению все еще недооценивается российскими представителями педагогической науки и практики. Однако для успешного достижения целей непрерывного образования в русле компетентностно-деятельностного

подхода приоритетной предпосылкой к изменению базового образовательного процесса должна стать именно его направленность на повышение продуктивности образования.

Переход от знаниевого к деятельностному, способностному типу содержания образования делает главным системообразующим фактором учебной деятельности не столько компонент получения знаний, сколько компонент приобретения различных способов деятельности для решения

поставленных образовательных задач.

Ведущая ранее в деятельности педагога функция обучения трансформируется в задачу поддержки учения, а позиция обучаемого меняется от пассивного объекта научения, получателя готовой учебной информации, до субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, активного субъекта учения, самостоятельно «добывающего» необходимую информацию и конструирующего необходимые для этого способы действий. Усилия преподавателя направлены на создание среды, ориентированной на самостоятельность, интерактивность и продуктивность деятельности студентов, среды, обеспечивающей возможность формирования индивидуального образовательного опыта студента, продвигающегося по собственной образовательной траектории.

Инновационная составляющая образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов прослеживается в следующих изменениях:

- процесс обучения ориентирован на самостоятельность, автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической

поддержки учения;

- субъектная позиция обучающегося в обучении становится главным условием формирования опыта практической деятельности и на его основе - овладения компетенциями;

- происходит перераспределение времени между самостоятельной и аудиторной работой в пользу первой и одновременное увеличение времени личного общения с преподавателем;

- формируется новая установка образования на развитие мышления и деятельности;

- учебно-информационная образовательная среда трансформируется в открытую систему, постоянно обогащаемую за счет внешних источников

- информации, в том числе и на иностранных языках;

- информационные технологии все активнее внедряются в образовательное пространство.

Таким образом, центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовательной среде, что в самом общем виде прописано во ФГОС ВПО, которые, естественно, носят рамочный характер и представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, разрабатываемых вузом. В связи с этим ФГОС ВПО лишь фиксируют увеличение доли самостоятельной работы параллельно с ограничением загрузки студента обязательными аудиторными занятиями. Практическая реализация изменений, необходимых для выполнения государственного стандарта, ложится на плечи вуза. Это предполагает реорганизацию учебного процесса в части образовательной составляющей; реструктуризацию системы самостоятельной работы в вузе; усовершенствование учебно-методической документации; внедрение инновационных форм обучения, новых информационно-образовательных технологий; обновление технического и программного обеспечения самостоятельной работы; внедрение новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и владений, принципиально иного уровня готовности преподавателя и студента к своим новым ролям, заданным инновационной образовательной парадигмой.

На основании вышеизложенного сформулируем инновационные аспекты организации самостоятельной работы студента:

- изменение направленности педагогических целей на саморазвитие и продуктивную самореализацию личности студента;

- совместное (преподавателем и студентом) определение целей и содержания самостоятельной работы студента, с опорой на познавательный стиль и индивидуальные особенности студента как субъекта познания и предметной деятельности;

- изменение направленности самостоятельной деятельности на интеллектуальную автономность студента с ориентацией на «активно сконструированное знание», связанное с собственными интересами обучающегося, ранее полученными знаниями, имеющимся опытом;

- изменение в отборе содержания с использованием альтернативных источников информации, в том числе и на иностранных языках, опорой на межпредметную интеграцию знаний и скрытый опыт обучаемого;

- создание надпредметных программ, обучающих студентов стратегиям активного учения, эффективным приемам и методам работы с информацией; умению критически оценивать информационную ценность альтернативных источников информации;
- изменение характера взаимодействия преподавателя и студента, ориентированного на активное включение студента в планирование, реализацию самостоятельной учебной деятельности и ее мониторинг и рефлексии; организация обратной связи на всех этапах организации самостоятельной работы студента;
- изменение характера взаимодействия студентов при выполнении групповой проектной деятельности и организации обратной связи и самооценки;
- изменение методического обеспечения самостоятельной работы за счет более активного внедрения современных развивающих педагогических технологий, адекватно учебным целям и познавательным стилям студентов;
- использование информационных технологий как средства поддержки самостоятельной работы студентов;
- использование с самого начала обучения творческих форм самостоятельной работы, адекватных возможностям обучаемых на данном этапе;
- изменение оценки результатов самостоятельной работы на взаимодополняемое сочетание количественной и качественной оценки достижений [2, с. 9-10].

Именно самостоятельную работу ведущие педагоги всегда считали одним из эффективных путей активизации познавательной деятельности студентов, развития самостоятельности, ответственности и творческих способностей [3, с. 112].

Студент должен работать на занятии и дома по возможности самостоятельно, а преподаватель должен лишь организовывать, контролировать этот процесс и управлять им.

В настоящее время в науке существует несколько подходов к раскрытию сущности понятия «самостоятельная работа». Данное понятие многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе. Авторы используют его в различных значениях. Например, И.И. Ильясов определяет самостоятельную работу как форму обучения, А.В. Усова как метод обучения, О.А. Нильсон как вид учебной деятельности, а П.И. Пидкасистый как средство организации и управления познавательной деятельностью [4, с. 37].

Несмотря на различие подходов к пониманию сущности и значения самостоятельной работы, практически все исследователи рассматривают ее как многостороннее и

полифункциональное явление, имеющее не только учебное, но и личностное и общественное значение. Все чаще в публикациях вопросов о профессиональном образовании появляются понятия «самостоятельность», «познавательная самостоятельность», «профессиональная самостоятельность», «самостоятельная работа» и обращается внимание на то, что самостоятельность становится одним из тех свойств личности, которое обеспечивает успешность на протяжении всего жизненного пути.

Анализируя все возможные определения и подходы к описанию понятия «самостоятельная работа», можно сделать вывод, что самостоятельная работа студентов – это планируемая индивидуальная или коллективная учебная и научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под методическим и научным руководством и контролем со стороны преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа - высшая форма учебной деятельности, которая носит интегральный характер и, по сути, есть форма самообразования.

Ведущая цель организации и осуществления самостоятельной работы студента должна совпадать с целью обучения студента - подготовкой специалиста с высшим образованием и сформированными профессиональными компетенциями.

Задачи организации самостоятельной работы состоят в том, чтобы:

- систематизировать и закреплять полученные теоретические знания и практические умения студентов;
- углублять и расширять теоретические знания;
- формировать умения использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развивать познавательные способности и активность студентов: творческую инициативу, самостоятельность, ответственность и организованность;
- развивать исследовательские умения;
- мотивировать обучающихся к освоению учебных программ;
- повысить ответственность обучающихся за свое обучение;
- способствовать развитию общих и профессиональных компетенций обучающихся;
- создать условия для формирования способности обучающихся к самообразованию, самоуправлению и саморазвитию.

Исходя из поставленных целей и задач изучения дисциплин, в процессе обучения используются различные виды самостоятельной работы, которые определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов, а так же требованиями к уровню самостоятельности выпускников для того, чтобы за период обучения он был достигнут. Объем самостоятельной работы студентов определяется федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Она является обязательной для каждого студента, ее объем в часах определяется действующими учебными планами по основным образовательным программам учебного заведения. Данный стандарт так же устанавливает обязательное наличие аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. При этом ее планируемый объем составляет 50 и более процентов от учебной нагрузки студентов, что требует в первую очередь разработки более четкого нормативно-методического и организационного обеспечения данного вида деятельности.

Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени.

Основными принципами организации самостоятельной работы студентов вуза являются:

1. Принцип единства учебной (аудиторной) самостоятельной (внеаудиторной) деятельности студентов. Аудиторные занятия должны обеспечивать выполнение обязательного минимума самостоятельной работы всеми студентами и проводиться под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Для успешности ее выполнения преподавателем разрабатываются методические рекомендации и указания, алгоритмы, обеспечивающие успешное выполнение заданий и направленные на развитие самостоятельности студентов.

