Московский региональный
социально-экономический институт
Международная педагогическая академия

ПОСТСОВЕТСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ТЕРРИТОРИЯ ИННОВАЦИЙ

Доклады и сообщения

Под общей редакцией доктора педагогических
наук, доктора экономических наук,
профессора Б.К. Тебиева

Москва - 2014

ББК Ч30/49 + Ю9
УДК 37+159.9.07
П 63

Публикуется по решению Ученого совета Московского регионального социально-экономического института, Президиума Международной педагогической академии

Под общей редакцией доктора педагогических наук, доктора экономических наук**,** профессора Б.К. Тебиева

Постсоветское пространство – территория инноваций. Международная научно-практическая конференция: доклады и сообщения. 13-14 ноября 2014 г. Москва. Под общей редакцией проф. Б.К. Тебиева. М.: Московский региональный социально-экономический институт, 2014. 203 с.

ISBN 978-5-91422-033-1

В сборнике представлены материалы исследований в области образования, педагогики, психологии, юриспруденции, экономики и управления народным хозяйством. В организации и работе конференции приняли участие: Московский региональный социально-экономический институт, Международная педагогическая академия, Управление образования Ленинского муниципального района Московской области, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), АО «Орлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области, Институт математики и информатики Болгарской академии наук, Будапештский Университет имени Ло́ранда Э́твёша, другие образовательные организации.

© Коллектив авторов, 2014
© Московский региональный социально-экономический институт, 2014

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ 7

Стражевская Н.Я.,РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ 7

Тебиев Б.К., ШКОЛА РОССИИ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 1914-1918 ГОДОВ 17

Кислинская Н.В.,ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ 25

Смыслов Д.А., Сосин Р.,КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАССМОТРЕНИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВРОССИИ И НА ЗАПАДЕ. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПУТЬ К УНИФИКАЦИИ И НОСТРИФИКАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ РЕГАЛИЙ В РОССИИ И ВЕНГРИИ 29

Киселев Г.М.,ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 38

Грызлов С.В.,РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС 42

Евдокимова Е.В.,СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 45

Емельянова И.Е.,ЗНАЧЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 49

Марзак Г.А.,КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 52

Пронина Н.А., Анашкина Т.В.,ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ 54

Фурсова Е.Б.,ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 58

Аржакаева Т.А., РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ 62

Яркина И.Э.,ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 71

Кулагина Т.А.,АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ. 75

Борислав Лазаров,ОБ ОБУЧЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТОМ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 80

Кабанов А.А., Луканкин А.Г.,МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОРСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 86

Грищенко Л.П., Щербина А.В.,СЕРВИС КАК ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 92

Абдулгалимов Г.Л., Гулюта А.А., Сухобокова И.П.,АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СОБСТВЕННЫХ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК 96

Огнева А.А.,СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОГРАФИИ100

Воронова А.А.,КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 103

Асеев О.В.,МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ШКОЛЕ 105

Терейковская Т.В.,ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 108

Лыков С.В.,РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОПАСНОСТИ В ПОСТАНОВКЕ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВА 113

Барабанова А.В., К ВОПРОСУ О ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ 116

Самойлова О.Л., ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ 118

Ванякин Д.Я.,ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ 120

ЭКОНОМИКА 122

Егоров Ю.Н.,О ТУРБУЛЕНТНОМ ХАРАКТЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ 122

Барышев С.Б.,РЕНТАБЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ 127

Иванова В.Г.,ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА РАСЧЕТОВ С ПОСТАВЩИКАМИ И ПОДРЯДЧИКАМИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ОПТОВОЙ ТОРГОВЛИ 136

Александров О.А.,ЛЕОНИД ВИТАЛЬЕВИЧ КАНТОРОВИЧ: ВКЛАД В СОВЕТСКУЮ ЭКОНОМИКУ 146

Клюшникова Е.В.,АНАЛИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ «НОВОЙ ЭКОНОМИКИ»И УТВЕРЖДЕНИЕ ОСОБОЙ ЗНАЧИМОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА 153

Красильникова И.В.,ПОНЯТИЕ ОПЛАТЫ ТРУДА В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ 158

Луцик С.С.,КРАТКИЙ ОБЗОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ВВЕДЕНИЯ В РОССИИ АКЦИЗА НА АЛКОГОЛЬ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА . 161

Набераев А.Ф.,АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА)..... 167

Апальков А.А.,АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ,ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ РЫНКА ЖИЛИЩНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА 170

Егоров Ю.Н., Александров О.А.,СЕРВИСНАЯ ЛОГИСТИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 176

Апалькова И.Ю.,ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА 181

Егоров Ю.Н.,ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДИКИХ НАРОДОВ 187

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ 196

Аверченко Д.Г., Мачинская Д.А.,АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 196

Мачинская Д.А.,ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТОНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ..... 200

Наумов А.В.,ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 203

Трубникова О.Е.,К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 205

Стражевская Н. Я.
кандидат педагогических наук, доцент,
ректор Московского регионального социально-экономического института

РОЛЬ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Приводятся результаты научного изучения того, как возник феномен «серебряного века» русской культуры. В качестве важнейшего фактора культурного взлета страны начала XX столетия автор рассматривает инновационные процессы, происходившие в отечественной системе народного образования, рождение педагогики творческого пробуждения личности.
Ключевые слова: Социокультурный феномен образования, русская культура, «серебряный век», отечественная школа, педагогика творческого пробуждения.

Последние годы XIX века и первые два десятилетия XX столетия были ознаменованы ренессансом духовной жизни и культуры российского общества, охватившим литературу, философию, музыку, театр, изобразительное искусство и получившим гордое наименование «серебряного века». Этому удивительному феномену, зародившемуся одновременно с созданием объединения «Мир искусства» и основанием Московского художественного театра и завершившемуся с отплытием печально знаменитого философского парохода, посвящена обширная научная и научно-популярная литература. Отмечая причины возникновения «серебряного века», авторы связывали его появление с революционным характером эпохи, усвоением россиянами прогрессивных веяний западной культуры, конфликтом эпох, кризисом христианского сознания и многими другими обстоятельствами.

Однако практически никто из уважаемых авторов глубоко не задумался о том, какое влияние на отечественную культуру оказала школа, в какой степени «серебряный век» связан с тем, что происходило в ее стенах накануне и в годы блистательных успехов российских поэтов, писателей, художников, философов, деятелей театра, архитекторов…

Принято считать, что либеральные преобразования эпохи императора Александра II, в том числе реформы начальной, средней и высшей школы, после каракозовского покушения, а затем и убийства народовольцами царя-освободителя канули в Лету, сменились эпохой контрреформ, периодом губительного пристрастия властей к репрессиям, которые, безусловно, коснулись и школы. Все это хорошо известно, описано в научной литературе [10]. Но характеристика школы последних десятилетий XIX века далеко не исчерпывается драконовскими мерами министра-ультраконсерватора Д.А. Толстого, проделками обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева, монархическими высказываниями правого публициста М.Н. Каткова и им подобным.

Заглянув за кулисы школьной жизни тех лет, можно найти много интересного, неординарного, говоря современным языком – инновационного. И это не случайно: в школе тех лет преобладали те, кто взрослел, обретал первый жизненный и педагогический опыт в атмосфере либерализма 1860-1870-х годов, пусть

даже в значительной мере и консервативного, кто владел иностранными языками, был знаком с передовой культурой запада.

Рассматривая русскую школу последней четверти XIX века в контексте мировой истории образования, нельзя не отметить того, что наша школа была связана многочисленными контактами со школьными системами ведущих государств Западной Европы и Соединенных Штатов Америки, настолько тесными и плодотворными, что современный т.н. «Болонский процесс» не идет с ними ни в какие сравнения. Свидетельством этого стали многочисленные переводы на русский язык работ иностранных педагогов, регулярные ознакомительные поездки деятелей просвещения за границу, и, конечно же, международные педагогические съезды, благодаря которым российская школа была надежно интегрирована в общеевропейское и мировое образовательное пространство.

Благодаря общественной инициативе, воплощенной в форме общественно-педагогического движения, инициатором которого стал выдающийся русский хирург и педагог Н.И. Пирогов, к концу XIX века в России развернулась активная работа по реализации идеи всеобщего начального образования. Большие успехи были достигнуты в области профессионального, женского, коммерческого, художественного образования.

Если первые три четверти XIX века были временем активной политехнизации школы, что вполне естественно отражало потребности процесса становления и развития экономики индустриального типа, то последняя четверть этого века проходила под знаком художественно-эстетического «наполнения» школы. Объяснение этому можно найти у многих известных педагогов и обществоведов тех лет. Отмечая тенденцию сокращения рабочего дня под влиянием научно-технического прогресса, известный французский педагог Марсель Брауншвиг писал, что появляющееся таким образом свободное время может быть человеку только в тягость. Усталость от работы заменится усталостью от скуки, переутомление от труда – переутомлением от порочной жизни, если он заранее не усвоит себе привычку наслаждения искусством. Анализируя причины неудачи общественности передовых европейских стран в популяризации искусства в народе, педагог отмечал, что успех в этом деле придет лишь тогда, когда сам народ почувствует стремление к эстетическим ценностям (наслаждениям), и такие стремления должны быть вложены в него школой [4] .

Другой известный французский автор, искусствовед и византиист Шарль Байе, рассматривал художественное воспитание народа как важнейшее средство социальной консолидации. Народ должен получить принадлежащую ему широкую долю тепла и света, исходящую из того солнца красоты, которое озаряет духовный мир. Приобщение народа к искусству играет социальную роль. Эмоции, порождаемые им, тесно объединяют людей между собой, сближая их мысли и чувства. «Художественная эмоция, по существу своему, – социального порядка. Она имеет своим последствием расширение личной жизни, которую она вводит в широкое русло жизни всеобщей» [1, с. 160].

Становлению и развитию педагогики творческого пробуждения личности во многом способствовали достижения европейской философской мысли, придававшей исключительно важное значение исследованию философско-психологических основ творчества, проблемам формирования деятельности, порождающей новые ценности, идеи, самого человека как творца.

Именно в эти годы в европейской философии утверждается мысль о том, что творчество в различных его выражениях составляет нравственный долг, назначение человека на земле, является его задачей и миссией, что именно творческий акт вырывает человека из рабского принудительного состояния в мире, поднимает его к новому пониманию бытия.

Важное значение для педагогического осмысления роли художественно-эстетического воспитания в формировании растущей личности имели новейшие европейские концепции художественного творчества, представленные в работах немецких философов Ф.В. Шеллинга, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, французского философа А. Бергсона и других.

Заложенное ими новое понимание природы и функций художественного творчества стало исходной методологической посылкой в поисках научно обоснованных подходов к художественно-эстетическому воспитанию. Антропологически обосновывая эстетику и определяя цель художественного творчества, Шеллинг в «Философии искусства» и других своих работах, например, утверждал, что художественное творчество, не преследуя каких-либо прагматических целей, по своей сути является принципиально более глубокой и более истинной формой познания, чем наука. Из этих и других его высказываний педагогами делался вывод о том, что познание окружающего мира средствами искусства не менее необходимо для растущей личности, чем знакомство с основами современных наук.

Важное значение для понимания природы детства, функции человеческого познания имели работы А. Бергсона, автора «теории жизненного порыва», сущностью и целью которого являются свобода и творчество, преодолевающие косность и инертность материи. «Всякий человеческий труд, заключающий какую-либо долю изобретательности, всякий произвольный акт, заключающий долю свободы, всякое движение организма, представляющее спонтанности, – писал он, – вносит в мир нечто новое» [3, с. 212].

Согласно предложенной Бергсоном концепции личности в ней следует разграничивать два аспекта: внутреннее и внешнее «Я». Внутреннее «Я» представляет собой творческое качественных множеств и состояний чистой длительности в ее свободном проявлении. Внешнее или социальное «Я» выступает экстенсивным символом истинной длительности, тенью «я», проецированного в пространстве. Такое «опредмечивание» жизненного порыва, по мнению Бергсона, образует и вещи, и их образы. Наряду с интеллектом, утверждал философ, сознанию присущ и инстинкт, или интуиция. Функция интеллекта и интуиции одна – познание, но предметы, на которые они направлены, различны. Интеллект познает материю и ее образования, а интуиция постигает жизнь во всех видах ее проявления. Разделяя мысль Шопенгауэра о врожденности художественных способностей, о постижении искусством сущности мира, недоступной для науки, Бергсон утверждал, что художника отличает способность заглянуть в самые сокровенные недра жизни.

Существенный вклад в изучение и осмысление познавательной и эстетической форм мировосприятия внес выдающийся американский философ, педагог и психолог Дж. Дьюи, который рассматривал школу как «эмбриональное общество». Ученый отмечал, что в самой природе познания заложена необходимость взаимодействия обоих компонентов: познание делает все разнообразие опыта более доступным для понимания путем сведения его к концептуальным формам; эстетическое восприятие дает опыту большую живость посредством отражения

его в более выразительной форме. Каждый тип восприятия окружающей действительности по-своему дополняет другой. Общим для них является опора на суждения, предполагающие проведение необходимых различий и формулирование критериев, которые позволяют выделить то, что заслуживает внимания, и отделить показное от сущностного. Знание – это результат самосознания, соотносимого с новыми впечатлениями и суждениями об объектах культуры и идеях в целях выделения наилучших (или более сложных, или более красивых) или находящихся ближе к истине. Поэтому неизбежно, что знание выступает отражением субординации, образование становится формой представления в наиболее завершенном виде этих субординированных суждений. Такова классическая и устоявшаяся внутренняя сущность образования.

Передовой европейской педагогикой была выявлена и научно обоснована тесная связь между художественно-эстетическим и умственным развитием учащихся, активно проявляющаяся в процессе приобщения их к искусству. Первым крупным шагом к этому открытию стало углубленное изучение и раскрытие психологического и педагогического смысла детских игр и развлечений.

И в зарубежной, и в отечественной педагогике последней четверти XIX века серьезное внимание уделялось развитию теории детских игр. Игра при этом рассматривалась как доступная для ребенка форма творчества и радостных переживаний действительности. Игрушка, считали многие учителя, благодаря своему оформлению и эмоциональному воздействию по своей доступности и близости ребенку делается соучастником в его жизненной деятельности. Эмоционально насыщенное отношение ребенка к игрушке является основой глубокого интереса к ней, становится источником созидательного творческого воображения, средством развития внимания, настойчивости, познавательных способностей.

Этой проблематике был посвящен ряд работ одного из ведущих русских педагогов конца XIX – начала XX века П.Ф. Каптерева. Он рассматривал детскую игру как сложное психическое явление, оказывающее разнообразное влияние на детскую личность. Говоря об играх с «преобладающим художественным элементом» Каптерев особо выделяет детскую драматическую игру. «Прелесть драматической игры, – писал он, – заключается в новизне положения, в особенной смене мыслей и чувствований, в соответствующих движениях, перестановке игрушек и других предметов. Тут дитя и припоминает, и творит, и перечувствует множество волнений, и совершит множество действий, и, наконец, наговорится. Все это, вместе взятое, весьма приятно, доставляет самые разнообразные и полезные упражнения детским силам»[7, с. 136].

В драматической игре, отмечал П.Ф. Каптерев, дети переживают весьма сложные и разнообразные душевные состояния. На общем фоне действительности создается новый мир путем перевоплощения ребенка в различные существа и живого изображения различных положений. Новый, выдуманный мир, бывает то бледный, уступающий в свежести красок действительному, то яркий, сравнивающийся с последним по степени живости. Драматические детские игры имеют непосредственное значение для пробуждения и развития эстетического чувства детей. Дети, страстно отдающиеся этим играм, тем самым совершенно ясно указывают, в какую сторону направлены их преобладающие склонности и господствующие вкусы.

Вторая половина XIX столетия стала временем коренных социально-экономических преобразований в России. Вступив в эпоху интенсивного про-

мышленного развития, страна стремительно меняла свой облик. Она испытывала острую потребность в квалифицированных кадрах рабочих и управленцев, способных успешно решать сложные проблемы экономического развития. Не менее важным обстоятельством являлось приобщения населения огромной империи к ценностям современной европейской культуры и демократии, без овладения которыми был невозможен ни экономический рост, ни нравственный прогресс общества.

Благодаря усилиям передовой общественности с 1860-х годов развернулся активный процесс формирования в стране массовой народной школы. Существенным изменениям подверглось и среднее – гимназическое и реальное – образование, являвшееся в течение многих десятилетий привилегией состоятельных слоев российского общества. Конструируя новое содержание школьного образования подрастающих поколений, отечественная педагогическая наука и практика исходили из того, что итогом обучения и воспитания должна стать цельная личность, сочетающая в себе трудолюбие и патриотизм, широту взглядов на окружающий мир и высокую нравственностью.

Считая народную школу самым важным и самым главным инструментом общественного развития, способным «положить начало культурного воспитания народа и тем самым помочь ему разобраться… во всех запросах современной жизни»[11, с. 10], передовые педагоги России исходили из того, что именно здесь дети и подростки должны получать не только общеобразовательную подготовку, но и овладевать средствами художественного познания действительности. Перед народной школой ставилась задача развить у учащихся способность чувствовать красивое в окружающей их жизни, в природе, в поведении людей.

Передовые деятели просвещения стремилась к тому, чтобы в каждой школе, независимо от ее статуса, были представлены предметы художественно-эстетического цикла – выразительное чтение, декламация, рисование, пение, чтобы весь строй школьной жизни был пронизан доступным ей эстетизмом. Таким образом, в рассматриваемый период и в теории, и на практике наблюдался вполне очевидный переход от преподавания отдельных предметов художественно-эстетического цикла к *системе* художественно-эстетического воспитания. Такое воспитание постепенно начинает рассматриваться как важнейший элемент всего воспитательного комплекса, неотложная задача школы.

Считалось, что приобщение ребенка к искусству в школе требует особого подхода, предварительного воспитания. Первое, чему надо научить ребенка, прежде чем развить художественное чувство – это порядку. Порядок – необходимое условие для искусства. Порядок методический, разумный, а не чисто внешний и механический. При первом вступлении ребенка в школу учителю рекомендовалось дать ему понять, что в классной комнате каждый предмет имеет свое определенное место, при том выбранное не зря. Учитель может коснуться и порядка в доме, а затем перейти, пользуясь предметными уроками, к общим законам жизни природы.

В общей концепции школьного художественно-эстетического воспитания особое место отводилось ознакомлению с живой природой. Лучшие учителя своего времени стремились с первых шагов школьной жизни формировать у учащихся любовь к природе, умение ценить ее гармонию и любоваться ее совершенством. Начинался этот процесс с воспитания любви к растениям, которая рассматривалась «как любовь к самому изящному из произведений искусства». Яркий мир

цветов и трав, утверждал российский журнал «Свободное воспитание», обладает значительными образовательно-воспитательными элементами. «Бесконечно-разнообразный мир красок и форм, красивая иллюзия «вечного мира» и беспечальной жизни – делают из мира растений неисчерпаемый родник глубоких эстетических переживаний» [8, № 4-5. с. 35,36]. Считалось, поскольку ребенок вообще малочувствителен к красоте вида или местоположения, именно постепенное приобщение к природе способно возбудить в нем художественное чувство.

Это чувство укреплялось и развивалось в процессе всей последующей учебы, а также внеклассной и внешкольной работы, которая включала в себя общеобразовательные экскурсии «в природу», посещение музеев, художественных выставок, театральных спектаклей, организацию школьных тематических утренников, составление детских ботанических словарей и многие другие формы познавательной деятельности. Работая над такими словарями, учащиеся начальных классов своими словами описывали знакомые им растения, фиксировали навеянные ими переживания, подбирая известные стихи или сочиняя собственные, зарисовывали описываемые растения или иллюстрировали текст вырезками из различных изданий [8, № 6-7, с. 54]. Используя увлеченность детей и подростков коллекционированием, педагоги поручали им составление рукописных сборников, типа «Цветы в поэзии» или «Растительный мир у поэтов».

Изучая влияние на детей художественной среды, мелочей повседневной обстановки, которые как будто бы не замечаются, исследователи отмечали, что на самом деле и художественная среда, и повседневная обстановка оказывают значительное влияние на ребенка, его привычки и чувства. Чем раньше и чем полнее будет окружен ребенок красивыми вещами, тем больше шансов на то, что чувство красоты будет играть видную роль в его жизни.

С развитием в пореформенной России массовой народной школы стало обращаться серьезное внимание на архитектуру школьных зданий, их внутреннее оформление. Местные органы самоуправления – земства и города – многое делали для того, чтобы новые школьные здания наряду со строгой функциональностью и соблюдением всех норм школьной гигиены, отличались совершенными художественными формами, были привлекательными во всех отношениях.

«Мода» на изящное оформление школ родилась, по всей видимости, во Франции. По крайней мере, известен циркуляр одного из французских министров просвещения, в котором давалось разъяснение, что именно надо понимать под украшением школьных зданий, их художественным оформлением. В документе говорилось, что речь идет не о художественных памятниках, не пригодных для детского понимания и оценки, а о произведениях, созданных для детей и доступных их восприятию и пониманию.

Россия шла в ногу с просвещенной Европой. Во многих губерниях страны и на общероссийском уровне периодически проводились конкурсы архитектурных проектов земских и городских школ, в которых участвовали лучшие зодчие страны. Перелистывая архитектурные каталоги тех лет, нельзя не испытать чувства национальной гордости, восхищения художественным вкусом и мастерством проектировщиков и строителей школьных зданий. Эти подлинные шедевры преимущественно деревянной архитектуры по разным обстоятельствам (войны, разорение деревни в результате коллективизации и др.) не дошли до наших дней и остались лишь на фотографиях. Речь идет, конечно же, не об элитных школах (и в

России и на Западе их было немало), а о школе массовой народной, сельской. Ведь более 80% населения страны по переписи 1897 года – сельские жители.

В такую школу, стоящую где-нибудь в центре многолюдного села, в окружении яблоневого сада, дети входили как в храм, испытывая душевный трепет и преклонение перед прекрасным. При этом возникало и невольное уважение к школьному учителю как к духовному наставнику и хранителю Храма знаний, к родному слову, звучавшему из его уст в Храме знаний. Не отсюда ли лучезарная поэзия Сергея Есенина, утонченная мудрость выдающегося социолога XX века Питирима Сорокина, извлеченные из дерева чудеса выдающегося скульптора Сергея Конёнкова, получивших первые знания в сельской школе.

Одним из любимейших предметов народной школы в России являлось художественное чтение. Видный русский педагог и общественный деятель Н.Ф. Бунаков считал, что именно художественное чтение вводит ребенка в область душевных явлений, которые называются чувствованиями, эмоциями. В школе оно главным образом должно иметь в виду воспитание чувства посредством возбуждения в учениках «высших душевных настроений и установления сознательного отношения к своему внутреннему миру» [5, с. 206].

Различая «чувствования физические» и «чувствования идеальные», педагог отмечал, что жизнь чувства у каждого человека начинается именно физическими чувствованиями, но потом они сопровождают и высшие идеальные чувствования, как необходимый их элемент. Бунаков писал, что наслаждение прекрасным ландшафтом или прекрасной музыкой, кроме идеальной стороны, непременно содержит в себе удовольствие, которое соединяется с приятным для глаза и уха сочетанием линий, красок, звуков. «Во всей же полноте наслаждение прекрасными предметами природы, жизни, искусства – уже чувствование не физическое, а идеальное, потому что оно обусловливается не только приятными ощущениями глаза или уха, но и теми идеями, какие возбуждает в нашей душе прекрасный предмет», – констатировал педагог [5, с. 207].

Формирование эстетического чувства и эстетического сознания Бунаков рассматривал в качестве отправной точки в формировании всей системы нравственных ценностей человека, тесно связывал с формированием высоких нравственных качеств личности: любви к ближнему, к родной природе, к своему отечеству. Под влиянием целесообразных впечатлений и в связи с расширением умственного кругозора, инстинктивное любование весенними картинами пробуждающейся природы и песней жаворонка должно развиться у учащихся в сознательное эстетическое чувство, безотчетная привязанность к родному лесу – в сознательную любовь к природе, инстинктивная жалость к пойманной птичке, лишенной свободы, к больным и голодным домашним животным, к прохожему слепому нищему – в определенное и сознательное чувство сострадания, привычка к родному дому, к родной семье, к родной деревне – в крепкую сознательную любовь к отечеству, соединенную с готовностью ему служить.

Важную роль в формировании художественных вкусов и эстетических воззрений учащихся играли школьные уроки рисования. В представлении многих педагогов русской школы рисование выступало не как искусство, служащее для украшения или развлечения, а как необходимый и полезный для развития ребенка навык, как «другой способ письма», который должен быть знаком всякому наравне с тем способом, который состоит в начертании букв. Заметный вклад в развитие преподавания рисования в начальной школе внесли советы К.Д. Ушин-

ского. В ходе своей ознакомительной командировки за границу учитель русских учителей хорошо изучил европейский опыт организации школьного обучения, в том числе и рисования. В отчете о командировке он писал, что наши учителя рисования рисуют вообще лучше, чем учителя в заграничных элементарных школах, но преподавание идет несравненно хуже, поскольку, получая по большей части образование в Академии художеств, они не имеют никаких педагогических познаний [12, с. 533]. Отсюда – мертвый и бессловесный характер уроков, отсутствие у большинства выпускников школы умения провести прямую линейку, начертить правильный квадрат, скопировать с натуры самый простой предмет. Педагог считал очень важным улучшить подготовку учителей начальной школы, как за счет выработки у них навыков «педагогической рисовки», так и за счет повышения общей художественно-эстетической культуры. Этот совет нашел свое практическое воплощение и в программах учительских семинарий, готовивших учителей начальных училищ, и в программах многочисленных учительских съездов и курсов, являвшихся в пореформенные годы важной формой проявления живой педагогической мысли, повышения квалификации народного учительства.

Истоки новых направлений в живописи, рожденных «серебряным веком», следует искать в тех жарких спорах, которые велись в педагогической среде, когда будущие кубисты и абстракционисты сидели за школьными партами. Большое внимание уделялось изучению особенностей восприятия детьми окружающей действительности. Многие педагоги и психологи тех лет, изучая особенности детского рисунка, пришли к выводу, что ребенок, рисуя, не умеет анализировать. Его произведения условны и даже символичны [6, с. 150]. Детские рисунки представляют странное смешение наблюдательности и отсутствие наблюдения. Ребенок не умеет видеть ни просто, ни точно. В нем происходит борьба между данными органов чувств и зарождающимся разумом.

На излете XIXвека среди преподавателей и методистов рисования особенно дискуссионным был вопрос о том, с чего начинать обучение детей. Со времен Песталоцци и Фребеля считалось, что ребенку надо начинать с изучения геометрических линий. Один из приверженцев этой методики француз Гильом утверждал, что геометрия – основа графического искусства. Все рисование зиждется на целом ряде точных и неизменных правил, посредством которых получают верные изображения действительности. Ребенок сначала учится проводить прямые и кривые линии, затем его знакомят, на геометрических телах, с тремя измерениями. Уже после этой тренировки ему дозволяется стать лицом к лицу, и то еще не с самой действительностью, а с произведениями античной скульптуры, которые признаются наилучшими из доступных ему образцов.

Решительным противником геометрических подходов в обучении рисования выступал ученик Шеллинга, писатель и художник Ж.Г.Ф. Равесон. «Не годится, – говорил он, – ограничивать наблюдение детей линиями прямыми и кривыми, безусловно правильными; надо дать им почувствовать смысл линий, существующих в природе, линий с множеством изгибов и уклонений». При выборе моделей Равесон с самого начала ставил перед детьми человеческую фигуру.

В знаменитом «Педагогическом словаре» Бюиссона (1878)были описаны оба метода обучения рисованию: метод Гильома и метод Равесона. Однако метод Гильома признавался более желательным в силу легкости и быстроты усвоения, применимости к практическим целям. В понимании авторов словаря в промышленном обществе ребенок, научившийся рисовать по этому методу, скорее при-

способится изготовлять рисунки машин и инструментов, которые от него требуются.

Нечто среднее предложил выдающийся архитектор своего времени, прекрасный знаток искусства средних веков, автор книги «История рисовальщика» Виоллэ-ле-Дюк. Признавая необходимость рисования геометрических форм (геометрия проникает всюду, везде на нее наталкиваешься, она – великая повелительница природы), он вместе с тем считал, что изучение геометрических линий должно сопровождаться изучением живых форм, которые «сродни геометрическим».

В конце XIX века среди отечественных педагогов растет интерес к эстетическому воспитанию в семье. Одним из проявлений этого интереса стал выход в свет работы В.П. Острогорского «Письма об эстетическом воспитании», посвященной вопросам семейного эстетико-литературного образования [9]. Рассматривая эстетическое воспитание как деятельное стремление к прекрасному и высокому, автор тесно связывает его с формированием нравственных качеств личности. Эстетическое чувство он называет «общим духовным настроением», «натурой человека», отождествляет его с психической жизнью. Выделяя элементы эстетического чувства, Острогорский относит к ним:

- чутье, собственно, красоты, т.е. красивой формы в линиях, движениях, звуках;
- чутье правды, истины, т.е. чутье распознания лжи от правды, пошлого от содержательного, умного от глупого, случайного от вечного;
- чутье добра, т.е. чутье того, что в человеке есть хорошего, высокого, чутье любви, страданий.

Воспитав в ребенке привычки к прекрасному, утверждал Острогорский, родители и педагоги только и могут именно этим уберечь его от пошлости, ввести его в связь с обществом и миром, дать интерес и вкус к жизни, показать высокую цель, «которая всегда будет для него светочем на трудном жизненном пути». Однако мало водить детей по музеям, важно предоставить им широкое поле для собственных открытий.

С огромным интересом читаются воспоминания о детстве и отрочестве, о воспитании в семье, написанные одним из творцов «серебряного века», выдающимся русским художником, основателем и главным идеологом «Мира искусств» А.Н. Бенуа [2]. Называя себя «продуктом художественной семьи», Бенуа именно из детства вынес многие идеи своего художественного мира. Анализируя такие известные картины, как «Фантазия на версальскую тему», «Прогулка короля», «Оранжерея», «Купальня маркизы» и другие творения мастера, искусствоведы напрямую связывают их появление с детскими впечатлениями, играми и переживаниями художника. Именно в семье Бенуа получил тот заряд гармонии и красоты, который, как отмечают многие биографы художника, превратил его жизнь в произведение искусства, поразительное по своей целостности.

В заключение отметим, что в организации художественного воспитания детей и юношества отечественные педагоги исходили из того, что детская природа сама по себе имеет много точек соприкосновения с искусством, родственна ему. Художественный талант заключается в самом детстве. Многие задавались вопросом, ответ на который не найден и до сих пор: «Куда деваются гении, которых мы видели детьми?». Школа, и это вполне резонно, не может знать с определенностью: имеет ли она дело с временными гениями или с гениями на всю

жизнь. Отсюда важность художественного воспитания, развития творческого потенциала детской личности. Примечательно, что в свете этих идей рекомендовалось, чтобы первой книгой в школе была хорошая книга с картинками, без букв, где простые рассказы изображались бы в трех-четырех сценах, и работа ребенка состояла бы в устном пересказе этих сцен, которые он рассмотрел и усвоил.

Воспитательное воздействие искусства рассматривалось в отечественной педагогике как двусторонний процесс, зависящий от силы взаимодействия художественного произведения, его качественного своеобразия и сознания воспринимающего, его способности правильно понимать искусство. Цель развития и воспитания эстетического сознания формулировалась как формирование способности к активному эстетическому и деятельностному восприятию мира.

Список литературы

1. Байе Ш. Искусство в его отношениях к народу и школе: Беседа Ш. Байе в Сорбоне с учителями и учительницами начальных училищ // Вестник воспитания. 1903. № 5.
2. Бенуа А.Н. Мои воспоминания. В 2 т. 5 кн. Т. 1. М.: Наука, 1990.
3. Бергсон А. Творческая эволюция // Собр. соч. СПб., 1914. Т. 1.
4. Брауншвиг М. Искусство и дитя. Очерк эстетического воспитания. Перевод с франц. Е.М. Чарнолуской. СПб.: «Зание», 1908.
5. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд. АПН РСФСР, 1953.
6. Вестник воспитания. 1903. № 5.
7. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
8. Невский В. Свободно-ботанические занятия с детьми // Свободное воспитание. 1918. № 4-5; № 6-7.
9. Острогорский В. Письма об эстетическом воспитании. М., 1894.
10. Тебиев Б.К. На рубеже веков: Правительственная политика в области образования и общественно-педагогической движение в России конца XIX – начала XX веков. М.: Интеллект, 1976.
11. Тихомиров Д.И. Современные задачи начальной школы. М., 1911.
12. Ушинский К.Д. Отчет о командировке за границу // Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 3. М.; Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948.

Тебиев Б.К.
доктор педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, проректор по научной работе Московского регионального социально-экономического института

ШКОЛА РОССИИ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 1914-1918 ГОДОВ

Аннотация: Рассматриваются особенности развития отечественной системы народного образования накануне и в годы первой мировой войны. Успешное функционирование школьных учреждений, их инновационные поиски были возможны лишь благодаря общественной инициативе, взаимопониманию между властью и обществом.
Ключевые слова: Школа предвоенных и военных лет; общественно-педагогическая инициатива; реформы образования.

Накануне первой мировой войны 1914-1918 годов школа России переживала период высокого эмоционального и духовного подъема. Заметными были успехи в реализации рожденной общественной инициативой программы всеобщего начального обучения, которую планировалось завершить к началу 1920-х годов. Достижения находившейся на подъеме отечественной экономики позволяли местным органам самоуправления – земствам и городам – исправно выполнять свои обязательства перед системой образования в области оснащения школ учебниками и учебными пособиями, оборудованием, подготовки и переподготовки учительских кадров. Успешно функционировал Школьно-строительный фонд имени императора Петра Великого, кредитовавший местные органы власти для решения задач педагогического всеобуча. Под влиянием прогрессивной общественности с 1907 по 1912 год правительственные ассигнования на начальное обучение увеличились с 8,9 до 46 млн. рублей [14, с. 217].

Характерной чертой предвоенных лет стала новая волна общественно-педагогического движения за демократизацию народного образования. Это движение возникло в России еще в эпоху либеральных реформ царя-освободителя Александра II. Оно объединило всех, кто желал видеть Россию просвещенной и великой европейской страной. Усилиями энтузиастов этого движения в стране была создана широкая сеть просветительных организаций, учительских обществ взаимопомощи, педагогических кружков, общественных библиотек. Была рождена традиция регулярного проведения общероссийских и местных педагогических съездов, появилась на свет и обрела крылья независимая педагогическая журналистика [13].

Доминантой жизни российского учительства предвоенных лет современники называли «педагогическое искание» [14, с. 218]. Диапазон его был достаточно широк. Он определялся не только неспособностью официальной консервативной педагогики обогатить реальную практику перспективными идеями и подходами, но и переменами в общественном сознании учительских масс, необходимостью выработки демократической альтернативы развития системы народного образования.

Отношение к школе, как к «храму науки», перед которым должны сложить оружие все противоборствующие силы, все более вытеснялось пониманием шко-

лы как первоосновы гражданского воспитания. В поисках ответа на многие поставленные перед педагогической практикой революционной эпохой 1905-1907 годов вопросы демократическое учительство активно обращается к педагогическому наследию К.Д. Ушинского, русских революционных демократов, к трудам представителей передовой зарубежной педагогической мысли. Большую популярность в России приобретают, например, книги американского философа и педагога Джона Дьюи. Его концепция школы как «эмбрионального общества» была с восторгом встречена российским демократическим учительством. Ему импонировали идеи Дж. Дьюи о связи школы с жизнью, о первоочередном значении гражданского воспитания, о необходимости активизации контактов ребенка с окружающим миром, о развитии критического мышления учащихся.

В отечественную педагогическую практику внедряются приемы и средства, развивающие познавательную деятельность учащихся, их осознанное восприятие учебного материала. «Идею о самостоятельности учащегося, – писал демократический журнал «Вестник воспитания», – следует признать действительно самой плодотворной и характерной для настоящего момента педагогической теории и практики. К ней, к этой идее, тянутся, как к Риму, все дидактические дороги и тропинки» [4, с. 81] .

Во многих народных школах вводятся уроки труда, опыты по природоведению. Игнорируя министерские инструкции, учителя переходят от словотолковательного (объяснительного) чтения к воспитательному, развивающему. На уроки арифметики проникают элементы практической геометрии, жизненным содержанием наполняются арифметические задачи. Даже на уроках грамматики вводятся наблюдения над живым словом [4, с. 83].

Важным средством развития познавательной активности школьников становятся учебные экскурсии на природу, на производство, в музеи и выставочные залы. Приобретает известность и популярность принцип локализации учебного материала, активно способствующий укреплению связи учебы с жизнью. На учительских курсах, в методических разработках, готовящихся в кружках педагогов демократического направления, неоднократно подчеркивалось значение «местного элемента» в преподавании различных предметов. Во многих местностях России создаются краеведческие общества и кружки, в которых наряду с учителями и учащимися принимают участие представители местной интеллигенции.

Свежие педагогические веяния проникают и в стены средней школы, в первую очередь, в общественные и частные гимназии, реальные и коммерческие училища. Среди них выделяется группа так называемых «новых школ», работа которых строилась на принципах, выработанных учительскими съездами периода первой российской революции[10, с. 11]. Развиваются и крепнут идеи школьного самоуправления.