2. Принцип индивидуализации и дифференциации, позволяющий максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых заданий, необходимость использования которых объясняется тем, что студенты имеют различные интеллектуальные способности. Разноуровневые задания должны включать как обязательную часть, отражающую требования стандарта высшего профессионального образования. Студентам успешно успевающим по предмету, быстро справляющихся с

заданиями, следует предлагать индивидуальные задания повышенной сложности, предложить им участие в научно-исследовательской деятельности, в работе над проектами, консультирование более слабых студентов.

4. Принцип сознательности и творческой активности студентов. Реализация этого принципа в организации самостоятельной работы студентов требует от студента осознаваемого усвоения знаний, а также приемов мыслительной деятельности, способов самостоятельной работы в процессе активной познавательной деятельности. То есть, данный принцип исключает механическое заучивание материала, ориентирует студентов на глубокое понимание и осмысление его содержания, на свободное владение приобретенными знаниями. Активность - это прежде всего проявление живого интереса к тому, что изучает студент, творческое участие его в работе по осмыслению приобретенных знаний. Активность и сознательность усвоения не мыслятся без высокого уровня творческого мышления, проблемно-исследовательского подхода к приобретаемым знаниям.

5. Принцип интерактивности, определяющий необходимость сотрудничества студентов и обмена информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами.

6. Принцип идентификации, обосновывающий необходимость контроля самостоятельной работы студента, который актуален при использовании технических средств (видео-конференц-связь), в первую очередь в условиях дистанционного обучения.

7. Принцип регламентации обучения, отражающий необходимость выбора стратегии обучения и планирования организации самостоятельной работы студента (включающий методические разработки по самостоятельной работе студентов).

8. Принцип опоры на базовые знания и умения, предусматривающий наличие у студента минимальных навыков работы с техническими средствами, а также умения рационально использовать свободное время для организации самостоятельной работы.

9. Принцип опережающего обучения, обеспечивающий направленность самостоятельной работы на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно прогнозировать, выбирать и решать дидактические задачи, добывать знания в сотрудничестве с другими студентами, обучаемыми по данной дисциплине или курсу.

10. Принцип обратной связи, позволяющий участникам самостоятельной работы своевременно обсуждать и корректировать проблемные вопросы по данной дисциплине или курсу.

11. Принцип внешнего контроля и самооценки, включающий обмен информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами, обучаемыми по данной дисциплине или курсу.

12. Принцип научности, позволяющий участникам самостоятельной работы решать поставленные задачи на современном уровне научных знаний.

13. Принцип наглядности, предусматривающий представлять информацию в доступном виде.

14. Принцип связи теории с практикой, дающий возможность решать ситуационные задачи.

15. Принцип доступности и посильности самостоятельной работы.

16. Принцип учета трудоемкости учебных дисциплин и оптимального планирования самостоятельной работы. Оптимально планирование самостоятельной работы - важная и необходимая задача, решение которой позволяет повысить культуру учебного труда студента.

17. Принцип прочности усвоения знаний.

18. Принцип индивидуализации стиля самостоятельного учебного труда. Предполагает опору студента на собственные свойства личности (особенности восприятия, памяти, мышления, воображения и т.п.), а также на свои индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, способности). Реализация данного принципа позволяет будущему специалисту соизмерять планируемую самостоятельную учебную работу с возможностями ее выполнения, более рационально и полно использовать бюджет личного времени.

На сегодняшний день становятся ведущими и выдвигаются на первый план: принцип интерактивности, принцип сознательности и творческой активности, принцип индивидуализации стиля самостоятельного учебного труда, принцип учета трудоемкости учебных дисциплин и оптимального планирования.

Перечисленные принципы могут меняться и варьироваться в зависимости от общих задач подготовки специалиста, специфики академических дисциплин, содержания самостоятельной работы и других показателей. Знание этих принципов, умелое их использование студентами в учебно-познавательной деятельности способствуют овладению системой знаний и формированию качеств современного специалиста [5, с. 6-7].

Таким образом, педагогические аспекты обеспечения самостоятельной работы студентов вуза, решают не только дидактические задачи, но и педагогические задачи, такие как развитие личностных качеств студентов, мотивации к познавательной работе, формирование общих учебных умений и практических навыков.

Самостоятельная работа подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинарских или практических занятий. Внеаудиторная самостоятельная работа традиционно включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение реферата, курсовой работы и т.п. Она организуется в течение всего периода изучения учебной дисциплины и не имеет жестко регламентирующих норм.

Также самостоятельную работу студентов делят на учебную, научную и социальную. Все эти виды самостоятельной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Безусловно, центральное место занимает учебная самостоятельная деятельность.

Самостоятельная учебная работа представлена такими формами учебного процесса, как лекция, семинар, практические и лабораторные занятия, экскурсии, подготовка к ним. Студент должен уметь вести краткие записи лекций, составлять конспекты, планы и тезисы выступлений, подбирать литературу и т.д.

Научная самостоятельная работа студента заключается в его участии в работе факультативов на кафедрах, в научных конференциях разного уровня, а также в написании контрольных, курсовых и выпускных квалификационных (дипломных работ) работ. Положительное значение научной работы проявляется в ряде обстоятельств:

- будущие специалисты участвуют в процессе добывания новых знаний;
- приобретаемые знания становятся прочными и целенаправленными;
- студенты видят практические плоды своего труда, что эффективно стимулирует их дальнейшую деятельность;
- приобретаются начальные навыки в научном исследовании.

В ходе научной работы студент овладевает приемами теоретического мышления. Выполнение исследования начинается с формулирования темы, разработки плана, подбора и изучения литературы, подготовки приборов, оборудования, а также сбора и обработки материала. Самое важное в исследовании наступает после получения нового материала: его осмысливание, сравнение с ранее известными данными, анализ и синтез, изложение результатов, передача их обществу (доклад, сообщение, опубликование и т.д.).

Организационно такая работа протекает по-разному:

- индивидуально под руководством преподавателя (научного руководителя);
- в рамках научного студенческого кружка;
- в сотрудничестве с преподавателями кафедры.

Тема может иметь чисто учебное значение (курсовая работа), быть ценной в научном и практическом отношении (выпускные квалификационные (дипломные) работы, технологические проекты и др.).

Важным является умение доложить результаты исследования и подготовить их к опубликованию. Такое умение само по себе не рождается. Ему надо целеустремленно и настойчиво учиться.

Учебная и научная работа имеет в основном образовательное назначение, формирует интеллектуальные качества будущего специалиста.

Навыки работы в коллективе студент приобретает, как правило, через участие в общественной жизни вуза.

Конкретная социальная работа студента может иметь разный масштаб (в рамках группы, курса, факультета, вуза, общественной или спортивной организации), но она всегда прививает ему некоторые общественные качества, необходимые во взаимоотношениях между сокурсниками, будущими коллегами. Это в первую очередь такие качества, как терпимость, настойчивость, умение убеждать, требовательность, сочувствие и т.п.

Все виды самостоятельной работы выполняют свои функции и одинаково важны для будущего специалиста.

В вузе все виды самостоятельной работы студента подчиняются целям учебного процесса, организуются при его главенстве. Организация самостоятельной работы студентов должна сочетаться со всеми применяемыми в вузе методами обучения и

вместе с ними представлять единую систему средств по приобретению знаний и выработке навыков.