В работах педагогических публицистов, трудах ученых педагогов тех лет настойчиво звучала мысль о том, что только свободная от правительственной опеки школа способна успешно решать свои социальные задачи и обеспечивать развитие страны по пути общественного прогресса. При этом особые нарекания вызывала политика министра-консерватора, бывшего профессора Московского университета, бессарабского помещика Л.А. Кассо, возглавлявшего Министерство народного просвещения в 1910-1914 годах и стремившегося всеми возможными средствами сдерживать общественно-педагогическую инициативу, установить жесткий государственный контроль за учебными заведениями.

Кончина в ноябре 1914 года министра Л.А. Кассо была воспринята современниками как событие в известной мере символическое. Она совпала по времени с изменением правительственного курса, его вынужденной в условиях военного времени либерализацией. Для создания атмосферы «патриотического единения» стране были нужны иные политические деятели, в том числе и во главе учебного ведомства. Пост министра народного просвещения в новых условиях был предложен довольно авторитетному и реально мыслящему политику из среды либеральной российской аристократии графу П.Н. Игнатьеву, сумевшему с первых шагов своего пребывания на министерском посту завоевать репутацию «министра общественного доверия».

Усилия нового министра были сконцентрированы на возможной оптимизации всей системы народного образования в стране, наведении «мостов» между требовавшими коренных реформ массами и сопротивлявшимися им в течение многих лет правительственными верхами. П.Н. Игнатьев начал свою деятельность с отмены вызывавших особенно негативную реакцию общественности циркуляров бывшего министра, ослабления школьного режима, восстановления роли педагогических советов и родительских комитетов, возвращения земствам права руководства учебной частью начальных земских училищ, подготовки проектов реорганизации начальной, средней и высшей школы.

Либеральным министерством был составлен обширный план преобразований. Он затрагивал многие звенья системы образования, предусматривал значительное расширение сети технических учебных заведений, открытие целого ряда новых высших учебных заведений и дополнительных медицинских факультетов при уже действовавших, дополнительное создание учительских семинарий и институтов, педагогических курсов, педагогических классов при женских гимназиях.

В целях стимулирования частной инициативы в области высшего образования министерством П.Н. Игнатьева предусматривались разработка и внесение в правительство законопроекта о выдаче государственных ссуд и пособий частным высшим учебным заведениям. Усиленно дискутировался в министерстве вопрос о создании особого фонда, из которого могли бы выдаваться ссуды малоимущим студентам для получения высшего образования [3, с. 6].

Центральное место в реформаторской деятельности либерального министерства занимал вопрос о средней школе. Подготовленный под руководством П.Н. Игнатьева проект нового «Положения о гимназиях» делал определенный шаг от устаревшей сословной школы к школе демократической. Проект в частности предусматривал ликвидацию реальных училищ и создание трех новых типов гимназий: на основе «старогуманитарного», «новогуманитарного» и реального образования. Как для юношей, так и для девушек гимназический курс предполагалось сделать равноценным. Для всех типов гимназий устанавливался семилетний курс обучения, разбитый на две ступени — первую, с трехлетним курсом обучения, и вторую, с четырехлетним курсом. При этом 4 старших класса могли существовать как самостоятельные учебные заведения. Проект предусматривал преемственную связь обновленных гимназий с высшими начальными училищами: окончившие их могли продолжить образование в 4-х старших классах средней школы [9, с. 199, 200]. Исходя из общественных потребностей, проект предусматривал возможность организации на базе гимназий двух– или трехгодичных курсов (педагогических, новых языков, математических, юридических и иных) [9, с. 200].

На совещании попечителей учебных округов 20-23 февраля 1915 года П.Н. Игнатьевым был поставлен вопрос об изменении содержания школьного образования. Позиция министра на этот счет сводилась к тому, что через школу необходимо «способствовать развитию производительных сил страны». «...Школа, – подчеркивал он, – должна служить жизни и нуждам населения, для достижения чего необходимо деятелям и руководителям школы проникнуться психологией обывателя, участно и любовно подойти к его нуждам, подыскать способы и пути к их удовлетворению. С точки зрения запросов жизни и надлежит рассматривать школьное дело» [5, с. 177].

Провозглашая деловой практицизм идеалом нового школьного устройства, П.Н. Игнатьев вместе с тем считал, что обновленная школа должна быть «национальной по духу». При этом уточнялось, что национальное воспитание в школе не должно утверждать в сознании учащихся национальную исключительность, а формировать у них «справедливое отношение к народностям, населяющим Россию, как к равноправным членам великого братства» [9, с. 202].

Министерством П.Н. Игнатьева была проделана большая работа по пересмотру учебных программ средней школы. К составлению новых программ по русскому языку и литературе, математике, истории, географии, физике и другим учебным предметам были привлечены лучшие методисты, с мнением которых ранее министерство не желало считаться. Частично эти программы были использованы в 1918-1919 годах при разработке программных материалов советской школы [6, с. 51].

Идя навстречу требованиям педагогической общественности и родителей, в 1915-1916 годах министерство П.Н. Игнатьева пошло на такой невиданный в истории казенной школы шаг, как отказ от балльной системы оценки знаний учащихся, переводных и выпускных экзаменов. Контроль за качеством знаний учащихся во многих школах стал осуществляться в форме репетиций — проходивших в обычной классной обстановке собеседований по итогам изучения крупных разделов учебных программ. Признав в качестве важнейшей задачи обновленной средней школы нравственное, эстетическое и физическое воспитание учащихся, министерство П.Н. Игнатьева предприняло попытку отойти от циркулярных методов и вести воспитательную работу в школе посредством нового педагогического органа – воспитательных комиссий.

Планы министерства П.Н. Игнатьева в области начального образования были связаны в основном с некоторым расширением общеобразовательного значения народных училищ, упорядочением сети высших начальных училищ (по положению 1912 года), организацией совместной деятельности министерств, земств и городов по подготовке к введению всеобщего начального обучения. На последнем следует остановиться особо. В отличие от своих предшественников А.Н. Шварца и Л.А. Кассо, П.Н. Игнатьев не только не стремился противопоставить учебное ведомство местному самоуправлению, но и твердо держал курс на сближение. В министерских циркулярах, выступлениях в печати и на совещаниях попечителей учебных округов П.Н. Игнатьев убежденно призывал учебную администрацию «убавить амбициозность». В этом отношении показательна речь министра на мартовском совещании попечителей в 1916 году. «На местах работа представителей ведомств должна быть согласована с деятельностью местных учреждений – земств, городов и частных просветительных обществ, – говорил он, – ...Совместная работа с общественными учреждениями должна осуществляться

таким образом, чтобы было достигнуто внутреннее объединение. Объединение это должно быть действительным, а не выражаться только на бумаге и оставаться пустым звуком» [12, с. 8].

Новая политика министерства способствовала резкому оживлению земской просветительной деятельности. Если с 1907 по 1913 годы только 340 уездных земств и всего около 100 городов (из почти тысячи) проводили активную работу по подготовке к введению всеобщего обучения, то уже к лету 1915 года количество земств, вступивших в соглашение с министерством по данному вопросу, достигло 414, а городов – 334 [11; 9, с. 180]. С помощью министерства в короткий срок были разработаны школьные сети и финансовые планы для 96 уездов в неземских губерниях. В 15 уездных земствах и 33 городах к этому времени были созданы необходимые условия для введения всеобщего обучения. Воронежским губернским, Нижегородским и Стерлитамакским уездными земствами перед министерством было возбуждено ходатайство о введении на их территориях обязательного образования [9, с. 180].

На этом основании Министерством народного просвещения был внесен в Совет министром законопроект об обязательном обучении. При подготовке его учебное ведомство исходило из того, что в связи с неодинаковыми темпами развития в губерниях школьной сети, необходимой для всеобщего и обязательного обучения, вводить принцип обязательности следует постепенно. В качестве критериев готовности территорий к осуществлению принципа обязательности обучения назывались следующие: 1) наличие необходимого числа школ, способных обеспечить всеобщее начальное обучение; 2) желание местных учреждений (земств и городов) вводить обязательное обучение на своих территориях; 3) наличие при школах училищных попечительств, которые могли бы взять на себя основную нагрузку по обеспечению обязательного обучения.

Либеральные нововведения и проекты П.Н. Игнатьева вызывали возмущение правых консерваторов. Особое недовольство монархические круги высказывали по поводу терпимого, а иногда и протекционистского отношения министра к местным просветительным организациям, педагогическим и учительским обществам, число которых в 1915-1916 годы приблизилось к 300. Озлобленная критика либерального министра в черносотенной прессе сопровождалась организованным саботажем со стороны консервативных элементов внутри самого учебного ведомства. Распоряжения некоторых попечителей учебных округов, например, нередко не только шли вразрез с указаниями министра, но и превращали выдвинутые им идеи в полную противоположность. Так, вместо прежних экзаменов и балльной системы оценки знаний в ряде гимназий была установлена такая форма промежуточного контроля за знаниями, которая по своей строгости ничуть не уступала выпускным экзаменам. Все это вынудило П.Н. Игнатьева издать 31 декабря 1915 года циркуляр, предлагавший попечителям учебных округов присылать в министерство в обязательном порядке копии всех своих циркулярных распоряжений, а также копии протоколов заседаний попечительских советов[15, с. 11] .

Серьезное недовольство в адрес либерального министра высказывалось на проходившем в марте 1916 года в Петрограде совещании губернаторов. Многие из них активно сопротивлялись поощряемой министерством практике свободной организации местных учительских съездов и просветительной деятельности кооперативов [8, с. 165, 166].

27 декабря 1916 года после менее чем двухлетнего пребывания в должности министра народного просвещения граф П.Н. Игнатьев был смещен со своего поста. Эта отставка объяснялась не только общим усилением реакционных тенденций в правительственном курсе, связанным с убийством Г.Е. Распутина[8, с. 626], но и исподволь готовившимся в стране новым государственным переворотом, который должен был напоминать события 3 июня 1907 года.

Однако история распорядилась по-своему. В феврале 1917 года в стране вспыхнула буржуазно-демократическая революция. Она дала новый мощный импульс подъему общественно-педагогического движения, раскрепостила энергию и созидательные силы народа. Демократическая общественность страны, рядовые работники образования не питали особых иллюзий по отношению к Временному правительству и Министерству народного просвещения. В большей мере им приходилось рассчитывать на собственные силы. Правительственная политика проволочек, бюрократического отношения к не терпевшим отлагательства проблемам народного образования резко контрастировала со «школьной революцией снизу». В процесс строительства новой, демократической школы активно включились педагогические и учительские общества, родительские комитеты, рабочие просветительные организации, профсоюзы, организации учащейся и студенческой молодежи, широкие слои общественности.

С первых дней революции с новой остротой встал вопрос о необходимости объединения демократического учительства страны для совместной борьбы за новую школу. Развернувшийся в 1914 году после принятого вторым Всероссийским имени К.Д. Ушинского съездом представителей учительских обществ процесс воссоздания общероссийского профессионального учительского объединения хотя и имел большие положительные результаты, однако в силу целого ряда обстоятельств оказался незавершенным. Организационно оформившееся в мае 1915 года Всероссийское педагогическое общество не смогло подняться до уровня общенационального учительского центра и ограничило свои функции лишь чисто просветительской проблематикой.

Первые шаги к объединению в марте 1917 года были предприняты столичным учительством. 7 марта на чрезвычайном собрании Педагогического общества взаимопомощи было принято решение о преобразовании общества в Петроградский учительский союз[1, с. 31]. Через два дня на собрании Союза уже присутствовало 873 человека – преподаватели различных учебных заведений, преимущественно начальных и высших начальных школ, реальных и технических училищ, частных и общественных учебных заведений.

В течение марта подобные съезды прошли в большинстве губерний, где действовали учительские организации или кружки[2, с. 60]. Причем, повсеместно организовывались региональные учительские союзы, избирались бюро и президиумы. Городские и уездные съезды перерастали в губернские, на которых избирались делегаты на областные и всероссийский учительские съезды. Эта своеобразная цепная реакция завершилась, как и началась, в Петрограде, на состоявшемся здесь 7-9 апреля 1917 года Всероссийском учительском съезде. Его делегатами стали более 800 представителей местных учительских обществ и союзов. Всероссийский съезд стал своеобразной демонстрацией глубокого понимания педагогами необходимости коренного обновления школьного дела на демократических началах и вновь подтвердил: главной целью учительского объединения должна стать борьба за новую школу. Съезд постановил преобразовать Всерос-

сийское педагогическое общество во Всероссийский учительский союз (ВУС) и принял устав организации [7, с. 63].

Затянувшаяся война нанесла существенный ущерб отечественной системе образования, на годы отдалила реализацию смелых планов демократической общественности страны по введению в России всеобщего начального обучения. Не хватало учебников и учебных пособий, школьных тетрадей и много другого, без чего невозможно организовать учебный процесс. В этих сложных условиях передовые учителя выступили организаторами борьбы с трудностями военного времени. Осуществляя на практике принципы трудового обучения и воспитания учащихся, они активно привлекали школьников к общественным работам, работам в школьных мастерских, госпиталях, на пришкольных огородах. В 1915-1916 годах в стране появились первые школьные кооперативы. Они создавались не только при средних учебных заведениях, но и на базе высших начальных школ. Один из таких кооперативов действовал, например, при Петроградском Владимирском высшем начальном училище. По сообщению журнала «Школа и жизнь» уже за первые две недели работы в мастерской по изготовлению учебных пособий и принадлежностей учащимися было изготовлено около 50 тыс. тетрадей, 10 тыс. школьных дневников. Работая ежедневно по 4 часа, каждый учащийся успевал изготовить 300-400 тетрадей, получая при этом за работу 2 рубля 50 копеек в день. Продукция кооператива, как писал журнал, пользовалась большим спросом [15, с. 9].

Получило распространение шефство учащихся над семьями погибших воинов. Для детей из таких семей при школах организовывались бесплатные столовые, осуществлялся сбор пожертвований, проводились благотворительные концерты и спектакли. Активно велась борьба с детской беспризорностью. Многое делалось для организации разумного досуга детей и подростков, для которых в городах страны создавались детские сады и площадки, клубы, спортивные секции, кружки по интересам.

Первая мировая война, которую многие в России считали войной народной, стала серьезным испытанием для всего российского общества и, конечно же, для нашей школы. Бесчеловечности мировой трагедии школа сумела противопоставить идеи высокого гуманизма. В школьные стены активно проникли идеи патриотизма, гражданской ответственности, сопричастности чужому горю. В военные годы был рожден диалог между властью и обществом, благотворно сказавшийся на массовом педагогическом творчестве.

Список литературы

1. Васильков (Борисов) П.Н. Петроградский учитель в дни революции: Из жизни первых дней Петроградского учительского союза // Русская школа. 1917. № 1.
2. Вестник воспитания. 1917.№ 3.
3. Задачи Министерства народного просвещения в 1916 г. // Школа и жизнь. 1916.№ 5.
4. Из хроники народного образования // Вестник воспитания. 1914. № 4.
5. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. (Гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 года). М.: Госучпедиздат, 1947.

6. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917-1920. М., 1958.
7. Красный архив. 1929. №. 2.
8. Кризис самодержавия в России. 1895-1917. Л.: Наука, 1984.
9. Медведков А.П. Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении. 3-е изд., испр. и доп. Пг 1916.
10. Михайлова М.В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века. Автореф. дис. … канд. пед. наук. М, 1966.
11. Н. Ск. Всеобщее обучение // Правда. 1913. 5 июня.
12. Съезд попечителей учебных округов // Школа и жизнь. 1916. № 14.
13. Тебиев Б.К. На рубеже веков: Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX веков. – М.: Интеллект, 1996.
14. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. — М., 1912.
15. Школа и жизнь. 1916. № 5.

Кислинская Н.В.
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского регионального социально-экономического института

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Аннотация: Статья посвящена инновационным процессам в области психолого-педагогического сопровождения высшего профессионального образования.
Ключевые слова: Высшее профессиональное образование; инновации; традиции; психолого-педагогическое сопровождение.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения профессионального образования и потребность в соответствующей службе в вузе были осознаны отечественными психологами и педагогами достаточно давно. Теоретическая разработка этой проблемы и ее практическое решение прослеживается с конца 1970-х годов. Активно разрабатывалась идея психологического сопровождения как поддержки в профессиональном становлении в вузе Е.А. Климовым и В.Я. Романовым [2]. Было предложено организовать на базе лаборатории Консультативный центр психологической поддержки профессионального становления студентов МГУ им. М.В. Ломоносова с целью выявления основных проблем, связанных с начальным этапом профессиональной карьеры будущих специалистов, а также для способствования их позитивному решению.

Идея психологического сопровождения студентов в вузе нашла понимание и широкую поддержку многих ученых, однако гораздо более ограниченным оказался опыт ее практической реализации.

Основная проблема при организации сопровождения студентов в вузе состоит в том, что не создана психологическая служба вуза, а там, где она функционирует, она пытается дублировать психологическую службу школы. Как справедливо отмечает руководитель социально-психологического центра Татарского института содействия бизнесу и туризму В.М. Токар, не совсем правильно вузам дублировать методы работы со школьниками [4, с. 135-136].

Такая ситуация сложилась, на наш взгляд, потому, что долгое время проблемы сопровождения студенчества не ставились. В ситуации жесткого конкурсного отбора в советские вузы поступали наиболее подготовленные, высокомотивированные и организованные студенты, которые в большинстве случаев самостоятельно справлялись с трудностями адаптации к вузу. В последнее время проблемы сопровождения студентов в вузе встали чрезвычайно остро. Осуществление подготовки специалистов на основе новых федеральных государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования (ФГОС СПО, ФГОС ВПО), основано на компетентностном подходе. В рамках данного подхода, приоритетной целью профессионального образования становится формирование у студентов способности успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач профессиональной деятельности. Совокупность требований к личности студента, заключенных в общекультурных и профессиональных компетенциях, свидетельствует об усилении личностной направленности образовательного процесса.

С введением ФГОС нового поколения повышается значимость педагога-психолога в образовательном процессе. Новые условия предполагают серьезную работу как над профессиональным уровнем самого психолога образования, так над повышением психологической культуры всех участников образовательного процесса (преподавателей, студентов, родителей).

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса на данном этапе должно включать в себя:

- систему методического и психологического сопровождения по вопросам проектирования и реализации, разрабатываемых педагогами, в контексте нового ФГОС, образовательных программ;
- систему обучения преподавателей, предполагающую проведение семинаров, консультаций, тренингов и др. по повышению психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса в условиях перехода и реализации ФГОС;
- организацию и проведение мониторинга для оценки изменений в образовательном процессе, уровня освоения компетенций обучающимися на разных этапах.

В более широком контексте психологическая служба вуза призвана решить целый ряд специфических задач, которые в целом можно сформулировать следующим образом.

1. Организация профориентационной работы среди школьников и других потенциальных абитуриентов: выступления преподавателей через средства массовой информации и проведение занятий с выпускниками школ, на которых раскрываются требования к личности психолога, экономиста, менеджера, дизайнера и специфика каждой профессии; совместная работа со школьными психологами по выявлению школьников, имеющих интерес и склонность к тем или иным профессиям.
2. Проведение консультаций абитуриентов по проблемам профессионального выбора: в период работы приемной комиссии института психологическая служба проводит более глубокое обследование абитуриентов для определения мотивов выбора профессии и склонностей к той или иной профессии; полученные данные используются в ходе профконсультирования абитуриентов, а в случае зачисления используются для организации индивидуальной учебно-воспитательной работы.
3. Обеспечение скорейшей адаптации студентов в вузе: комплектование учебных групп на основе учета индивидуально-психологических особенностей студентов, склонности к научно-исследовательской работе; обучение умению психологически грамотно планировать свободное от аудиторных занятий время; оказание помощи первокурсникам в выработке навыков эффективного общения, в развитии чувства доверия, товарищества, взаимопонимания.
4. Повышение роли студенческого коллектива: изучение развития межличностных отношений в группах; выявление наиболее активных, общительных, обладающих организаторскими способностями студентов и выдвижение их в актив групп и факультетов; распределение общественных поручений в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами; выявление группировок, опенка их направленности.

5. Изучение сформированности индивидуальных стилей самостоятельной учебной работы первокурсников, разработка индивидуальных рекомендаций и обучение индивидуальным познавательным действиям, развитие навыков самоконтроля.
6. Изучение индивидуально-психологических особенностей преподавателей, стилей их общения и предложение рекомендаций по их совершенствованию. Работа с кураторами по внедрению личностного подхода к студентам, обучение их основам психологических знаний, методам изучения личности и коллектива, способам и приемам оптимального общения.
7. Выявление конфликтных ситуаций в коллективах института, оказание помощи в их ослаблении/снятии и установлении нормальных отношений; проведение специальных профилактических мероприятий с потенциальными участниками конфликтов; формирование оптимального психологического климата, как в коллективах кафедр, так и в студенческих группах.
8. Разработка психограммы деятельности преподавателей и студентов, т. е. определение наиболее значимых психологических трудностей (объективных и субъективных, постоянных и временных и т. д.), а также выявление их динамики на разных курсах и специальностях.
9. Разработка вариантов самопомощи, адекватных имеющимся трудностям, и обучение приемам психической саморегуляции преподавателей и студентов института в целях укрепления их психического здоровья; оптимизации психологического климата в коллективе и повышения эффективности труда, участие в разработке программ самовоспитания.
10. Проведение занятий с руководящим составом по психогигиене с освещением основных вопросов общей и социальной психологии, основ саморегуляции, интерактивных методов обучения.
11. Организация и проведение психотерапевтических воздействий на лиц, склонных к неврозам; обеспечение психологической реабилитации; обучение основам психической саморегуляции и аутогенной тренировки.
12. Разработка методических рекомендаций, памяток, инструкций по освещению психологического подхода к той или иной проблеме, как для психологических нужд института, так и для школ.

Таким образом, для реализации требований стандартов необходима активная и содержательная работа психологической службы образовательного учреждения. Задача педагога-психолога – анализ ситуации с точки зрения психологических и возрастных особенностей субъектов образовательного процесса, психологического климата в педагогическом коллективе и т. п. Участие педагога-психолога должно быть деятельным и носить проектно-аналитический характер. Это значит, что педагог-психолог должен выдвигать конкретные предложения по развитию образовательного процесса в вузе и оценивать результаты своего участия в происходящих событиях.

В настоящее время можно констатировать, что в отечественном образовании накоплен незначительный опыт психологического сопровождения студентов в вузе, недостаточны, как теоретические, так и практические наработки в этой области, т.е. фактически отсутствуют традиции, которые являются «питательной средой» инновационных процессов. Поэтому сегодня *инновации* служат основой для зарождения *традиций* в сфере психолого-педагогического сопровождения высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2006. 336 с.
2. Климов Е.А., Романов В. Я. На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. 1997. № 3(12).
3. Рубанова Г.Р. Саматова В.Б. Галиева Р.М. Модель психологического обеспечения внедрения федерального государственного образовательного стандарта. 2010 г.
4. Токар В.М. Психологическая служба в вузе: перспективы развития // Прикладная психология. 2002. № 5-6.
5. Травников, Г.Н. Традиции и инновации как источник развития современного образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2010. № 11.С. 19-22.

Смыслов Д.А.
кандидат педагогических наук, профессор
Московского регионального социально-экономического института
Сосин Р.
Будапештский Университет имени Ло́ранда Э́твёша, Венгерская республика(Rudolf Czozsin. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyarország).

КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАССМОТРЕНИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И НА ЗАПАДЕ. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПУТЬ К УНИФИКАЦИИ И НОСТРИФИКАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ РЕГАЛИЙ В РОССИИ И ВЕНГРИИ

Деление университетских учёных степеней на доктора свободных искусств, доктора права, доктора медицины и доктора теологии восходит сначала к Средневековым Европейским факультетам вольных (свободных) искусств, права, медицины и теологии. Затем – произошла дифференциация, и из факультета свободных искусств был выделен отдельно факультет философии, что хорошо видно по цветам (соединение тёмно-синего с белым даёт синий) в следующей таблице:

Название факультета	Юриспруденции	Теологии	Медицины	Свободных искусств (история и искусство)	Философии (изначально входила в состав факультета свободных искусств)
Название учёной степени	Доктор права L.D. (Doctor of Law)	Доктор теологии Th.D. (Doctor of Theology)	Доктор медицины D.M. (Doctor of Medicine)	Доктор искусств D.A. (Doctor of Art)	Доктор философии Ph.D. (Doctor of Phylosophy)
Цвет шапочки и мантии	 Тёмно-синий	 Голубой	 Серый	 Белый	 Синий
Академическое обозначение цвета науки	Тёмно-синий	Голубой	Серый	Белый	Синий

Именно эти цвета традиционно приемлемы при создании научной университетской символики, связанной с цветом.

Со Средних веков в Европе традиционно врачам присуждается степень доктор медицины, юристам – доктор права, богословам – доктор богословия, а для остальных наук – доктор философии. В настоящее время, в равнении со средневековьем, число факультетов и направлений подготовки существенно увеличи-

лось, а значит, теперь мы можем наблюдать это и в университетской символике. Сейчас существует довольно расширенная градация академических и университетских наук и цветов традиционной университетской одежды – шапочек и мантий(далее см. на http://dm-smyslov.com).

В отличие от вышеназванных цветов, стороной выделена медицина, каждое из направлений которой имеет свои разные цвета (но базовый цвет медицины – серый). В настоящее время, при создании геральдических основ символики образовательной университетской или академической структуры, обязательно должны учитываться цвета наук. Для примера приведём один из макетов символики Российской академии имиджелогии (АИМ), в которой присутствуют следующие цвета:

В ней мы видим наличие тёмно-бордового (Publicrelations, Связи с общественностью), бордового (Журналистика) и голубого (Педагогика) цветов, из чего заключаем основную сферу деятельности структуры. При этом, золотое поле по центру щита выполняет роль фона, в то же время, показывая дополнительные сферы деятельности сотрудников. А надпись на поле щита (бирюзовый – Иностранный язык) – говорит о международном характере деятельности Академии.

Образ университета в каждой конкретной европейской стране имеет свои особенности, обусловленные национальной спецификой. Так, идея гильдии преобладает в университетах юга Европы, где делается акцент на профессиональном образовании. Английские университеты, в большей степени унаследовали традиции либерального образования. До сих пор они культивируют воспитание студентов через систему тьютеров, подготовку джентльменов-интеллектуалов, поскольку образование, как считают здесь, необходимо не для профессии, а для жизни. Но о особенностях и различиях университетских систем мы поговорим позже.

В Российской империи первый университет появился в 1544 году в Кёнигсберге (Пруссия), нынешний Калининград. Старейший на землях СССР – Гладзорский университет (1282—1338 годы) в Армении, а из действовавших – основанный в 1579 году Вильнюсский университет.

В 1724 году был создан и в 1766 году закрыт Академический университет в Санкт-Петербурге. В 1755 году был создан Московский университет. В университетах, как правило, было 4 факультета: историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский. Императорских университетов было всего несколько – Санкт-Петербургский, Московский, Харьковский, Виленский, Дерптский, Казанский, Варшавский и др. До революции в научно-образовательной системе России существовали учёные степени действительного студента, кандидата (кандидата университета – сегодняшний аналог «красного диплома» университета), магистра и доктора наук. При этом, учёные степени в

Российской империи давали право на получение чинов определённого класса в Табели о рангах. Так, первым законодательным актом, вводящим в России ученые степени (1803 г.), устанавливалось соответствие между ними и Табелью о рангах: если на государственную службу поступал кандидат, то он получал чин XII класса (губернский секретарь), магистр – IX (титулярный советник), доктор – VIII (коллежский асессор). [1; 34-36]

До революции в университете были следующие нагрудные знаки, говорящие о наличии учёной степени: Первый – знак выпускника Императорского университета (с нынешним «красным» дипломом, тогда он назывался «кандидат»). Второй знак – знак обладателя учёной степени магистра наук. Третий – знак, удостоверяющий доктора наук.

Стоит обратить внимание на синий крест в центре ромбика – это крест Святой Татьяны, покровительницы российского студенчества. 25 января отмечается День российского студенчества или Татьянин день. Святая Татьяна – одна из первых христианских мучениц. Её, вместе с её отцом, подвергли казни отсечения головы 12 января 226 года. Татьяна, как мученица первых веков христианства, почитается и в Православной, и в Католической церквях, однако широко её почитание распространилось только среди восточных христиан. После того, как в 1755 году 12 (23) января Императрицей Елизаветой Петровной был подписан указ об открытии Московского университета, Татьянин день стал праздноваться ежегодно 25 января сначала как день рождения Университета, а позднее и как праздник всех студентов. Именно её знак – синий крест, стал символикой российского образованного слоя (не сословия, ввиду того, что ещё в XIX веке образованность считалось довольно ортодоксальной и даже весьма не престижной в дворянском сословии, но слой разночинцев – полукровок из дворянства в своём большинстве, способствовал её развитию). [3; 12-19]

Идея была следующая – в зависимости от образованности давался ранг из Петровской Табели. Это была замечательная идея поддержки образованного слоя Российской империи. Вся иерархия целиком была отменена в 1918 году. При этом, прежние учёные степени отменялись, а новые степени не присуждались. После 1918 года вплоть до 1934 года включительно, в Советской России не было никаких учёных званий и степеней. Вновь учёные степени появились в СССР в 1934 году благодаря Постановлению Совнаркома СССР «Об учёных степенях и званиях» от 13 января 1934, которое практически восстановило ранее существовавшие в дореволюционной России учёные степени.

В Советской России, в отличие от Российской Империи с её двумя степенями, появилась тройная градация – специалист – кандидат наук – доктор наук. Она повторяла принятую на этот временной период Германскую систему градации научного образования.

Советский и российский нагрудный знак о высшем образовании (белый ромб и синий цвет Святой Татьяны были сохранены, как и в дореволюционных аналогах).

Важной особенностью специалитета была необходимость обучение пять лет с последующей сдачей итогового Государственного экзамена и защиты дипломного проекта. При этом, для медицинских высших учебных заведений была принята последующая после специалитета интернатура. Именно более усложнённая система получения высшего медицинского образования сказалась в 90-е и 00-е годы, когда Россия стала переходить на Болонскую систему. Именно медицина, как наиболее консервативное образование, смогла сохранить специалитет и интернатуры, а не бакалавриат и магистратуру. Дальше в советской системе обучения шла аспиратура (в военных ВУЗах – адьюнктура) – для подготовки будущих вузовских преподавательских кадров, а после нескольких лет после защиты степени кандидата наук – докторантура.

Диссертация на соискание учёной степени доктора наук представляется в одном из трёх видов: 1. специально подготовленная рукопись;2. научный доклад (с разрешения ВАК по ходатайству диссертационного совета); 3.опубликованная монография (научное книжное издание, содержащее полное и всестороннее исследование темы).

Примечательно, что находя параллели в уровне подготовки, следует заметить, что современный кандидат наук является эквивалентом дореволюционного магистра науки. Получается, дореволюционные доктор науки и современный доктор наук идентичны.

Равно как в СССР с 1934 года, в России принята двухступенчатая система аттестации с присуждением учёных степеней: кандидат наук и доктор наук по номенклатуре специальностей научных работников. С 1996 года Российская Федерация взяла приоритетный курс на Западную образовательную систему. В этом году была введена квалификация (первичная степень) бакалавра. Нормативный срок обучения для получения квалификации бакалавра занимает четыре года, и, что важно, в своём большинстве включает общеуниверситетский курс дисциплин без углублённого профессионального, что уже обучающийся может получить, пойдя дальше в магистратуру (дополнительные два года) с последующей защитой магистерской диссертации. Как только были введены первичная квалификация «бакалавр», в России начались споры о том, является ли квалификация «бакалавр» эквивалентом неоконченного высшего образования в советской образовательной системе или полноценным образованием. В отличии от советской системы, квалификация «бакалавр» является полноценным высшим образованием. При этом, в 00-е годы был прецедентный год, когда бакалаврам была предоставлена возможность защиты кандидатской диссертации минуя магистратуру. В настоящее время подобная возможность пресечена законодательно.

Для Евросоюза и Северной Америки бакалавриат является полноценным высшим образованием. Его сокращение – bachelor's degree. А магистранты уже готовятся как будущие вузовские преподаватели (то есть, практически, аналог нашей аспирантуре). Как видим, аналогия есть, но полноценна ли она?

В 1993 году в Российской Федерации введена степень «магистр» науки. Обратим внимание, гораздо раньше, чем квалификация «бакалавр». Это определило возможность получения квалификации «магистр» специалистами, а затем, с 1996 года – бакалавров. Нормативный срок программы подготовки магистра (при очной форме обучения) – 2 года. Квалификация присваивается по результатам защиты магистерской диссертации на заседании Государственной аттестационной комиссии и даёт право поступления в аспирантуру. Таким образом, квалификация «магистр» является промежуточной между «бакалавром» и «кандидатом наук».

Как видим, включение в прежнюю, немецкую, систему учёных градаций нововведений привело к ситуации, когда не утихают споры о статусе «магистр». В ряде случаев, неофициально утверждается, что вскоре в России приравняют квалификацию «магистра» к учёной степени «кандидат наук», а самого «кандидата наук» отменят. Но при сопоставлении уровня подготовки магистрантов и аспирантов очевидно, что подготовка в аспирантуре имеет более высокий уровень.

В 2009 году Всероссийская аттестационная комиссия (ВАК) и Российская геральдическая палата утвердили нагрудные знаки: кандидат наук, доктор наук, а затем и магистр.

Градация учёных степеней	**В Российской империи (XIX в.)**	**В СССР (1934-1993 гг.)**	**В Российской Федерации (1993-н.в.)**
	Выпускник	Выпускник (специалист)	Специалист (отменяющееся в настоящее время)
	Кандидат (аналог современного «Красного» диплома)		Бакалавр
			Магистр
	Магистр науки	Кандидат наук	Кандидат наук
	Доктор науки	Доктор наук	Доктор наук

В средневековой Европе университетское образование было унифицировано тем, что преподавание велось во всех университетах на едином языке – латыни. Попытка унификации высшего образования в разных странах была сделана 19 июня 1999 года, когда с целью создания единого европейского высшего образования, 29 европейскими государствами (кроме Сан-Марино и Монако) была подпи-

сана Болонская декларация. В 2003 году к этому процессу присоединилась Россия.

Суть Болонского процесса – унификация и приравнивание градаций обучения во всех странах, подключившихся к нему. В этих странах вводится двухцикловое обучение: предварительное (undergraduate) и выпускное (graduate).Учитывая то, что Болонская декларация и её содержание – отдельная, причём довольно большая тема, ограничимся именно аналогами учёных степеней в России и других странах. И здесь мы сталкиваемся со значительными разночтениями. Так, мы не можем сопоставить учёную степень «кандидат наук» и «доктор наук» с западной степенью Доктор философии (Ph.D.). [2;61-70]. Дело в том, что на Западе нет учёной степени «Кандидат наук». По соглашению с рядом Европейских государств, эта учёная степень соотносится cPh.D., но бывают и исключения. Так, автор данной статьи, выступая в Берлине, был представлен организаторамине как кандидат наук, а как доктор медицины. Примечательно, что в буквальном переводе с русского языка на английский «Доктор наук» получается «Doctor of Science», что приравнивается к кандидату наук и автоматически понижает статус Доктора наук. Поэтому до решения вопросов о взаимной нострификации (приравнивания) учёных степеней, при переводе на иностранные языки терминов «кандидат наук» и «доктор наук», Европейский Центр при ЮНЕСКО по вопросам высшего образования рекомендует российским учёным использовать соответствующие транслитерационные обозначения: «Kandidat Nauk» и «Doctor Nauk».

Учёные степени	**Российская система высшего образования**	**Североамериканская система высшего образования**	**Европейская система высшего образования**
	Магистр	Магистр	Магистр
	Кандидат наук	Доктор философии	Доктор философии
	Доктор наук		Хабилитированный доктор
Страны	Россия, Белоруссия, Украина, Киргизстан, Таджикистан, Узбекистан, Азербайджан, Армения	Канада, США, Грузия	Англия, Германия, Франция, Швейцария, Австрия, Дания, Болгария, Польша, Португалия, Швеция, Финляндия, Чехия, Венгрия, Словакия, Словения, Латвия, Молдавия, Литва, Эстония

Доктор философии (лат. Philosophiæ Doctor, Ph.D.) – учёная степень, которая присуждается во многих Западных странах, прежде всего – в английской и немецкой системах высшего образования, частности, в английской и немецкой системах высшего образования. Степень не имеет никакого практического отношения к философии. Формально степень соответствует российской степени «Кандидат наук». Но проблема заключается в сложности нострификации учёных степеней в разных странах.

Западная система учёных степеней и квалификаций:

	Бакалавр (квалификация)	**Магистр (квалификация)**	**Доктор философии (учёная степень)**	**Хабилитированный доктор (квалификация)**
Значение	Выпускник окончил общий курс учебного заведения за четыре года	Выпускник прошёл специализацию и имеет право на практическую деятельность	Обладатель степени имеет право преподавать в ВУЗе, разбирается в теории и методологии данной науки	Обладатель квалификации имеет право занимать профессорскую должность в университете

В Североамериканских странах степень доктора философии является высшей учёной степенью. Но когда мы говорим о Европейской системе высшего образования, то здесь существуют более высокие степени, соответствующие российскому доктору наук.