Будущему специалисту за годы учебы необходимо овладеть системой устойчивых умений и навыков самостоятельной работы в различных видах познавательно-практической деятельности. Но какими бы совершенными ни были бы программы школ и вузов, только через личную образовательную программу, через личные усилия по приобретению знаний студент может подойти к порогу истинного профессионализма и творчества. Необходимо отметить, что самостоятельная работа предполагает приобретение соответствующих умений и навыков на всех этапах учебной деятельности личности, а именно: в средней школе, учебно-практической и научно-исследовательской деятельности студента в вузе.

Самостоятельная работа школьника и студента существенно различаются:

- по уровню самостоятельности;
- по видам и методам работы.

Организация самостоятельной работы студентов требует определенной дифференциации в зависимости от специфики вуза и курса. Вполне определенно различается организация труда учащихся вуза на отдельных курсах. Поэтому в организации их самостоятельной работы требуется четкая система, последовательность, предусматривающая овладение различными приемами умственной деятельности в ее нарастающей трудности.

По степени трудности можно различить три уровня организации самостоятельной работы студентов:

- студентов-первокурсников;
- студентов средних курсов;
- студентов-выпускников.

Наиболее сложным в организации самостоятельной работы является адаптация вчерашнего школьника к вузовской системе обучения. Центр тяжести по усвоению предмета студентом находится в его последующей самостоятельной работе над лекцией, учебным пособием, в подготовке и выполнении им практических, семинарских занятий, лабораторных работ, участия в работе кружка и т.п. От инициативы студента зависит объем получаемых им знаний: ленивый ограничивается конспектом, трудолюбивый и любознательный прочтет не только

обязательную литературу, но и дополнительную, не попустит консультацию преподавателя.

Организация самостоятельной работы первокурсника с первых его шагов в вузе сводится к тому, чтобы:

- научить его правильно слушать и записывать лекции, воспринимать их;
- научить его самостоятельной работе на практических и лабораторных занятиях;
- совершенствовать навыки работы с книгой;
- научить правильно конспектировать литературу, готовить рефераты, выступать с докладами.

Не менее сложной по объему, содержанию и характеру является самостоятельная работа студентов 2-3 курсов, что объясняется недостаточной их подготовленностью к этому виду познавательной деятельности. На данном этапе они только учатся готовить тезисы своих выступлений по исследуемой проблеме, доклады к конференциям по прослушанным академическим курсам, вузовским и региональным научным конференциям. Здесь же они начинают готовить курсовые работы, в ходе практики (учебной и производственной) выполняют элементарную опытную работу.

Важное исследование с высокой степенью самостоятельности проводят студенты 4-5 курсов. Итогом их опытной работы является выпускная квалификационная работа, подготовка которой требует от студента владения навыками работы по специальности, умение находить необходимую литературу, быстро в ней ориентироваться и т.д.

Необходимым условием успешности студента высшей школы являются самоосмысление и рефлексия своей учебной деятельности. Многие студенты просто не знают, как эффективно организовать свою учебную деятельность при том огромном количестве и сложности материала по разным дисциплинам, который им одновременно предлагается усвоить. Даже сильные студенты не всегда задумываются над тем, какие методы планирования и организации самостоятельной работы делают учебу продуктивной. Даже будучи заинтересованными в итоговой оценке, они редко отслеживают и еще реже выстраивают свою траекторию движения к успеху, не часто задают себе вопросы о том, насколько хорошо они справляются с требованиями к усвоению текущего учебного материала, правильно

ли понимают задания, используют ли критическое мышление и метакогнитивные стратегии при чтении учебника, написании творческой или исследовательской работы, подготовке к экзаменам.

Студент может научиться рассматривать каждую новую учебную ситуацию в виде проблемы, которую можно решить, осуществляя серию понятных простых шагов, в основе которых лежит рефлексия своей учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее содержание представленной ниже диаграммы 1 [2, с. 16-21].

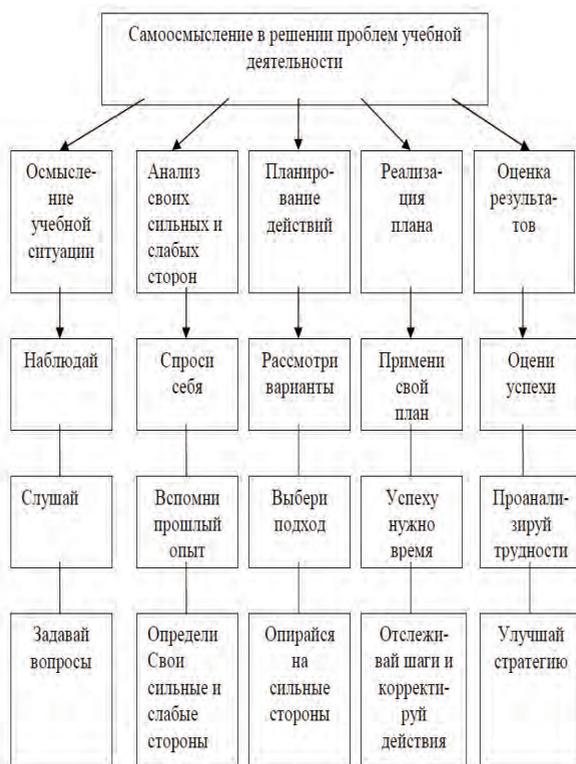


Диаграмма 1. Самоосмысление в решении проблем учебной деятельности

Осмысление учебной ситуации. Каждый новый учебный опыт - слушание лекции, работа с учебником, создание письменной работы - требует осмысления своей

деятельности. Осмысление новой учебной ситуации начинается с наблюдения и сопоставления нового опыта с предшествующими

определениями, что действительно является абсолютно новым в данной учебной ситуации. С наблюдением связано активное слушание. Часто объяснение задания, установка на его выполнение происходит в сжатой форме, так как многие преподаватели ожидают от студента быстрой адаптации к новой учебной ситуации. В связи с этим студент должен научиться концентрироваться на прослушивании задания. Дальнейшему прояснению учебной ситуации помогут вопросы, которые помогут сфокусировать свое внимание на основных фактах и процедурах: «Что требуется для выполнения этой деятельности?», «Есть ли у меня опыт работы в подобной ситуации?», «Как я могу подготовиться к дальнейшему этапу этой деятельности?», «Какие учебные умения, которыми я владею, применимы в данной ситуации?», «Сколько времени мне нужно на выполнение этого задания?» и т.д.

Анализ своих сильных и слабых сторон. Новые учебные ситуации требуют выполнения новых учебных задач. Чтобы оценить свою готовность к их решению, студенту следует научиться задавать себе вопросы, анализировать свой предыдущий учебный опыт и идентифицировать свои сильные стороны. Так при работе над задачей, требующей большого объема чтения студенту нужно понимать, насколько хорошо он умеет читать научную литературу. При

работе над дисциплиной, основы которой даются в лекционной форме с последующей поисковой работой с литературой, студенту нужно представлять, умеет ли он внимательно слушать и делать хорошо организованные записи лекций, а также понимать, достаточен ли его предшествующий опыт самостоятельной работы с научной литературой для выполнения требований данного курса. Ключевыми вопросами являются: «Что я уже умею?», «Достаточно ли мне этих умений?», «Какие новые подходы и приемы могут быть полезны в работе над таким курсом?». Определив свои сильные стороны, можно понять, как использовать их с максимальной эффективностью. Понимая свои слабые места, проще продумать внешний источник помощи.

Планирование действий. Адекватная оценка своих возможностей является твердой основой для планирования своих действий в сложной учебной ситуации, так как позволяет рассмотреть альтернативные учебные стратегии. Целесообразно подумать о том, как другие студенты справляются с подобными проблемами, есть

ли у них неизвестные для тебя способы решения. Можно также проконсультироваться с преподавателем, поискать литературу о стратегиях активного учения, продумать способы более эффективного планирования времени, научиться использованию приемов структурирования лекционных записей и т.д. Наличие в своем арсенале набора возможных стратегий позволит выбрать подход, адекватный данной учебной ситуации. Продумывая план действий, студент должен опираться на свои сильные стороны, а работать над недостатками по ходу дела.

Реализация плана. Разработав план действий по решению конкретной учебной проблемы, студент готов к его практической реализации, во время которой он учится отслеживать те изменения, на которые был нацелен план.

Например, планируя научиться эффективнее конспектировать лекции, студент решает: а) изменить способ организации своих записей, выделяя существенное и второстепенное б) просматривать и реструктурировать свои записи после занятия, в) посмотреть, как другие студенты ведут свои записи лекций. Все эти планируемые изменения в своей учебной деятельности потребуют времени на их осуществление. Даже если какое-то из этих направлений не даст результата (например, знакомство с записями других студентов), все вместе они помогут «отточить» свой подход к организации записей. Корректировке своей деятельности поможет постановка вопросов: «Насколько мой план кажется эффективным?», «Действительно ли он базируется на моих сильных сторонах?», «Разумна ли пропорция между затрачиваемыми дополнительными усилиями и результатом?». Ответы на эти вопросы приведут к продолжению действий или изменению используемой стратегии.

Оценка результатов. Оценка результатов своих усилий непосредственно связана с процессом мониторинга своей деятельности, так как об успешности плана можно судить только по конечному результату. В идеальном варианте

новая система организации записей лекций поможет студенту сделать весь процесс работы с лекционным материалом более целенаправленным, поддающимся интерпретации. Становится проще вычленять важную информацию, возвращение к записям после лекции помогает прояснить непонятные места. Четкая организация записей, завершенность идей, фиксация сопутствующих примеров и деталей, многократное возвращение к смысловым акцентам содержания в процессе реструктурирования записей становятся понятными самому студенту индикаторами успеха. Дальнейший шаг в оценке результатов посвящении

анализу оставшихся и возникших трудностей. Ключевые вопросы: «Оказался ли выбранный подход к решению проблемы эффективным и практичным?», «Вызвал ли он новые проблемы?», «Требуют ли результаты доработки?», «Как я могу сделать стратегию более эффективной?»).

Пошаговый подход к самостоятельному решению повседневных учебных проблем постепенно помогает студенту адаптироваться к сложной интеллектуальной и исследовательской деятельности, формирует позитивный взгляд на постоянно возникающие вызовы, приучает к ответственности за собственную учебную деятельность.

Постоянная рефлексия своей учебной деятельности помогает студенту сформировать привычку думать не только о том, что он делает, но и о том, как он это делает, и, есть ли способы учиться легче и лучше. Это постепенно приводит к получению удовольствия от собственной интеллектуальной деятельности, ощущению успеха, стимулирующему самообразование.

Психологи отмечают, что, если, сталкиваясь с необходимостью действовать в новой ситуации, человек говорит: «Я не смогу это сделать», это часто означает: «Я не буду это делать». Такой подход не только помогает избежать поражения, но и исключает возможность успеха. Положительный настрой помогает справиться со страхом сделать ошибку, постепенно приводит к пониманию, что успех достигается постепенно, а серьезные проблемы требуют продуманного плана действий. Ориентация на успех, планирование и корректировка направления своих усилий создает инерцию движения студента по собственной образовательной траектории.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС ВПО заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в ходе всех видов учебной деятельности. Эффективно организованная самостоятельная работа не только способствует формированию профессиональной компетентности, но и обеспечивает процесс развития методической зрелости, навыков самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности. Это является особенно важным, так как предполагает становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

Список использованной литературы:

1. Суханов П.В. Организация самостоятельной работы студентов в системе непрерывного высшего образования // Теория и практика общественного развития. - 2012. – № 8. - С. 95-98.
2. Левина Л.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования: методическое пособие для преподавателей вузов / Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. - 95 с.
3. Титова Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2010. - № 1. - С. 112-117.
4. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования: тезисы докладов Всерос. науч.- метод. конференции. - Волгоград, 2010. – С. 37-43.
5. Самостоятельная работа студентов: методические указания / сост.: А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лаш. - Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2009. - 35 с.

© Д.В. Трошкина, 2015

УДК 37

Е.С.Щебляков

Старший преподаватель кафедры правоведения

Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева

г. Красноярск, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

Высшее образование на сегодня претерпевает изменения, что объясняется сложившимися социально-экономическими условиями общества и в целом политикой государства. Изменения касаются всех сфер общества, в том числе и сферы образования.

Как показывает практика, на сегодняшний день в России назрела потребность в модернизации высшего юридического образования, так как именно данный вид образования является источником формирования профессионального правосознания будущих юристов, определяющего, прежде всего, уровень развитости любой правовой системы как каждого конкретного гражданина, так и государства в целом. К сожалению, в настоящее время, профессиональное правосознание и правовая культура юристов находятся на недостаточно высоком уровне.

Проблема повышения качества юридического образования в стране рассматривается как одна из приоритетных задач политики государства. Так, например Д.А. Медведев, еще будучи Президентом Российской Федерации, на встрече с членами президиума Ассоциации юристов России обсуждая проблему подготовки высококвалифицированных специалистов – юристов, говорил: «От качества юридического образования зависит очень многое. Количество юристов, которых готовят сейчас, просто критично высокое. Эти люди зачастую не могут найти себе работу. А если находят, то это еще опаснее, потому что я еще могу себе представить не до конца грамотного юриста, который помогает компании, юридическому лицу, хотя это тоже плохо, это может создать проблему самому предприятию, но если такой выпускник оказывается в кресле следователя или адвоката, еще страшнее, в конечном счете судьи, это может иметь очень серьезный негативный эффект для всей нашей страны».

С целью прекращения выпуска неквалифицированных юристов был подписан указ № 599 от 26 мая 2009 года «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации». Согласно Указу одной из наиболее приоритетных задач по модернизации юридического образования является формирование правосознания будущих специалистов путем привития нетерпимости к коррупционному поведению и уважительного отношения к праву и закону.

Прививать нетерпимость к коррупционному поведению и уважительное отношение к праву необходимо в процессе формирования правосознания студентов – юристов посредством специально организованного профессионального образования в вузе.

Существующая на тот момент система подготовки специалистов оказалась неготовой к функционированию и не отвечала требованиям подготовки высококвалифицированных кадров, отвечающим социальному заказу общества.

2010 год знаменуется переходом всей системы образования, в том числе и высшего, на новую систему подготовки специалистов нового уровня.

Так, например, в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» квалификация (степень) «бакалавр», утвержденным Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 мая 2010 г. № 464, к выпускнику предъявляются требования по владению общекультурными и профессиональными компетенциями.

Выпускник в соответствии с п.5.1 обозначенного федерального государственного образовательного стандарта в числе прочих должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

«–обладает достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК–1);

– способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК–2);

– имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК–6)».

Приведенные выше выдержки из стандарта указывают на то, что в целом новые стандарты более совершенны, поскольку требуют от юриста обладать достаточным уровнем профессионального правосознания, иметь нетерпимое отношение к коррупционным проявлениям и др.

Процесс формирования правосознания будущих специалистов правоприменительной системы достаточно сложен и многогранен.

Как показывает практика, правосознание студентов в вузе формируется в системе правовой подготовки. Правовую подготовку как часть профессиональной подготовки будущего специалиста в своих трудах рассматривали И.А.Захаров, Р.А. Абуталипов, Т.Ю. Годнева, М.В. Горбушина, С.В. Болонина, В.М. Мотехина, Т.М. Почтарь, В.П. Пономарева и др. Отдельные аспекты профессионально-правовой подготовки специалистов описаны в работах Г.Я. Буша, С.А. Беличевой, А.М. Матюшкина, Н.Н. Нечаевой, В.А. Смирнова и др. Проблемы профессиональной подготовки специалистов и формирование их профессиональных качеств рассматривалось в работах Н.В. Кузьминой, И.Ф. Исаева, Ю.Н. Петрова, В.А. Сластенина и др.