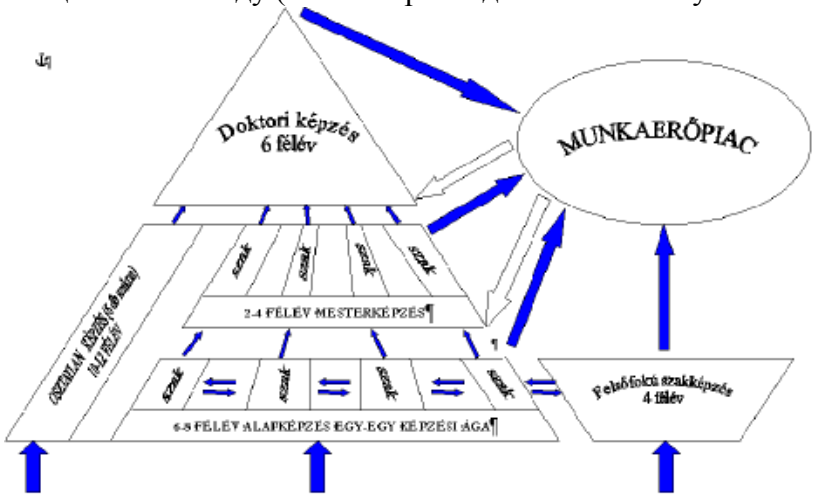
Речь идёт о «хабилитированном» докторе наук. Но: здесь важно то, что хабилитация – не учёная степень, а всего лишь квалификация. Буквально хабилитация с латинского означает habilis – способный, пригодный. Это процедура получения высшей академической квалификации. После прохождения процедуры хабилитации претенденту присваивается ученая степень хабилитированного доктора (лат. doctor habilitatus, Dr. habil.), которая даёт право на занятие профессорской должности в университете, что соответствует российской ученой степени доктора наук. Примечательно, что в самих сокращениях хабилитации мы сталкиваемся со смещением понятия «учёная степень» и «учёное звание», в частности, в Швейцарии хабилитированный доктор наук звучит как «приват-доцент» (Priv.-Doz.), в Швеции и Финляндии – просто «доцент» или «доктор» (Docent, Doc.). В таких странах, как Форанция, Англия, Германия, Дания, Польша, Болгария, Португалия, Венгрия, Словакия, Словении, Латвия и Молдавия, такая квалификация звучит как Doctor habilitat. Для получения хабилитации необходимо пройти защиту (промоционной) диссертации, при этом, как и в России, такая диссертация выполняется самостоятельно претендентом. Для большинства Западных и Центрально-Европейских стран подробно изучается вся работа претендующего на хабилитацию учёного. Сюда входит: диссертация; научные публикации; издание учебных пособий; подготовка лекционных курсов; участие в научных конференциях; участие в научных проектах.

В Германии лицо, прошедшее хабилитацию, получает право стать приват-доцентом и имеет право претендовать на должность профессора. При этом, в том университете, где прошла хабилитация, стать профессором нельзя. Довольно интересен опыт перехода бывших советских республик, таких, как Эстонии, Латвии, Молдавии, на европейскую градацию научных степеней. Складывается мнение, что вскоре и Россия должна будет перейти на эту градацию именно таким образом. В этих странах кандидаты и доктора наук автоматически стали докторами

философии (Ph.D.), но для отделения докторов от кандидатов первых автоматически хабилитировали, при этом, хабилитированный доктор философии, получивший степень доктора наук в СССР, полностью соответствовал научной квалификации доктора наук Российской Федерации.

Венгерская республика, в силу своего географического положения, оказалась на стыке двух традиций – традиций советской системы высшего образования (ввиду вхождения в Блок Варшавского договора), и традиций европейской системы, к которой Венгрия всегда относилась. В самой стране около шестидесяти университетов, имеющих многовековую традицию. Среди них – университет города Печ, основанный в 1367 году, первый в Европе Будапештский Технический Экономический университет (1782 г.), Будапештский медицинский университет имени «спасителя матерей» Земмельвейса (1769 г.), Будапештский университет гуманитарных наук имени Loránd'a Eötvös'a, (1635 г.) и т.д.

Венгерская система высшего образования отличается традиционно высоким уровнем. Важным моментом стало присоединение Венгрии к Болонской конвенции в 1999 году (Россия присоединилась к нему в 2003 году).



Венгерская система высшего образования:

1. Нижний ряд – непрерывное образование, бакалавриат, среднее техническое образование (техникум).
2. Средний ряд – непрерывное образование, магистратура.
3. Верхний ряд – доктор наук (шесть наук).
4. Справа – Рынок труда.

До вхождения в Болонскую систему, в Венгрии существовала дуальная форма высшего обучения. В университетской форма обучения преобладал теоретический подход, а институтская форма преимущественно включала в себя практический подход. Студенты закончившие институт могли получит университетское образование лишь при сдаче дополнительных экзаменов.

Нужно сказать, что дуальная форма до сих пор сохранилась в высшем образовании в Венгрии. Параллельно с Болонской системой (бакалавр и магистр), в Венгрии существует непрерывноепятилетнее образование по специальностям: врач, ветеренар, фармацевт, стоматолог, юрист, инжинер строитель и одиннадцать специальностей, связанных с искуствами (образование является аналогом российского специалитета). Нострификация учёных степеней в Венгрии в основном, соответствует модели перехода Эстонии, Латвии и Молдавии. Так как некоторые доктора наук в Венгрии получили свои степени и звания в Ленинградских или Московских университетах, они сохранили степень доктора науки «Болонского образца» – хабилитированного доктора науки и доктора

науки. Процесс унификации учёных степеней в странах Европы проходит довольно медленно, и в разных странах со своей определённой динамикой. В то же время, для нас важно, что унификация степеней и званий – возвращение к Средневековой идее университетского научного братства. А в силу того, что в большинстве Европейских стран обучение идёт на нескольких языках (в частности, в Венгрии – на Венгерском, английском, русском, немецком, французском языках), обучение становится более доступным с точки зрения возможностей для обучающихся получить качественное образование.

Список литературы

1. Кислицын К.Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2010. № 11. Высшее образование для XXI века.
2. Криворученко В.К. Присуждение учёных степеней в России в первой половине XIX века. URL: http://www.mosgu.ru/ nauchnaya /publications/ professor.ru/Krivoruchenko_VK/
3. Шаршунов В.А., Гулько Н.В. Аттестация ученых и педагогов в дореволюционной России.
4. Википедия, свободная энциклопедия. Русская, английская, венгерская версии. https://ru.wikipedia.org/wiki
5. http://frachnik.narod.ru/

Киселев Г.М.
кандидат педагогических наук, доцент,
первый проректор Московского региональный социально-экономического института

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности в условиях информатизации образовательного пространства.
Ключевые слова: Психолого-педагогическое сопровождение, информационная образовательная среда, информатизация.

Расширение возможностей информационных технологий в системе образования приводит к развитию и информационной образовательной среды, что в свою очередь способствует изменению всей культуры учебного заведения и роли всех участников учебно-воспитательного процесса, требует непрерывного совершенствования системы их подготовки, создания принципиально новой дидактической модели обучения в высших учебных заведениях и в системе дополнительного профессионального образования, предполагающее оптимальное информационное взаимодействие участников образовательного процесса. Проблема качества подготовки квалифицированных кадров, готовых к профессиональной деятельности в информационной образовательной среде остается одной из важнейших задач для высшей школы и системы повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования.

Главной задачей в подготовке выпускников становится свободная ориентация не только в профессиональной предметной области, но и в перспективных технологиях, позволяющих оптимизировать аспекты их деятельности. Вместе с тем, интенсивное развитие информационного мировоззрения индивидуума, его подготовка и адаптация к условиям труда в информационном социально-экономическом пространстве с одной стороны открывает новые возможности доступа к информации и знаниям, с другой несет многочисленные риски и опасности, речь идет о возможных негативных последствиях от интенсивного внедрения информационных технологий и информационных ресурсов в повседневную жизнь и профессиональную деятельность человека. Поэтому необходимо признать, что наряду с огромным положительным влиянием компьютеризации и информатизации на общество, ростом информационно-технологических возможностей возрастают и риски отрицательных последствий глобальной информатизации. В связи с этим возникает необходимость решения глобальной педагогической проблемы – подготовить людей к новым условиям профессиональной деятельности в среде с развитой информационной инфраструктурой, научить их эффективно пользоваться информационными технологиями и информационными ресурсами защищаясь от негативных последствий их применения. При этом также

актуальным остается создание комфортной, экологичной, психологически здоровой и здоровьесберегающей образовательной среды. В этих условиях особенно возрастает значимость педагогов-психологов, профессиональная деятельность которых направлена на сопровождение учебно-воспитательного процесса, в том числе с развитой информационно-технологической инфраструктурой. Современный педагог-психолог непременно окажется в среде с развитыми и широко используемыми информационными технологиями. Информационная грамотность будет необходимо ему не только для повышения эффективности профессиональной деятельности, но и для правильного воспитания членов информационного общества, а также возможного устранения негативных психологических последствий от интенсивного протекания информационных процессов. Поэтому, для реализации новых целей, задач и содержания образования, необходимо разработать и создать новые условия подготовки педагога-психолога к работе в образовательной среде с развитой информационно-технологической инфраструктурой, так как диктуют условия интенсивной информатизации всех сфер жизнедеятельности общества и системы образования. Одним словом, современный педагог-психолог должен обладать не только профессиональными, но и достаточно устойчивыми информационно-коммуникационными компетенциями, позволяющими работать в современном информационно-коммуникационном образовательном пространстве.

Анализ научной литературы по педагогике, психологии, культурологии, философии, социологии, информатике показывает повышенный интерес исследователей к изучению отдельных направлений формирования готовности специалиста к работе в образовательной среде с развитой информационно-технологической инфраструктурой, к использованию информационных технологий в профессиональной психолого-педагогической деятельности. Здесь можно обратиться к работам С.Г. Брановского, Б.С. Гершунского, И.В. Роберт, А.Д. Урсул, Ю.А. Шрейдера Машбица Е. И., Майар Ж. К. и др. Новая проблема разработки и создания информационной образовательной среды стала предметом исследований целого ряда ученых, таких как С. Л. Атанасян, С. Г. Григорьев, Е. О. Иванова, Е. В. Огородников, А. П. Тряпицина и др.). В исследованиях этих авторов формируются различные подходы к пониманию сущности, состава компонентов и структуры образовательной среды с развитой информационной инфраструктурой, их функций. Особую значимость при подготовке педагога-психолога к работе в информационной образовательной среде могут представлять исследования В. В. Давыдова, Е. И. Машбица, В. В. Рубцова, Д. Б. Эльконина, отражающие деятельностный и задачный подходы к построению учебного процесса, а также работы А. М. Матюшкина, А. В. Брушлинского, М. И. Махмутова и др., связанные с процессом создания проблемных ситуаций в ходе учебной деятельности.

Вместе с тем, исследования, проводимые нами на протяжении ряда лет показали, что несмотря на значительное расширение научных работ в области разносторонней подготовки психолого-педагогических кадров, формирования информационных и коммуникационных компетенций и информационной культуры в целом, нельзя сказать, что современная система подготовки специалистов к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса в информационной образовательной среде удовлетворяет требованиям общества. Практика показывает, что у большинства педагогов-психологов, получивших профессиональное образование во времена отсутствия, или недостаточного использования персональных ЭВМ, наблюдается определенный конфликт между их

жизненным опытом, в котором не было компьютера, и действительностью, когда средства вычислительной техники завоевывают все новые области человеческой деятельности. Одним словом, отсутствие у педагога-психолога необходимой подготовки к работе с средствами вычислительной техники остается одной их главных причин недостаточной готовности к эффективной работе в информационно-коммуникационной образовательной среде, предполагающее создание комфортной, здоровьесберегающей образовательной среды, уменьшение рисков отрицательных последствий интенсивного использования ИКТ, защиту обучаемых от негативных последствий их применения.

Сегодня можно назвать еще несколько причин, затрудняющих формирование готовности психолого-педагогических кадров к профессиональной деятельности в информационно-коммуникационной образовательной среде. Это:

– отсутствие целостной теоретико-методологической базы, позволяющей обосновать основные концептуальные подходы к проблеме функционирования психолого-педагогических кадров в информационно-коммуникационном пространстве современной системы образования;

– отсутствие теоретически обоснованной системы непрерывной подготовки психолого-педагогических кадров к функционированию в информационно-коммуникационном образовательном пространстве;

– недостаточный опыт, накопленный в этой области;

– отсутствие необходимой материально-технической базы, кадровых ресурсов в каждом отдельном образовательном учреждении, что актуализирует проблему интеграции данных ресурсов в формате взаимодействия образовательных учреждений различного типа.

Обобщающий анализ содержания этих факторов позволяет утверждать о наличии существенных противоречий, которые определяют основную проблему, исследуемую в нашей работе: несоответствие дидактического потенциала средств ИКТ и информационной образовательной среды, построенной на их основе готовности психолого-педагогических кадров эффективно использовать этот потенциал в психолого-педагогическом сопровождении учебно-воспитательного процесса в информационно-коммуникационной образовательной среде. Но проблема информатизации системы образования состоит не только в создании всех технических условий для внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс, но и в том, чтобы педагоги-психологи были ментально подготовлены к постоянному повышению своего уровня компетентности в области информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, осмысление готовности педагогов-психологов к работе в информационно-коммуникационной образовательной среде, необходимого для функционирования личности в процессе выполнения информационно-компьютерной деятельности относится к разряду актуальных, оставшихся за пределами интереса исследователей и разработчиков проблем развития теории и методологии психолого-педагогического знания. Ее значимость повышается в связи с возрастающими темпами развития информационного общества, и, соответственно, необходимостью выявления механизмов, условий и факторов становления психолого-педагогического образования личности.

В настоящее время ситуация может принципиально измениться. Запросы современного общества к результатам образования, многообразие образовательных систем, право психолого-педагогических кадров на выбор методов и средств профессиональной деятельности и, наконец, резко возросшие возможности ин-

формационной и коммуникационной образовательной среды поставили перед педагогами-психологами задачу и обеспечили им условия для самостоятельного проектирования психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, отвечающего потребностям и убеждениям и направленного на достижение современных психолого-педагогических результатов. Готовность педагогов-психологов к эффективной работе в новой информационно-коммуникационной образовательной среде имеет два аспекта: во-первых, готовность к оперированию средствами информационных и коммуникационных технологий и, во-вторых, готовность к их применению для совершенствования психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса и достижения современных образовательных результатов. Наряду с разрешением этих проблем и противоречий необходимо создать психологические, педагогические и организационные условия для эффективной самореализации профессиональных педагогов-психологов в информационно-коммуникационной образовательной среде на базе широкого использования новых информационных технологий. Эти задачи являются составной и неотъемлемой частью главной практической цели педагогической науки: обеспечения профессионального развития личности и достижения вершин профессионального мастерства. Решение этих прикладных задач невозможно без основательного научного осмысления всего комплекса перечисленных выше проблем и создания теоретико-методологической концепции развития информационно-коммуникационной компетентности психолого-педагогических кадров.

Список литературы

1. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании. М.: Дашков и К. 2014 г. 300 с.
2. Киселев Г.М. Теория и практика информатизации профессионального образования в вузах. Монография. МРСЭИ, Москва, 2013. – 159 с.
3. Киселев Г.М. Теория и практика подготовки студентов психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности в информационной образовательной среде. Монография. Москва, 2014. – 170 с.

Грызлов С.В.
кандидат педагогических наук, доцент,
руководитель учебно-методического управления
Московского регионального социально-экономического института

РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

Требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к результатам освоения основных образовательных программ имеют форму общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. То есть, реализация ФГОС, которая началась в 2011-2012 учебном году, состоит в переходе к «компетентностной» модели обучения, предполагающей трансформацию полученных обучающимися знаний в действия.

Компетентностная модель обучения определяет необходимость ориентации на формирование компетенций у обучающихся не только содержания и технологий реализации образовательного процесса, но оценочных процедур, технологий и средств оценки качества образования в рамках компетентностно-ориентированных требований ФГОС.

В соответствии с требованиями ФГОС для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в Вузе должны быть созданы фонды оценочных средств, которые включают в себя типовые задания, контрольные работы, тесты и иные формы и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Это ставит задачу постепенного отказа от традиционной системы оценивания и разработки новых моделей на всех этапах образовательного процесса: от входной аттестации, через все виды промежуточных аттестаций до итоговой аттестации.

Решение задачи разработки новых моделей системы оценивания затруднено тем, что в ФГОС четко не прописано определение термина «компетенция».

Под компетенцией будем понимать способность индивидуума применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетенция, являясь базовым качеством индивидуума, включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно-продуктивной деятельности [1].

Данное определение сопоставимо с подходом В.П. Беспалько о представлении деятельности в виде четырех последовательных уровней усвоения как способности решать различные задачи (рис. 1).

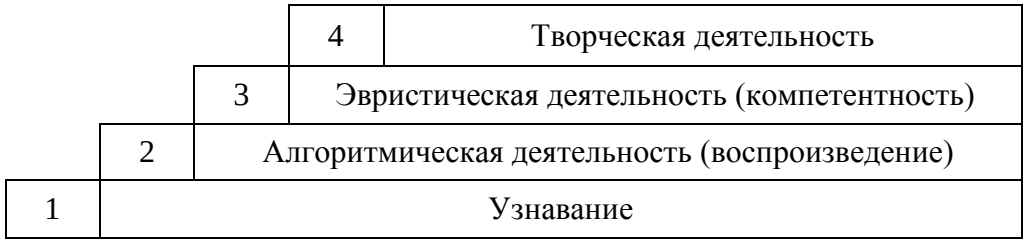


Рисунок 1 – Уровни усвоения по В.П. Беспалько

Предложенные четыре уровня отображают развитие опыта обучающегося в определенном предмете в процессе обучения [2].

В основе выделения данных уровней усвоения учебной информации лежит разграничение репродуктивного и продуктивного видов деятельности и рассмотрение их структуру с точки зрения самостоятельности выполнения.

Первый уровень – узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации о них или действий с ними – является репродуктивным. Он является начальным уровнем освоения деятельности в процессе обучения, на котором учащийся не способен самостоятельно, без помощи извне, воспроизводить и применять полученную информацию. Типичным примером проверки деятельности на этом уровне являются текстовые задания с выбором правильного ответа из предложенных. Предлагаемые варианты ответов являются определенной подсказкой, и деятельность учащегося состоит в узнавании в правильном ответе ранее усвоенной информации.

Второй уровень – алгоритмическая деятельность – репродуктивный уровень, предполагающий самостоятельное воспроизведение и применение информации для выполнения обучающим данного действия. На этом уровне обучающийся способен по памяти воспроизводить ранее усвоенную информацию и применять усвоенные алгоритмы деятельности для решения типовых задач.

Третий уровень – эвристическая деятельность – представляет собой действие, направленное на поиск, применение и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия (знания, умения, навыки). Это высоко квалифицированный уровень профессиональной деятельности, достижение которого позволяет решать широкий круг нетиповых (квазиреальных или даже реальных) задач. Данный уровень предполагает комбинирование обучающимися известных алгоритмов и приемов деятельности, применения навыков эвристического мышления. Деятельность на этом уровне носит продуктивный характер и обогащает личный опыт обучающегося, повышая его профессиональное мастерство.

Четвёртый уровень – творчество, творческое действие – самостоятельное конструирование способа деятельности, поиск новой информации.

Кроме того, как отмечает В.П. Беспалько, что невозможен переход на следующий уровень, не освоив (не менее чем на 70%) предыдущий. Количество времени, необходимого для достижения разных уровней при восхождении к творчеству, выражается пропорцией квадратов: 1 : 4 : 9 : 16. Это означает, что для достижения второго уровня обучающемуся нужно в четыре раза больше времени, чем для первого, а для достижения третьего уровня необходимо в девять раз больше времени, чем для достижения первого уровня и т.д.

Третий уровень по В.П. Беспалько и есть «компетентность» – применение типовых знаний, умений и навыков в нетиповых (не учебных) ситуациях.

В рамках компетентностного подхода, основываясь на изложенные выше идеи, можно предложить уровневую модель педагогических измерительных материалов, состоящую из трех блоков заданий.

Первый блок – задания на уровне «знать», в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока состоят из заданий на диагностику базовых понятий тестируемой дисциплины и выявляют в основном знаниевый компонент и оцениваются по бинарной шкале «правильно-неправильно». Цель тестирования заданиями этого блока состоит в

определении достижения конкретным студентом первого уровня усвоения. По форме задания из этого блока представляют собой формирующие знания. Структура первого блока совпадает с тематическим наполнением проверяемой дисциплины. Считается (по В.П. Беспалько), что обучающийся освоил первый уровень, если он выполнил не менее 70% предлагаемых ему заданий.

Второй блок – задания на уровне «знать» и «уметь» на диагностику освоения студентами второго уровня, в которых нет явного указания на способ выполнения, и обучающийся для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач. Критерий освоения второго уровня – не менее 70% представленных заданий. Во втором блоке задания направлены не столько на оценку определенных понятий, сколько на применение более широкого набора умений в рамках целого модуля, выходящего за рамки одной темы. Результаты выполнения этого блока оцениваются с учетом частично правильно выполненных заданий.

Третий блок – задания на уровне «знать», «уметь», «владеть». В третьем блоке представлены задания, требующие от обучающегося применения полученных знаний, умений и навыков в квазиреальных жизненных ситуациях. Задания в этом блоке могут представлять собой целый кейс вопросов в рамках какой-либо квазиреальной ситуации. Содержание кейс-заданий предполагает использование комплекса умений и навыков, для того чтобы обучающийся мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин. Кейс-задание представляет собой учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов. Выполнение студентом кейс-заданий требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализировать конкретную информацию прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и методы их решения. Особенно привлекательны задания, разработанные с использованием возможностей современных информационных технологий: flash, имитационное моделирование и т.п. В отличие от первых двух блоков задания третьего блока носят интегральный характер и позволяют формировать нетрадиционный способ мышления, характерный и необходимый для современного человека. Если студент справился с более чем 70% заданий, то считается, что учебная цель достигнута.

Решение студентами подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий свидетельствует о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС. Это принципиально отличает предложенную уровневую модель от инвариантной, применяемой при традиционном подходе.

Список литературы

1. https://ru.wikipedia.org/wiki
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

Евдокимова Е.В.
аспирант кафедры социальной психологии
Российского государственного социального университета

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное общество ставит перед всеми высшими учебными заведениями задачу подготовки специалистов социальной сферы, способных ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, гибко применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем; критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены; развивать способности генерировать новые идеи, творчески мыслить; освоить навыки грамотной работы с информацией: сбор необходимых для решения конкретных задач факты, анализ, синтез, обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, установление логических и статистических закономерностей, прогнозирование, аргументация выводов, применение полученного опыта для выявления и постановки новых проблем, решения новых задач; развивать коммуникативные способности, способность быть контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращать или эффективно преодолевать конфликтные ситуации; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, эрудиции, интеллекта, культурного уровня и социально-психологической компетнтности.

Для того, чтобы студенты могли эффективно усваивать учебный материал, преподавателю необходимо иметь навыки моделирования учебного процесса и будущей профессиональной деятельности студентов, чтобы понять, из каких компонентов он складывается, какие методы обучения были использованы ранее, какие цели перед собой ставит преподаватель, какие цели у студентов, какие задачи будут решать в будущей профессиональной деятельности.

Большое влияние на способность студентов усваивать информацию оказывают различные факторы – субъективные, не имеющие отношения к содержанию изучаемой дисциплины и способностям студента, например:

– низкий уровень мотивации к обучению, обусловленный различными факторами, такими, как например, ошибка в выборе специальности на этапе поступления в вуз, непонимание будущей профессии, нежелание в будущем работать по профессии, личностные проблемы студентов и так далее;

– интернациональный состав студенческой группы, что связанно с тенденцией к усилению миграционных процессов и требует от преподавателя этнокультурной компетентности;

– отставание темпа развития образовательных технологий от жизненных реалий, что может снижать интерес к изучаемой теме;

– переходный период реформирования системы образования, внедрение новых образовательных стандартов, и другие факторы.

Необходимо уделять существенное внимание социально-психологической подготовке потенциальных специалистов к будущей профессии, к процессу вхож-

дения в профессию, способам адаптации к новой профессиональной деятельности.

Для решения этих задач можно предлагать студентам опросные листы, творческие задания, или проводить групповые дискуссии, чтобы прояснить, что они думают о профессии, как видят себя в роли специалиста, какие ожидания от преподавателя, от дисциплины, есть ли у них пожелания, касающиеся технологий образовательного процесса и так далее.

В современных условиях от преподавателя требуется колоссальные ресурсозатраты, для того, чтобы справиться с задачами передачи знаний студентам, подготовки учебно-методических материалов, поддержания необходимого уровня мотивации учебной деятельности, отслеживания тенденций и изменений в реальной профессиональной деятельности.

Освоение навыков моделирования образовательного процесса поможет преподавателю снизить собственную нагрузку при подготовке к занятиям.

Для эффективного решения задач обучения и подготовки специалистов социальной сферы преподавателю необходимо обладать навыками саморегуляции, оптимизации собственной деятельности, первичными навыками диагностики групповых процессов и дестуктивных состояний студентов, мотивацией к развитию и поиску новых форм учебной деятельности.

Моделирование учебного процесса можно провести в несколько этапов.

Оценка собственного состояния и потенциала для изменений и развития.

Преподаватель может провести самоанализ или обратиться за профессиональной оценкой собственной социально-психологической компетентности, навыков саморегуляции, оценки и контроля собственного состояния на предмет признаков эмоционального выгорания, профессиональных деформаций, наличия личностных проблем или факторов, которые могут оказывать влияние на учебный процесс.

Анализ проводится следующим образом: выявляются (1) сильные стороны и (2) зоны для развития а) личности преподавателя и б) его профессиональной подготовленности в рамках социально-психологической компетентности.

Ревизия инструментов профессиональной деятельности.

Преподаватель оценивает собственный инструментарий для диагностики и развития социально-психологической компетентности студентов. Сюда могут быть отнесены: понимание динамических процессов учебной группы, умение ими управлять, владение различными методами профессионально-ориентированного обучения исходя не только из целей обучения, но и социально-психологических особенностей учебной группы, технологии мотивации учебной деятельности, развитие навыков мотивации будущей профессиональной деятельности и другие.

Оценка группы:

– прояснение мотивации выбора специальности, представлений студентов о профессии, ожиданий от учебного процесса, понимания, как и где они смогут реализовать полученные знания;

– диагностика актуального состояния группы на предмет групповой динамики, наличия конфликтов, определения социальных ролей, которые занимают члены учебной группы;

– оценка содержания полученных знаний и освоенных технологий в рамках смежных дисциплин специальности;

Этап определения целей и постановки задач.

– прояснение со студентами возможностей для профессиональной реализации, потенциальных организаций для трудоустройства;

– обсуждение возможных социально-психологических проблем при поиске, найме, связанных с вхождением в профессию, адаптацией к новому месту работы и профессиональной деятельности, а также способов их решения;

– обсуждение целей освоения изучаемой дисциплины.

Этап выбора подхода к обучению исходя из выявленных проблем, зон для развития, поставленных задач.

Существует большое количеств разнообразных технологий профессионально-ориентированного обучения, среди которых можно назвать такие как: технологии витагенного обучения, проектные технологии, технологии учебного диалога, алгоритмические технологии обучения, игровые профессионально-образовательные технологии, технологии контекстного обучения, технология полного усвоения знаний, технологии коллективного взаимообучения, технологии обучения в сотрудничестве, технологии модульного обучения, технологии проблемного обучения, эвристические технологии, технологии модерации, кейс-технологии, технологии учебно-профессиональных мастерских, технологии активизации самообразовательной деятельности и организации самостоятельной работы студентов, технология визуализации учебной информации, инфотелекоммуникационные и дистанционные технологии обучения, технологии проведения лекций, технологии проведения семинаров, технологии организации и проведения различных видов практики, технологии развития критического мышления, технологии активизации научно-исследовательской профессионально-ориентированной деятельности студентов, технология управления качеством высшего профессионального образования и другие.

Моделируя будущую профессиональную деятельность студентов в социальной сфере важно понимать, какие методы работы они будут использовать.

Например, будущим специалистам по организации работы с молодежью, пригодятся навыки игровой деятельности и способность самостоятельно придумывать способы организации работы. Данная специальность предполагает умение работать не только с заготовленными заранее материалами, но и способность импровизировать, если группа, например, нарушает предусмотренный условиями игры сценарий. В данном случае целесообразно использовать игровые профессионально-образовательные технологии, причем игры по материалам дисциплины могут готовить сами студенты. Описано большое количество возможных игр, среди которых известные всем настольные игры «лото», «домино», «что-где-когда», «вопросы-ответы» и множество других. Студенты могут самостоятельно готовить материалы для игр, а на очных занятиях соревноваться в группах и получать баллы согласно положению о модульно-рейтинговой системе вуза за качество подготовленной игры, качество использованных материалов, за правильные ответы на вопросы другой группы и так далее. Помимо задачи освоения содержания дисциплины преподаватель может оценивать зоны для развития социально-психологических навыков студентов.

Другой пример: если группа магистрантов состоит из специалистов, уже работающих по изучаемой специальности, очевидно, что у них уже есть достаточный практический опыт. Имеет смысл часть занятий проводить по принципу групп интервизии, где специалисты обмениваются опытом, практическими наработками, делятся негативным опытом и способами преодоления проблем, а пре-

подаватель может выступать в роли супервизора, направляя группу или сообщая оболее эффективных, научных способах и методах решения выставленных на обсуждение задач.

Таким образом, преподаватель, обладающий большой вариативностью методов проведения учебных занятий исходя из социально-психологических особенностей, запросов группы, целей обучения, может экономить значительное количество времени при подготовке к занятию, и даже часть методической работы осуществлять совместно со студентами, что в дальнейшем может оказаться полезным при разработке новых учебно-методических комплексов.

В случае, если группа находится в конфликтном взаимодействии, преподаватель может применить командообразующие технологии, техники конструктивного разрешения конфликтов.

Исходя из опыта и готовности преподавателя, а также данных,полученных в ходе предыдущих этапов, можно выбрать релевантные технологии обучения.

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 240 с.
2. Алмазов Б.Н. и др., сост. Методика и технологии работы социального педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся на факультетах социальной педагогики и социальной работы / [Б. Н. Алмазов и др.]; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007.
3. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
4. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
5. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990.
6. Никитина Н.И. Организация самостоятельной работы студентов в процессе вузовской подготовки / Никитина Н. И., Галкина Т. Э. // Теория и технологии повышения качества социального образования в условиях выхода из глобального кризиса. М.: РГСУ, 2010. С. 77-82.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1999.
8. Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования // Высшее образование в Европе. Т. 19. 1994. № 3.

Емельянова И.Е.
кандидат педагогических наук, доцент
Московского регионального социально-экономического института

ЗНАЧЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Состояние современного мирового сообщества характеризуется высоким уровнем конфликтности в различных сферах человеческого взаимодействия (политической, экономической, социальной и т.д.). Те глобальные процессы, которые сотрясают мир в последнее время в виде военных событий в одних странах, экономической изоляции отдельных государств, конфронтации религиозно-этнических группировок и др., влияют на жизнь людей, их взаимоотношения между собой.

Все эти факторы способствуют созданию конфликтогенной ситуации, в том числе, и в образовательной сфере, которая заключает в себе формирование и развитие будущего человеческого потенциала. От того, какие специалисты будут работать в этой области, каков уровень их профессиональной компетентности, зависит «амортизация» негативных социальных влияний на подрастающее поколение.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов, разработка профессионального стандарта педагогических работников, эффективная реализация государственной политики и национальных инициатив в сфере образования повышают ответственность каждого педагога в постоянном совершенствовании профессионального мастерства, осуществлении важнейших функций обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения.

Наличие противоречий в педагогическом процессе делает конфликты неизбежными, а управление ими – необходимой составляющей профессионализма педагога-психолога. Конфликтологическая компетентность влияет на процесс и уровень его профессионально-личностного развития и результативность психолого-педагогической деятельности.

Анализ современных исследовательских подходов к содержанию понятия «конфликтологическая компетентность» показал, что данная проблема активно изучается учеными, вкладывающими в ее трактовку различный смысл и определяющими ее различное положение в системе профессиональной компетентности специалиста:

- в составе социально-психологической компетентности (Л.А. Петровская);
- в составе коммуникативной и управленческой компетентности (С.А. Багашев);
- в составе социальной компетентности (Д.В. Ивченко) и т.д.

Несмотря на дифференциацию представленных позиций, обусловленную проблемой конфликта как проблемой социального взаимодействия, конфликтологическая компетентность специалиста является компонентом профессиональной и видом его специальной компетентности.

При этом сущность самого понятия также неоднозначна и рассматривается как в общем смысле для всех профессий, так и для педагогической, в частности:

– (в широком профессиональном смысле) способность управлять конфликтом в профессиональной среде (А.Я. Анцупов, О.И. Денисов, Н.В. Самсонова, А.И. Шипилов);

– (в узком профессиональном смысле) интегративное свойство личности, включающее в себя систему конфликтологических знаний; умений и навыков взаимодействия в конфликте; способности реализации конструктивных моделей взаимодействия в конфликте; ценностные и мировоззренческие установки и т.д.(О.А. Иванова);

– (в широком педагогическом смысле) подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении (Г.С. Бережная)

– (в узком педагогическом смысле) освоение совокупности конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта, систематизированных и адаптированных к педагогической профессии (С.В. Баныкина).

Исходя из данных определений, конфликтологическая компетентность педагога-психолога представляет собой, на наш взгляд, готовность и способность управлять конфликтами в образовательной среде на основе овладения совокупностью конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта взаимодействия в конфликте, систематизированных и адаптированных к образовательной сфере.

Представленная трактовка понятия обуславливает выделение следующих структурных компонентов в процессе ее формирования на основе научных исследований Г.С. Бережной:

1)информационный, который включает в себя знания по теории и практике прогнозирования, предупреждения, регулирования и разрешения конфликтов в административно-управленческой сфере, в сфере учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия;

2)технологический, который включает в себя конфликтологические умения и навыки, этическое поведение в конфликтных ситуациях в административно-управленческой сфере, в сфере учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия;

3) личностно-регулятивный, который включает в себя совокупность профессионально важных свойств и качеств в основных сферах индивидуальности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой).

При этом первый и второй компоненты, в отличие от третьего, в структуре данной компетентности включают в себя три сферы (административно-управленческую, учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия), в основу которых, с одной стороны, положена типология школьных конфликтов, а, с другой стороны, именно эти сферы отражают основные социально-профессиональные пространства в работе педагога-психолога.

Данные компоненты косвенно отражают социальную природу конфликтов, которые постоянны в обществе, в отличие от третьего, представляющего индивидуальное своеобразие личности в процессе конфликтного взаимодействия.

При этом каждый компонент обозначенной компетентности имеет определенное функциональное значение в управлении конфликтами в образовательном учреждении: первый является информационным оснащением для осуществления конфликтологической деятельности педагога-психолога, второй выполняет преобразующую функцию по отношению к конфликтогенной среде образовательной

организации, а третий регулятивную по отношению к личности самого педагога-психолога.

Таким образом, конфликтологическая компетентность педагога-психолога, являясь компонентом профессиональной компетентности и видом специальной компетентности, имеет свою структуру, функциональное значение, критерии сформированности, обусловленные типологией школьных конфликтов, а также социально-профессиональными сферами деятельности педагога-психолога.

Управление конфликтами только на основе жизненного опыта и здравого смысла недостаточно эффективно. Поэтому необходима специальная конфликтологическая подготовка будущих педагогов-психологов на основе изучения курса «Конфликтология» по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования».

Изучение данного курса позволит будущим специалистам узнать базовые понятия конфликтологии; методы, способы и приемы упреждения и разрешения конфликтов; специфику, типологию, причины конфликтов; особенности проявления конфликтных взаимоотношений в социуме; стили поведения личности в конфликтной ситуации; способы преодоления внутриличностных конфликтов; основы переговорного процесса и медиации в конфликте. В процессе обучения студенты учатся определять объективные и субъективные причины, вызывающие конфликт, механизмы возникновения и развития конфликтов, их динамику; анализировать собственные профессиональные конфликты; проводить диагностику конфликтности и разрабатывать превентивные меры по снижению уровня конфликтности в социуме; находить конструктивные варианты выхода из реальных конфликтных ситуаций, возникающих в профессиональной среде; снимать соматическое и психологическое напряжение; учитывать индивидуально-психологические свойства личности в конфликтных ситуациях. Прикладной характер дисциплины заключается в овладении будущими педагогами-психологами способами упреждения, регулирования и разрешения конфликтов и т.д.

Таким образом, содержание учебного курса «Конфликтология» оказывает прямое и опосредованное влияние на осуществление основных трудовых функций будущего педагога-психолога, обозначенных в разрабатываемом для него профессиональном стандарте.

Список литературы

1. Багашев С.А. Конфликтологическая компетентность руководителя образовательного учреждения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2011. №2 (22). Апрель-июнь. С.97-102.
2. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя. М.: Сентябрь, 2012.
3. Бережная Г.С. Формирование профессионально-конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательного учреждения. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007.
4. Емельянова И.Е. Формирование конфликтологической компетентности педагогов в процессе тьюторского сопровождения на курсах повышения квалификации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2014. №1 [27]. С.67-72.