При всем многообразии подходов и взглядов на природу формирования правосознания будущих специалистов проблема формирования правосознания юристов остается

недостаточно изучена. Существует масса неразрешенных вопросов, касающихся проблем формирования правосознания у будущих юристов. Так, например, правовая безграмотность, противоречие нормативно-правовых актов реальной действительности, а также неразвитая идеология правового государства и, как следствие, правовой нигилизм и др. Для разрешения этих и других проблем необходима целенаправленная деятельность по организации процесса формирования правосознания будущих юристов, что возможно сделать только посредством специально организованного профессионального образования в вузе.

Рассматривая данную проблему исследования, хотелось бы, прежде всего, остановиться на понятии «правовое сознание».

Проблема осмысления сущности и содержания понятия правосознания всегда являлась объектом пристального внимания и изучения ученых. Анализ современной научной литературы свидетельствует о том, что существует большое число научных трудов, посвященных анализу понятия правового сознания в различных аспектах.

Проблеме правосознания посвящено значительное количество научных работ философов, педагогов, юристов и др.

Так, например, философы в своих работах рассматривают правосознание как специфический способ духовного познания действительности, отмечают связь правосознания с нравственностью, описывают генезис правосознания как теоретический объект философского анализа (В.Р. Петров, А.А. Чупров, А.А. Логунов, и др.).

Проблема сознания всегда привлекала внимание философов, так как определение места и роли человека в мире, специфики его взаимоотношений с окружающей реальностью предполагает уяснение природы человеческого сознания.

«Все процедуры данности нам мира и переживаний, чувства и мыслей проходят через то, что называют сознанием. Сознание есть то неуничтожимое, вечное, вездесущее, что сопутствует человеческому освоению мира, оно входит обязательной «добавкой» во всё то, что мы воспринимаем как данность. [14, С. 162.]

Для философии эта проблема важна так как она рассматривает те или иные подходы к вопросу о сущности сознания, о характере его отношения к бытию. Эти все вопросы затрагивают исходные мировоззренческие и методологические принципы любого философского направления.

В педагогической науке правосознание рассматривают как структурный элемент понятий «правовая культура» (Э.З. Генишер, Ю.Ю. Доронина, В.Ю. Живцов, В.В. Мищенко, О.А. Никитина, Л.Н. Николаева, П.Б. Тарасов, и др.), «правовое образование» (И.Ю. Титаренко и др.), «правовое воспитание» (И.Г. Кантиева и др.).

В современной энциклопедии по педагогике дается следующее определение понятия: «Правосознание - сфера общественного и индивидуального сознания, включающая правовые знания, отношение к праву и правоприменительную практику» [8, С.455.]

В педагогических научных работах раскрытие понятия «правосознание» чаще всего основывается на существующих в теории права определениях, данных современными правоведами-исследователями - А.М. Малько, В.М. Корельским.

В.М. Корельский считает, что правосознание есть совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву и правовым явлениям в общественной жизни. [11, С. 333.]

В юридической науке разработано большое количество подходов к определению правосознания.

В «Большой юридической энциклопедии» правосознание трактуется как совокупность представлений, взглядов, оценок и эмоций, посредством которых выражается отношение человека и общественных объединений к действующему праву. [1, С. 463.]

М.Ю. Тихомиров придерживается точки зрения о том, что правосознание - это отражение в общественном сознании действующего права, а также оценка в правовых понятиях и категориях (субъективное право, обязанность, запрет, юридически значимый факт) существующих общественных отношений (представления о желаемом праве). [12, С. 346]

Несколько иной точки зрения придерживался П.И. Новгородцев, который понимал под правосознанием систему оценочных отношений ко всей системе политических и правовых учреждений.

А.Б. Венгеров рассматривает правосознание как объективно существующий набор взаимосвязанных идей, эмоций, показывающих отношение общества, групп, индивидов к праву - этому целостному социальному институту, его системе и структуре, к отдельным законам, иным характеристикам правовой системы. [3, С. 559.]

В юридической литературе отмечается, что «теория государства и права традиционно исследует такие категории, как понятие, сущность, структура правосознания, его функции,

соотношение с правом и роль в механизме правового регулирования общественных отношений, в обеспечении законности и правопорядка, а также правовое воспитание населения и юристов-профессионалов. В указанных и других аспектах теория права включает категорию правосознания». [2, С. 304]

Ильин И.А., в своих трудах указывал, что «человеку невозможно не иметь правосознания; его имеет каждый, кто сознает, что, кроме него, на свете есть другие люди. Человек имеет правосознание независимо от того, знает он об этом или не знает, дорожит ли он этим достоянием, или относится к нему с пренебрежением. Вся жизнь человека и вся его судьба слагаются при участии правосознания и под его руководством; мало того, жить - значит для человека жить правосознанием, в его функции и в его терминах: ибо оно остается всегда одною из великих и необходимых форм человеческой жизни». [7, С. 185.] Кроме этого автор утверждал, что даже когда правосознание приобретает негативный, низменный, своекорыстный характер, оно все равно остается правосознанием. [7, С. 186]

Данные утверждения характеризуют правосознание как одну из форм общественного сознания, и сознания в целом, так как именно через сознание и через правосознание проходит связь человека с правовыми явлениями общественной жизни. В правосознании эти правовые явления отражаются, и через это отражение возможно их познание и уже затем целенаправленное на них воздействие.

Аналогичной позиции придерживался Фарбер И.Е., который считал, что «правосознание - это форма общественного сознания, представляющая собой совокупность правовых взглядов и чувств, обладающих нормативным характером и включающих в себя как знание правовых явлений, так и их оценку с точки зрения справедливости, а также новые правовые требования, отражающие экономические и политические потребности и интересы общественного развития». [13, С. 70.]

Другой отечественный ученый - В.А. Суслов трактует правосознание как «разноплановый сплав идеологии и психологии», включающий в себя совокупность идей и знаний о праве и правовой действительности, а также эмоции, ориентации, пристрастия и установки, возникающие в связи с правовым поведением людей и т. п., включая в его структуру знание о праве, оценку действующего права и правоотношений, возникающих в различных его отраслях. В качестве объекта отражения учёный называет правовую жизнь, действующие правовые отношения и установки. [9, С. 87]

А.В. Мицкевич и В.М. Обухов указывают на то, что правосознание представляет собой сплав социального и индивидуального, отражает объективные условия жизни, отношения, в которые включен индивид, а также свойства и качества самой личности (психологические, биофизиологические, демографические).

Р.К. Русинов считает, что правосознание - совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву и к правовым явлениям общественной жизни.

Проанализированные нами источники позволяют сделать вывод о том, что различные ученые в понимании правосознания включают понимание людьми правовых норм, юридических прав и обязанностей, законности или незаконности различных поступков, их отношение к закону и вытекающим из него правовым явлениям и требованиям.

Каждая личность является носителем определенного правосознания: высокого или низкого, развитого или незрелого, правильного или искаженного. Верное, адекватное осознание права имеет важнейшее значение для жизнедеятельности человека, его поведения, юридического мировоззрения, культуры, гражданской позиции. Незрелое или деформированное правосознание служит питательной средой для многих правонарушений, других антиобщественных аномалий. Одной из которых является нигилизм.