Марзак Г.А.
кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой гражданского права и права социального обеспечения Московского регионального социально-экономического института

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Возможности и перспективы реализации различных образовательных стратегий на основе компетентностного подхода стали общим местом междисциплинарной полемики специалистов. При этом расхождения намечаются уже в экспликации понятия «компетентность», определяя, по сути, два вектора трактовки проблематики. В первом случае компетентность и компетенции оказываются тесно связанными с триадой знания-умения-навыки, апеллируя преимущественно к умениям. Второй подход базируется на новых реалиях технонауки (Г. Хоттуа), которая принципиально меняет не только запросы к профессиональной подготовке специалистов, но и, по сути, всю образовательную парадигму. В таком контексте интерес представляют принципы – научиться учиться, научиться делать, научиться жить вместе и научиться существовать, – предложенные международной комиссией под руководством Ж. Делора в Докладе ЮНЕСКО «Образование для XXI века»[1]. На наш взгляд, они способны стать теоретической рамкой рассмотрения парадигмальных сдвигов современного образования с учетом возможностей и перспектив компетентностного подхода.

«Научиться учиться». Умение учиться трактуемое одновременно как средство и как цель существования индивида, ориентирует на развитие эффективных навыков включения в новые коммуникативные пространства знания. «Глобальный трансфер знаний» и становление новых форм получения знаний в виде так называемых гибридных исследовательских групп, открывая для будущего специалиста новые горизонты с необходимостью предполагает релевантные профессиональные и личностные возможности. Последние могут трактоваться как компетенции, определяющие готовность личности к будущей профессиональной деятельности (А.М. Аронов, Г.П. Щедровицкий) и точки роста новых потребностей к самообучению, развитию критического мышления и самостоятельности суждений.

Принцип «научиться делать» фактически соотносится с процессами усиления когнитивных компонентов в экономике и промышленности, взыскующих таких компетенций экономических агентов, которые станут основой успешной трансформации знаний в инновации. В этом ракурсе существенное значение приобретает прогностический вектор развития образования, поскольку предполагает ориентацию не только на краткосрочные, но и на долгосрочные перспективы. При этом ключевым вопросом оказывается следующий: как развивать современное образование, чтобы в будущем у выпускников был максимум возможностей?

Ответ на поставленный вопрос связывается в рамках доклада «Образование для XXI века» с качествами личной компетентности –усложнение техники и технологий должно обеспечиваться умением специалистов оперативно и продуктивно решать возникающие задачи. А потому утверждение японской модели организации труда, сменившей «принципы Тейлора», отражает новые возможности реализации профессиональной компетенции специалиста в пространствах знаниевой экономики. Значимыми также являются навыки межличностной коммуника-

ции, которым, как правило, в университетах не учат, но без них трудно работать в команде и добиваться высоких результатов.

Принцип «жить вместе» связан с переоценкой исторического опыта многих стран и осознания беспрецедентной мощи современных технологий, которая в случае конфликта становится угрозой непредставимого прежде масштаба. Открытий характер современного образования, в котором развитие навыков и умении происходит в совместной деятельности выступает предпосылкой дальнейшего созидания и со-творчества выпускников. Уже сейчас разработаны различные модели обучения, нацеленные на развитие компетенций в условиях выхода за пределы учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов), этому же способствуют и различные формы студенческого обмена. Например, в рамках международного обмена формируются представления о равноценности различных этнических групп, наций и народов. Последнее выступает основой толерантного и уважительного отношения к «инакомыслящим» и вместе с тем пониманием ценности культурного наследия своей страны.

«Учиться существовать» - это принцип движется в русле основных установок известного доклада Э. Фора «Учиться существовать» (1972 г.) [2], а также многих других современных подходов, обеспокоенных возможностью «антропологической катастрофы» (М. Мамардашвили). Общая установка антропоцентричных подходов – необходимость уравновесить техноцентризм современности гуманистическими, эстетическими, нравственными и социальными измерениями. Безусловно, решение подобных задач напрямую связано с целями в области образовательной политики и осознанием ответственности образования за будущие поколения. В реальной практике эти положения проектируется на специфику взаимоотношений со студентами и связывается с признанием уникальности каждой личности. Без этого трудно формировать как культуру «академической вежливости» (Дж. Клейн), так и надеяться на становление конкурентноспособного профессионала и, вместе с тем, высококультурной ответственной личности.

Список литературы

1. Task force on education for the twenty-first century. [Электронный ресурс]. URL: http://www.unesco.org/delors/ (дата обращения 24.08.2014).
2. Learning to be: the world of education today and tomorrow.UNESCO, 1972. [Электронный ресурс]. URL: http:// www. unesdoc.unesco.org/images/ 0000/000018/001801e.pdf (дата обращения 14.09.2014).

Пронина Н.А., Анашкина Т.В.
МАОУ Видновская гимназия, г. Видное

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Любая общественная система, формируя цели воспитания, отражает важнейшие для её развития и укрепления ценности. Смена общественно-политического строя России, распад Советского Союза продиктовали необходимость создания новой системы воспитания. Движущими силами, ведущими к изменениям системы воспитания, являются противоречия, порожденные изменениями в социально-экономической жизни, и необходимостью подготовить подрастающее поколение к профессиональной деятельности в новых экономических условиях. Выявить основные закономерности актуального развития общества и определить на основе этого нормы, структуру и методику воспитания – это значит создать эффективную систему воспитания, значит обеспечить возможность достижения желаемого результата воспитания. Одним из важнейших направлений является трудовое воспитание. В системе образования трудовому воспитанию уделяется много внимание, начиная с умения самообслуживания в дошкольных учреждениях, заканчивая приобретением профессии, человек проходит целый путь трудового воспитания и обучения.

По результатам социологических исследований в молодежной среде около трети молодых людей не могут успешно адаптироваться к современной экономической ситуации и реализовать свои профессиональные устремления (например, молодые люди фактически не представлены в малом и среднем бизнесе),происходит деформация духовно-нравственных и гражданских ценностей, отсутствует стремление к общественной жизни и навыки самоуправления. В связи с этим возникла реальная необходимость в применении качественно новых подходов к решению проблем трудового воспитания школьников и совершенствованию мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи. То есть рыночная экономика требует особых качеств личности, но при этом школа всегда ставит перед собой благородную задачу воспитания нравственности в подрастающем поколении.

Идея формирования в школьные годы у молодёжи предпринимательской жилки привела к созданию школьных фирм.

Как основа метод «школьная фирма» является базой для разработки новых методов трудового воспитания школьников. Так, например, в Видновской гимназии (Московская область) используется метод социального предпринимательства школьников, в основу которого положена концепция школьной фирмы. Суть метода заключается в том, что вырученные от предпринимательской деятельности деньги школьники направляют на решение острых социальных и экологических проблем, помощь конкретным нуждающимся людям, ветеранам, малоимущим. Для организации социального предпринимательства в гимназии создан разновозрастный клуб «ГимLink: Ф&М», девизом которого является «Финансы и милосердие совместимы». Под руководством педагогов на заседании клуба учащиеся выявляют те социальные и экологические проблемы, на решение которых будут направлены средства, вырученные от предпринимательской деятельности. На уроках технологии и кружках создается сувенирная продукция (мыло ручной ра-

боты, поделки, вышивки, печать изображений на кружках и др.), которая потом продается на специально организованных ярмарках, приуроченных к праздникам. Теоретические знания учащиеся получают на уроках экономики и во внеурочной деятельности благодаря участию гимназии в международном проекте формирования финансовой грамотности Афлатун. Акцент в этом методе делается на социальную ответственность, сострадание, помощь близким, на активную жизненную позицию в решении социальных и экологических проблем родного края.

Цели метода социального предпринимательства школьников:

• образовательные:

– усвоение финансовой грамотности, знаний основных экономических законов;

– формирование знаний о современных технологиях и материалах для изготовления сувенирной продукции;

– формирование умений создавать востребованную на рынке продукцию с помощью доступных современных технических средств и ручного труда.

• воспитательные:

– воспитание чувства сострадания, милосердия, сочувствия;

– формирование социальной и экологической ответственности;

– воспитание гуманизма, любви к своей малой родине и патриотизма.

В соответствии с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина для использования метода социального предпринимательства школьников оптимальным является подростковый возраст (с 11 до 15 лет). В этом возрасте ведущей деятельностью является общение со сверстниками, школьники воспроизводят отношения между взрослыми. У подростков формируются понятия о жизненном смысле, появляются новые мотивы и задачи, возникает представление о будущем. По Д.Б. Эльконину периоду освоения новых предметных действий (изготовление продукции, её реклама и реализация) предшествует период освоения новых мотивов и задач деятельности. Поэтому важно привлечь внимание подростков к тем социальным ситуациям, которые вызовут у них сочувствие и желание немедленно прийти на помощь нуждающимся.

Метод социального предпринимательства школьников предполагает следующую модель деятельности: мотивация – сострадание – решение – реализация.

Этап «Мотивация»	**Деятельность педагога**	**Деятельность учащихся**
Определение социальной (экологической) ситуации	Осуществляет анализ социального (экологического) состояния и выбирает доступные для приятия школьниками ситуации	Внимание к окружающим людями и ситуациям, заинтересованность в помощи близким
Приятие социальной (экологической) ситуации	Информирует школьников о проблемах, в решении которых они могут принять участие	Воспринимают информацию, выражают желание в улучшении ситуации
Этап «Сострадание»	**Деятельность педагога**	**Деятельность учащихся**
Эмоционально окрашенное описание социальной (экологической) проблемы	Объяснение причин возникновения сложной социальной (экологической) ситуации. Эмоциональная поддержка детского сострадания	Проявление сострадания, милосердия, желания прийти на помощь

Изучение возможностей решения проблемы	Беседа о способах решить или ослабить социальную (экологическую) проблему. Обсуждение возможностей учащихся.	Активное участие в поиске решения социальной (экологической) проблемы.
Изучение ресурсов для решения проблемы	Анализ материальных и временных возможностейдля решения проблемы.	Самооценка возможностей школьников в решении проблемы, рефлексия
Этап «Решение»	**Деятельность педагога**	**Деятельность учащихся**
Разработка проекта плана действий для решения сложной социальной (экологической) проблемы	Организация группы учащихся для обсуждения проекта плана действий по решению проблемы	Разработка вариантов решения социальной проблемы, понимание последовательности шагов по её решению
Обсуждение плана действий для решения сложной социальной (экологической) проблемы	Создание деловой атмосферы, поддержка рациональных предложений учащихся	Проявление активности в обсуждении последовательности шагов решения проблемы
Обсуждение возможностей привлечения других людей (или организаций) для решения проблемы	Анализ возможностей установления партнёрских отношений между различными заинтересованными организациями и школой. Организация необходимых встреч.	Обсуждение возможностей решения проблемы в местных СМИ, с родителями, с представителями заинтересованных организаций
Согласование плана с администрацией школы	Представление плана решения проблемы для включения в учебно-воспитательный процесс	Встреча с администрацией школы, обоснование выбора последовательности шагов по решению социальной проблемы, прогнозирование результатов
Коррекция и принятие плана действий для решения сложной социальной (экологической) проблемы	Создание атмосферы готовности к реализации плана, позитивный настрой	Принятие плана, коррекция личного времени, готовность работать в коллективе по реализации плана решения проблемы
Этап «Реализация»	**Деятельность педагога**	**Деятельность учащихся**
Изготовление продукции для реализации на школьных ярмарках	Организация условий для изготовления продукции	Изготовление поделок, сувениров, подарков
Проведение школьных ярмарок с целью получения выручки	Организация проведения ярмарок, осуществление контроля финансовой деятельности учащихся и наличия выручки	Изготовление рекламы, объявлений, буклетов и других средств привлечения внимания к ярмарке, продажа сувенирной продукции

Распределение полученной выручки на решение социальной проблемы и развитие производства	Объяснение основных законов развития производства, создание условий для принятия учащимися обоснованных решений по распределению полученной выручки	Активное участие в обсуждении распределения полученной выручки
Использование полученной доли выручки для решения социальной (экологической) проблемы	Организация необходимых мероприятий для использования полученной доли выручки в решении социальной (экологической) проблемы	Передача доли выручки на решение социальной (экологической) проблемы. Возможно, приобретение лекарств или средств ухода за больными, рассады для организации зоны отдыха, материалов для ремонта и т.п.

В период школьного обучения осуществляется личностное становления гражданина, воспитание необходимых человеческих качеств, таких как отзывчивость, сострадание, готовность помочь нуждающимся. Эти качества составляют основу нравственного развития личности и создают духовные силы общества. Необходимость нравственного воспитания и социально-финансового образования сочетается в методе школьного социального предпринимательства, объединяющего эти две задачи. Таким образом, перед школой возникает необходимость создания таких условий в учебно-воспитательном процессе, которые, с одной стороны, формировали бы финансово-экономическую деятельность, а с другой стороны, воспитывали человеческие качества учащихся. Метод школьного социального предпринимательства – новое, но актуальное явление для современной российской педагогики. Привлечение к социальному предпринимательству, то есть обучение предпринимательской деятельности, нацеленной на смягчение или решение социальных проблем, позволит освоить такие составные части этого понятия, как социальное воздействие, инновационность, самоокупаемость и финансовая устойчивость, масштабируемость и тиражируемость. Социальное предпринимательство сочетает в себе деятельность на благо всего общества со свойственной бизнесу дисциплиной и целеустремленностью. Кроме того, в условиях перехода к инновационной экономике и повышении роли человеческого капитала в ее развитии именно подобная социальная среда становится важнейшим фактором появления новых лидеров бизнеса, нового мышления, развития научной и предпринимательской инициативы, креативного среднего класса, современных технологий и рынков. Таким образом, миссия социального предпринимательства намного шире, чем зарабатывание личного капитала, и касается модернизации российского общества и страны в целом.

То есть, организация школьного социального предпринимательства в форме клубной работы учащихся среднего и старшего звена может рассматриваться как метод воспитания в современных условиях, формирующий нравственные качества личности и, вместе с тем, способы реализации этих качеств в практической деятельности молодежи.

Фурсова Е.Б.
кандидат политических наук, профессор
Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Активная трансформация системы образования России в последние годы происходит под знаком вхождения в глобальное образовательное пространство и характеризуется попытками адаптировать складывающиеся там формы к нашей реальности. Этот процесс сложен и неоднозначен не в последнюю очередь вследствие того, что само глобальное образовательное пространство последние двадцать лет охвачено «академической революцией».

Коренные изменения образования характеризуются такими тенденциями как массификация, связанная с переходом к постиндустриальной экономике и ростом сферы услуг, академическая мобильность, являющаяся одним из ведущих аспектов социальной мобильности, необходимость непрерывного образования в течение всей жизни, изменение смысла и целей высшего образования, ориентированность на результаты образования и партнерские отношения с будущими работодателями, «студентоцентричность» и индивидуализация обучения, связанная с возможностью создания собственных образовательных траекторий…

Исследование каждой из проявляющихся тенденций показывает их амбивалентность: наряду с неоспоримыми их преимуществами выявляются и определенные недостатки. Так, массификация, вовлекающая в процесс обучения все более широкие слои населения, приобщающая огромное количество людей к достижениям современного знания, порождает ситуацию, когда обладание дипломом о высшем образовании уже не обеспечивает непременного трудоустройства в связи с возрастающей конкуренцией. Возникают такие явления как «чрезмерная квалификация», ранняя профессионализация, инфляция дипломов. Ответом на массовую потребность в высшем образовании стала его диверсификация, нередко сопровождающаяся снижением академических стандартов.

Узкая ориентированность напрофессиональные дисциплины приводит к снижению доли базовых знаний в учебных программах, однако общество нуждается не только в специалистах в конкретных научно-технических областях, но и людях, обладающих широкими воззрениями, позволяющими видеть за пределами ограниченного поля исследования, способными проявлять социальную ответственность и деятельно участвовать в развитии социума.

Становление глобального образовательного пространства активизирует международный обмен научными достижениями, стимулирует процесс унификации преподавания, научных исследований, знания. Оно неразрывно связано с явлением академической мобильности, которой уделяется столь большое внимание в рамках Болонского процесса: к 2020 году пятая часть всех европейских выпускников высшей школы должна иметь международный опыт обучения.

Студенческая мобильность как один из видов академической мобильности служит образовательным целям и имеет различные формы – она может быть разной по продолжительности, соотнесенной с контекстом поставленных задач; быть организованной в рамках международных образовательных программ (таких как Erasmus), государственных программ содействия студенческой мобильности или

на индивидуальной основе. В июне2014 года правительство Российской Федерации утвердило рассчитанную на 2014-2016 годы программу поддержки российских граждан, самостоятельно поступивших в очную магистратуру, аспирантуру или ординатуру зарубежных вузов. Обучение по данной программе смогут пройти более 1,5 тысячи россиян, которым будут выделены средства позволяющие покрыть расходы на обучение, проезд до места учебы и обратно, медстраховку, проживание, питание, учебную и научную литературу.

Одним из сдерживающих факторов для широкого распространения академической мобильности являются, проблемы, возникающие у российских студентов, возвращающихся после обучения за рубежом, связанные принятой в России системой перезачёта дисциплин строго по номенклатуре учебного плана. Введение более гибкой системы перезачётов позволяет учитывать зарубежное обучение, не создавая дополнительных проблем для студентов и давая им возможность расширить свой кругозор и получить подготовку в условиях глобализации.

Другим аспектом студенческой мобильности в России является привлечение иностранных студентов для обучения в отечественные вузы. О важности этого направления свидетельствует включение данного параметра в список критериев, по которым определяется эффективность деятельности образовательных учреждений.

В качестве второй формы академической мобильности в рамках Болонского процесса рассматривается мобильность персонала, включающая мобильность преподавателей, администраторов и научных работников, которая также активно поддерживается международными организациями и государствами. Министерство образования России анонсировало намерение широко привлекать зарубежных специалистов для преподавания в российских вузах.С этой целью весной 2014 года были внесены поправки в законодательство, облегчающие привлечение иностранных специалистов высокой квалификации для преподавания в учебных заведениях Российской Федерации.

С 2010 года успешно реализуется программа мега грантов правительства Российской Федерации, нацеленная на развитие фундаментальных и прикладных исследований мирового уровня в российских вузах и на привлечение в страну ведущих ученых. Победители выбираются советом, в который входят специалисты различных наук. По условиям конкурса его финалисты должны создать в России лабораторию, где будут проводиться исследования соответствующей направленности.

Гранты Правительства выделяются в размере до 90 миллионов рублей каждый на научные исследования в течение трех лет с возможным продлением на два года. Обязательным условием является привлечение вузами и научными организациями внебюджетных средств в размере не менее 25 % от размера гранта.

Участниками конкурса могут быть высшие учебные заведения, научные организации совместно с российскими и иностранными ведущими учёными, занимающими лидирующие позиции в определённых областях наук (естественные и точные науки; техника и технологии; медицинские науки и науки о здоровье; сельскохозяйственные науки; социальные науки; гуманитарные науки).

Академическая мобильность объективно ограничивается уровнем владения преподавателями и студентами иностранными языками, прежде всего английским, приобретающим в настоящее время значение, сравнимое с латынью в сред-

невековье. (Так, для участия в программах Erasmus, требуется иметь по TOEFL не ниже 90 баллов из 120 возможных).

В настоящее время в российском образовательном сегменте появилась тенденция рассматривать в качестве мобильности в образовании возможность получить высшее или профессиональное образование дистанционно с помощью новой формы обучения, известной как Massive Open Online Courses (МООС – массовое онлайновые открытые курсы) [1].

Такая образовательная форма является действительным воплощением в жизнь концепции открытого образования, которой уделялось такое большое внимание, как за рубежом, так и в поздние советские и постсоветские годы в России (здесь уместно вспомнить об опыте дистанционного обучения в Московском Государственном Открытом Университете).

В последнее десятилетие в интернете появилось большое количество сайтов, предлагающих пройти платное или бесплатное обучение по разным направлениям, позволяющих самостоятельно освоить востребованные области знания, восполнить пробелы в собственном образовании или обратиться к изучению новых для себя горизонтов, приобрести иные навыки и компетенции. Наиболее известны и востребованы языковые курсы (такие как bellenglish.com, study.ru, mylanguage.ru и др.), курсы для начинающих бизнесменов (businesslearning.ru, http://online-universitet.ru/ и др.), программы для изучающих информационные технологии. Многие сайты предлагают изучение с ведущими специалистами по самым разнообразным направлениям. Так, курсы IPOU – Международного Общественного Онлайн Университета (http://www.ipou.ru/) –по различным направлениям окончили более 14000 человек, а сайт udemy.com дал возможность 500000 человек изучить около 5000 курсов по математике и точным наукам, программированию, веб-дизайну, предпринимательству, искусству и фотографии, здоровью и фитнесу, музыке, образованию, лингвистике.

Особенностью сегодняшнего дня является то, что онлайн курсы создают не только энтузиасты, специалисты в определенных отраслях, но и ведущие университеты мира, используя при этом свой интеллектуальный и материальный потенциал: Гарвард и Массачусетский технологический институт – вложили в edX более $30 млн. На сайте EDX.org можно прослушать лекции профессоров этих университетов, а также University of California at Berkeley, кембриджские лекции по искусственному разуму, электронике, программированию, информатике и химии.

Coursera (Coursera.org) – ресурс, основанный профессорами Стенфордского университета, который позволяет пройти бесплатно его полный интерактивный курс,в настоящее время включает в себя более 200 курсов 33 трех университетов, в том числе таких учебных заведений как Duke, California Institute of Technology, University of Illinois at Urbana-Champaign, Berklee College of Music.

Такое внимание ведущих академических институций мира говорит о том, что они предполагают широкое развитее данной формы обучения и уже сегодня хотят обеспечить себе конкурентные преимущества, создавая базис для дальнейшего развития.

Если сегодня эта форма обучения отличается от классического образования отсутствием системности и целостности, поскольку она нацелена на передачу знаний и формирование навыков по отдельным направлениям, то этот ее недостаток может быть преодолен в будущем. Уже сегодня она успешно может быть использована как часть базового образования, при условии разработки грамотной

системы проверки и сертификации знаний. (Российские образовательные учреждения уже идут по этому пути – аспирантам СПбГПУ ("Политех") разрешено сдавать в качестве специальных зачётов сертификаты с Coursera и edX по утвержденным курсам).

В настоящее время наиболее перспективной областью применения онлайн образования представляется усовершенствование знаний и приобретение их в новых областях специалистами, имеющими высшее образование. Такие люди обладают навыками самостоятельного обучения и развития, позволяющими им работать дистанционно. Большинство онлайн курсов построено по типу видеолекций. Учебный материал также может быть дополнен слайдами с необходимой информацией, инфографикой, тестами, творческими задачами и обычными задачами и упражнениями. Только некоторые курсы предлагают помощь инструкторов (преподавателей) или возможность общения с другими изучающими данный материал. Возможно это и является, наряду с отсутствием навыков самообразования, причиной того, что большое количество людей не доводит обучение до его окончания.

Образовательная мобильность во всех своих многообразных проявлениях является необходимым условием развития глобального образовательного пространства. Анализ современного его состояния позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время не существует единой организационной модели обучения и наблюдается тенденция к ее дальнейшей диверсификации.

Список литературы

1. Четыре мобильности: вызовы России в 2015–2030. Доклад Аналитического центра при Правительстве Российской Федерации, февраль 2014 – http://ac.gov.ru/files/publication/a/1711.pdf. дата обращения 20.09.2014г.

Аржакаева Т.А.
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского регионального социально-экономического института, педагог-психолог МАОУ Видновская гимназия

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: Образовательные технологии, технологии психологического сопровождения, личностные образовательные результаты, метапредметные образовательные результаты, компетенция, аутопсихологическая компетенция, коммуникативная компетенция, метафоризация, психологическая сказка.

Обращение к разработке и реализации эффективных психологических технологий в деятельности педагога-психолога общеобразовательной организации представляется чрезвычайно актуальным. Чтобы понять, какое место занимают психологические технологии в нашей профессиональной деятельности обратимся к нормативным документам.

Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»» среди должностных обязанностей педагога-психолога были определены:

- проведение психологической диагностики с использованием современных образовательных технологий, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- проведение диагностической, психокоррекционной реабилитационной, консультативной работы с опорой на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий.

Согласно данным квалификационным характеристикам педагог-психолог должен знать:

- методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных;
- современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода;
- технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

Технологическая составляющая профессиональной деятельности педагога-психолога представлена образовательными технологиями, в том числе информационными и дистанционными, а также современными педагогическими и конфликтологическими технологиями.

В Положении о Службе психолого-педагогического сопровождения в системе образования в Московской области (Приказ министра образования Москов-

ской области от 02.07.2014) обнаруживается существенная добавка к технологической составляющей:

1) среди задач Службы психолого-педагогического сопровождения указаны разработка, апробация и внедрение эффективных технологий психолого-педагогического сопровождения, направленных на полноценное интеллектуальное, личностное и нравственное развитие обучающихся на всех этапах воспитания и обучения, обучающихся с проблемами в развитии, обучении, поведении, имеющих ограниченные возможности здоровья; проблемных, асоциальных, опекунских семей, усыновителей;
2) в одном из направлений деятельности по психолого-педагогическому сопровождению – (коррекционно-развивающая работа) определено разработка и реализация коррекционно-развивающих программ для обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снижение уровня тревожности, решение проблем в сфере общения.

Одной из таких развивающих программ, которая с успехом реализуется в русле психологического сопровождения младших школьников как в Подмосковье, так и за его пределами, является программа «Психологическая азбука» (авторы: Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х.). Данная программа начала разрабатываться тремя авторами 17 лет назад, когда из психологических программ имелась только программа Локаловой Н.П. 90 уроков психического развития. Примерно в это же время начали разрабатываться и реализовываться программы Хухлаевой О.В. Тропинка к собственному Я и Битяновой М.Р. Профессия-школьник.

Изюминка нашей четырехлетней программы – использование психологических сказок и метафор в качестве «мостиков», «переходов» для познания детьми своей субъективной реальности, которая для них предстает образно как Королевство Внутреннего Мира.

Если говорить об общей направленности программы «Психологическая азбука», то важно подчеркнуть, что она готовит младших школьников к саморазвитию в подростковом возрасте, содействует росту самоценности и чувства успешности (это то, что Э. Эриксон называл умелостью) и спроектирована на формирование одной из ключевых компетенций подрастающего человека – социально-психологической (ориентация в себе самом и мире людей).

Социально-психологическая компетенция – это система знаний (представлений) и умений (навыков), ценностей и отношений, способностей и качеств личности, необходимых для эффективного достижения жизненных целей и успешного вхождения подрастающего человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в быстро изменяющемся и конкурентном социуме (Зимняя И.А. , 2006).

Основным содержанием развивающих занятий для детей является познание самих себя, раскрытие для себя и для других своей субъективной реальности, а для специалиста – психолого-педагогическое сопровождение процесса развития субъективности («внутреннего мира», «душевной жизни», «человеческого в человеке», «самости»), сохранение, наращивание «человеческого потенциала» младших школьников через знакомство с содержанием собственного внутреннего мира.

Цель программы – развитие ребенка как самостоятельной личности, субъекта собственного развития, через формирование аутопсихологической компетенции и

коммуникативной компетенции. Эти компетенции в качестве важнейших компонентов (видов) социально-психологической компетенции относятся к разным сферам жизнедеятельности ребенка: аутопсихологическая компетенция относится к нему самому как к личности, как субъекту жизнедеятельности, а коммуникативная компетенция – к его взаимодействию с другими людьми (Зимняя И.А., 2006).
Итак, проектируемыми образовательными результатами реализации программы «Психологическая азбука» являются:

- аутопсихологическая компетенция (или Я-компетенция, то есть знания себя и личностного саморазвития) включает: осознание самого себя, самоуважение на основе понимания своих достоинств, недостатков, возможностей, личностную рефлексию, владение элементарными способами эмоциональной саморегуляции и психологической самоподдержки, готовность с помощью взрослых или самостоятельно актуализировать внутренние ресурсы личности, духовно-нравственную установку «становиться лучше»;
- коммуникативная компетенция (или компетенция Мы-компетенция, то есть налаживания контактов, коммуникации) включает: владение умениями устанавливать, поддерживать и завершать контакт в учебных и повседневных ситуациях, высказывать свое мнение и активно слушать других, понимать их точку зрения, самопрезентации и психологической поддержки, договариваться друг с другом и сотрудничать в групповом решении проблемы/задачи и разрешения конфликтов.

Указанные компетенции являются предпосылками для становления ребенка как субъекта собственного развития, задают горизонты (постоянно отодвигающиеся по мере приближения к ним) актуализации у ребенка личностного начала и подлинно ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ качеств (этимологически «человечность» – это сознание («чело»), устремленное к Вечности).

Итак, в качестве главных перспективных, то есть отдаленных во времени, результатовпо программе «Психологическая азбука» ожидается формирование аутопсихологической (направлена на самого себя) и коммуникативной (направлена на других людей) компетенций в рамках индивидуальной нормы психологического здоровья (по меткому замечанию Слободчикова В.И. – это то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития).

Образовательные стандарты начального общего образования в соответствии с системно-деятельностной методологией сориентированы на результаты и устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам образования.

Поскольку личностные включают в себя готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, социальные компетенции, личностные качества и др., а метапредметные включают в себя универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), отвечающие за умение учиться, нас как специалистов психолого-педагогического сопровождения интересуют именно они: точнее – некоторые личностные результаты и коммуникативные универсальные учебные действия.
Стандарт устанавливает, что личностные результаты должны отражать:

- формирование уважительного отношения к иному мнению …

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях
- развитие умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

а метапредметные результаты (приводятся только для коммуникативных УУД) должны отражать:

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии
- готовность слушать собеседника и вести диалог
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою
- готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Формирование этих образовательных результатов – совместная ответственность педагога-психолога и учителя.

Композиционно программа состоит из трех основных блоков, у каждого из которых своя задача:

- блок, ориентированный на личностную сферу, задача которого – помощь в осознании личностных особенностей и оптимизация отношения к себе: реализуется в течение первого года обучения по программе;
- блок, ориентированный на деятельность, задача которого – помощь в осознании себя в системе учебной деятельности: реализуется в течение второго года обучения по программе;
- блок, ориентированный на общение, задача которого – помощь в осознании себя в системе отношений с другими людьми – сверстниками и взрослыми: реализуется в течение третьего и четвертого года обучения.

Соблюдение определенных принципов является важнейшим условием реализации программы «Психологическая азбука».

Знакомство детей с содержанием собственного внутреннего мира осуществляется с помощью психологических сказок: в этом суть главного принципа освоения материала по программе – принципа метафоризации психологических представлений. Специально для занятий по этой программе Вачковым И.В. были написаны психологические сказки на разные темы (самосознание, внимание, память, мышление, темперамент, характер, способности, дружба, конфликт, комплимент, невербальные средства общения, другая точка зрения и др.). Заложенные в сказках метафоры оказываются волшебным инструментом, помогающим ребенку лучше и глубже понимать себя, свой внутренний мир. Всего для программы Вачковым Игорем Викторовичем было написано 18 сказок. Их направленность и назначение представлены в таблице.

Психологические сказки в программе «Психологическая азбука»: Вачков И.В. Сказки о самой душевной науке: Королевство Внутреннего Мира. Королевство Разорванных Связей. – М.: Генезис, 2012. – 416 с.

№	На что направлена сказка	Психологическая сказка	Назначение
1-й год обучения			
1	Развитие адекватной самооценки и рефлексии	СКАЗКА О ВОЛШЕБНЫХ ЗЕРКАЛАХ	Методологическое
2	Осознание особенностей внимания и его развитие	СКАЗКА О ВНИМАТЕЛЬНОМ ИВАНУШКЕ	Репрезентационное
3	Осознание индивидуально-типологических особенностей	СКАЗКА О ТИПАХ ТЕМПЕРАМЕНТА	Дидактическое
4	Осознание особенностей характера	СКАЗКА О ДЕРЕВЬЯХ-ХАРАКТЕРАХ	Установочно-мотивационное и релаксационное
2-й год обучения			
5	Осознание мотивационной сферы	СКАЗКА О БОРЬБЕ МОТИВОВ	Дидактическое
6	Осознание особенностей мнемической деятельности и развитие памяти	СКАЗКА О ВИДАХ ПАМЯТИ И КАРАСЕ, КОТОРЫЙ БЫЛ НЕВИНОВЕН	Дидактическое
7	Развитие мышления и рефлексия мыслительной деятельности	СКАЗКА О ПРОФЕССОРЕ МЫШЛЕНИИ И ЗЛОМ ДРАКОНЕ	Дидактическое
8	Развитие эмоционально-личностной сферы, сопереживания	СКАЗКА О ВОЛШЕБНИЦАХ-ПОТРЕБНОСТЯХ И НАКОЛДОВАННЫХ ЭМОЦИЯХ	Репрезентационное
9	Осознание способностей	СКАЗКА О ЦВЕТАХ СПОСОБНОСТЕЙ	Установочно-мотивационное
3-й год обучения			
10	Осознание отношений с одноклассниками	СКАЗКА О КОНФЛИКТЕ И КОНТАКТЕ	Установочно-мотивационное
11		СКАЗКА О ДРУЖБЕ И ЕЕ ПОТЕРЕ	Репрезентационное
12	Осознание себя в отношениях со сверстниками и взрослыми	СКАЗКА О ДРУГОЙ ТОЧКЕ ЗРЕНИЯ	Методологическое
13	Развитие умений психологической поддержки	СКАЗКА О КОМПЛИМЕНТЕ	Дидактическое
4-й год обучения			
14	Развитие умений слушать	СКАЗКА ОБ УМЕНИИ СЛУШАТЬ	Дидактическое
15	Осознание и развитие средств общения	СТАРИННАЯ СКАЗКА РОБОТОВ О ЯЗЫКЕ БЕЗ СЛОВ	Репрезентационное
16		СКАЗКА О РЕЧКЕ РЕЧЬ	Установочно-мотивационное и релаксационное
17	Осознание ценности, уникальности, богатства и глубины своей личности	СКАЗКА ОБ ИМЕНИ	Методологическое
18	Осознание ценности и составляющих успешного понимания	СКАЗКА О ПОНИМАНИИ	Репрезентационное

Принцип развития –не только учет уровня актуального развития самосознания детей, но и создание оптимальной зоны ближайшего развития

Принцип субъектности определяет построение особого рода взаимодействия между детьми и ведущим на занятиях – субъект-субъектного. В рамках детско-взрослой событийной общности психолог строит совместную с детьми жизнедеятельность прежде всего с педагогических позиций «мудреца» (понимающего собеседника, транслирующего в общении с детьми принцип «каждый неповторим» и открывающего им основы самоутверждения, самоуважения, самопринятия – Шувалов А.В., 2004, 2008, 2009,) и «умельца» (который погружается с детьми в совместное действие, учит действовать, вооружает способами и средствами умственной работы – Шувалов А.В., 2004, 2008, 2009), причем функциональная позиция «мудрец» является основной, а позиция «умелец» – дополнительной.

Принцип событийности – успешность развития самосознания детей зависит от событийной насыщенности общения, взаимодействия на занятии, от качества их совместного бытия – это вызывает значимые переживания и у детей, и у ведущего. Главное – идти вслед за детьми.

Принцип психологической безопасности идет от заповеди «не навреди!» и предполагает заботу о создании комфортного климата самопознания: «боль самопознания» не должна быть травмирующей.

Эти принципы организации процесса усвоения содержания программы являются основополагающими при выборе ее методов и создании/модификации психотехник.

Особенности применяемых в программе методов

a) активны и основаны на проживании опыта: дети не просто усваивают знания, а через действия, игру, сказку погружаются в содержание собственного внутреннего мира;
b) эмоционально окрашены, пробуждают разнообразные эмоции, «затрагивают» интересы детей;
c) рефлексивны: большинство игр, упражнений, психологических техник предусматривает необходимость занять рефлексивную позицию;
d) оптимальны по трудности, что связано с ориентацией на зону ближайшего развития;
e) метафоричны: во-первых, используемые упражнения, игры, психологические техники являются по сути дела поведенческими метафорами – ведь они говорят об одном предмете через признаки другого, а во-вторых, сказкотерапевтические процедуры, которых очень много в программе, не могут обойтись без метафоры;
f) событийны: методы программы должны давать возможность со-бытию детей и взрослого, а также событиям, ведущим к личностным изменениям.

Классификация психотехник

1. сказкотерапевтические методики (чтение и анализ авторских психологических сказок Вачкова И.В., рисование сказок, «редактирование» сказок, придумывание сказок и др.);
2. ритуалы знакомства, представления, прощания;
3. «ледокольные» («размораживающие», разогревающие, разминочные) и психогимнастические техники;
4. психотехники самооценки и взаимооценки;
5. упражнения, направленные на самораскрытие и рефлексию;

6. экспрессивные техники (приемы самовыражения);
7. техники организации совместной деятельности в группе (психогимнастика, групповая дискуссия, ролевая игра, «мозговой штурм», работа над групповым рисунком)
8. развивающе-тренировочные упражнения и практикумы
9. приемы сосредоточения, фокусировки, настройки;
10. техники релаксации.

Занятия по программе можно проводить как в специально оборудованном кабинете, так и в помещении обычного класса. Важным является необходимость гибкой организации пространственно-предметной среды:

- возможность легкой перестановки учебных столов и стульев;
- в зависимости от задач занятия и характера взаимодействия в группе (индивидуальная работа, диадное взаимодействие, работа в тройках/четверках, взаимодействие между командами) учебные столы могут быть составлены попарно, квартетом, П-образно, в форме подковы, круга и др.);
- наличие свободного игрового/интерактивного пространства для динамических игр, работы в кругу, на стульях;
- изолированность и «камерность» помещения.