Теоретико-методологический анализ литературы показал, что в целом правосознание характеризуется знаниями о государственно-правовых явлениях и отношением к ним. Это сфера сознания человека, общества, выражающаяся в совокупности идей, концепций и принципов, а также чувств и эмоций, которые отражают оценку права и его назначение в обществе, отношение людей к праву и правовым явлениям, это готовность поступать определенным образом в юридически значимых ситуациях.

Правосознание рассматривается современной правовой наукой как составная часть общественного сознания и, следовательно, неразрывно связано с его основными формами. Оно приобретает особую актуальность в условиях трансформации государственности, становления гражданского общества и др.

Принято считать, что правосознание формируется в процессе обыденной жизни человека, когда он ведет обычную правовую жизнь, сталкивается с правовыми явлениями, получает информацию или знания о них, вырабатывает к ним отношение.

Однако, при этом все же стоит понимать, что формирование правосознания происходит, прежде всего, через государственные органы и общественные организации, политические партии и движения, правозащитные организации и др.

На формирование правосознания оказывают влияние политическая ситуация в стране, господствующая идеология, исторические, культурные условия развития государства и права, уровень защиты прав и свобод человека в законодательстве, качество правореализационной и правоприменительной деятельности и др.

Анализ юридической литературы показал, что ученые выделяют различные виды правосознания. Так, по субъектному составу принято различать следующие виды правосознания: индивидуальное, групповое, массовое, общественное.

Индивидуальное правосознание складывается у каждого члена общества под воздействием различных факторов (средств массовой информации, телевидения, общественного мнения, религиозных взглядов и др.).

Групповое правосознание выражает правовые представления и чувства социальных групп общества, слоев и профессиональных сообществ. При этом правосознание одной социальной группы может существенно отличаться от правосознания другой группы.

Массовое правосознание носит стихийный характер. Формируется под воздействием жизненных обстоятельств, продиктованных временем, когда создаются временные объединения людей (митинги, демонстрации, забастовки).

Общественное правосознание определяет правовые воззрения макроколлективов (наций, народностей, населения, государства и др.). Правосознанию личности присуща относительная константа, но оно не является автоматическим следствием объективной потребности, возможно его изменение и совершенствование.

Среди различных видов правосознания Грошев А.В. выделяет три вида правосознания - индивидуальное, групповое, общественное и, соответственно этому, - трёх его носителей - индивида, социальную группу и общество, настаивая при этом на общественном характере индивидуального и группового правосознания. [5, С. 122-132.]

Аналогичной точки зрения придерживается Сулов В.Л. подразделял правосознание по субъектам на индивидуальное и коллективное, в связи с чем выделяются следующие виды коллективного сознания, такие как групповое (например, парламентское) и общественное (массовое и государственное).[10, С. 88.]

Рассматривая уровни правосознания Гревцов Ю.И. выделяет несколько уровней правосознания: личностный (индивидуальный) и коллективный уровень. В коллективном правосознании можно выделить два уровня - внешний и внутренний.

К внутреннему уровню относят социальные нормы, традиции, социальный контроль группы. Внешний уровень - это преимущественно формализованный уровень, где накапливаются официальные сведения и информация, основные характеристики которых «находятся на кончике языка»[4, С. 135, 138.]

Несколько иной точки зрения придерживается Евплова Н.О., рассматривая правосознание как явление исключительно индивидуальное. Автор считала, что социокультурные, экономические, политические связи человека с социумом необходимо рассматривать как факторы, влияющие на его индивидуальное сознание, не рассматривая их как подтверждения существования сознания общественного. В связи с этим понятие правосознания общества следует трактовать как сознание права, характерное для индивидов, обладающих сходными качествами, как-то: гражданство; принадлежность к одной нации, народу, возрастной группе; психофизиологические особенности; экономическое положение и т. п.

Индивидуальное правосознание является важным уровнем правового сознания. Изначально оно играет достаточно пассивную роль, ограничиваясь восприятием и усвоением правовой информации. Затем индивидуальное препятствие приобретает весьма активный характер, способствуя критическому анализу той информации, которая предлагается индивиду группой или обществом и изменению содержания группового и общественного правосознания.

В целом, проанализированные нами источники вышеупомянутых авторов выделяют индивидуальное и коллективное правосознание, имеющие для нашей работы большое значение.

До сих пор дискуссионным остается вопрос относительно структуры правосознания. Для нас наибольший интерес представляют идеи следующих авторов:

Диаконов В.В. отмечает, что структура правосознания включает две взаимосвязанные и взаимодействующие составляющие[6]:

- правовую идеологию, представляющую собой понимание права, включающее правовые знания, идеи, концепции и др. Это рациональный уровень правосознания, формирующийся в процессе интеллектуального осмысления права;

- правовую психологию, включающую в содержание эмоционально-чувственную оценку правовых явлений, выражающуюся в чувствах, эмоциях, настроении и др. Это стихийный, интуитивный, неконтролируемый разумом уровень правосознания. Правовая психология

соответствует эмпирическому, обыденному уровню общественного сознания, формирующемуся в результате повседневной человеческой практики, как отдельных людей, так и социальных групп.

Правосознание, таким образом, включает в себя элементы как правовой идеологии, так и правовой психологии. Как считает Дяконов В.В., правосознание неразрывно связано с правовой культурой и является ее структурным элементом.

Правовая культура — один из аспектов общечеловеческой культуры, воплотившийся в праве и юридической практике, это один из обязательных элементов гражданского общества, правового государства.(Н.Л. Гранат, Н.М. Кейзеров, В.И. Каминская, А.Р. Ратинов, Н.Н. Разумович, В.П. Сальников, А.П. Семитко, В.Н. Синюков и др.)

Правовая культура составляет внутреннюю, ментально-духовную сторону правовой системы общества и глубоко пронизывает правосознание, право, правовые отношения, законность и правопорядок, правотворческую, правоприменительную и любую иную юридическую деятельность, регулирует поведение людей, сообразуясь с социокультурными, историческими особенностями различных этносов, выступает инструментом достижения социальной стабильности.

Для нашей работы интерес представляет понимание понятия правовой культуры, поскольку характерными чертами правовой культуры личности являются: достаточно высокий (приемлемый) уровень правосознания; знание действующих законов страны; соблюдение, исполнение или использование этих законов; убеждение в необходимости, полезности, целесообразности законов и иных правовых актов, внутреннее согласие с ними; правильное понимание своих прав и обязанностей, свободы и ответственности, своего положения (статуса) в обществе, норм взаимоотношения с другими людьми; правовая активность.

Таким образом происходит формирование отношения граждан к действующему праву и закону в правовой идеологии, которая в конечном счете является важным фактором законодательной и правоприменительной практики.

Другой ученый - Суслов В.А., разделяя точку зрения Дьяконова В.В., в структуре правосознания также выделяет два элемента: правовую идеологию и правовую психологию.

Под правовой идеологией понимает систематизированное научное выражение правовых взглядов, принципов, требований общества, классов, различных групп и слоев населения.

Правовую психологию трактует, как совокупность правовых чувств, ценностных отношений, настроений, желаний и переживаний, характерных для всего общества в целом или конкретной социальной группы.[9, С. 87.]

У других исследователей правосознание представлено в виде более сложной системы, включающей в себя рациональный, эмоциональный, информационный, оценочный и волевой элементы.[11,С. 326.]

Правосознание по своей структуре может включать когнитивную сторону (правовую идеологию), социально-психологическую сторону (правовую психологию), информационный элемент (знание права), оценочный элемент (отношение к праву) и эмоциональный элемент (побуждение к выполнению правовых предписаний).

Структура правосознания, изучаемого с точки зрения глубины отражения правовых явлений, представлена тремя уровнями: правосознание обыденное (эмпирическое), правосознание теоретическое и профессиональное правосознание.