Необходимые для проведения занятий материалы и оборудование: стулья и столы по количеству учеников, классная доска, стенд для размещения работ детей (мольберт, фланелеграф, магнитная доска), Рабочие тетради для каждого года обучения, цветные карандаши (фломастеры), в достаточном количестве листы плотной и писчей бумаги (формата А-4 и А-3), магнитофон или DVD-проигрыватель, набор кассет с успокаивающей и мобилизирующей музыкой, детскими песенками. Желательным является наличие видеомагнитофона, видеокамеры, коврового покрытия, спортивных матов, моющего пылесоса.

Структура каждого развивающего занятия включает в себя три основных компонента:

– настрой на занятие (ритуал приветствия или разминка для снятия речевой и телесной напряженности, проверка домашнего задания);

– работа по теме (беседа-опрос по пройденному материалу или беседа-объяснение по новой теме, игры, психогимнастические/психотехнические упражнения и/или Время книги, то есть чтение/слушание и анализ психологических сказок, задания на самопознание, рефлексию, экспрессию, рисование и/или конкурсы/мини-исследования). В случае, если занятие начинает новый раздел, то реализуется следующая последовательность работы по теме: подготовка к восприятию нового содержания – введение нового содержания – его закрепление. Если занятие продолжает изучаемый раздел, то реализуется следующая последовательность работы по теме: актуализация предыдущего материала – повторение – углубление и наполнение новыми смыслами.

– рефлексия занятия (подведение итогов в формате фиксации личных успехов/достижений, эмоционального отреагирования и/или осмысления, домашнее задание, ритуал прощания).

Методическое обеспечение программы составляют:

1) методические пособия для психолога по каждому году обучения, в которых пособиях подробно изложены как концептуальные основания программы, так и методика (сценарии) проведения групповых занятий с детьми;

2) рабочие тетради для каждого года обучения выполняют функции своеобразного дневника самопознания ребенка и полностью соответствуют темам и содержанию занятий;

3) книга для чтения – «Сказка о самой душевной науке» – состоит из 2-х частей: первая часть «Королевство Внутреннего Мира» используется в течение первого и второго годов обучения и вторая часть «Королевство Разорванных Связей» – в течение третьего и четвертого годов обучения.

Список литературы

1. Аржакаева Т.А. Новые задачи и новые компетенции при переходе на ФГОС НОО // Школьный психолог. М.: Издательский дом "Первое сентября", 2011. № 14. С. 32-35.
2. Аржакаева Т.А. Сотрудничество учителя и педагога-психолога в реализации ФГОС НОО: новые возможности создания «зоны ближайшего развития» младшего школьника // Психология и образование. Сборник научных трудов. Материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. 18 апреля 2012, г. Видное. / Под общ. ред. Тебиева Б.К., Московский региональный социально-экономический институт. М.: МПА-ПРЕСС, 2012. С. 31-49.
3. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Программа развивающих занятий в 1 классе. М.: Генезис, 2012. 144 с.
4. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Программа развивающих занятий в 2-м классе. – М.: Генезис, 2012. 136 с.
5. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Рабочая тетрадь. 1 класс. М.: Генезис, 2012. 60 с.
6. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Рабочая тетрадь. 2 класс. М.: Генезис, 2012. 64 с.
7. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Программа развивающих занятий в 3-м классе. М.: Генезис, 2013. 144 с.
8. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Программа развивающих занятий в 4-м классе. М.: Генезис, 2013. 128 с.
9. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Рабочая тетрадь. 3 класс. М.: Генезис, 2013. 40 с.
10. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука: Рабочая тетрадь. 4 класс. М.: Генезис, 2013. 48 с.
11. Вачков И.В. Сказки о самой душевной науке: Королевство Внутреннего Мира. Королевство Разорванных Связей. М.: Генезис, 2012. 416 с.
12. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001, 2003.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". 2006. 5 мая. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000.
16. Шувалов А.В. Служба психологического здоровья детей (методологические аспекты). М.: ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004.
17. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4.
18. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1.

Яркина И.Э.
Московский региональный социально-экономический институт

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Современное российское общество претерпевает ряд существенных изменений, касающихся экономической, политической и социальной сферы. Для успешного развития социума необходимо уделять пристальное внимание воспитанию подрастающего поколения. Школьная система воспитания должна быть направлена на эффективное решение задач для достижения главной цели, а именно: воспитать всесторонне развитую личность, способную к саморазвитию.

Постсоветское пространство продолжает оставаться поликультурным и, принимая во внимание данный факт, одной из задач воспитания должно стать формирование национального самосознания школьников.

Политическая и экономическая нестабильность современного мира, обусловленная отчасти техническим прогрессом и возрастающей ролью информатизации, парадоксальным образом влияет на процесс глобализации и интеграции различных культур. Во многом поэтому, проблема национального самосознания и национального самоопределения на сегодняшний день занимает одно из центральных мест в исследованиях.

«Национальное самосознание – это совокупность взглядов и оценок, мнений и отношений, выражающих содержание, уровень и особенности представлений членов национально-этнической общности о своей истории, современном состоянии и будущих перспективах своего развития, а также о своем месте среди других аналогичных общностей и характере взаимоотношений с ними. Включает рациональные (собственно осознание своей принадлежности к нации) и, отчасти, в меньшей степени эмоциональные (подчас неосознаваемое сопереживание своего единства с другими представителями национально-этнической группы) компоненты». [1]

Необходимость введения новых стандартов возникла на фоне многочисленных экономических и социальных реформ. Федеральные образовательные стандарты второго поколения призваны систематизировать процесс обучения и воспитания школьников, сделать его универсальным. Новые стандарты предъявляют следующие требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования: «…воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной». [2]

Проблема национального самосознания остается актуальной не только в ее философском осмыслении, но и в практическом применении методов развития. Многогранность процесса образования и воспитания включает в себя необходимый для развития личности процесс формирования ценностей, в первую очередь, культурных. В рамках современного деятельностного подхода к обучению и воспитанию педагоги прибегают к технологии самообразования для помощи под-

росткам в формировании культурных ценностей и, как следствие, национального самосознания, предоставляя учащемуся волю в выборе и использовании информационных ресурсов, причем предпочтение отдается инновационным: всемирной сети, электронным образовательным ресурсам. Однако без необходимой педагогической поддержки подростку предоставляется почти невозможным самостоятельно разобраться во всех существующих ресурсах и он, как правило, принимает во внимание самый доступный для него, который не всегда отвечает поставленным задачам, требованиям и может содержать недостоверные сведения.

В процессе самообразования подросток открывает для себя культурные ценности, принятые не только в нашей стране, но и за рубежом. Причем влияние зарубежных ценностей в нашем обществе значительно усиливается. Духовные ценности, которые 20 лет назад играли существенную роль в становлении личности, практически полностью были заменены на материальные, так называемую «американскую мечту». Данную тенденцию стали наблюдать еще в конце XX века, когда повысился престиж финансово-экономических профессий. Именно тогда некоторые исследователи, педагоги и социологи, стали говорить о том, что «система образования не обеспечивает выполнение своих функций» в подготовке самостоятельной, ориентированной в жизни личности [3,4].

Незнание культурного наследия своей страны приводит, в том числе, к формированию ложного представления о ценностях, что мешает определению подростком своей культурной и национальной идентичности.

В разработке воспитательной системы по формированию национального самосознания младших подростков необходимо учитывать следующее:

1) возрастные особенности восприятия информации подростком;
2) степень мотивированности к самообразованию;
3) сформировавшееся на данном этапе обучения мировоззрение;
4) наличие первичных знаний и представлений о культуре и ценностях;
5) количество и качество информационных ресурсов по изучаемой проблеме;
6) методы и формы контроля самостоятельной деятельности подростка и их корректировка;
7) корректировка получаемых знаний в процессе самообразования;
8) компетентность педагога в вопросах культурных ценностей.

Последний пункт является ключевым в успехе формирования культуры подростка, так как именно от грамотных действий педагога будет зависеть степень дальнейшего развития личности. Умение мотивировать подростка на изучение культурного наследия является необходимым условием в процессе формирования национального самосознания.

Процесс самообразования должен быть направлен, в первую очередь, на приобщение подростка к знанию и интересу ко всему многообразию культур человечества, на его интеллектуальное и духовное обогащение через это знание, воспитание толерантного отношения к незнакомому, воспитание потребности в доброжелательном культурном взаимодействии, преодоление национальной, политической и социальной отчужденности [5].

Исследования, проведенные на базе средней общеобразовательной школы г. Москвы в 2013-2014 учебном году среди учащихся параллели 6 классов (105 человек) по методике диагностики личностного роста школьника 5-8 классов Григорьева Д.В. и Степанова П.В., показали, что младшие подростки в вопросах

национального самосознания и самоопределения опираются в большей степени на общественное мнение, мнение семьи.

Ниже приведены некоторые результаты исследования:

1) ситуативно-негативное отношение (56 респондентов) – подросток на словах признает права других на культурные отличия, декларирует принцип равенства людей, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп. Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости подросток пытается оправдать ссылками на общественное мнение («все так считают»). Отрицая такие вопиющие проявления интолерантности, как фашизм, геноцид, сегрегация, человек при этом может легко навешивать на людей других культур ярлыки «недостойных уважения», «опасных».
2) ситуативно-позитивное отношение (41 респондент) – подросток склонен к признанию и принятию культурного плюрализма, уважению самых разнообразных социокультурных групп, но при этом разделяет (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использует стереотипы в отношении представителей тех или иных культур;
3) устойчиво-позитивное отношение (5 респондентов) – подросток признает права людей на иной, отличный от его собственного, образ жизни и свободное выражение своих взглядов. Он, безусловно, принимает иные культуры, положительно относится к культурным отличиям, восприимчив к любым проявлениям культурной дискриминации;
4) устойчиво-негативное отношение (3 респондента) – подросток сознательно отказывается признавать, принимать и понимать представителей иных культур. Он склонен характеризовать культурные отличия как девиантность, не желает признавать равные права на существование тех, кто имеет иной физический облик или разделяет иные ценности.

Таким образом, формирование национального самосознания является неотъемлемой частью воспитания гражданственности, принятия мировых и народных культурных ценностей, толерантного отношения к представителям иных культур в поликультурном обществе. Важным аспектом является четко разработанные критерии и признаки, на которые надо ориентироваться, чтобы избежать крайностей и не повторять ошибок прошлого. Гражданин – это не только хороший человек и законопослушный член общества, но и самостоятельная личность, имеющая адекватное представление о целостной картине мира, осознающая свое особое предназначение в нем. [7]

Проблема формирования национального самосознания младших подростков должна решаться не только на уровне образовательного учреждения, но также на уровне отдельно взятой семьи. Одной из задач образовательного учреждения в данном случае является грамотное и своевременное предоставление необходимых консультаций как учащемуся, так и родителям, проведение опросов и корректировка получаемой информации учащимся.

Список литературы

1. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. Национальное самосознание.//URL:http://society.polbu.ru/olshansky_psychology/ch60_i.html

2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. // URL: http://минобрнауки.рф/документы/543
3. Лобанов Ю.И., Ильченко О.А. Самообразование в открытой сетевой информационной среде // Высшее образование в России. 2009. №8. С. 99-103
4. Ольшанский В.Б., Климова С.Г., Волжская Н.Ю. Школьники в изменяющемся обществе // СОЦИС. 1999. № 6. С. 88-95
5. Флиер А. О новой культурной политике России //Общественные науки и современность. 1994. №5. С.14-25
6. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000. 456 с.
7. Савотина Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. 2002. № 4. С. 39

Кулагина Т. А.
МАОУ Видновская гимназии, г. Видное

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

«Математическое образование – один из важнейших факторов, определяющих уровень экономического и общественно-политического развития страны».
В. А. Садовничий.

Математика в школе направлена на формирование целостного представления о мире, основанного на приобретенных знаниях, умениях, навыках и способах деятельности. Образовательные стандарты нацелены на то, чтобы учить учащихся думать, логически мыслить, самостоятельно добывать знания, проявлять инициативу, творчество. Задача математического образования в школе не подготовить школьников к сдаче ГИА (ОГЭ в 9классе и ЕГЭ в11классе), а ориентировать обучающихся на глубокое, системное изучение математики.

С целью формирования самостоятельности, инициативы, исследовательского стиля мышления школьников посредством использования информационных и коммуникационных технологий при изучении геометрии в 2013-2014 учебном году для учащихся восьмых классов в нашей гимназии был организован спецкурс «Геометрия на компьютере», который ведут одновременно два учителя: учитель математики и учитель информатики.

Задачи курса:

- Повышения мотивации к изучению математики и информатики.
- Повышение уровня коммуникативной культуры.
- Активное включение учащихся в процесс самообразования и саморазвития.
- Формирование у учащихся исследовательского стиля мышления.
- Совершенствование умений самостоятельной работы.
- Развитие логического мышления.
- Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности.

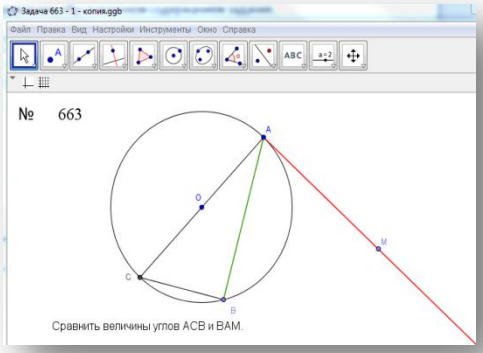
Каждое занятие включает в себя повторение и изучение теории геометрии, инструментов программы GeoGebra, решение задач.

Фрагмент календарно-тематического планирования

Номера уроков	Наименование разделов и тем	Плановые сроки прохождения
Четырёхугольник		
1	Многоугольник. Выпуклый многоугольник. Четырёхугольник	7.09
2	Инструмент «Многоугольник. Четырёхугольник»	7.09
3	Параллелограмм и его свойства	14.09
4	Инструмент «Параллельные прямые»	14.09
5	Признаки параллелограмма	21.09

6	Инструмент «Движение»	21.09
7	Трапеция	28.09
8	Инструмент «Отрезок. Длина отрезка»	28.09
9	Прямоугольник	5.10
10	Инструмент «Перпендикулярные прямые»	5.10
11	Ромб и квадрат	12.10
12	Инструмент «Угол, заданной величины»	12.10
13	Четырёхугольники.	19.10
14	Инструмент «Движение»	19.10

Чертежи к задачам, выполненные с помощью программы GeoGebra, «вынуждают» ученика двигать, изменять фигуры или их отдельные элементы в направлении, обусловленном содержанием задания.

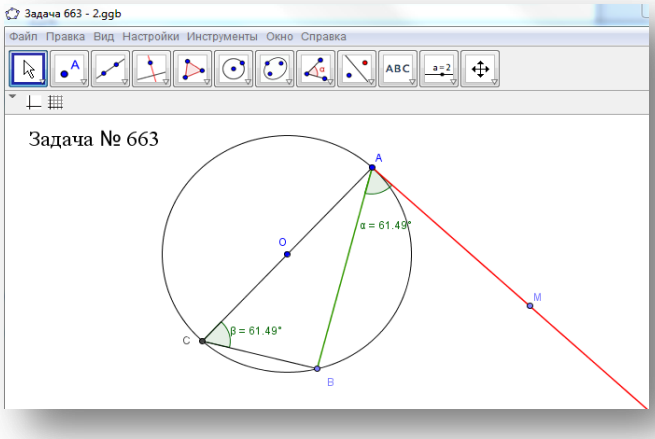


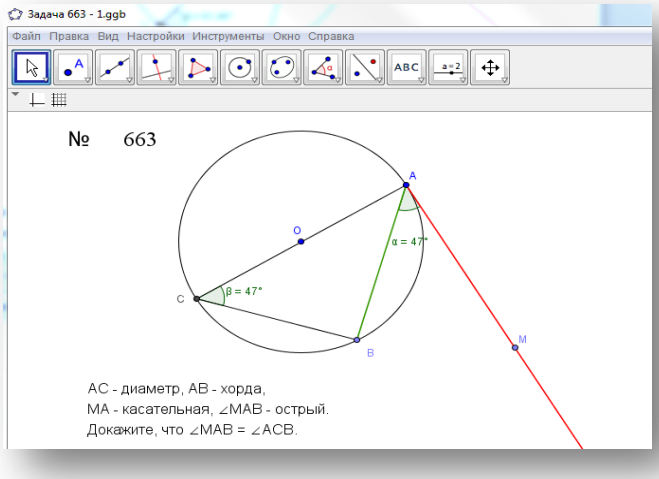
Рассмотрим несколько задач.

1.Отрезок AC – диаметр окружности, AB – хорда, MA – касательная, угол MAB острый. Докажите, что $\angle MAB = \angle ACB$.

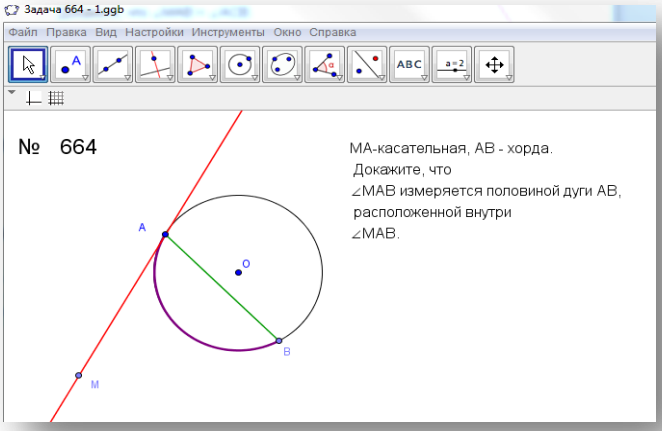
План работы

1. С помощью инструмента «Угол» измерить углы ACB и BAM.
2. Используя инструмент «Движение», сравнить углы ACB и BAM.
3. Выдвинуть гипотезу.
4. Провести доказательство.



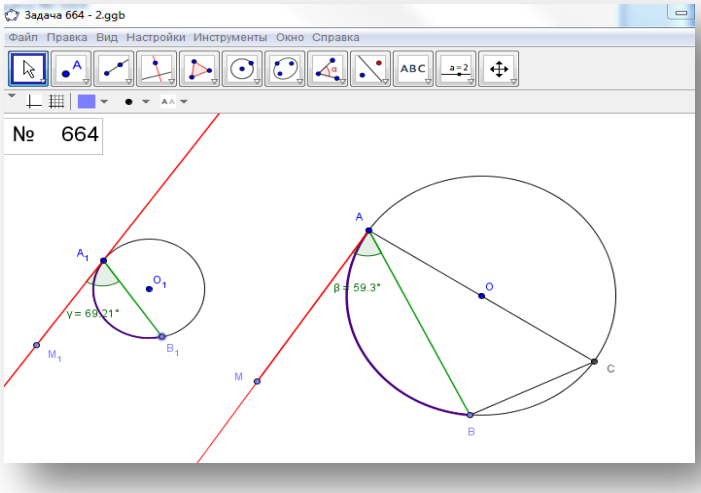


В решении задачи используются знания таких фактов, как свойства касательной к окружности и величина вписанного угла, опирающегося на диаметр окружности.



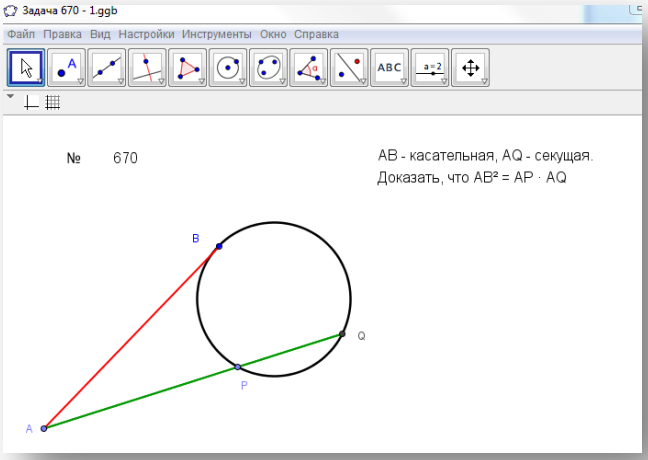
2.Прямая AM – касательная к окружности, AB – хорда этой окружности. Докажите, что угол MAB измеряется половиной дуги AB, расположенной внутри угла MAB.

Для решения задачи воспользуемся результатом решения предыдущей задачи. Для этого необходимо выполнить дополнительные построения: провести диаметр окружности.



В ходе решения задачи полезно ответить на вопрос:
если изменить положение лишь точки С на чертеже, останется равенство углов MAB и ACB или нет?
Этот вывод пригодиться для решения других задач.

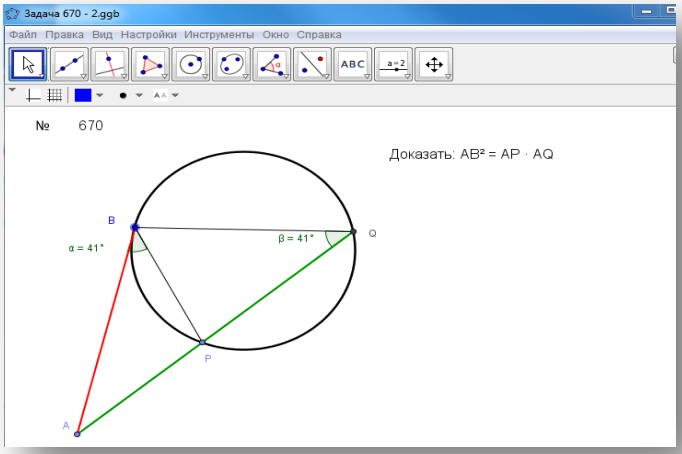
Первые две задач являются опорными для решения третьей задачи.



3.Через точку А проведены касательные АВ (В – точка касания) и секущая, которая пересекает окружность в точках Р и Q. Докажите, что $AB^2 = AP \cdot AQ$.

Динамический чертёж позволяет измерить необходимые отрезки, углы и экспериментально проверить верность требуемого равенства.

Убедившись в этом, начинается работа по поиску путей доказательства. Для этого необходимо воспользоваться выводами первых двух задач.



Работа с динамическим чертежом помогает ответить на такие вопросы:

- Почему при изменении положения лишь точки А чертежа величины углов ABP и BQP не меняются?
- При изменении положения каких точек чертежа величины этих углов изменятся?
- Почему это происходит?

Для доказательства задачи осталось рассмотреть подобные треугольники.

Динамические чертежи, выполненные учащимися на спецкурсе, используются на уроках и при доказательстве теорем. Уже в середине учебного года часть

восьмиклассников, изучающих курс «Геометрия на компьютере», стали консультантами на уроках геометрии.

Во втором полугодии учащиеся сдают зачёты, выполняют творческие работы. В зачёт входит: выполнение динамического чертежа к задаче, проведение анализа условия задач на основе динамического чертежа, выдвижение гипотезы, обоснованное решение, защита своего решения перед аудиторией (на уроке геометрии или спецкурсе).

Ребята, успешно выполнившие программу спецкурса, получают сертификаты об успешном освоении программы «Геометрия на компьютере».

На уроках математики необходимо учить школьников сравнивать, находить общее и различия, составлять математическую модель к задачам, выдвигать гипотезу и уметь проводить строгое доказательство.

Борислав Лазаров
доктор Института математики и информатики Болгарской академии наук

ОБ ОБУЧЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТОМ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ян Амос Коменский в своей фундаментальной работе «Великая дидактика» отмечает, что «…у учеников разрабатывают (развивают) сначала внешние чувства (это легче всего), затем – память, далее – понимание и, наконец, – суждение». [Comenius,1638, (гл.17, 28, VII)].

Данная последовательность такова, поскольку именно в этой постепенности они следуют друг за другом, так как знание начинается из чувственного восприятия, с помощью воображения переходит в память, а затем, через обобщение единичного образуется понимание общего, и, наконец, для уточнения знания о вещах, достаточно понятных, составляется суждение. [ibid.]

В этой короткой цитате характеризуется метод и реализуется когнитивно-психологическое обоснование подхода, по которым проходит образовательный процесс в результате метода. Здесь ясно виден спроектированный план для построения образовательной системы на основе эмпирического вывода познания. Таким образом, Я.А. Коменский сочетал образовательный процесс с ежедневным опытом, считая, что «…учебный материал располагается так, что в начале усваивается самое близкое, потом – не очень отдаленное и в конце – самое отдаленное».

Таким образом, когда школьникам и студентам предлагаются правила (например, правила логики, правила риторики и т.д.), им нужно объяснять материал на основе примеров, которые находятся в рамках их понимания.. В противном случае, правила и их применения остаются непонятными. [ibid., (гл.17, 28, VI)].

Коменский рассматривал как решающий компонент в своем методе включение сенсорно-моторного аппарата обучаемого. При этом слух постоянно соединяется со зрением, язык – с деятельностью рук. Это обусловлено тем, что нужно не только уметь рассказать, но и нарисовать, чтобы зрение запечатлело предмет в воображении. Нельзя отступать ни от одного предмета, пока он не отразился достаточно глубоко в слухе, зрении, в уме и в памяти. Современное развитие идеи Коменского можно проследить в книге Н. Х. Розова и А. В. Боровскиха [Розов & Боровских, 2010].

В глубине веков можно найти образовательные системы, в которых характер познания является идеальным. В историческом плане такой стиль прослеживается у Платона, чей метод есть диалектическая беседа. В своем сочинении Диалоги Платон определяет Сократа как автора диалектического метода [Платон, 1986], откуда появилось название сократов метод. Этот метод представляет собой лекцию-беседу, в которой обучающий заранее обдумывает и предлагает обучаемому идеи как истинные, так и заведомо ложные. В дальнейшем они принимаются или опровергаются школьниками или студентами, также происходит демонстрация своего понимания дискутированного вопроса. Известно, что Сократ был философом и не занимался обучением математики. Но его идеи хорошо применимы в математике. Так, сам пример, приводимый Платоном для иллюстрации метода, основан на цепочке математических суждений. Современный сократов

метод является одной из форм обучения, когда на основе вопросов и ответов стимулируется критическое мышление и в результате происходит образовательный прорыв. Задача метода – обнаружить истину путем беседы, спора, диспута. Учитель, раздробляя основную идею, представленную в форме вопроса, на маленькие шаги, подводит ученика к выводам, заранее для него неочевидными. При этом, делает он это таким образом, что ученик приходит сам к истине.

В отличие от Коменского, Платон не принимал никакого обоснования для сетивного восприятия. Следуя Плутарху, которого цитируем по Ван дер Вардену [Ван дер Варден, 2011, с. 225]: Сам Платон критиковал людей около Евдокса, Архита и Менехма, которые хотели свести удвоение куба до механических построений ..., потому что при этом разрушается и уничтожается все благо геометрии, потому что геометрия возвращается к чувственному восприятию, вместо того, чтобы подняться над ним и жестко придерживаться вечного, нематериального образа...

Мы в состоянии понять позицию Платона, поскольку он занимался элитарным образованием. В его Академию не допускались те, кто не знал геометрию. Результаты такого типа обучения были впечатляющими, если взять в качестве примера даже только одного выпускника Академии – Аристотеля. Сам Аристотель критиковал пифагорейцев за то, что ...они не делали достаточную разницу между математическими и материальными вещами. [ibid.]

Несмотря на это, сократов метод выводит познание индуктивно, что, как уже отметили, основополагающее в идеях Коменского. Очевидно, что до Платона стиль в обучении был тоже основан на опыте с материальным миром. Сегодня такой же стиль можно проследить, например, в работах В. В. Давыдова [Давыдов,1991, с 5-17].

Приведенная короткая историческая справка показывает переплет дидактических идей. Подобная ситуация характерна и сегодня. Рассмотрим термин inquiry-based science education (IBSE), который впервые встречается в так называемом доклад Рокар: Inquiry-Based Science Education is a problem-based approach but goes beyond it with the importance given to the experimental approach. (European Commission, 2007, p. 9). В свободном переводе – это метод на основе решения задач, дополненный экспериментальной деятельностью. В докладе еще предлагается такое разъяснение: По определению inquiry (исследование) – это сознательный процесс для классификации проблем и оценивающих экспериментов, для разграничения альтернатив, планирования исследовательской деятельности, рассмотрения гипотез, отбора информации, создания моделей, а также для обсуждения в команде и в профессиональном обществе, и формирования ясных выводов.

Вместо термина IBSE в обучении математике используется выражение problem-based learning – задачный подход (ЗП). Кстати, в математическом образовании легче реализуется методика на основе решения задач, поскольку во многих случаях использовать эксперимент труднее. ЗП описывает такую среду, в которой обучение реализуется при помощи задач. Другими словами, обучение начинается с формулировки задачи для решения, и это делается таким образом, что школьникам и студентам нужно получить новые знания до решения задачи. Вместо того, чтобы отметить правильный ответ, они интерпретируют задачу, собирают нужную информацию, ...идентифицируют решения, оценивают возможности, презентуют заключения. [EC, 2007, p 9]

В настоящее время от IBSE ушла буква S(cience) и уже перевод inquiry based education есть исследовательско-сориентированное обучение, а в содержательном плане подключено и математическое образование. В таком виде он предложен нами в неопубликованном докладе на семинаре Дидактическое моделирование 31-го мая 2010 года. В докладе представлена модель обучения учителей, которые занимаются внедрением систем динамической геометрии в их практике в средней школе [Lazarov, 2011]. В Болгарии, например выражение исследовательский подход в определенных средах связывается, прежде всего, с применением информационных технологий (динамический софтвер) в обучении школьников средней школы.

Как видно из определения IBSE, новаторский элемент находится в расширении возможности экспериментальной работы по математике. В связи с этим появляется ряд вопросов, среди которых основной – Как можно строить эмпирическое математическое познание? Исследования Баттиста в вопросе обучения при помощи применения Geometer's Sketchpad показывают, что при работе с динамическими конструкциями школьники и студенты успевают довести до определенного уровня абстракций отдельные действия, интегрируя эти абстракции в когнитивных моделях относительно формы геометрических фигур. Все это появляется в до-доказательственном изучении геометрии. Баттиста установил, что при работе с программой Shape Maker, мышление школьников развивается от визуального восприятия до мышления на основе свойств (property-based thinking). [Battista, 2001]

Это, конечно, значимое передвижение по пути построения основ, на которых можно развивать некие математические знания, умения и компетенции. Другой вопрос, какие из этих знаний, умений и компетенций можно перенести на условия систематического строения геометрии. В связи с этим Мариотти пишет: …Математические идеи, инкорпорированные в интерактивных системах, получают конкретность, которая делает их обрабатываемыми (manipulable) и в то же время их содержание кристаллизует от абстрактного процесса как следствие взаимодействия с системой. В процессе решения задач ученики способны оформить решение, которое можно рассматривать как результат одновременной абстракции и обобщения. Такое же решение, как и связанные с ним процессы, касаются конкретной задачи и конкретной среду, в которой ставится задача. Другими словами, подобные абстракции ситуативные... В частности, вербальные описания могут содержать математические термины, которые применены правильно, но автономно от этого их смысл является относительным и связан с ситуативными абстракциями. [Mariotti, 2002]

При этом появляется опасность, что в математическом образовании, одна из основных характеристик математики – универсальность результатов – останется на заднем плане. В некотором смысле, это возврат к египетско-вавилонской стадии развития математики, что на самом деле значимое отступление в научном и цивилизованном плане. Следует отметить: раннее введение экспериментального подхода мы не отрицаем. Но фаворизировать эффект этого подхода не стоит до тех пор, пока не будут получены убедительные доказательства его преимущества. Пока еще не имеются основания говорить о настоящем исследовательском подходе на раннем возрасте в смысле inquiry based из Доклада Рокар.

Не вызывает сомнения факт, что современные интерактивные динамические среды дают широкие возможности экспериментировать. На практике мате-

матическое образование приобрело свою лабораторию. Еще в начале90-х годах прошлого века стал понятным большой дидактический потенциал подобных образовательных сред [Laborde &Laborde, 1991]. В 1993 году появилась образовательная среда Geometer's Sketchpad и непосредственно после этого на ее основе замечательная методическая работа болгарского педагога Любомира Давыдова. Но настоящий расцвет инновационных подходов и практик наступил в конце 90-х годах, когда компьютеры стали массово доступными и появилось достаточно много качественных софтвер. Положительный эффект от экспериментальной деятельности в обучении математике начинают оценивать и на институциональном уровне. Вот что написано во французской программе для 10-го класса: ...Компьютеры позволяют квазиэкспериментальный подход в области чисел и фигур на плоскости и в пространстве. Они стимулируют более активное отношение и включение школьников (в учебном процессе, б.а.). . .Компьютерная среда позволяет при помощи экспериментирования рассматривать данное понятие с разными точками; среда развивает те абстракции, которые специфические для математики, углубляет рефлексию и улучшает понимание. Цитирование по [Laborde, 2001].

Здесь следует отметить еще проект SINUS Университета в Байройте [Baptist et al., 2012]. Он начался экспериментальным исследованием в 1998 году и был реализован как массовая педагогическая практика в периоде 2003–2007 годах в Германии. Результаты были впечатляющими и оказали влияние в нескольких странах Европы, включая Болгарию. Центральное место в объявленной попытке к новому преподаванию математики занимает экспериментальный подход. Он реализован в комбинированной среде: в основном это компьютерные модули на основе программы GEONExT, а работа производится в тетрадях. В характеристике экспериментального подхода к математике перечисляются:

- задачи с открытым ответом, позволяющие активное ангажирование школьников;
- живая дискуссия между школьниками относительно анализа, решения и интерпретации задач;
- мотивация школьников на генерирование вопросов и собственных обобщений;
- понимание, что математика – стимулирующая дисциплина, полная выводов.

Для экспериментального изучения математики (experimental access to Mathematics) в дидактическом арсенале намечаются восемь независимых подходов в приобретении знаний школьниками. Один из них есть 1earning by discovery. Термин можно перевести как обучение путем переоткрытия. Именно этотподход (один из восьми) соответствует исследовательско-сориентированому подходу, который рассматривается в данной статье.

Рассмотрим роль переоткрытия как дидактического способа.

Насколько нам известно, впервые этот способ был определен Г. Фрейденталем. Суть его в том, что учитель создаёт для обучаемого такие ситуации, в которых он чувствует себя переоткрывателем, примерно меняя стиль: на место существует некоторое δ можно говорить я ищу некоторое δ; на место из p вытекает q можно говорить из p я вывожу q [Фрейденталь, 1982, с. 86]. Ключевую роль здесь играет сократов метод в его современном виде.

Наши исследования показывают, что осуществлять обучение математике экспериментальным путем в массовой болгарской школе не представляется возможным. Школьникам очень трудно самостоятельно переоткрыть содержательные математические результаты в классно-урочной форме [Лазаров&Тодорова, 2011]. Только некоторые успевают углубить свои способности логического вывода [Marrades&Gutierrez, 2000]. Это касается и классов самого высокого уровня [Лазаров&Шаркова, 2013]. Напротив, индивидуальное обучение продвинутых учеников с экспериментом в средах компьютерной алгебры и/или динамической геометрии, имеет значимый эффект на ученика. Но и здесь сократова система является ключевым фактором [Lazarov, 2011; Lazarov, 2013].

Список литературы

1. Ван дер Варден Б. Пробуждаща се наука. Наука и искусство. София, 1969.
2. Давыдов В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. Ноябрь-декабрь.
3. Лазаров Б., Тодорова М. Организиране на изследователско търсене на учениците в среда на система за динамична геометрия //Образование и технологии. Том 2/2011. С.216-221.
4. Лазаров, Б., Шаркова И. Две геометрични илюстрации на инфинитезималния метод // Образование и технологии. Том 4/2013. С.174-180.
5. Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986.
6. Розов Н., Боровских А. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010.
7. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Часть I. М.: Просвещение, 1982.
8. Baptist, P., C. Miller, D. Raab (eds.), 2011. Towards new teaching in Mathematics, Part I, II, III. Bayreuth: University of Bayreuth.
9. Battista, M., 2001.Shape Makers: A computer environment that engenders students' con– struction of geometric ideas and reasoning. In: Tooke, J., N. Henderson (eds), 2001. Using information technology in Mathematics education. NY: Haworth Press, pp 105-120.
10. Comenius, 1638. Didactica magna. Цитирование по Коменский, Я. Великая дидак– тика.http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_ Velikaya_ didakt_izbr.htm#_Toc237611321"
11. Laborde, C., 2001. Integration of technology in the design of geometry tasks with cabri– geometry. International Journal of Computers for Mathematical Learning,6, pp 283–317.
12. Laborde, C., J. M. Laborde, 1991. Problem solving in geometry: from microworlds to intelligent computer environments. In: Ponte et al. Mathematical problem solving and new information technologies, Nato ASI series F, vol. 89, pp 177-192.
13. Lazarov, B., 2011.Socratic style teaching and synthetic competence building in extra– curricular mathematics education. Astana: DARYN.
14. Lazarov, B., 2013.Socratic style teaching and synthetic competence building of advanced students in mathematics. Astana: DARYN.