Эмпирическое правосознание формируется у каждого члена общества, включенного в общественные отношения, в различные движения, структуры и др. Эмпирическое правосознание включает обиходные представления, суждения, оценки, стереотипы поведения, которые формируются в ходе спонтанной интеоризации различной правовой информации.

Теоретическое правосознание опирается на изучение состояния действующей правовой системы, относится к оценке, в том числе критике, действующего законодательства и к предложениям об улучшении права на перспективу.

Профессиональное правосознание - это правовое сознание юристов, которое складывается в ходе специальной подготовки и в процессе осуществления практической юридической деятельности. Включает в себя программные юридические знания и предметно-деловое отношение к праву, которое проявляется в умении грамотно применять правовые нормы и качественно использовать правовые знания. Сущность и особенности правового сознания юристов конкретизируются в содержании правовой идеологии и правовой психологии, в системе присущих данной профессиональной группе правовых знаний, представлений, установок, ценностных ориентации и т.д.

Правосознание юристов можно определить, как одну из форм группового правосознания, представляющую собой систему правовых взглядов, знаний, чувств,

ценностных ориентации и других структурных элементов сознания общности людей, профессионально занимающихся юридической деятельностью.

Специфика правосознания проявляется в выполняемых им функциях, имеющих для нашего исследования немаловажное значение. Функции правосознания можно разграничить на функции целостного образования, активно взаимодействующего с социальной действительностью, и функции правосознания, как механизма, обрабатывающего правовую информацию и формирующего правовое поведение.

Среди множества функций можно выделить следующие:

Когнитивная функция, связанная с познанием социально-правового бытия. Благодаря когнитивной функции правосознания социум узнает о проявлении в социальной среде определенных общественных отношений; о том, как регулируются такие отношения, что запрещается и что поощряется законодательством; о том, какими правами и обязанностями обладает субъект правовых отношений; о праве, его идея и принципах и др. Результатом познания правовой деятельности является накопление определенного запаса правовых знаний у всех субъектов общественных отношений конкретной социальной системы.

Познавательная функция состоит в том, что правосознание как форма отражения и освоения правовой действительности аккумулирует в себе обширный комплекс знаний об этой действительности, о праве и его действии, других юридических феноменах. Чем выше у той или иной личности правосознание, тем выше уровень его правовой осведомленности, информированности.

Сущность оценочной функции заключается в том, что с помощью правосознания осмысливаются, анализируются и оцениваются все без исключения элементы правовой системы, вся правовая жизнь общества с точки зрения их соответствия или несоответствия определенным критериям.

Прогностическая функция рассматривает способность задавать прогноз правового развития, предвидеть последствия тех или иных законодательных актов и др.

Правосознание выполняет также функцию моделирования. Данная функция отвечает за то, какие нормы следует применять и каким образом поступить, чтобы закрепленные в них права и обязанности оказали наиболее эффективное воздействие на развитие общества в направлении, необходимом для достижения конкретной правовой цели. Результатом действия функции правового моделирования является формирование определенных

моделей поведения. Они оцениваются правосознанием как должные, социально необходимые для успешного развития всей системы отношений в обществе.

Нормативно-прогностическая функция отвечает за создание норм права, участвует в регулировании тех или иных социальных процессов правом, в определении круга прав и обязанностей участников будущих правоотношений, в выборе способов правового регулирования и т.д.

Кроме этого правосознание выполняет регулятивную функцию. Оно входит в качестве важного компонента в систему регулирования непосредственно поведения людей в правовой сфере.

Выделенные нами функции правосознания тесно переплетаются между собой и выступают в сознании личности во взаимосвязи.

С методологической позиции функции правосознания можно определить как направления правосознания в формировании образа должного и дозволенного поведения человека в сфере правовых отношений.

В настоящее время вопрос о выделении структурных компонентов правосознания до сих пор остается открытым. Мнения исследователей расходятся не только относительно их названий, но разграничения и обоснования их проявления.

Так, например, И.А. Ломакина, занимаясь проблемой правосознания учащихся учреждений начального профессионального образования, выделяет когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий компоненты в структуре правосознания; С.А. Тугутова, занимаясь правосознанием школьников выделяла в структуре правосознания интеллектуальный, эмоционально-волевой, деятельностный компоненты и др.

Для нашей работы наиболее важное значение приобретают компоненты правосознания, выделенные профессором В.С. Нерсисянц, утверждающим, что в правосознании можно выделить познавательную, оценочную и регулятивную функции. Таким образом, в правосознании тесно сочетаются и взаимодействуют три компонента - познавательный, оценочный и регулятивный.

Мы в рамках данной работы рассматриваем формирование правосознания будущих юристов, таким образом нас интересует процесс его формирования при подготовке будущих специалистов в вузе.

В современных условиях учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на выполнение нового социального заказа - на формирование самостоятельной,

инициативной, творческой и ответственной личности, обладающей высоким уровнем правосознания. Реализация выше обозначенных функций позволит выпустить из стен юридического вуза высоконравственную личность, профессионала и гражданина своей страны.

Непосредственно для учебного процесса данные функции реализуются следующим образом:

Познавательная функция правосознания представляет собой определенный объем правовых знаний, умений и навыков, которые будущие специалисты получают в процессе правового обучения в вузе. На основе сформировавшихся понятий у студентов происходит сознательное усвоение правовых знаний, уяснение смысла и целевого назначения правовых норм. От того, насколько успешно пройдет процесс усвоения зависит социальная будущих специалистов, их становление в качестве граждан правового государства.

Осознание правовых понятий, основных общих правил способствует расширению кругозора обучающихся, содействует повышению общей и правовой культуры, помогает лучше понять и осмыслить правовые отношения в обществе и лучше ориентироваться в них.

Оценочной функции правосознания соответствует система оценок и мнений по юридическим вопросам или оценочные отношения к праву и практике его применения. Цель данной функции - привить студентам умение давать правовой действительности определенную оценку в соответствии с полученным правовым знаниям, что не маловажно для специалиста данной отрасли.

Регулятивная функция правосознания осуществляется посредством ценностных ориентаций и правовых установок. Ценности, опосредованные правом, входят в ценностно-нормативную систему индивида, группы, общества. От того, какой системой предпочтения руководствуются студенты и какова, с их точки зрения, иерархия ценностей в этой системе, зависит их поведение в правовом обществе. Правовые ценности влекут за собой формирование правовых установок, составляющие в совокупности правовую ориентацию и формирующие модель поведения человека в юридически значимых ситуациях.

Мы разделяем точку зрения В.С. Нерсесянц относительно трехкомпонентной структуры правосознания, однако на наш взгляд данная структура может быть дополнена компонентом «самоотношение», поскольку самоотношение выступает центральным детерминирующим компонентом самосознания, определяющим самопринятие личности.

Самоотношение – это термин, используемый для обозначения специфики отношения личности к собственному «Я». Существуют различные трактования понятия самоотношения. Так, например, под самоотношением понимают самооценку (А. В. Захарова, М. И. Лисина, В. Н. Маркин, М. Розенберг, В. Ф. Сафин, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин, Е. Ю. Худобина), самоуважение (Х. Каплан, И. С. Кон, Х. Маркус), самопринятие (Д. Марвел, К. Роджерс, Л. Уэллс), эмоционально-ценностное отношение (С. Р. Пантелеев, О. А. Тихомарницкая, И. И. Чеснокова), систему установок, направленных на себя (Р. Берне, В. В. Столин). С. Р. Пантелеев, К. Роджерс, В. В. Столин, Т. М. Щеглова в структуре самоотношения выделяют эмоциональный и когнитивный компоненты. Р. Берне, И. С. Кон, М. Е. Кошева, Н. Н. Обозов, Н. И. Сарджвеладзе и др., дополнительно к названным элементам, добавляют поведенческую составляющую. Таким образом, самоотношение рассматривается как отношение личности будущего специалиста к собственному «Я», ощущение самоуважения к себе и своей самоценности.

Придерживаясь точки зрения С. Р. Пантелеева относительно самоотношения личности, мы рассматриваем отношение личности к себе как двухуровневое образование, включающее в себя эмоционально-ценностное самоотношение и самооценку, при этом доминантное положение в структуре самоотношения, по мнению исследователя, приходится на первое образование.

Все выше обозначенные компоненты правосознания взаимно дополняют друг друга и обеспечивают широкие возможности для дальнейшего становления личности будущего специалиста, их личностного роста.

Рассматривая компоненты как единое целое, мы считаем, что в правосознании будущего юриста должны возникнуть определенные правовые знания, умения, навыки, которые они получают в процессе правового обучения в вузе; ценностные ориентации и правовые установки, формирующие модель поведения человека в юридически значимых ситуациях; умение давать правовой действительности определенную оценку в соответствии с полученными правовыми знаниями; ощущение самоуважения к себе и своей личности, рефлексия на усвоенные знания.

Таким образом, под правосознанием будущих юристов мы понимаем форму общественного сознания, представляющая собой совокупность правовых взглядов и чувств, выражающих отношение к праву и правовым явлениям, обладающих нормативным

характером и включающих в себя знание правовых явлений и их оценку с точки зрения справедливости и законности, формирующиеся в процессе обучения в вузе.

Выделенные компоненты возможно сформировать при специально организованном учебном процессе, т.е. должным образом должна быть организована «образовательная среда», «образовательное пространство учреждения».

Образовательное пространство вуза, на наш взгляд, можно представить в виде структуры, в которой взаимосвязаны и соотносятся следующие отдельные виды: информационно-образовательное, культурно-образовательное, пространство теоретического образования, пространство практического образования. Эти подпространства можно рассматривать как организационные формы личностно-профессионального развития и формирования профессионального правосознания студентов.

Информационно-образовательное пространство является одним из структурных компонентов образовательного пространства вуза. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в образовательное пространство университета создает дополнительные возможности для формирования правосознания студентов.

Культурно-образовательное пространство выступает составной частью образовательного пространства высшего учебного заведения, включающей в себя систему внеучебной, социокультурной деятельности студентов. Развитие самосознания в рамках данного блока возможно осуществлять через использование активных форм воспитательной работы, через систему классных часов, через заседания психологических дискуссионных клубов, через студенческие конференции, конкурсы творческих проектов и др.

Пространство теоретического образования является основной частью образовательного пространства вуза и включает в себя систему лекционных, практических, лабораторных, семинарских занятий.

Организация разнообразных типов лекций (лекция-беседа, эвристическая, проблемная лекция и т.д.), практических и семинарских занятий (учебная дискуссия, коллоквиум, деловая, ролевая игра, тренинг и т.д.) способствует реализации обучающей, развивающей, воспитывающей функций процесса обучения и создает условия для развития личности будущего специалиста, формирования правосознания.

Пространство практического образования, наряду с пространством теоретического образования, является составной частью образовательного пространства вуза. Оно

представлено различными видами практики. Практика – это форма организации учебного процесса, которая имеет целью личностно-профессиональное становление и формирование правосознания будущего специалиста, развитие его профессионального самосознания и направлена на освоение им содержания профессиональной подготовки. По мере обучения в вузе у студента романтический образ профессии заменяется более реальным, приближенным к жизни образом себя как специалиста. У студента начинает складываться «образ Я» как субъекта профессиональной деятельности.

Система высшего образовательного учреждения в рамках образовательного процесса по выше обозначенным блокам позволяет формировать у студентов компетенции, характеризующие уровень профессионального самосознания субъектов образовательного пространства.

Формирование правосознания студентов представляет и включает в себя становления жизненно важных позиций студента: Я - личность (правосознание личности, способной руководствоваться нормами права), Я - гражданин (правосознание гражданина, знающего и уважающего законы своей страны, занимающего активную гражданскую позицию), Я — специалист-профессионал (правосознание будущего специалиста, способного организовывать профессиональную деятельность, осуществлять поиск решения профессиональных ситуаций в соответствии с нормами права).

Список использованной литературы:

1. Большая юридическая энциклопедия. М., 2007. С. 463.
2. Борисов В.В. и др. Общая теория государства и права: Акад. курс: В 3 т. / Отв. ред. проф. М.Н. Марченко. М.: Зерцало-М, 2002. Т. 3. С. 304 (авт. главы - Н.Л. Гранат).
3. Венгеров А.Б. Теория государства и права. М., 2004. С. 559
4. Гревцов Ю.И. Социология права. Курс лекций. –СПб., 2001.-С. 135, 138..
5. Грошев Л.В. Правосознание в системе оснований криминализации общественно опасных деяний // Российский юридический журнал. - 1997.- М.-С. 122-132.
6. Диаконов В.В. «Правовое сознание и правовая культура»// Диаконов В.В. Учебное пособие. – М.,147 с.
7. Ильин И.А. Общее учение о праве и государстве. М.: АСТ; АСТ Москва: Хранитель, 2006. С. 185

8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005. С.455.
9. Суслов В.Л. Структура правосознания// Правоведение. - 1997. - № 2. - С. 87
10. Суслов В.Л. Структура правосознания // Правоведение. - 1997. - № 2. - С. 88.
11. Теория государства и права / Под ред. В.М. Корельского, В.Д. Перевалова. 2-е изд. М., 2000. С. 333.
12. Тихомирова Л.В., Тихомиров М.Ю. Юридическая энциклопедия. М., 1997. С. 346
13. Фарбер И.Е. Правосознание как форма общественного сознания. М., 1963. С. 70.
14. Философия. Учебник. - Ростов на Дону, 1995. - С. 162.

© Е.С. Щебляков, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Л.Ю. Айснер, О.В. Богдан ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	3
Л.Н. Буйлова МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	19
Л.Н. Буйлова, З.А. Каргина НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	65
Е.В. Дадаян, А.Н. Сторожева РАЗВИТИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЕСПОСОБНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ И В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД	93
А.С. Жулаева ГЕНЕЗИС ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В СОВЕТСКОЙ СИБИРИ	114
Н.Г.Иванова ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА – БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА	133
Л.Г. Король ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА	149
Д.Л. Львов АРХЕТИПЫ КОРПОРАТИВНОСТИ И ИЕРАРХИИ И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ	166
И.В. Малимонов ИССЛЕДОВАНИЕ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ	182
С.Л. Мерцалова, Н.А. Мартынова ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ, КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ И ЯЗЫКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ ТЕКСТОВ	199
С.Х.Мухаметгалиева, М.И.Стерхова ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОКАЗАНИЯ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	216

Д.В. Рахинский ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	236
Е. А. Сац СООТНОШЕНИЕ САМООЦЕНКИ И ЗАВИСИМОСТИ У КЛИЕНТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ	251
И.Г. Синьковская ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ	281
Т.В. Терешонок ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	298
С.М. Трашкова ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УЧАСТИЯ ПЕДАГОГА, ПСИХОЛОГА В ПРОИЗВОДСТВЕ ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ГАРАНТИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОВОГО СТАТУСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАСТНИКОВ УГОЛОВНОГО СУДОПРОИЗВОДСТВА	314
Д.В. Трошкина ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО	330
Е.С.Щебляков ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ	347



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течении 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru а так же отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

info@aeterna-ufa.ru



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течении 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

Подписано в печать 29.07.2015 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 19,77. Тираж 500. Заказ 292.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

aeterna-ufa.ru

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68