15. Mariotti, MA., 2002. Influence of technologies advances on students' math learning. In: English et al. (eds.) Handbook of International Research in Mathematics Education, Lawrence Erbaum Associates.
16. Marrades, R. & Gutierrez, A. 2000. Proofs Produced by Secondary School Students Learning Geometry in a Dynamic Computer Environment. Educational Studies in Mathematics, 44, 87– 125.

Кабанов А.А.
директор МОУ СОШ № 5 г. Мытищи Московской области
Луканкин А.Г.
кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин
Московского регионального социально-экономического института

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы современного математического образования. Показана необходимость математического образования для успешной самореализации личности.

Сильной стороной отечественного образования всегда была его фундаментальность. Получив такое образование, выпускник был способен дальше самостоятельно работать, учиться и совершенствоваться. Сегодня объем знаний, особенно в научно-технической его части, растет лавинообразно. Это приводит к появлению новых учебных предметов, время на изучение которых выделяется за счет сокращения часов, отводившихся для традиционно читаемых курсов. Математика постепенно вытесняется из школьного образования. В последнее время число часов, отводимых на изучение математики, постоянно сокращалось. По учебному плану средней школы 1952 г. на изучение математики в IX-X классах отводилось 6 часов в неделю. Типовой учебный план средней общеобразовательной школы, утвержденный приказом Минпроса СССР №22 от 12.02.1985 г., отводил 4 часа. Базисный учебный план средней школы 1998 г. сократил число часов математики в X-XI до трех. Математику заменяют более «важными» науками? К счастью, школа имеет возможность увеличить число часов математики счет элективных курсов.

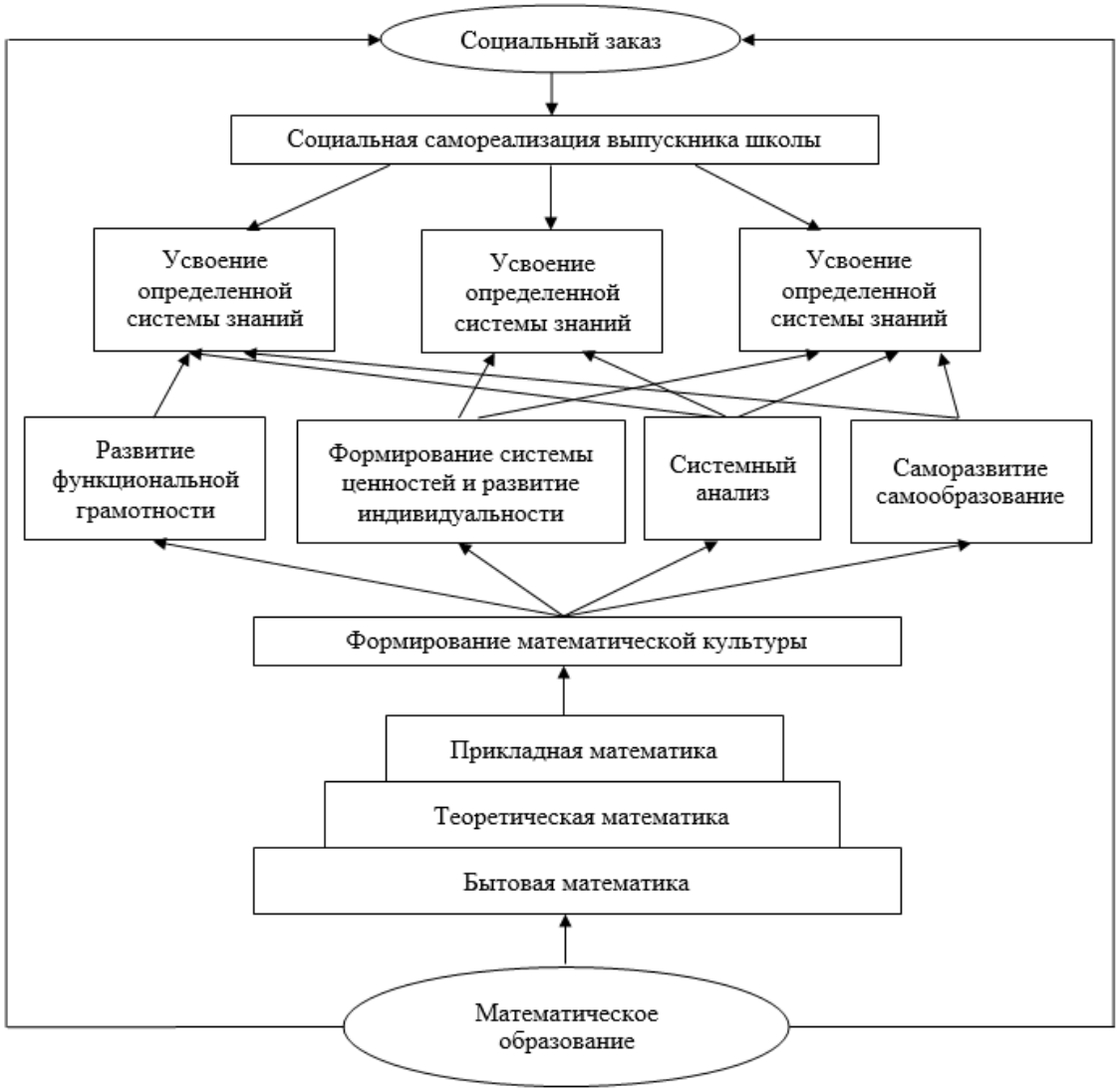
Возникла необходимость такой организации учебного процесса, при котором фундаментальные естественно-математические курсы будут построены на единых принципах, способствующих пониманию окружающего нас мира как единого мироздания.

Только такой подход дает системные знания, из совокупности которых складывается обобщенная картина и комплексное представление о какой-либо области науки и практики. Получив такое образование, выпускник будет способен дальше самостоятельно работать, учиться и совершенствоваться. Фундаментальность отечественного образования должна стать основой дальнейшего успешного развития нашего общества.

По мнению В.Т. Петровой [1], характерной чертой русской школы была фундаментальность знаний, которые она давала. Это в первую очередь касается математических знаний, как в средней, так и высшей специальной школе. Автор отмечает, что в основе методик обучения русской, советской и российской школах, лежали принципы последовательности изложения научных знаний и обязательной мотивации учениками своих ответов. «Приученные в школе к необходимости логических рассуждений и мотивациям, студенты высших учебных заведений, как правило, естественно воспринимали требования к ним необходимости понимания логических конструкций вузовских учебных курсов. <…> Т.е. сам

процесс изучения математики традиционно приводил к созданию в сознании обучаемого некоторой модели обучения, сортировке и отбору методов обучения и освоения новой информации, не обязательно математической. Это крайне важно в любой работе, но конечно, в первую очередь, в работе творческой».

Для того, чтобы средняя школа оставалась общеобразовательной и смогла воспитать у своих выпускников способность думать и критически анализировать информацию, образование должно быть фундаментальным и мотивационным.



Введение ФГОС нового поколения предусматривает замену ЗУНов компетенциями. Основной целью такого подхода является формирование способности к самообразованию (научить учиться). Но без основ математических знаний это невозможно. Соотнесение основных целей образования (развитие функциональной грамотности, формирование системы ценностей и индивидуальности, навыков системного анализа, способности к саморазвитию и самообразованию) и целей социальной самореализации выпускника школы (усвоение определенной системы

знаний, выработка системы отношений и способов деятельности) позволяет сделать вывод, что математическое образование является, на наш взгляд, системообразующим фактором, своего рода локомотивом, позволяющим повысить качество обучения и определяет процесс социализации выпускника школы (см. рис.1).

Ещё одной «болевой точкой» российского образования стало, не смотря на известный отрицательный зарубежный опыт [2,3], введение ЕГЭ и ГИА (с этого года ОГЭ). Отношение активной части общества к этой технологии было и остается, мягко говоря, неоднозначным [4]. Малинецкий Г.Г., Подлазов А.В. отмечают: «Сейчас события развиваются в сторону приспособления образовательной системы к егэ и выработки методов его саботажа. Такой результат не может радовать ни сторонников единого экзамена, ни его противников. Первые вряд ли удовлетворятся тем, что ни одна из декларируемых целей его введения так и не была достигнута. А вторых пугают осложнения, к которым может привести болезнь под названием егэ, если не лечить ее, а лишь загонять вглубь. Другой бедой единого государственного экзамена является обработка его результатов с помощью методов, которые либо научно не обоснованы, либо применяются с грубейшими ошибками. Это не только самостоятельная проблема, но и показатель общего уровня проработанности всей процедуры егэ, в т.ч. и тех ее частей, практическая реализация которых не может быть соотнесена с положениями какой-либо теории».

Вся процедура проведения ГИА нацелена не в пользу ученика, а против него. «Инструкция для сотрудников ППЭ» содержит 17 страниц и 28 приложений. Даже если ребенок успешно выполнит задание, он может получить неудовлетворительную оценку в силу заорганизованности экзамена. Поэтому результаты ГИА не могут в полной мере отражать истинную картину математической подготовки учащихся девятых классов. Такая ситуация приводит к тому, что учитель вынужден вместо систематического изучения математики «натаскивать» на решение типовых заданий ЕГЭ и ГИА без глубокого осмысления самого материала. Обучение заменяется дрессировкой. При желании за один год даже ученика восьмого класса можно подготовить к сдаче сразу и ГИА, и ЕГЭ. Но это не означает, что он будет знать и понимать математику.

Поступить в вуз и учиться в нём – это не одно и то же. Практика показывает, что при обучении в вузах на младших курсах студенты сталкиваются с рядом проблем. В качестве одного из признаков таких проблем, возникающих при переходе из школы в вуз, можно указать резкое снижение успеваемости на первом курсе по сравнению с результатами вступительных экзаменов. Создание системы непрерывного математического образования может обеспечить преемственность при переходе из средней школы в высшую.

Одним из острых вопросов, вставших в связи с переходом на ЕГЭ и ГИА, является определение того, в какой мере обезличенные и унифицированные методы проверки применимы к тем или иным предметам. Огромный недостаток такой системы связан с массовым использованием заданий-угадаек. Их наличие не только существенно искажает результаты экзамена, но и оказывает демотивирующее влияние на школьников. Акад. Арнольд отмечал: «Особенно опасна тенденция изгнания всех доказательств из школьного обучения. Роль доказательств в математике подобна роли орфографии и даже каллиграфии в поэзии. Тот, кто в школе не научился искусству доказательства, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного. Такими людьми легко манипулировать безответ-

ственным политикам. Результатом могут стать массовый психоз и социальные потрясения»[3].

Системные дефекты единого государственного экзамена обусловлены, в первую очередь, попытками придать экзамену множественные функции. Малинецкий Г.Г., Подлазов А.В. указывают [4]: «Нельзя с помощью одного и того же инструмента проводить итоговую аттестацию выпускников и проводить конкурсный отбор абитуриентов, контролировать качество работы отдельного учителя и осуществлять мониторинг состояния системы образования в целом. Указанные задачи взаимно несовместимы. Решать их все одновременно означает не решить ни одну».

Россия, как и все мировое сообщество, вступила в XXI век, в котором одной из основных форм получения образования будет дистанционное (или дистантное) образование (ДО). Одной из форм организации ДО стало создание в вузах виртуальной образовательной среды (ВОС). Организованный таким образом учебный процесс с использованием информационных технологий дает положительные результаты, особенно для студентов очно-заочной и заочной форм обучения, когда количество аудиторных часов ограничено, а основная нагрузка ложится на их самостоятельную образовательную деятельность. Применение ВОС имеет и отрицательные стороны [5].

Учебная деятельность в ВОС, как правило, реализуется в трех направлениях:

1) дистанционное сетевое обучение и консультирование студентов всех форм обучения;

2) повышение квалификации работников образовательных учреждений;

3) работа со школьниками.

Работа со школьниками чаще всего сводится к подготовке к ЕГЭ и сетевым олимпиадам. Размещение на образовательных порталах вузов качественных электронных учебников и тренажеров позволит школьникам своевременно восполнять пробелы в своем образовании и возродить на новом техническом уровне такую форму работы, как заочная физико-математическая школа.

В настоящее время, в рамках реализации сетевой модели профильного обучения, многие учебные заведения ВПО и СПО приглашают школьников 10-х классов на параллельное обучение по специальностям среднего профессионального образования. Обучение проходит на базе этого учебного заведения 1-2 раза в неделю с использованием виртуальной образовательной среды (ВОС). Первый год обучения включает в себя материал за 10-й класс школы и 1-й семестр 2-го курса СПО. Второй год – 11-й класс школы и 2-й семестр 2-го курса СПО. Таким образом, после окончания школы учащийся переходит на 3-й курс среднего профессионального образования. Это дает ему возможность в более короткие сроки (через год после окончания школы) получить диплом СПО и, при желании, продолжить обучение в вузе. В 2010 г. некоторые абитуриенты подавали документы в 10-15 вузов одновременно. Это приводило к зачислению большого числа «случайных» людей, выбравших специальность не по интересам и призванию, а по совпадению перечня вступительных испытаний. В2011 г. число вузов ограничено пятью. Работа со школьниками в системе ДО позволит целенаправленно готовить «своих» абитуриентов. Это особенно актуально в связи с попаданием страны в демографическую яму.

Беды системы образования усугубляются старением педагогических кадров и падением качества педагогического образования. За последние пять лет в нашу СОШ №5 г. Мытищи не пришел ни один молодой специалист. Расчет на бакалавров не оправдывается. Ещё на рубеже XIX-XX вв. для того, чтобы получить место учителя в школе Германии, выпускник университета должен был пройти дополнительную подготовку: прослушать курсы истории, философии, логики, педагогики, психологии. Только университетское образование считалось недостаточным. Учитель должен быть обязательно специалистом.

Нам представляется, что отечественная система образования должна быть относительно стабильной, разумно консервативной и избирательно гибкой. Рациональное сочетание традиционных методов обучения с новыми информационными технологиями может быть достигнуто благодаря использованию электронных учебных пособий, электронных тренажеров и рейтинговой системы оценки качества знаний учащихся. Одним из важнейших направлений дальнейшего развития современной системы образования является фундаментализация, которая предполагает скорейшее продвижение в систему образования последних достижений фундаментальной науки, особенно тех, которые имеют общенаучное значение и содействуют формированию у людей целостного миропонимания и научных методов мышления.

Смешанное обучение – способ организации учебного процесса, объединяющий несколько различных методов, форм и способов обучения, под технологиями смешанного обучения понимается ситуативное смешение разного рода технологий, методов и форм, которое определяется запросами целевой аудитории.

Дистанционное обучение – интерактивное взаимодействие как между обучающим и обучаемым (обучающимся) или обучаемыми (обучающимися), так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса (например, web-сайта или web-страницы), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий (незамедлительная обратная связь между пользователем и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения учебного материала).

Информационно-коммуникационная среда – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом), с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационно-коммуникационную среду, функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою

очередь, информационно-коммуникационная среда современного общества постоянно детерминируется достижениями научно-технического прогресса. Совершенствование информационно-коммуникационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей и, прежде всего, интеллектуализацию деятельности всех членов общества во всех его сферах и, естественно, в сфере образования.

Список литературы

1. Петрова В.Т. Модернизация и дефундаментализация современного математического образования // Труды 2-й международной конференции «Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Проблемы математического образования», посв. 80-летию Л.Д. Кудрявцева. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. 408 с.
2. Доценко В. Пятое правило арифметики // Наука и жизнь. 2004. № 12. С. 20 – 26.
3. Губарев В. Академик В. И. Арнольд: Путешествие в хаосе // Наука и жизнь. 2000. №12. С. 2 – 10.
4. Малинецкий Г.Г., Подлазов А.В. "ЕГЭ как катализатор кризиса российского образования http://spkurdyumov.narod.ru/egemp.htm
5. Луканкин А.Г. Система непрерывного математического образования в ВОСМГОУ // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2010») . Труды международного научно-методического симпозиума. Туапсе; Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2010. С. 274 – 276.

Грищенко Л.П., Щербина А.В.
Южный Федеральный Университет, Высшая школа бизнеса, г. Ростов-на-Дону

СЕРВИС КАК ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В материалах по долгосрочной перспективе развития системы образования «Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики» в качестве одной из основных обозначена цель повышения конкурентного преимущества российской системы образования. Предполагается, что эта цель будет достигнута при условии «открытости системы образования глобальному рынку знаний, технологий и талантов и создания условий для привлечения в образовательную практику современных знаний, технологий и лучших специалистов». Указанные условия должны обеспечить формирование инновационной экономики Российской Федерации и стать важнейшими предпосылками динамичного экономического роста и социального развития общества, благополучия и безопасности страны [6]. Все это определяет новые требования к профессиональной подготовке современного специалиста.

Информатизация образования на сегодняшний день является мощной движущей силой в подготовке конкурентоспособных специалистов для развития информационного общества, одним из основных экономических ресурсов которого становятся информация и знания.

С процессами глобализации и информатизации общества XXI века связано развитие сферы сервиса, которая требует специальных знаний, профессиональных навыков и соответствующего оборудования. К сфере услуг, или сервисной деятельности, принято относить ряд крупных секторов экономики: торговлю, финансы, транспорт, здравоохранение, индустрию развлечений и спорта, а также сферы науки, образования и управления. Об изменении роли сервиса в современной экономике свидетельствуют результаты внутренней торговли, объем внешней торговли услугами, изменение структуры занятости в сторону увеличения численности работников сферы услуг. По числу людей, занятых в сервисной деятельности, и размерам вклада в национальный доход сервисные направления деятельности в развитых странах не только вышли на уровень материального производства, но и превзошли его (более 70% населения, занятого в экономике промышленно развитых стран, работают в сфере услуг).

Сервис – это особый вид человеческой деятельности, который направлен на удовлетворение потребностей клиента путем оказания услуг, востребованных отдельными людьми, социальными группами или организациями [2]. Выделяют три основных аспекта к пониманию сущности сервиса: сервис как форма человеческой деятельности; сервис как способ удовлетворения потребностей; сервис как оказание услуг.

В работах А. Смита, А. Маршалла, Ж.-Б. Сея, К. Маркса представлены теоретические и методологические исследования экономики сферы услуг. Существуют различные классификации типов и видов услуг, и каждая из этих классификаций отражает специфический подход к анализу сервисной деятельности. Можно выделить пять общих типов услуг: производственные – инжиниринг, лизинг, обслуживание и ремонт оборудования; распределительные – торговля, транспорт, связь; профессиональные – банковские, страховые, финансовые, кон-

сультационные, рекламные; потребительские – так называемые массовые услуги, связанные с домашним хозяйством и времяпрепровождением; общественные – телевидение, радио, образование, культура. Качественный переход от производства и потребления товаров к оказанию и потреблению услуг был предметом теоретического исследования в работах А. Фишера, Д. Белла, О. Тоффлера. Исследование институционального характера сервиса проводил В.В. Хмелев, определивший в своей работе «Социальный институт сервиса: сущность, проблемы, перспективы» [3].

В современной России сервис активно развивается, формируются его законодательные и социальные механизмы, регламентирующие нормы и правила взаимодействия участников сервиса, а также санкции за нарушение таких норм и правил. Сервисные нормы и санкции приобретают институциональный статус, что позволяет говорить о сервисе как о сформировавшемся социальном институте. Необходимость изучение сервиса с позиций институционального подхода продиктована важностью сферы услуг для современного общества, в котором активно протекают процессы сервизации всех сфер деятельности, что проявляется в наличии сервисных функции во многих социальных институтах (государство, семья, образование и др.) [3].

Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 43.03.01 Сервис устанавливает требования к программам бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» или квалификации «прикладной бакалавр». Анализ проекта ФГОС ВО по направлению 43.03.01 Сервис определяет объекты профессиональной деятельности, виды профессиональной деятельности для «академического бакалавра» и «прикладного бакалавра». В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (для «академического бакалавра») или профессионально-прикладные компетенции (для «прикладного бакалавра»), отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована данная программа бакалавриата.

Программа бакалавриата структурно состоит из: дисциплин (модулей)», которые относятся базовой части и вариативной части ФГОС ВО; практик и государственной итоговой аттестации, которые в полном объеме относятся к базовой части программы.

Современный сервис, как активно развивающаяся сфера экономики, представляет собой информационно-насыщенную область, в которой использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является необходимым условием современной концепции бизнеса. Применение информационных и коммуникационных технологий – неотъемлемое условие повышения конкурентоспособности предприятия, что и определяет необходимость подготовки будущих бакалавров сервиса в области ИКТ.

Проект ФГОС ВО по направлению 43.03.01 Сервис определяет следующие компетенции в области ИКТ: общепрофессиональные компетенции (ОПК) – способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности, использовать различные источники информации по объекту сервиса (ОПК-1); профессионально-прикладные компетенции (ППК) – готовность

к разработке процесса предоставления услуг, в том числе в соответствии с требованиями потребителя, на основе новейших информационных и коммуникационных технологий (ППК-2).

Согласно анализу современного состояния сферы сервиса, опираясь на ФГОС ВПО по направлению 100100 Сервис, проект ФГОС ВО по направлению 43.03.01 Сервис, можно определить следующие общие требования к подготовке будущих бакалавров в области изучения и использования средств ИКТ: знать методы и способы получения, хранения и переработки информации, структуру локальных и глобальных компьютерных сетей; уметь соблюдать основные требования информационной безопасности при решении профессиональных задач; владеть навыками в области информатики, применения специальных и прикладных программных средств, работы в компьютерных сетях; иметь навыки работы с компьютером как средством обеспечения информацией сервисной деятельности; уметь использовать информационные системы в своей профессиональной деятельности; виды информационного обслуживания, устройства для электронной обработки информации, основы программирования, уметь использовать средства электронной коммерции; уметь формировать и решать задачи сферы сервиса с помощью средств ИКТ; внедрять и использовать информационные системы и технологии с учетом процесса сервиса; уметь осуществлять автоматизацию процессов информационно-поисковой деятельности; вести электронную документацию; владеть навыками создания и поддержки web-сайтов предоставляемых услуг и пр.

У студентов, будущих бакалавров сервиса, необходимо сформировать грамотное, осознанное понимание использования средств ИКТ в организационно-управленческой; научно-исследовательской; производственно-технологической и сервисной видов профессиональной деятельности.

В современных исследованиях методические подходы к подготовке студентов в данной области практически не разработаны, что обуславливает необходимость такой подготовки. В работах Ежовой Г.Л., Лавиной Т.А., Мартиросян Л.П., Прозоровой Ю.А., Роберт И.В., Шухмана А.Е. и др. отмечено, что внедрение средств ИКТ способствует интенсификации процесса обучения, что обуславливает целесообразность их применения в различных предметных областях, в том числе и в сфере сервиса.

Обучение использованию средств ИКТ будущих бакалавров сервиса можно осуществить через дисциплины подготовки в области ИКТ и внедрение непрерывной практико-ориентированной подготовки, реализуемой на автоматизированных рабочих местах с привлечением в образовательный процесс управленцев предприятий – будущих работодателей, например, в период прохождения студентами практик.

Список литературы

1. Грищенко, Л.П. Теоретические и методические аспекты формирования ИКТ-компетентности будущих менеджеров в условиях непрерывной подготовки (на примере «колледж-вуз»): Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2011. 19 с.
2. Лебедева А.Э. Сервисная деятельность: Учебное пособие. Томск: кафедра ТУ, ТУСУР, 2012. 294 с.

3. Маковская И.В. Российский сервис как социальный институт: Автореф. дис... канд. соц. наук. М., 2010. 26 с.
4. Матненко И.А. Мониторинг удовлетворенности работодателей выпускниками как инструмент анализа требований к формированию профессиональных компетенций // СТЭЖ. 2010. №10. URL:http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-udovletvorennosti rabotodateley-vypusknikami-kak-instrument-analiza-trebovaniy-k-formirovaniyu-professionalnyh.
5. Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. 2012. № 1 (30). URL: http://www.rpio.ru/data/2812.pdf
6. Фомин В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подход: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
7. Щербина А.В., Тяглов С.Г. Определение потребности в квалифицированных кадрах как элемент эффективного функционирования механизма воспроизводства образовательных услуг //Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Спецвыпуск Ростов н/Д.: РГПУ, 2004.

Абдулгалимов Г. Л., Гулюта А. А., Сухобокова И.П.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СОБСТВЕННЫХ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК

На современном этапе информатизации образования и внедрения новых образовательных стандартов, актуальными остаются проблемы: эффективного внедрение информационных технологий (ИТ) в процесс обучения, активизации самостоятельной работы студентов средствами новых ИТ и контроля сформированности прикладных компетенций у будущих бакалавров. Для планирования конкретных дидактических результатов профессионального обучения будущих специалистов, т.е. для формирования конкретных профессиональных прикладных компетенций посредством активизации самостоятельной работы студентов, можно использовать специально разработанное программно-методическое обеспечение.

Особый интерес для нас представляют компьютерные программы, поддерживающие диалог с обучающимися при решении узкого класса вычислительных задач по многим точным и естественным наукам. В различные вычислительные процедуры этих программ можно вставить специально придуманные вопросы, проверяющие конкретные знания и умения студентов. Причем, в зависимости от ответа студента, в программе возможны различные варианты дальнейшего хода и конечного результата программы: получение полного решения задачи за минимальное время, получение нескольких промежуточных результатов за продолжительное время, отсутствие положительных результатов и т.д.

Например, рассмотрим разработку диалоговой программы решения оптимизационных задач линейного программирования симплекс-методом. Как известно, алгоритм решения задачи максимизации можно описать следующими шагами: 1. постановка задачи; 2. построение математической модели; 3. приведение модели к стандартной форме; 4. построение начальной симплекс-таблицы допустимых решений; 5. проверка «условия оптимальности» (т.е. все ли коэффициенты в z-уравнении полученной таблицы неотрицательны); 6. найти ведущий столбец (по отрицательному коэффициенту в z-уравнении, значение, которого по абсолютному значению, максимально); 7. найти отношения столбца «решения» к положительным коэффициентам ведущего столбца, и по минимальному «отношению» определить ведущую строку; 8. выделить на пересечении ведущей строки и ведущего столбца ведущий элемент; 9. приступить к заполнению новой симплекс-таблицы используя формулы Жордана-Гаусса и заменить переменную в ведущей строке (исключающая из базиса переменная) на переменную в ведущем столбце (включающая в базис переменная); 10. проверка условия оптимальности– если ложно, то перейти к шагу 5; 11. полученную таблицу считать результирующей симплекс-таблицей; 12. провести анализ результатов.

Постановка задачи: Цех N:3 производит два вида цементных растворов: 1) для штукатурных работ, 2) для кладки кирпича. Продукция обоих видов поступает в оптовую продажу. Для производства растворов используются два исходных продукта – цемент и песок. Максимально возможные суточные запасы этих про-

дуктов и их расход на 1т соответствующих растворов приведены в таблице:

Изучение рынка сбыта показало, что спрос на раствор для кладки не превышает 5т в сутки. Оптовые цены одной тонны растворов равны: 4 тыс. руб. для

Исходный продукт	Расход исходных продуктов		Запас
	Цементный раствор для штукатурки	Цементный раствор для кладки	
Цемент	2	5	30
Песок	11	8	88

раствора для штукатурных работ, 5 тыс. руб. для раствора для кладки. Какое количество раствора каждого вида должен производить цех, чтобы доход от реализации продукции был максимальным?

Построение математической модели задачи включает: 1) идентифицировать переменные (искомые величины); 2) выявить ограничения, накладываемые на переменные; 3) определить цель задачи, т.е. записать целевую функцию.

1) Переменные: x_1 – суточный объем производства раствора для штукатурных работ (в тоннах); x_2 – суточный объем производства раствора для кладки кирпича (в тоннах).

2) Ограничения: учитывая расход исходного продукта для производства обоих видов растворов и суточный запас получим$2*x_1+5*x_2 \le 30$ (для цемента); $11*x_1+8*x_2 \le 88$ (для песка); ограничение на спрос раствора для кладки $x_2 \le 5$;

т.к. объемы производства не могут принимать отрицательные значения, на переменные накладываются условия неотрицательности: $x_1, x_2 \ge 0$.

3) Целевая функция: суточный доход можно представить так: т.к. 4 тыс. руб. – это стоимость 1т раствора для штукатурки, то $4*x_1$ тыс. руб. – это суточный доход от его продажи; аналогично $5*x_2$ тыс. руб. – это суточный доход от продажи раствора для кладки. Следовательно, $z = 4*x_1 + 5*x_2$ – общий суточный доход от продажи всей производимой продукции. По условию задачи нужно определить допустимые значения переменных x_1 и x_2, максимизирующие величину z.

Итак, математическая модель задачи имеет вид:

Максимизировать: $z = 4*x_1 + 5*x_2$

при ограничениях: $2*x_1 + 5*x_2 \le 30, 11*x_1 + 8*x_2 \le 88, x_2 \le 5, x_1, x_2 \ge 0$

При стандартной форме линейной оптимизационной модели 1) все ограничения записываются в виде равенств с неотрицательной правой частью; 2) значения всех переменных неотрицательны; 3) целевая функция подлежит максимизации или минимизации.

Следовательно, стандартная форма модели имеет вид:

максимизировать $z = 4*x_1 + 5*x_2$

при ограничениях $2*x_1 + 5*x_2 + x_3 = 30$

$11*x_1 + 8*x_2 + x_4 = 88$

$x_2 + x_5 = 5$

$x_1, x_2, x_3, x_4, x_5 \ge 0$

Представим ее в удобной для дальнейших расчетов форме:

$-4*x_1 - 5*x_2 = 0$

$2*x_1 + 5*x_2 + x_3 = 30$

$11*x_1 + 8*x_2 + x_4 = 88$

$x_2 + x_5 = 5$

или

$z - 4*x_1 - 5*x_2 + 0*x_3 + 0*x_4 + 0*x_5 = 0$

$2*x_1 + 5*x_2 + 1*x_3 + 0*x_4 + 0*x_5 = 30$
$11*x_1 + 8*x_2 + 0*x_3 + 1*x_4 + 0*x_5 = 88$
$0*x_1 + 1*x_2 + 0*x_3 + 0*x_4 + 1*x_5 = 5$

Вычислительные процедуры симплекс-методаможно провести на ПК.

Исходными данными для программы являются коэффициенты при переменных в стандартной форме модели представленной в виде таблицы, называемой начальной симплекс-таблицей:

БП	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	**Решение**
z	-4	-4	0	0	0	0
x_3	2	5	1	0	0	30
x_4	11	8	0	1	0	88
x_5	0	1	0	0	1	5

Работая с программой, последовательно получим следующие таблицы и решение. При получении каждой следующей таблицы проверяем условие оптимальности, т.е. все ли коэффициенты в **z**-уравнении полученной таблицы – неотрицательны. В программу заложены расчеты симплекс-таблиц по формулам Жордана-Гаусса.

В принципе дальнейшее решение этой задачи на компьютере не составляет никакого труда, (даже с помощью MSExcel), небольшой программный код за пару секунд выведет решение.

БП	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	**Решение**
z	0	0	0.59	0.26	0	40.26
x_1	1	0	-0.20	0.13	0	5.13
x_5	0	0	-0.28	0.05	1	1.05
x_2	0	1	0.28	-0.05	0	3.95

Анализируя результирующую симплекс-таблицу, компьютер выдаст:

1) Оптимальное решение

$x_1 = 5.13$–Объем производства раствора для штукатурных работ должен быть равен 5.13т в сутки.

$x_2 = 3.95$–Объем производства раствора для кладки кирпича должен быть равен 3.95т в сутки.

z = 40.26–Прибыль от реализации продукции равна 40.26 млн. руб. в сутки

2) Статус ресурсов

Если оптимальное решение предусматривает полное использование какого-либо ресурса, то этот ресурс является дефицитным, если частичное использование – недефицитным.

	статус	ресурс
$x_3 = 0$	дефицитный	суточный запас цемента.
$x_4 = 0$	дефицитный	суточный запас песка.
$x_5 = 1.05$	недефицитный	суточный спрос на раствор для кладки.

3) Ценность ресурса

Ценность ресурса **y** характеризуется величиной улучшения оптимального значения **z**, приходящегося на единицу прироста объема данного ресурса.

$y_1 = 0.59$ - на 0.59 тыс. руб. улучшится оптимальное решение, на каждую тонну прироста суточного запаса цемента.

$y_2 = 0.26$ - на 0.26 тыс. руб. улучшится оптимальное решение, на каждую тонну прироста суточного запаса песка.

$y_3 = 0$ - увеличением спроса на раствор для кладки не может быть улучшено оптимальное решение.

Однако предлагаемый нами подход заключается в том, чтобы студент сам вместе с компьютером пришел к правильному результату и показал свои знания и практические способности в решении подобных задач от постановки задачи до анализа результатов.

При разработке программы на каждом шаге алгоритма нужно вставлять вопросы для контроля знаний теоретического материала. Компьютеру можно поручить выполнение длительных, однообразных, рутинных вычислений. Для удобства работы пользователя, лучше программу написать с системах визуального программирования, с созданием дружественного графического интерфейса.

Как показывает опыт, подобный подход может быть использован для продуктивной организации самостоятельной или проектной работы студентов, при анализе деятельности реальных предприятий в течении длительного периода времени (во время производственных практик), а работа студента может быть оформлена в виде отчета за практику или как курсовую работу.

Огнева А.А.
старший преподаватель
Московского регионального социально-экономического института

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Бурное развитие практической лексикографии, отмечаемое в последние десятилетия в целом ряде стран, обусловлено действием таких факторов как научно-технический прогресс и информационный «взрыв», расширение контактов в гуманитарных областях, функционирование некоторых языков в качестве средства интернационального общения, научное описание и нормализация языка, повышение культуры речи. Растет социальная значимость словарей: ведь они не только фиксируют совокупность знаний, которыми располагает общество в данную эпоху, но и служат надежным инструментом современного научного познания. Первая тенденция развития науки о словарях может быть определена следующим образом: активное взаимодействие и сближение между лексикографией и теорией языка (прежде всего лексикологией и семантикой) и как следствие этого – расширение и дифференциация типологии немецких словарей.

В целом, новые типы словарей возникают как под влиянием новых теоретических идей и исследовательских методов, так и в результате синтеза известных лексикографических жанров.

Современная лексикография оформилась в самостоятельную интердисциплинарную науку. Необходимо различать ее объект (языковая система во всей ее полноте и многоаспектности: лексико-семантическая, морфологическая, фонологическая системы, фразеологическая, словообразовательная подсистемы) и предмет (теория и практика составления словарей). Растет количество и улучшается качество словарей. Совершенствуются специальные методы и метаязык лексикографии. При составлении словарей используется комплексное решение проблем отбора, подачи и объяснения языкового материала. Эти аспекты постоянно совершенствуются.

В учебном словаре отбору подвергаются также слова, используемые для толкования заголовочных слов («метаязык» словаря). При этом составители стремятся не выходить за пределы данного словника, соблюдая тем самым принцип «самообъяснения».

Однако многие вопросы еще не получили однозначного ответа. Это теоретическая база лексикографии, типология словарей, проблема дефиниций, основные понятия и категории лексикографии, ее границы и соотношение с другими науками и т. д.

Пути, которыми идет лексикография, во многом определяются характером и уровнем общей теории языка, шире – философии языка. Новые лингвистические идеи стимулируют прогресс в области лексикографии, вызывая к жизни не известные ранее типы словарей. Разграничение языка и речи, парадигматики и синтагматики подготовило почву для разработки словарей разных типов (стилистические словари, словари словоупотребления, сочетаемости или комбинаторные, «словоискатели»). Проблема контекста, синтагмы и синтагматизации получает в современной лексикографии особое преломление. Оспаривая наличие основного и производных значений слова, исследователи приходят к отрицанию самостоятельности слова и растворению его в контексте. Абсолютизация роли контекста и

дистрибуции восходит, как известно, к бихевиористским теориям, которые приравнивают язык к «речевой замещающей реакции» на ситуацию. Отвергая крайности структурализма и дескриптивной лингвистики с их гипертрофией языковой формы и используя рациональное зерно новых идей, лингвисты Германии разработали тип валентно-дистрибутивного словаря для различных частей речи. Теория валентности в нынешнем ее виде является результатом творческого взаимодействия теоретического языкознания с методической и лексикографической практикой.

Последние десятилетия отмечены повышенным интересом к трем областям лингвистических исследований: к разговорной речи, фразеологии и словообразованию. Изучение различных форм существования языка, в особенности его устно-разговорной разновидности привело к созданию серии словарей немецкого разговорного языка. Российскими германистами разработан особый тип словообразовательного словаря. Благодаря применению технических средств, в лексикографии появились статистические и обратные словари, специальные «машинные» словари для целей автоматического перевода.

Прогресс в области теории коммуникации привел к разграничению активных и пассивных словарей, ориентированных на отправителя (говорящий/пишущий) и получателя (слушающий/читающий) информации. Новые учебные толковые словари возникают также путем комбинации сложившихся типов, а именно дают информацию, характерную для просто толковых словарей и также более глубокие сведения, относящие эти словари к учебным. Преимущество комбинированных словарей в том, что они более полно удовлетворяют нашу потребность в разнообразной лингвистической информации. Известно, что такой тип словаря, как учебный толковый словарь содержит данные о многих аспектах языка: грамматическую, семантическую, стилистическую характеристику слова, сведения о его произношении, написании, сочетаемости, словообразовательной активности, о фразеологизмах с заголовочным словом, указания на этимологию и изменение значения. Такой подход к описанию лексико-семантической системы языка основан на принципе «суммированной информации». В таких словарях производится двойная редукция словарного слова: сначала отбираются лексемы, относящиеся к общеупотребительной лексике, затем, и это не менее сложная задача, в словник включаются наиболее актуальные значения (лексико-семантические варианты) многозначных слов.

При раскрытии значения наиболее рациональным способом является комплексный подход, объединяющий семантические определения – синонимы, антонимы, словообразовательные связи, примеры в форме изречений и цитат, а также иллюстраций. Также удельный вес грамматической информации в словарных статьях неизменно возрастает. В дополнение к традиционному набору грамматических признаков новые толковые словари приводят степени сравнения прилагательных, оговаривая особые случаи их образования, а также ограничительные пометы, указывающие на дефектность парадигмы этой части речи.

Подробная тенденция к «грамматикализации» толковых словарей особенно отчетливо проявляется Ullstein Lexikon der deutschen Sprache.

Во французской и американской лексикографии толковые учебные словари трансформируются в своеобразную энциклопедию языка (словари Petit Larousse, Webster). К этому типу относятся словарь Г. Варига и словарь издательства Уль-

штайн. Признаки толкового, энциклопедического и иллюстративного словарей объединяет в себе толковый, учебный словарь SprachBrockhaus.

Стилистический словарь Г. Беккера, изданный в Германии, можно назвать лексикографическим «комбайном», поскольку в нем объединены элементы пяти словарей: толкового, стилистического, синонимического, синтагматического и словообразовательно-гнездового. Ощущается потребность в словаре немецкого языка (наподобие французских словарей П. Буассьера, Ш. Маке, «Робер»), который объединил бы два принципа подачи словарного материала – алфавитный и идеографический. Несомненно, что будущее лексикографии за комбинированными словарями разного типа, объема и назначения. Такие словари обладают несомненными достоинствами. В них можно найти многочисленные сведения, необходимые для лиц, изучающих немецкий язык как иностранный. Это делает их незаменимыми в процессе овладения немецким языком. Вероятно, словари данного типа будут развиваться и далее.

Воронова А.А.
кандидат политических наук, доцент
Московского регионального социально-экономического институт

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: Данная статья посвящена коммуникативно-речевой компетентности, являющейся основополагающим фактором в формировании коммуникативных навыков и развития личности.
Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативно-речевая компетентность, коммуникативные навыки, речевая культура, личность.

В современных экономических и социально-культурных условиях актуализируется проблема развития коммуникативных навыков и, как следствие, формирования коммуникативной компетентности специалиста в любой сфере его практической деятельности. Коммуникативная компетентность, как показывает практика, является базовым условием успешной реализации личности. Неоспорим факт взаимосвязи коммуникативной компетентности и самооценки личности, поскольку первая отражает чувство удовлетворенности собой как социальным партнёром.

Как отмечают многие исследователи, коммуникативная компетентность складывается из совокупности способностей, умений, психологических знаний и коммуникативных личностных качеств, проявляющихся в многообразных ситуациях, обеспечивающих построение эффективных коммуникаций, а также предполагающих ситуативную адаптивность посредством свободного владения вербальными и невербальными средствами языка. [2, с.4]

Коммуникативную компетентность следует рассматривать как совокупность правил, норм, а также способов и технологий общения.

В научной литературе коммуникативная компетентность рассматривается, как:

– способность выслушивать и принимать во внимание различные взгляды, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, устанавливать и поддерживать контакты, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде. [3, с. 15]

– умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться [4, с. 53];

– совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения [4 с. 53];

– систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [4, с. 54].

Следовательно, коммуникативную компетентность необходимо рассматривать как интегральный элемент, вбирающий общую культуру и ее проявления в любой сфере профессиональной деятельности. Важнейшим условием коммуникативной компетентности является строгое выполнение определенных норм и требований.

Особую роль в формировании коммуникативной компетентности играет языковой фактор, определяющий развитие речевой культуры.

Словом, речь идёт о формировании коммуникативно-речевой компетентности как основополагающем факторе развития личности.

Речевая культура развивается на основе усвоения личностью языковых норм, правил. Культура речи предполагает владение нормами как устной, так и письменной формой национального литературного языка, а также умение использовать богатейшую палитру речевых средств, учитывающих условия общения.

Совершенствование речевой культуры даёт возможность активизации коммуникативных способностей и, как следствие, коммуникативной компетентности личности.

Становится очевидным, что важнейшей задачей профессионального образования в формировании и развитии личности является знание основных законов и норм литературного языка, обеспечивающих точное, выразительное и доступное изложение мыслей.

Рекомендательной основой для развития и совершенствования коммуникативно-речевой компетентности может послужить изучение в рамках образовательного процесса дисциплин «Риторика», «Русский язык и культура речи».

В процессе изучения указанных курсов появляется возможность развития коммуникативных намерений, что обусловлено обращением к письменным и устным средствам русского языка.

Отдельным аспектом следует рассматривать развитие речевых навыков, связанных с конкретной профессиональной деятельностью, и как следствие совладением соответствующих жанров устной и письменной речи.

Таким образом, образовательное учреждение должно разрабатывать и реализовывать методы и технологии коммуникативно-речевой компетентности личности в рамках её последующей эффективной профессиональной коммуникации.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Материалы к методологическому семинару. М., 2004.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Л., 1991.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д. : Феникс, 2001.
4. Суханова, К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации // Коррекционная педагогика. М., 2003.

Асеев О.В.
кандидат философских наук, доцент
Московского регионального социально-экономического института

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ШКОЛЕ

Неотъемлемой частью толерантности, т.е. терпимости культурной является терпимость и уважение к этнической, культурной и религиозной идентичности. Без нее современному молодому человеку не удастся наладить общение, коммуникацию (деловое и межличностное) с иностранцами, т.е. представителями других культур. А это важно для успешной профессиональной деятельности в гуманитарных сферах и в межличностном взаимодействии.

Этническая идентичность – психологическая категория, означает осознание своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность проявляется в результате совершения познавательно-эмоциональной работы по осознанию себя представителем этноса и отмежевание от других этносов.

Когнитивный (познавательный) компонент этнической идентичности содержится в этнической осведомленности, т.е. знаниях об культуре этнических групп, их традициях, психологических особенностях, а также в этнической идентификации, т.е. использовании этнонима, которое базируется на восприятии себя принадлежащим к группе.

Этническая идентичность – это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, общие этнические чувства, т.е. аффективный компонент.

Последние годы российские психологи все чаще задаются вопросами о том, как наилучшим образом осуществлять взаимодействие между людьми в условиях тотальной нетерпимости, враждебности и непонимания друг друга.

При этом довольно усердно изучается зарубежный опыт, где накоплен достаточный опыт разработки и внедрения различных психотехнологий по повышению эффективности коммуникативных возможностей людей.

Российские психологи выявили разную степень выраженности и разные формы проявления этнической идентичности у современных подростков, живущих в разных средах в странах СНГ. При сравнении этого показателя у русских, живущих в Белоруссии и Казахстане, выяснилось, что этническая идентичность сильнее выражена у тех, кто живет в Алма-Ате. Т.е. у тех, кто живет в другой культурной среде и общается в основном с казахами. А для русских подростков, живущих в Беларуси, осознание своей «русскости» не является проблемой.

Социальный контекст больше всего влияет на этническую идентичность детей и подростков. С возрастом у членов этнических меньшинств часто происходит сдвиг к внутригрупповой ориентации. В процессе социализации ребенок приобретает все новые знания о межэтнических различиях и более реалистично определяет свою этническую принадлежность. В результате каждый новый гражданин оказывается «приписанным» к той или иной этнической группе. Но приписывание не всегда длится всю жизнь. В подростковом возрасте к человеку приходит осознание, что у него есть свобода выбора, отождествлять или себя с группой, членом которой его воспринимают другие, или с группой доминантного большинства.

Авторитарный стиль родительского отношения к взрослым детям проявляется и в других суждениях, но в иных лексических формах. Многие из опрошенных психологом Висловой (почти каждый десятый) считают, что молодую семью следует всячески оберегать от “вторжения” норм и ценностей современного мира; мнение о том, что взрослых детей надо заставлять придерживаться только своих национальных традиций и обычаев высказывается чуть меньшим числом опрошенных.

Сформулирован ряд конкретных задач:

* изучение представлений родителей о том, как дети относятся (должны относиться) к “своим” и “чужим”;

* выяснение особенностей родительского воспитания и межличностного взаимодействия в семье, а также способностей разрешения возникающих проблем;

* выявление уровня сформированности в семье умений толерантного взаимодействия с другими людьми;

* описание и анализ психологических условий, способствующих формированию толерантного сознания у детей в семье; влияние особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений на толерантность детей.

В качестве основы исследовательской работы была выдвинута гипотеза о том, что фундаментальные основы успешного воспитания в духе толерантности формируются в детском возрасте в семье.

Проблемой воспитания терпимости и толерантности занимаются отечественные этнологи и культурологи, например А.П. Садохин написал учебник для вузов «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура». А этнопсихолог Т.Г. Стефаненко написала учебник «Этнопсихология». Нам представляется целесообразным создание подобных учебников для средней школы и средних специальных учебных заведений.

Целью исследований современных психологов последнее время все чаще становятся проблемы:

1. Различия между людьми и особенности их восприятия детьми и подростками (в каком возрасте дети начинают различать “своих” и “чужих” людей; в каком возрасте дети перестают бояться и обращать внимание на “чужих” людей; по каким признакам дети определяют “своих” и “чужих”; в каком возрасте дети больше всего боялись “чужих” и у кого из детей проявлялась большая чувствительность к ним).

2. Способность взаимодействия детей различных культур (готовы ли дети к совместной деятельности, дружить с детьми другой национальности.

3. Этническая идентичность и отношение к другим этническим, социальным группам.

4. Толерантность в контексте межличностного взаимодействия (явления, к которым следует терпеливо относиться и явления, с которыми нельзя мириться и терпеть, собственный уровень толерантности, пороговое состояние терпения, вызванное проблемами в семье).

В контексте рассматриваемой дилеммы толерантности-интолерантности проблема заключается в способности воспринимать не только “своих”, но и “чужих” без предубеждения. Отсутствие этой способности ведет, как правило, к различным проявлениям интолерантности. Дифференциация людей на “своих” и

“чужих”, по нашему мнению, это проблема соответствия -несоответствия мнений, взглядов и убеждений.

Опасность заключается в том, что “чужие” – это объекты негативных оценок и враждебных установок, тогда как “свои” являются предметом позитивных установок, причем это одобрение имеет некритический характер. При этом “чужие” находятся социально ниже “своих” .

Видный ученый Ениколопов С. утверждает, что “враждебная триада” – гнев, отвращение и презрение – составляет эмоциональный фон, который выключает “чужого” из принятых моральных и этических норм и категоризует социализированное зло.

Фиксация восприятия других людей на уровне “свой-чужой” не позволяет дифференцировать качества партнера по общению, порождает настороженность, недоверчивость, негативизм, недоброжелательность, замкнутость, неспособность вникнуть в реальные его качества, понять его как человека. “Чужого” можно и обидеть, и нанести ему какой-либо иной ущерб – все позволительно, другое дело “свой”, но и он легко может стать “чужим”. У некоторых людей такая фиксация этого уровня отчетливо проявляется в течение всей жизни.

Отечественный психолог Колесов считает, что в наиболее яркой форме это проявляется в группах с противоправным поведением, где особенно четко противопоставляются “свои” и “чужие”... Характерна такая фиксация и для социальных общностей низкого уровня развития, где “чужой” является “табу”. Она становится естественной основой и для идеологического ее насыщения с формированием “образа врага”, стремлением объяснить любые неудачи действиями “вредителей”, “диверсантов и убийц”, другими проявлениями отрыва и противопоставления “конкретно-исторического” общечеловеческому

По мнению современных отечественных психологов, наибольшую толерантность проявляет, как правило, именно человек со сложившейся, прочной личностной позицией, уверенный в себе как личности или как профессионале, и именно поэтому в остальном готовый уступить часть позиций в интересах другого человека, ради сохранения позитивного направления взаимоотношений. Не случайно сложилась психологическая модель сильного человека как благородного и наиболее терпимого по отношению к другим, слабым, модель мудрого и правого как наиболее терпимого по отношению к неправым, заблуждающимся и ошибающимся. И наоборот, множество исследований поведения в подростковом возрасте свидетельствуют о том, что именно неустойчивость убеждений, отсутствие сложившейся личностной позиции в группе и сообществе, неуверенность в себе как личности составляет важнейшую психологическую основу таких негативных явлений, как проявления агрессии, девиантного поведения и нетерпимости людям другой культуры.

Терейковская Т.В.
Филиал АО «Орлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области, г. Петропавловск, Республика Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В настоящее время активно изменяется отношение общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от агрессии до терпимости, партнерства и интеграции.

Важность этой задачи объясняется наблюдающейся тенденцией к увеличению числа детей с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья. В современном казахстанском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. Соответственно, актуальным становится вопрос полноценного развития ребёнка как активного субъекта своей жизнедеятельности и оказания ему квалифицированной психологической помощи в данном направлении.

В полной мере это касается и детей с различными психологическими проблемами, включая дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), к числу которых, вслед за рядом российских авторов (И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Л.И. Плаксина, К.А. Семенова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова др.), мы относим детей с задержкой психического развития (ЗПР) различного генеза, детей с легкой умственной отсталостью (ЛУО) и детей с легкой степенью нарушений при ДЦП. При этом особую значимость приобретает учет возрастных особенностей и выявление механизмов и функций компенсаторных психических образований, который, на наш взгляд, определяет задачи, разработку принципов психологического сопровождения детей и позволяет более дифференцированно воздействовать на потенциальные возможности ребенка (Л.С. Выготский, Е.Л. Гончарова, Г.В. Грибанова, Е.Е. Дмитриева, С.Д. Забрамная, Е.Л. Инденбаум, В.А. Калягин, Н.А. Киселева, С.В. Коноваленко, Т.Н. Князева, О.И. Кукушкина, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Ю.Т. Матасов, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведева, Н.М. Назарова, Т.С. Овчинникова, Н.Я. Семаго, Г.Н. Пенин, В.Г. Летрова, Л.И. Плаксина, В.Г. Печерский, Т.Н. Волковская, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Р.Д. Тригер, О.Н. Усанова, У.В. Ульенкова, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына и др.).

Наше общество пока не готово к введению интегрированного обучения в систему общего образования, поскольку недостаточно отработаны как нормативно-правовые, так и содержательные аспекты обучения особых детей, не определены их права в отношении получения цензового образования. Эти и другие проблемы нашли свое отражение в исследованиях Т.Н. Волковской, Е.Е. Дмитриевой, А.А. Дмитриева, И.Ю. Комарковой, В.И. Курбатова, Н.А. Киселевой, А.Р. Маллера, Н.М. Назаровой, Г.Н. Пенина, К. Рейсвепкван, У.В. Ульенковой, Н.Д.

Шматко, Л.М. Шипициной и др. Одной из основных проблем интегрированного обучения является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, в частности, практических психологов и педагогов.

В специальном образовании оформлены модели психологической помощи детям с проблемами в развитии. Каждый из подходов имеет свою научную специфику и вносит свой вклад в разработку организационно-методических основ психологической помощи таким детям: концепция комплекса параллельных служб в системе образования (О.Н. Усанова), интеграционные идеи о «психологизации», психологической составляющей в педагогической, диагностической, социальной, медицинской, реабилитационной и логопедической работе (И.И. Мамайчук); модели специальной психологической помощи детям с ЗПР на этапах раннего онтогенеза (У.В. Ульенкова).

На современном этапе развития специального образования медико-психолого-педагогическое обслуживание детей с ОВЗ сосредоточено в центрах различного типа (ПМПК и т.п.). Разрушение старой системы организации профессиональной помощи детям с ОВЗ и внедрение идеи интеграции требуют переосмысления существующих моделей дошкольной, школьной психологических служб, организации специального образования и построения на этой основе системы психологической помощи и сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования школьников с ОВЗ рассматривается нами как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть устремлено на овладение школьниками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками, на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

На основании вышесказанного можно сформулировать следующие принципы психолого-педагогического сопровождения:

1. Личностно-ориентированный подход к детям, к родителям, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий.

2. Гуманно-личностный – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции» каждого ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха).

3. Принцип комплексности – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте психолога с логопедом, педагогом, невропатологом, родителями.

4. Принцип деятельностного подхода – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка, кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является личностно-значимым для ребенка.

В результате психологического сопровождения должны быть созданы специальные условия для активизации и коррекции развития ребенка:

– создание социально-психологических условий для эффективного психического развития в ребенка в классе;

– систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии, в виде психокоррекции, психологической поддержки;

– систематическая психологическая помощь родителям и родственникам детей с проблемами в развитии в виде консультирования, бесед, обсуждений;

– организация жизнедеятельности ребенка в классе с учетом его психических и физических возможностей.

В работе с детьми с ограниченными возможностями необходимо стремиться использовать технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми в школе и дома.

Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в современной системе образования определяется следующими этапами:

1 этап - Диагностическое сопровождение ребенка и его семьи

– Установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка.

– Психолого-педагогическая диагностика особенностей развития ребенка, профилактика отклонений психического развития.

– Определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных характеристик (составление социально– психологической карты семьи).

Диагностический этап предполагает сбор информации о ребенке.

Это первичная скрининговая диагностика психического и речевого развития ребенка. Во время первичного приема (консультации) определяются проблемы заявителя, по необходимости проводится скрининговая диагностика в рамках психолого-медико-педагогической консультации. Специалистами комиссии квалифицируются проблемы ребенка в виде заключения, определяются для него специальные условия обучения и воспитания ребенка.

При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов деятельности ребенка, документации, представленной образовательным учреждением, в контингент которого входит ребенок, анкетирование родителей.

2 этап - Поисковый этап

Поисковый этап сопровождения направлен на анализ полученной информации о психическом развитии ребенка, его социальной ситуации развития. Полученная информация обсуждается с родителями (законными представителями) ребенка. Они получают необходимые разъяснения от специалистов.

На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

После проведенной углубленной диагностики специалисты определяют задачи коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут.

3 этап - Деятельностный этап

– Оказание необходимой помощи родителям ребенка с ограниченными возможностями (консультирование, беседы, обсуждения).

– Просвещение и консультирование педагогов, работающих с ребенком.

– Психологические занятия, включающие в себя комплексы на развитие внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

– Проведение совместных мероприятий с родителями и детьми.

– Разработка рекомендаций, определение оптимальной индивидуальной нагрузки с учетом психофизических особенностей.

Деятельностный этап направлен на реализацию индивидуального образовательного маршрута и выполнение программы коррекционно-развивающего работы. Он представляет собой организованный целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей на содержательной основе. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, включающей систему усложняющихся задач развития психических функций, деятельности, личности и общения, а также индвидуализированные приемы и формы взаимодействия специалистов с конкретным ребенком.

При построении и реализации программы сопровождения учитываются следующие факторы:

– индивидуальные особенности ребенка (специфика развития ребенка, структура дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень развития навыков коммуникации, поведения и социальных навыков);

– возраст ребенка (соотнесение уровня развития ребенка с возрастными нормами развития, особенно это актуально при работе с детьми, развитие которых неравномерно);

– наиболее развитые функции, сформированные навыки, возможности социальной адаптации;

– социальная ситуация развития, семейная микросреда (позиция семьи по отношению к ребенку, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителя и специалиста, характер социального поведения ребенка);

– организационные возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение (объем коррекционных занятий, возможность совместных занятий с семьей ребенка, взаимодействие специалистов; условия, уровень и направленность разработанных специалистами программ, методических рекомендаций, дидактических материалов).

Психолого-педагогический консилиум остаётся основной организационной формой для обсуждения стратегии и тактики комплексного психолого-педагогического сопровождения. Результаты сравнительного анализа данных, полученных в ходе первичной и промежуточной диагностики, обсуждаются специалистами на заседаниях психолого-педагогического консилиума, где принимается коллегиальное решение о необходимости изменения содержания индивидуальной программы сопровождения ребенка или продолжении работы в выбранном направлении.

4 этап Анализ эффективности процесса и результатов сопровождения (рефлексивный этап)

На рефлексивном этапе проводится анализ реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения.

Этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции других проблем.

Поэтапное сопровождение детей с ограниченными возможностями способствует:

- успешному освоению детьми с ОВЗ образовательной программы;
- положительной динамике развития психической, познавательной, физической сфер обучающихся с ОВЗ;
- развитию самостоятельности учеников с ОВЗ в рамках учебных и иных целей, заданных педагогами;
- овладению приёмами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками;
- формированию умения устанавливать адекватные ролевые отношения с педагогами;
- принятию и соблюдению обучающимися с ОВЗ классных, лицейских, социальных и этических норм;
- формированию потребности трудиться, обогащению трудового практического опыта;
- принятию и соблюдению норм здорового образа жизни;
- самостоятельному (или с помощью взрослого) определению дальнейшего профессионального или образовательного маршрута.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2003.
2. Акимова Г.Е. Как помочь своему ребенку. Справочник для неравнодушных родителей. Екатеринбург, 2003.
3. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. М., 2001.
4. Афонькина Ю.А. Психолого-коррекционная поддержка ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мурманск, 2006.
5. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого–педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 1.
6. Дети группы социального риска / Под ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004.
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003.

Лыков С.В.
аспирант Российского государственного социального университета

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОПАСНОСТИ В ПОСТАНОВКЕ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВА

К одной из тем, требующих глубоко анализа среди специалистов различных отраслей науки, следует отнести представление людей об образе опасности.

Человечество нашло множество способов для того, чтобы создать ощущение безопасности вокруг себя. Толстые стены квартир, развитая медицина, органы внутренней и внешней безопасности государств – все это стало огромным механизмом, призванным исполнить одну единственную функцию – обеспечить ощущение комфорта и защиту от каких бы то ни было угроз, коих существует огромное множество. В настоящее время человек испытывает чувство опасности каждый день, а ситуации, кои он может считать таковыми, выходят за астрономическую черту, начиная от страха оказаться в ситуации природной или техногенной катастрофы, заканчивая образом мифического страха.

Неоспоримым фактом является так же и то, что образ опасности напрямую связан с самим страхом. По мнению В. И. Коротец, в современном мире важнейшими субъектами отношения «опасность-безопасность» наряду с государством становится как все человечествов целом, во всем его многообразии и особенностях, так и отдельный индивид. Экологические, демографические опасности выходят за рамки отдельных стран или наций, тем самым требуяк себе внимания от каждого человека. В Современном мире индивид достиг высокого уровня развития, обладает набором выбора средств для своей защиты, но прежде всего в эмоциональном и ментальном плане.

Можно выделить как врожденные, так и приобретенные стимулы или причины возникновения страха. К врожденным страхам можно отнести боязнь боли, страх высоты и одиночества. Однако, интересными является также е и то, что приобретенные факторы, вызывающие страх, так же будут связаны с врождёнными причинами. Боязнь попасть под машину, как можно понять, является страхом за свою жизнь, боязнь закончить свое существование.

Эволюция эмоции страха начинается с самых ранних годов жизни человека. Младенец боится быть покинутым матерью, потом, по мере взросления, ребенок начинает бояться боли, животных, высоты и даже мистических персонажей, как например, Баба Яга или Кощей Бессмертный. Темнота, огонь, страх перед бушующей стихией – все это интериоризируется в сознании человека с первобытных времен. Не имея таких страхов, человек не смог бы трезвым взглядом оценить опасность, возникшую у него на пути, и, в конечном счете, закончил бы жизнь, так и не успев ее начать. По мере исторического развития развивались и страхи. Как уже видно из выше написанного, сначала существовал некий базовый страх перед тем, что могло нанести непоправимый ущерб жизни человека, и только потом страх начал принимать и социальное значение. Появились страхи, которые пришли к нам из приобретенного опыта путем обучения в процессе формирования нашей личности, отражая определенные ценности, которые приняты в той или иной общественной среде. Именно поэтому следует отметить, что определен-

ные страхи присуще не только какому-либо возрасту, но так же и культурному пласту населения планеты.

Е. Лавровой и А. Калафати было принято решение разделить все опасности на четыре основные категории, а именно: физическая, социальная, экзистенциальная и мистическая опасность.

Под физическими опасностями понимаются опасности, вызванные природными объектами, как землетрясение и техногенные опасности, как, например, взрыв ближайшего завода. Категория социальных опасностей включает в себя ситуации, связанные при взаимодействии с другими людьми или с обществом в целом. Экзистенциальными опасностями являются опасности, продуцируемые личностью самостоятельно. Такие виды опасностей могут зависеть от самого человека, его личности, взглядов или исходить от обычного незнания себя и своих возможностей. Мистические же опасности связаны с воображаемыми объектами или ситуациями, которые совершенно невозможны. Так, например, быть похороненным заживо совершенно невозможно в современном мире.

Представления каждого человека об опасности являются индивидуальными, но влияние СМИ, случайные разговоры о волнующих событиях, которые человек мог вести или попросту услышать, влияют на его целостный образ восприятия угрозы. Поэтому в настоящее время каждый человек сталкивается с такой проблемой, как перенасыщенность информацией, что прямым образом влияет на его представление об окружающем мире. Такая ситуация не может не влиять на реальность оцениваемых угроз для человека.

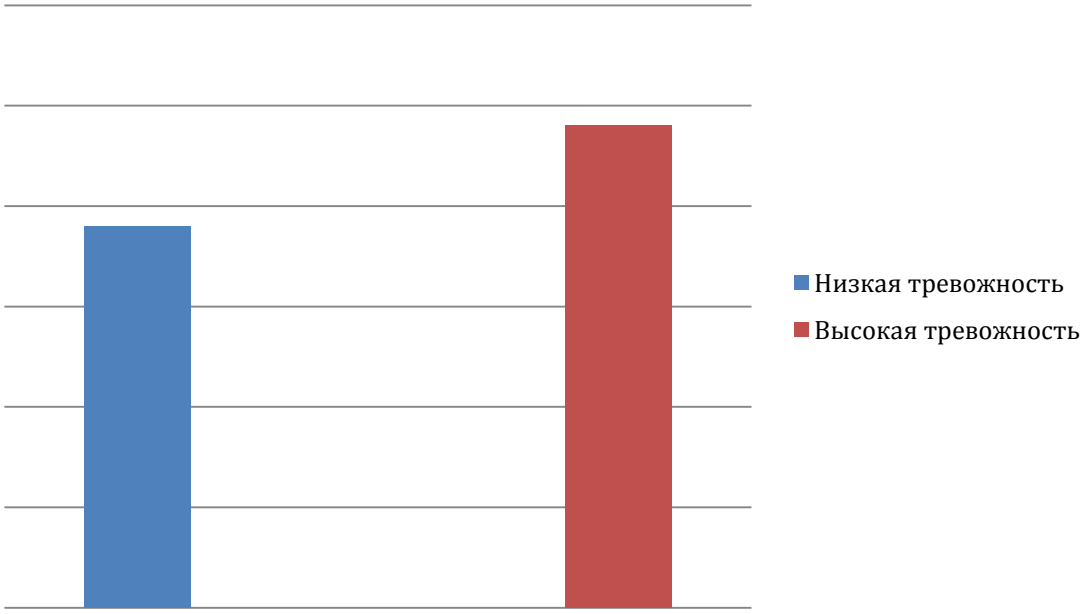
Нагнетание обстановки заставляет индивида испытывать стресс, который обволакивает человека не только в момент столкновения с опасной ситуацией, но так же и от представлений человека о ней, которые выражаются в его общей видимости и ожиданиях. Важно отметить что в отличие от других форм животной жизни, человек способен реагировать не только непосредственно на опасную ситуацию, но так же и на возможность наступления таковой. В качестве вероятного примера можно привести ситуацию, когда само ожидание беды начинает изматывать человека намного больше, чем его столкновение с проблемной ситуацией.

В опасных ситуациях или в возможности наступления таких ситуаций, психика человека выстраивает и активирует психологические защиты и стратегии совладания. Стоит отметить, что длительное эмоциональное напряжение, пребывание в страхе, лишь усиливает и нагнетает уже имеющийся «багаж» психологических защит, что, в конечном итоге, крайне неблагоприятно скажется на самом человеке. Сколь бы не был обширен список механизмов защиты психики, все они не способны защитить человека в момент наступления опасности, а длительное ожидание такой ситуации лишь усиливает общую нервозность и тревожность личности. Однако подобные механизмы оказывают благоприятное влияние после столкновения с опасностью, когда физическое и психическое здоровье находится в подорванном состоянии.

Для того чтобы наглядно показать как влияет уровень тревожности личности на оценку ей опасной ситуации, было проведено исследование. В нем сравнивались две группы с низкой и высокой тревожностью, чтобы наглядно продемонстрировать различия в оценке опасных ситуацией. Стоит отметить, что выставление оценки опасных ситуаций по категориям у групп получилось одинаковым. На первом месте обе группы поставили физическую опасность, как наиболее угрожающие их жизни и комфорту. Второе место заняла социальная опасность, третье

мистическая в то время как экзистенциальная оказалась в самом конце списка, на четвертом месте.

Вне зависимости от выбора категорий опасности по их значимости для двух групп, общий бал приписываемой каждой опасности, как и общий суммарный бал, заметно различался (рис 1).



Так же в ходе проведения исследования была выявлена закономерность между категориями опасности и защитными механизмами. Стало ясно, что чем меньше у людей преобладают стратегии совладения, тем выше они склонны оценивать ситуацию как опасную. Из этого можно сделать вывод о том, что люди, обладающие более высоким уровнем тревожности, менее склоны к использованию защитных механизмов психики. Такой результат с одной стороны говорит о высоком уровне стресса, испытываемым подобной категорией людей, с другой, – о том, что после столкновения с опасной ситуацией их психологическое восстановление будет проходить более тяжело и медленно.

Список литературы

1. Коротец В.И. Опасность и безопасность в современном мире: философско-культурологический анализ. Ростов-на-Дону, 2003.
2. Лаврова А. Калафати. Когнитивные и эмоциональные процессы при построении образа опасности под воздействием информационных сообщений. М., 2004.
3. Матвеева Л.В., Лаврова Е. В. Исследование трансформаций представления об опасности под влиянием СМИ // Вестник Московского университета. 2011. № 4.
4. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. 2000. № 3.

Барабанова А.В.
студентка юридического факультета
Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)

К ВОПРОСУ О ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Как отмечают А.Д. Урсул и Т.А. Урсул, «мировое образование вступило в стадию кардинальных и динамичных трансформаций, которые напрямую связаны с эволюционными изменениями в обществе» [3]. Предполагается, как замечает А.М. Новиков, что в настоящее время формируется постиндустриальное образование, которое соответствует постиндустриальному обществу[2], которое так же называется информационным.

Действительно, ведь человечество находится на этапе непрерывной информационной революции, подобной началу эпохи книгопечатания в прошлом. Только сегодня общество наоборот, переходит от печатных форм хранения и передачи информации к электронным. Данные веяния находят своё отражение и в современной системе образования, что открывает новые возможности для людей, идущих по пути просвещения.

Так, например, каждый из нас теперь имеет возможность получить образование дистанционно, не тратя время на дорогу до учебного заведения, а все учебные пособия, которые ещё недавно с трудом помещались в сумки, теперь с легкостью умещаются в легких и компактных гаджетах. Из всего этого может сложиться обманчивое впечатление о том, что образование идёт в ногу со временем. Однако, к сожалению это не так.

Так, например И.А. Бирич и О.Г. Панченко отмечают хроническое отставание образования в деле воспроизводства нравственной и творческой личности [1]. Стоит согласиться с их мнением о том, что происходит это потому, что «образование не выполняет своей основной функции в обществе, которая заключается в том, что только образование в качестве социального института призвано быть тем перекрестком, средостением, где происходит переход культуры в цивилизацию, долженствования в возможное и реальное на уровне массового сознания, превращение отвлеченного знания в практическое, идеального в конкретность волевого акта каждого человека. Но чтобы образование оказалось способно выполнять эту важнейшую функцию в обществе в полном объеме, необходимо кардинально сменить его философскую концепцию» [1].

По нашему мнению, основанному на эмпирических наблюдениях, деградация культуры и воспитания у подрастающих поколений налицо. Можно бесконечно долго распространяться о причинах данных явлений, однако место современного образования в борьбе с ними нам представляется очевидным. Ни для кого не секрет, что основную роль в становлении личности в детском и подростковом возрасте играют семья и образовательные учреждения дошкольного и школьного образования. Как говориться: «школа – второй дом, учительница – вторая мама».

Эти институты должны действовать сообща, а иногда и вовсе образовательным организациям приходится компенсировать недостатки в воспитании (например, в случае с детьми из неблагополучных семей). Однако вместо того, чтобы такие школьники могли тянуться за сверстниками, для них зачастую со-

здаются специальные классы коррекции, сущность которых название совершенно не отражает. Фактически они представляют собой инструмент изоляции «трудных» детей, что создаёт благоприятную среду для развития социально-опасных элементов. По мнению автора, такой подход является в корне неверным.

Сегодняшняя задача образования, как упоминалось ранее, состоит, в том числе, в воспитании детей в духе морали и нравственности. Понятия человечества о морали не претерпели с течением времени каких-либо серьёзных изменений. Лжецы, льстецы, наглецы, подлецы и трусы, как 1000 лет назад вызывали негативное отношение со стороны общества, так вызывают его и сейчас. Сохранение вечных ценностей – вот в чём основная функция образования в постиндустриальном обществе. Поэтому помимо учебных предметов в образовательной программе должны присутствовать уроки морали.

Помимо этого, сегодня необходимо одновременно адаптировать школьников к жизни в информационном обществе и оградить от ряда его негативных проявлений. Свободных доступ всех и каждого к материалам определённого содержания развращает, социальные сети и онлайн игры затягивают, подменяя общение с друзьями и развитие своих талантов на виртуальные суррогаты.

Для того, чтобы повернуть эти процессы вспять, необходимо обратиться к опыту Советского Союза, когда с детьми и подростками велась активная работа как через образовательные учреждения, так и через молодёжные организации. Сегодня общество как никогда нуждается в этом. Только создавая достаточное количество бесплатных кружков и секций и стимулируя родителей отдавать в них детей, а детей – вступать, можно заменить ставшее традиционным сидение за компьютером на полноценное развитие.

Список литературы

1. Бирич И.А., Панченко О.Г. В поисках новой философской парадигмы образования в России (обзор дискуссий) // Future Human Image. 2014. № 1. С. 9-44.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. 136 с.
3. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / под ред. Базалука О.А.Т. 3 // Издание Международного философско-космологического общества. Киев, 2013. С. 35-95.

Самойлова О.Л.
студентка юридического факультета
Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Специфика современного мира заключается в том, что он быстро изменяется. Мы живем в век стремительных перемен в политике, экономике, культуре, социальной сфере, индивидуальных и общественных отношений. Эта потрясающая изменчивость накладывает отпечаток на человечество в целом и каждого индивидуума в отдельности, заставляя его активно включаться в процесс перемен для того, чтобы оставаться конкурентноспособным на рынке труда. Это одна из особенностей постиндустриального общества.

Развитие постиндустриального общества приводит к увеличению потоков и объема информации, которую получает ежедневно человек, сокращению времени на ее осознание и обработку для дальнейшего использования. Усложняются технологические процессы, повышаются требования к профессиональным знаниям и навыкам.

Все это в совокупности с быстротечностью жизни негативно сказывается, прежде всего, на морально-психологическом состоянии человека, поскольку он входит в состояние стресса и постоянно в нем находится.

В целях обеспечения более и менее стабильного существования и развития человек вынужден постоянно совершенствовать имеющиеся навыки, повышать квалификацию, получать информацию о совершенствовании науки и техники, приобретать новые навыки в работе.

С учетом этого, образование в постиндустриальном обществе выходит на первый план и становится одной из важнейших составляющих социального уровня и стабильности в обществе для человека. Без образования становится невозможным не только карьерный рост, но и сохранение «статус-кво» в профессиональной сфере.

Конституцией Российской Федерации гарантируется право на образование, в 43 статье закрепляется, что каждый имеет право на образование, гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Право на образование становится одним из важнейших социальных прав в постиндустриальном обществе. Гарантии его реализации, безусловно, выходят на первый план, как обеспечение развития не только человека, но и всего общества в целом.

Однако не стоит забывать о том, что и сама система образования в постиндустриальном обществе должно изменяться. Она должна подстраиваться под современные реалии, искать новые методы преподавания, использовать современ-

ные методологии и технические средства, обеспечиваться потребности общества и соответствовать прогрессивному общественному развитию, сужать информационные потоки, обеспечивая защиту человека от стрессов, связанных с этими факторами.

Вместе с тем, на наш взгляд, при необходимости формирования мобильности и подвижности системы образования, подстраивания его под новые реалии и условия, формирование узкопрофильного образования, не следует отказываться от классической системы образования, существовавшей в России до этого времени. Поскольку классическое образование дат базовые знания, обеспечивающие широкий кругозор, высокую мобильность в профессиональной сфере. Это образование, которое дает возможность развития не только прикладных, но и фундаментальных научных направлений, что не может обеспечить узкопрофильное образование.

С учетом изложенного, полагаем важным в современном постиндустриальном обществе обеспечить разумное сочетание, баланс между старой классической и новой узкопрофильной системами образования. По нашему мнению, это будет в большей мере способствовать как реализации права каждого на образование, так и научно-техническому развитию российского общества, поддержанию его конкурентноспособности на мировом рынке труда.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.: с изм. от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ // Российская газета. 1993. 25 декабря.
2. Бирич И.А., Панченко О.Г. В поисках новой философской парадигмы образования в России (обзор дискуссий) // Future Human Image. 2014. № 1. С. 9-44.
3. Болотникова Ю.Н. Российское образовательное право: источники и особенности // Пробелы в российском законодательстве. М.: Медиа-ВАК, 2008. № 1. С. 71-72.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. 136 С.

Ванякин Д.Я.
Московский государственный университет машиностроения (МАМИ).
Научный руководитель: Фурсова Екатерина Борисовна,
профессор, кандидат политических наук

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Начиная, с 1957 года советская, а затем российская образовательная система уже более 40 лет находится в непрерывной, постоянной череде реформ. Действительно, можно вспомнить реформы 1957, 1964, 1968, 1984, 1988, 1991-1992, а так же череды реформ 2000х годов, которые в том числе, включают и ЕГЭ,не говоря уже о менее масштабных реформациях общеобразовательной школы и системы высшего образования в целом.

Российское образование – неотъемлемая часть жизни нашего общества, поэтому на нем отражаются все метаморфозы из жизни нашего социума, который находится в переходном периоде. Можно согласиться с мнением академика А.М. Новикова, который отмечает, что «переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.». Носам переход от образования из одной эпохи в другую не может сам по себе проходить гладко.

Исследователями отечественного образования делаются попытки сформулировать проблемы, стоящие перед российской высшей и средней школой в контексте противоречивого состояния современности. [2]

– Многие программы не учитывают социально-культурные особенности современности. Если в индустриальном обществе обучение было ориентировано на то, чтобы дать ответы на вопросы «что?» и «как?», то в современном актуализировались «почему?», «в чём смысл?»;

– Современные педагоги должны обладать не только знаниями и квалификацией, но и определёнными личностными качествами, такими как креативность, осознанное сопереживание (эмпатия), критическое мышление;

– Образование не всегда ориентируется на реальные задачи меняющегося мира, игнорируя потребность прививать навыки самостоятельной интерпретации сути проблем. Оно продолжает учить тому, что любая проблема, предлагаемая жизнью, имеет готовое решение, и человек должен лишь подогнать её под параметры уже проверенных аксиом;

– Школа воспитывает иллюзию целеполагания, подвёрстывая её под утрированный образ реальности. Упрощённый набор знаний формирует у студентов и учащихся неверное представление о собственных возможностях, порождает завышенную самооценку.

Решение указанных проблем связано с комплексом социальных поступков и ментальных трансформаций. Видится необходимым:

– сформировать мощное внимание авторитетных инновационных СМИ к проблемам школы и культуры:

– определить, наконец, перспективы и задачи образования. Кажется, что реформа системы образования всегда происходила сама собой. Время диктовало – вводились новые дисциплины. После войны реформа прошла в пользу физико-технологического образования. В эпоху интеграции очевидным стал спрос на глобалистские навыки и знания: финансы, менеджмент, право, языки, программирование. Сейчас настала пора говорить о новом наборе знаний, навыков, требованиях к человеческому интеллекту. Можно предположить, что это будет новая форма фундаментального образования с двумя направлениями: физико-техническим и философско-гуманитарным.

Успех на рынке образовательных услуг немыслим без современных конвейеров управления и проектирования, дорогих исследований и разработок. Необходимо:

– отказаться от идеи торжества культуры над человеческими потребностями. Стремление к экономическому благополучию – вовсе не позорное клеймо обывателя. Армия высокообразованных людей, жалующихся на поголовное оскудение человеческого интеллекта и духа, сделала всё возможное, чтобы оскудение это случилось. Достаточно рассмотреть основные вехи эволюции культурной и образовательной практики XX века, чтобы убедиться, к чему привело бессистемное блуждание интеллектуалов в поисках света новых знаний. «Высокоинтеллектуальные» эксперименты с культурой и образованием низвели вершины духа к плоскогорьям синкретизма, размыли границы между подлинным искусством и кунштюками.

– преодолеть стереотипы мышления. Многие не приветствуют, а то и вовсе отвергают необходимость перемен, что таит в себе множество опасностей. Действительно сложно расстаться с идеализацией базовых общечеловеческих ценностей и понятий. Да с ними и не нужно расставаться! Необходимо порвать с мифами о них. Будучи возведёнными в безусловный и непререкаемый идеал, они заслоняют реальные людские, рациональные категории и интересы. От многократного использования на все случаи жизни абстрактные призывы стерлись, стали бессмысленными.

– перестать бороться с бездуховностью самыми формальными средствами. Нужно перестраивать весь механизм целиком с помощью новых технологий продюсирования культуры и образования.

Список литературы

1. Новиков А. Развитие отечественного образования. М.: Изд-во «Эгвес», 2005. С. 211.
2. Ястребов А. Л. Образование и культура в постиндустиральном обществе: проблемы и решения // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования: материалы II международной научно-практической конференции 10–11 февраля 2013 г. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra -CZ», 2013. С.47-49.

Егоров Ю.Н.
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой государственного и муниципального управления Московского регионального социально-экономического института

О ТУРБУЛЕНТНОМ ХАРАКТЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Одним из свойств рыночной экономики, которая периодически подвержена кризисам, является экономическая нестабильность. Развитие экономики имеет не равномерно-поступательный, а циклический характер: экономика периодически переживает спад, депрессию, оживление, подъем. Экономика любой страны представляет собой постоянно развивающуюся сложную структуру, состоящую из множества субъектов с различными и часто противоречивыми целями, что создает почву для конфликта интересов и возникающих на их основе сбоев.

Попытки предотвратить нестабильность путем чрезмерного государственного регулирования и жесткого централизованного планирования, что мы наблюдали и наблюдаем на примере новейшей отечественной истории, приводят к утрате инновационного характера экономики. Можно сказать, что инновации – это своего рода плата за нестабильность. Любая инновация нарушает сложившийся порядок и ведет к сбоям. Но инновация, одновременно, открывает новые горизонты и создает возможности для дальнейшего поступательного развития экономики, вывода ее на более высокий уровень. Тем самым экономическую нестабильность, если она связана с требованиями и логикой рыночных отношений следует признать как данность. Другое дело, что нестабильность должна существовать в пределах оптимумов и если она вышла за рамки позволительных границ, т.е. отклонилась от оптимального уровня, может иметь тотальный разрушительный характер и обрушить всю экономику. Часто это происходит в периоды, когда в обществе длительное время имело место нарушение принципов рыночной экономики, а естественной рыночной нестабильности предшествовали длительные стагнация и застой.

Нестабильность по-разному проявляет себя в различных отраслях. В меньшей степени, с позиции спроса, она свойственна для сельского хозяйства. О значении сельского хозяйства в качестве индикатора цикличного развития экономики указывал Н.Д. Кондратьев. Очевидно, что сельское хозяйство, а также некапиталоемкие и трудоемкие отрасли играют особую роль в период экономической нестабильности. Продукты первой необходимости востребованы всегда. Намного сложнее для продукции высокой стоимости и когда в основе ее производства сложные кооперативные связи. С позиции предложения нестабильность может возникать в силу ограниченности технических возможностей (изобретения отстают от потребностей), слабости и ненадежности производственной инфраструктуры, отсталости управления хозяйственными процессами.

Чем сложнее технологическая цепочка – тем выше вероятность для возникновения нестабильности. Достаточно обрушиться одному звену и сбой возникает во всей системе. Также в сложном положении в период нестабильности оказываются капиталоемкие рыночные сегменты. Но при всей экономической неста-

бильности всегда должны быть сегменты (отрасли), в отношении продукции которых существует стабильный или даже повышенный спрос. Нестабильность приводит к перераспределению ресурсов от одних экономических сегментов к другим. Как говориться «кому война, а кому мать родна».

Таким образом, важная задача состоит в прогнозировании характера нестабильности, что позволяет минимизировать связанные с ней риски. Н. Д. Кондратьев в своей теории длинных волн предложил алгоритм прогнозирования кризисов на основе признания их закономерностей. В основе длинной волны Кондратьева (к-волны), которая имеет строгую периодичность – особенности жизненного цикла существующего технического строя производства. В условиях современной экономики причины кризисов могут быть намного глубже. На них, в частности, оказывают влияние институциональные сбои, связанные не с технологическими факторами, а общественными отношениями. Не случайно, теория циклов в XX веке добавилась понятием политических циклов. Институциональные сбои также объективны и необходимы с точки зрения общественного развития как технологические и экономические. И в не меньшей, а в большей степени они непредсказуемы. Что заставляет нас говорить о турбулентном характере нестабильности.

Героиня киноповести К. Шахназарова «Сны» живет в России XIX века и в своих снах видит реальность конца 1980-х гг. Она не может поверить в то, что это происходит с Россией и не находит в окружающей ее обстановке аналогов и причин этих событий. В работах крупнейших российских ученых-экономистов начала XX века – А.И. Чупрова, Н.А. Каблукова, А.А. Исаева, А.Н. Миклашевского и др. мы не находим ничего, что предвосхитило бы характер последующего развития нашей страны.

Нестабильность может возникать на основе турбулентных процессов, во многом совершенно случайных, зачастую не имеющих логического объяснения. Причины турбулентных процессов могут не совпадать с известными закономерностями. Разве можно предсказать появление технических открытий? Иногда они опережают развитие общества и его экономики, а иногда опаздывают. Последствия научных открытий часто вообще остаются неизведанными (например, в области генной инженерии), по поводу чего в обществе идут споры о целесообразности их использования в принципе, и в настоящее время, в частности.

Понятие турбулентности возникло благодаря английскому физику У. Томсону. Важной чертой физической турбулентности является сложная вихревая структура течения с широким спектром масштабов движений (размеров вихрей). Физиками разработаны различные модели турбулентности.

В современной экономике теория турбулентности рассматривается в управлении цепями поставок (логистические потоки). При этом под турбулентностью в экономике следует понимать процессы, характеризующиеся нерегулярными взаимными перемещениями объектов, сопровождающиеся хаотическими изменениями в пространстве и времени параметров среды. Размер и амплитуда явлений турбулентности меняется хаотически в некотором интервале. Турбулентные процессы невозможно прогнозировать. Их течение не поддается контролю, а последствия непредсказуемы.

В физике, в теории волн отмечается, что явления турбулентности возникают чаще всего на границе, у стенки и/или при разрушении или опрокидывании волны. Обычно турбулентность наступает при превышении некоторого критического параметра. Турбулентность возникает самопроизвольно, когда соседние об-

ласти среды следуют рядом или проникают один в другой, при наличии перепада в их качественных значениях или при наличии чрезмерного давления одной области на другую, или когда области среды обтекают непроницаемые процессы. Также турбулентность может возникать при наличии вынуждающей случайной силы. Обычно внешняя случайная сила и сила тяжести действуют одновременно. Например, при землетрясении или порыве ветра падает лавина с горы, внутри которой течение снега турбулентно. Мгновенные параметры потока (скорость, температура, давление, концентрация примесей) при этом хаотично колеблются вокруг средних значений.

Турбулентные процессы наблюдаются в общественной жизни и в экономике. Их проявления мы можем наблюдать на примере гибели многих цивилизаций прошлого. При чем причины гибели этих цивилизаций до сих пор остаются предметом научного спора.

В качестве экономических систем, подверженным явлениям турбулентности можно рассматривать как коммерческие организации (микроэкономика), так и территориальные и государственные системы (макроэкономика). Турбулентность также может возникать на отраслевом уровне. В значительной мере это связано с непредсказуемостью технических открытий, которые могут опережать время (например, в логистике разработка штрих-кодов на несколько десятилетий опередила их практическое использование) и, наоборот, отставать (прежде всего это наблюдается в медицине).

Основная причина турбулентной нестабильности скрывается в институциональных сбоях современных экономических систем. При этом зависит она не от одного отдельного фактора, а целой совокупности составляющих, чье взаимное влияние приводит к непрогнозируемым сбоям. Тем самым, чем больше факторов, влияющих на уровень турбулентности, удается поставить под контроль в процессе управления как на микро– так и на макроэкономическом уровне, чем более грамотно это управление, тем большая вероятность смягчения амплитуды нестабильности и снижения негативных последствий возникающих экономических сбоев.

Очевидно, как и в физике, в экономике существуют свои особенности и характерные черты проявления турбулентности. Можно предположить, что здесь также действуют случайные факторы (силы) и имеются свои полюса «тяжести», которые со временем накапливают критические значения экономических проблем. В экономике турбулентные процессы также формируются в «приграничных» областях (которые следует трактовать достаточно широко – так в прямом, так и в фигуральном смысле). Границы приобретают особое значение, если наблюдается несоответствие соприкасающихся или сопредельных экономических систем: отраслей, территорий, рынков и т.д. Все происходит по логике образования смерча, в основе которого процессы, образующиеся при разности температур. Смерч может возникнуть при поступлении тёплого воздуха, насыщенного водяным паром, когда происходит соприкосновение тёплого влажного с холодным сухим «куполом», образовавшимся над холодными участками поверхности земли (моря).

Анализируя экономические системы на предмет возникновения турбулентных процессов, следует разделять входящие и выходящие потоки, как это делается в логистике. Входящие потоки – это внешние потоки, поступающие из внешней среды в экономическую систему. К ним относятся материальные и фи-

нансовые ресурсы, информация. Каждый из этих разновидностей потоков может содержать факторы, способствующие возникновению экономической турбулентности. Вероятность турбулентности может значительно возрастать, если эти потоки подвергаются искажению (в первую очередь информация) в силу грубого административного вмешательства. Выходящие потоки – это внутренние потоки, поступающие из экономической системы во внешнюю среду. Экономистов, в первую очередь, интересует, насколько эффективным является преобразование потоковых процессов, происходящее внутри экономической системы. Снижение эффективности говорит о возникновении внутренних сбоев и о росте вероятности возникновения турбулентных процессов. Таким образом, турбулентность возникает внутри системы под воздействием внешних факторов, или в силу неправильного управления этими факторами, или в силу нестыковки характера внешних факторов с методами их управления внутри системы.

Турбулентность тем и отличается от других видов сбоев системы, что ее невозможно прогнозировать. Теоретически она может возникнуть в любой момент и с любым уровнем отклонения от нормального состояния системы. И, тем не менее, существуют вероятности возникновения и частоты турбулентных явлений. Как в русской поговорке про снаряд, который дважды не падает в одну воронку. Если мы не можем контролировать саму турбулентность, то можно влиять на элементы, ее составляющие (вызывающие).

Возможны средства снижения вероятности возникновения турбулентных явлений и снижения их уровня. Для этого необходимо добиваться сбалансированности отдельных составляющих институциональной среды. Если применять физические закономерности возникновения турбулентности, то она может быть следствием «перегрева» отдельных параметров экономики. Так в современной Москве это может быть вызвано устойчиво высокой стоимостью недвижимости, существующей вследствие ограничительной государственной политики. Важным в процессе регулирования экономики с целью снижения риска возникновения турбулентных процессов является использование принципа В.В. Леонтьева.

Еще одним средством снижения рисков турбулентности в условиях глобализации является повышение уровня интегрированности экономических систем. Чем больше отдельная система интегрирована в мировую экономику, тем ниже вероятность наступления частных явлений турбулентности. В свое время эту закономерность выявили русские ученые-экономисты П.Б. Струве и В.Г. Яроцкий. Но любая, даже самая крупная система (мировая глобальная экономика) сама не освобождена от вероятности возникновения турбулентных явлений. В большой системе они возникают реже, но когда случаются, то оказываются более глубокими по своим последствиям. Но это лишь свидетельствует о том, что управление экономикой с течением времени, все больше перемещается на международный уровень.

Список литературы

1. Егоров Ю.Н. История российской экономической науки XIX-XX вв. М., 2012.
2. Кондратьев Н.Д. Проблемы экономической динамики. М.: Экономика, 1989.
3. Леонтьев В. Экономические эссе. М.: Политиздат, 1990.

4. Струве П.Б. Научная картина экономического мира и понятие «равновесия» // Экономический вестник. Прага,. 1923. №1.
5. Яроцкий В.Г. Односторонняя теория экономического развития. СПб.,1896.

Барышев С.Б.
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой бухгалтерского учета, анализа и аудита Московского регионального социально-экономического института

РЕНТАБЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается формирование показателей рентабельности в учетно-аналитической системе предприятия.
Ключевые слова: Формирование показателей рентабельности, учетно-аналитическая система, экономическая эффективность, промышленное предприятие.

Рентабельность – это обобщающий показатель, характеризующий качество работы промышленного предприятия, так как при всем значении массы получаемой прибыли наиболее полную качественную оценку производственно-хозяйственной деятельности предприятия дает величина рентабельности и ее изменение. Он представляет собой отношение прибыли к производственным фондам или к себестоимости продукции. Показатель рентабельности оценивает эффективность производства путем соизмерения доходов от производства и расходов на него.

Ориентация деятельности только на «вал», на выполнение намеченных программ любой ценой – это заведомый путь к банкротству. Для успешного функционирования каждый хозяйствующий субъект должен стремиться к повышению эффективности своей деятельности на основе рационального использования ресурсного потенциала, увеличения прибыльности производства, улучшения качества реализуемой продукции.

В связи с этим изменяется подход к оценке эффективности функционирования предприятия. В командной экономике, ориентированной на увеличение объемов валового производства, основное внимание уделялось таким показателям эффективности, как производительность труда и фондоотдача. В рыночной экономике, где целевой функцией хозяйствующего субъекта является максимизация прибыли, на первое место выходит финансовый блок показателей эффективности, в основе которых лежит прибыль.

Получение прибыли является результатом вложения капитала в активы, использование которых принесло экономическую выгоду. Абсолютная сумма прибыли, полученная предприятием, характеризует финансовую результативность его деятельности, но не позволяет проанализировать достаточность полученного эффекта. Для собственников, менеджмента предприятия, его персонала, государства, инвесторов, кредиторов, иначе говоря, для всех возможных участников распределения и использования полученной прибыли важна не только ее величина, но и уровень доходности деятельности предприятия. При прочих равных условиях вложение средств или работа на более доходном предприятии даст, в конечном итоге, возможность получить более высокие дивиденды, премии, снизить риск невозврата кредитных ресурсов, а фискальная система страны получит больше налогов.

Отсюда, изучая конечные финансовые результаты деятельности предприятия, важно анализировать не только динамику, структуру, факторы и резервы роста прибыли, но и соотношение эффекта (прибыли) с имеющимися или использованными ресурсами, а также с доходами предприятия от его обычной и прочей хозяйственной деятельности. Необходимость данного сравнения можно также объяснить тем, что многие предприятия, получившие одинаковую сумму прибыли, имеют различные объёмы товарооборота, разные издержки ресурсы.

Любая целесообразная деятельность человека связана с проблемой эффективности. В любом случае эффективность определяется рачительностью, экономичностью хозяйствования и измеряется результатами, полученными от каждой единицы использованного ресурса (фактора) производства.

Эффективность производства характеризует его результативность, которая находит свое выражение в росте благосостояния населения страны. Следовательно, эффективность производства можно определить как оптимальное использование ресурсов в сопоставлении с общественными потребностями.

Для выяснения сущности экономической эффективности производства, определения ее критерия и показателей необходимо различать содержание понятий «эффективность» и «эффект».

Эффект – абсолютная величина, обозначающая достигаемый результат какого-либо процесса. Экономический эффект – это результат человеческого труда, создающего материальные блага. Безусловно, результат сам по себе очень важен, но не менее важно знать, какими затратами он достигнут. Поэтому соизмеримость эффекта и затрат на его достижение является основой экономической эффективности. Помимо абсолютной величины эффекта необходимо знать и его относительную величину, исчисляемую посредством деления общего результата (эффекта) на затраты ресурсов, обусловивши получение.

Следовательно, эффективность выражает степень эффекта и в самом общем виде выражается формулой:

$$Э = \frac{P}{З}, \quad (1)$$

где Р – результаты производства;

З – затраты на получение данного результата.

Для оценки уровня эффективности функционирования предприятия чаще всего используют относительные показатели – показатели рентабельности (доходности, прибыльности).

Рентабельность – это степень доходности, выгодности, прибыльности бизнеса. Она измеряется с помощью целой системы относительных показателей, характеризующих эффективность работы предприятия в целом, доходность различных направлений деятельности (производственной, коммерческой, инвестиционной и т.д.), выгодность производства отдельных видов продукции и услуг. Показатели рентабельности более полно, чем прибыль, характеризуют окончательные результаты хозяйствования, потому что их величина отражает соотношение эффекта с вложенным капиталом или потребленными ресурсами. Их используют для оценки эффективности деятельности предприятия и как инструмент в инвестиционной политике и ценообразовании.

Рентабельность непосредственно связана с величиной прибыли. Однако ее нельзя отождествлять с абсолютной суммой полученной прибыли. Рентабельность – это степень доходности, выгодности, прибыльности. Она измеряется с

помощью целой системы относительных показателей, характеризующих эффективность работы предприятия в целом, доходность различных направлений деятельности (производственной, коммерческой, инвестиционной и т. д.), выгодность производства отдельных видов продукции (работ, услуг). Показатели рентабельности более полно, чем прибыль, характеризуют окончательные результаты хозяйствования, потому что их величина отражает соотношение эффекта с вложенным капиталом или потребленными ресурсами. Их используют и как инструмент в инвестиционной политике и ценообразовании. Многообразность вариантов решений, принимаемых при определении прибыли, текущих издержек, авансированной стоимости для расчета рентабельности обусловливают наличие значительного количества ее показателей.

Резюмируя всё вышесказанное, рентабельность можно определить как показатель эффективности предприятия, выражающий относительную величину прибыли и характеризующий степень отдачи средств, используемых в производстве.

Роль и значение показателя рентабельности заключатся в следующем:

– этот показатель является одним из основных критериев оценки эффективности работы предприятия;

– повышение рентабельности характеризует цель предприятия любой отрасли в рыночной экономике;

– рентабельность – результативный, качественный показатель деятельности предприятия;

– рост рентабельности способствует повышению финансовой устойчивости предприятия;

– увеличение рентабельности обеспечивает победу предприятия в конкурентной борьбе и способствует выживанию предприятия в рыночной экономике;

– рентабельность имеет важное значение для собственников (акционеров и учредителей), так как при её увеличении возрастает интерес к данному предприятию, растёт цена акции;

– кредиторов и заёмщиков денежных средств уровень рентабельности интересует с точки зрения реальности получения процентов по обязательствам, снижения риска невозврата заёмных средств, платёжеспособности предприятия;

– динамика рентабельности предприятия изучается налоговыми службами, фондовыми биржами, министерствами;

– для предпринимателей показатель рентабельности характеризует привлекательность бизнеса в данной сфере.

В экономической литературе приводится большое количество показателей рентабельности. Каждый из них играет определённую роль в оценке эффективности деятельности предприятия. На практике следует использовать систему показателей рентабельности.

Для расчета уровня доходности предприятия все показатели рентабельности могут быть объединены в следующие группы:

1. Показатели, рассчитываемые для оценки доходности деятельности предприятия в целом. Методика их расчета основана на применении показателей прибыли предприятия или прибыли от реализации продукции, чистой прибыли (в числителе) и показателей реализованной продукции, себестоимости, величины

акционерного капитала, вложенного капитала, собственного капитала, заемного капитала или совокупного капитала (в знаменателе).

2. Показатели, рассчитываемые для оценки доходности продукции, а также используемых ресурсов производства и затрат. Методика их расчета также базируется на применении показателей прибыли предприятия, прибыли от реализации продукции, чистой прибыли (в числителе) и показателей совокупных затрат себестоимости, основных фондов, оборотных средств, оплаты труда, численности работников, производственных площадей и т.д.

Наиболее распространенными показателями в практике отечественных предприятий являются:

– рентабельность продукции – определяется как отношение прибыли предприятия (прибыли от реализации продукции или чистой прибыли) к себестоимости продукции (изготовленной, товарной или реализованной);

– рентабельность изделия – определяется как отношение прибыли, закладываемой в цену изделия, к себестоимости изделия(Рис.2).

Кроме того, предприятие может использовать и ряд других показателей рентабельности для характеристики уровня доходности своих активов, ресурсов и продукции.

Рентабельность производства ($Р_{пр}$) определяется по формуле

$$P_n = \frac{П_n}{(ОФП + НОС)} \times 100 \quad (2)$$

где $П_п$ – прибыль предприятия, руб.; ОПФ – среднегодовая стоимость основных производственных фондов, руб.; НОС – нормируемые оборотные средства, руб.

Рентабельность реализованной продукции ($Р_п$) определяется по формуле:

$$P_n = \frac{П_{к.в}}{КВ} \times 100 \quad (3)$$

где $П_{к.в}$– годовой прирост прибыли в результате реализации капитальных вложений; КВ– капитальные вложения, руб.

Рентабельность оборота ($Р_0$) определяется по формуле

$$P_o = \frac{П_n}{В} \times 100 \quad (4)$$

где В – выручка от реализации продукции, руб.

Рентабельность текущих активов ($Р_{т.а}$) определяется по формуле:

$$P_{т.а} = \frac{П_ч}{ТА} \times 100 \quad (5)$$

где $П_ч$– прибыль, остающаяся в распоряжении предприятия, руб.; ТА – средняя величина текущих активов, руб.

Рентабельность, собственного капитала ($Р_{с.к}$) определяется по формуле

$$P_{с.к.} = \frac{П_ч}{СК} \times 100 \quad (6)$$

где СК – величина собственного капитала на определенную дату (средняя за период), руб.

Рентабельность изделия ($Р_и$) определяется по формуле

$$P_и = \frac{П_{ед}}{С_{ед}} \times 100 \quad (7)$$

где $П_{ед}$– прибыль на единицу изделия, руб.; С – себестоимость изделия, руб.

Рентабельность инвестированного капитала ($Р_{и.к}$) определяется по формуле

$$Р_{и.к} = \frac{П_п}{ИК} \times 100 \quad (8)$$

где ИК – средний инвестированный капитал, руб.

Рентабельность основных фондов ($Р_{о.ф}$) определяется по формуле

$$Р_{о.ф} = \frac{П_п}{ОФ} \times 100 \quad (9)$$

Рентабельность заемных средств ($Р_{з.с}$) определяется по формуле:

$$Р_{з.с.} = \frac{П_{з.с.}}{ЗС} \times 100 \quad (10)$$

где $П_{з.с}$– плата за пользование заемными средствами, руб.; ЗС – средства, привлеченные на заемной основе (долгосрочные и краткосрочные)на определенную дату (средняя величина), руб.

Рентабельность активов ($Р_а$) определяется по формуле:

$$Р_а = \frac{П_ч}{СА} \times 100 \quad (11)$$

где СА – средняя величина активов, руб. Рентабельность совокупных вложений капитала ($Р_{с.в.к}$) определяется по формуле:

$$Р_{с.в.к.} = \frac{Р_{з.с.} + П_ч}{ИК} \times 100 \quad (12)$$

где $Р_{з.с}$ – расходы, связанные с привлечением средств на заемной основе, руб,; ИК – величина совокупного используемого капитала на определенную дату (средняя величина), руб.

Рентабельность инвестиций ($Р_и$) определяется по формуле

$$Р_и = \frac{П_п}{В - КО} \times 100 \quad (13)$$

где В – величина валюты баланса на определенную дату (средняя за период), руб.; КО – величина краткосрочных обязательств на определенную дату (средняя за период), руб.

Рентабельность товарной продукции ($Р_{т.п}$) определяется по формуле

$$Р_{т.п.} = \frac{П_п}{С_{т.п.}} \times 100 \quad (14)$$

где $С_{т.п}$ – себестоимость товарной продукции, руб. Для расчета рентабельности отраслей экономики в расчет принимается общая сумма прибыли, полученная предприятиями, объединениями, другими хозрасчетными формированиями, входящими в соответствующую отрасль экономики. На уровень рентабельности отрасли будут оказывать влияние наличие в ней низкорентабельных и убыточных предприятий.

Для повышения эффективности рентабельности предприятий необходимо провести анализ бухгалтерской отчетности. Отчетность – это заключительный элемент метода бухгалтерского учета. Подготовка бухгалтерской отчетности – это забота не только бухгалтерии, но и других экономических и технических служб предприятия, потому что при составлении отчетности подводятся итоги и оцениваются все аспекты деятельности предприятия. Отчетность составляется на осно-

вании всех видов текущего учета – бухгалтерского, статистического, оперативно-технического.

Она может содержать как количественные, так и качественные характеристики, стоимостные и натуральные показатели. Все элементы бухгалтерского отчета тесно связаны между собой и представляют собой единое целое, т.е. систему экономических показателей, характеризующих условия и результаты работы предприятия за отчетный период. Вместе с тем сведения, содержащиеся в бухгалтерской отчетности, имеют комплексный характер, потому что, как правило, они отражают разные аспекты одних и тех же хозяйственных операций и явлений. Например, данные, представленные в балансе предприятия (форма №1), дополняют сведения, содержащиеся в отчете о финансовых результатах (форма №2), и наоборот.

Бухгалтерская (финансовая) отчетность организаций (за исключением бюджетных) состоит из: бухгалтерского баланса; отчета о финансовых результатах; приложений к ним, в частности отчета об изменениях капитала, отчета о движении денежных средств, приложения к бухгалтерскому балансу и иных отчетов, предусмотренных нормативными актами системы нормативного регулирования бухгалтерского учета; пояснительной записки; аудиторского заключения, подтверждающего достоверность бухгалтерской отчетности организации (если она в соответствии с законодательством подлежит обязательному аудиту).

Бухгалтерская отчетность предприятия служит основным источником информации о его деятельности. Тщательное изучение бухгалтерских отчетов раскрывает причины достигнутых успехов, а также недостатков в работе предприятия, помогает наметить пути совершенствования его деятельности. Полный всесторонний анализ отчетности нужен, прежде всего, собственникам и администрации предприятия для принятия решений об оценке своей деятельности.

Наиболее информативной формой для анализа и оценки финансового состояния предприятия является бухгалтерский баланс – форма №1.

Актив баланса характеризует имущество организации, его состав и состояние в денежной форме. Пассив баланса характеризует состав и состояние прав на имущество, возникающих в процессе хозяйственной деятельности организаций у предпринимателей, акционеров, государства, инвесторов, банков и др. Баланс отражает состояние хозяйства в денежной оценке.

В актив баланса включаются статьи, в которых объединены определенные элементы хозяйственного оборота предприятия по функциональному признаку. Актив баланса состоит из двух разделов. Так, в разделе I «Внеоборотные активы» отражаются здания, сооружения, машины, оборудование; долгосрочные финансовые вложения; инвестиции в дочерние и иные предприятия; нематериальные активы. Раздел II актива баланса «Оборотные активы» отражает величину материальных оборотных средств: производственных запасов, незавершенного производства, готовой продукции и т.д.; наличие у предприятия свободных денежных средств, величину дебиторской задолженности и прочих активов**.** В Российской Федерации актив баланса строится в порядке возрастающей ликвидности средств, т.е. в прямой зависимости от скорости превращения этих активов в процессе хозяйственного оборота в денежную форму. Так, в разделе I актива баланса показано недвижимое имущество, которое практически до конца своего существования сохраняет первоначальную форму. Ликвидность, т.е. подвижность этого имущества в хозяйственном обороте, самая низкая. В разделе II актива баланса показаны

такие элементы имущества предприятия, которые в течение отчетного периода многократно меняют свою форму. Подвижность этих элементов актива баланса, т.е. ликвидность, выше, чем элементов раздела I. Ликвидность же денежных средств равна единице, т.е. они абсолютно ликвидны.

В пассиве баланса группировка статей дана по юридическому признаку. Вся совокупность обязательств предприятия за полученные ценности и ресурсы, прежде всего, разделяется по субъектам: перед собственниками хозяйства и перед третьими лицами (кредиторами, банками и др.). Обязательства перед собственниками (собственный капитал) состоят, в свою очередь, из двух частей: из капитала, который получает предприятие от акционеров и пайщиков в момент учреждения хозяйства и впоследствии в виде дополнительных взносов извне; из капитала, который предприятие генерирует в процессе своей деятельности, фондируя часть полученной прибыли в виде накоплений.

Внешние обязательства предприятия (заемный капитал или долги) подразделяются на долгосрочные и краткосрочные (сроком до 1 года). Внешние обязательства представляют собой юридические права инвесторов, кредиторов и др. на имущество предприятия. С экономической точки зрения внешние обязательства – это источник формирования активов предприятия, а с юридической – это долг предприятия перед третьими лицами.

Статьи пассива баланса группируются по степени срочности погашения (возврата) обязательств. Первое место занимает уставный капитал как наиболее постоянная (перманентная) часть баланса. За ним следуют остальные статьи.

Наиболее важными задачами баланса являются:

– оценка доходности (рентабельности) капитала;

– оценка степени деловой (хозяйственной) активности предприятия;

– оценка рыночной устойчивости;

– оценка ликвидности баланса и платежеспособности предприятия.

Баланс позволяет оценить эффективность размещения капитала предприятия, его достаточность для текущей и предстоящей хозяйственной деятельности, оценить размер и структуру заемных источников, а также эффективность их привлечения.

На основе информации баланса внешние пользователи могут принять решения о целесообразности и условиях ведения дел с данным предприятием как с партнером; оценить кредитоспособность предприятия как заемщика; оценить возможные риски своих вложений, целесообразность приобретения акций данного предприятия и его активов и другие решения.

Числовые показатели в бухгалтерской отчетности приводятся минимум за два года – отчетный и предшествовавший отчетному (кроме отчета, составляемого за первый год).

Акционерные общества открытого типа, банки и другие кредитные организации, страховые организации, биржи, инвестиционные и иные фонды, создающиеся за счет частных, общественных и государственных средств (взносов), обязаны публиковать годовую бухгалтерскую отчетность не позднее 1 июня года, следующего за отчетным.

Публичность бухгалтерской отчетности заключается в ее опубликовании в газетах и журналах, доступных пользователям бухгалтерской отчетности, либо распространении среди них брошюр, – буклетов и других изданий, содержащих бухгалтерскую отчетность, а также в ее передаче территориальным органам госу-

дарственной статистики по месту регистрации для предоставления заинтересованным пользователям. Годовая бухгалтерская (финансовая) отчетность организации (кроме бюджетных) является открытой для заинтересованных пользователей. Предприятие должно обеспечить возможность для пользователей ознакомиться с ней.

Внешними пользователями бухгалтерской (финансовой) отчетности являются банки, инвесторы, кредиторы, поставщики и подрядчики, покупатели и заказчики, работающие на предприятии, органы власти, общественные организации и другие. Внешние пользователи могут знакомиться с годовой бухгалтерской отчетностью и получать ее копии с возмещением затрат на копирование. К внутренним пользователям бухгалтерской отчетности относятся руководители, менеджеры различных уровней, учредители, участники и собственники имущества предприятия. Все они имеют какие-либо потребности в информации о предприятии для ее изучения.

Банки, кредиторы, заимодавцы заинтересованы в информации, позволяющей определить целесообразность предоставления кредитов, условия их предоставления, оценить риск по возвратности кредитов и уплате процентов. Заимодавцев, предоставляющих долгосрочные кредиты, интересует не только ликвидность предприятия по краткосрочным обязательствам, но и платежеспособность предприятия с позиции ее стабильности в будущем, т.е. интересует также информация, позволяющая судить о прибыльности бизнеса.

Инвесторов (в том числе потенциальных собственников) интересует оценка риска и доходности осуществляемых и предполагаемых инвестиций, способность предприятия генерировать прибыль и выплачивать дивиденды.

Поставщиков и подрядчиков интересует, сможет ли предприятие в срок рассчитаться с ними по своим обязательствам, т.е. ликвидность баланса и финансовая устойчивость как фактор стабильности партнера.

Покупатели и заказчики заинтересованы в информации, свидетельствующей о надежности существующих деловых связей и определяющей перспективы их дальнейшего развития.

Работники заинтересованы в информации о прибыльности и стабильности предприятия как работодателя, с целью иметь гарантированную оплату своего труда и рабочее место.

Органы власти заинтересованы в информации для осуществления возложенных на них функций, ведения статистического наблюдения и других. По данным финансовой отчетности предприятия Федеральная служба России по делам о несостоятельности и финансовому оздоровлению и ее территориальные агентства проводят анализ и оценку финансового состояния предприятия с точки зрения установления неудовлетворительной структуры баланса для подготовки решения по неплатежеспособным предприятиям. Налоговые органы пользуются данными отчетности для реализации своего права (равно как и должник, кредитор и др.), предусмотренного Федеральным законом о несостоятельности (банкротстве), на обращение в арбитражный суд с заявлением о признании должника банкротом в связи с неисполнением денежных обязательств. Критерием для определения неудовлетворительной структуры баланса неплатежеспособных предприятий являются ликвидность и финансовая устойчивость предприятия.

Акционеров, собственников предприятия интересует также размер дивидендов, прибыльность предприятия в будущем, его ликвидность и финансовая устойчивость с точки зрения рискованности вложенного капитала.

Внутренние пользователи (руководители, менеджеры) на основе бухгалтерской отчетности проводят анализ и оценку показателей финансового состояния предприятия, определяют тенденции его развития, готовят информационную базу финансовой отчетности, обеспечивающую всех заинтересованных пользователей.

Информация бухгалтерской отчетности служит основой для принятия решений по инвестиционной, финансовой и операционной деятельности.

Внутренний анализ направлен на прогнозирование расширения производственной деятельности, выбора источников и возможности привлечения инвестиций в те или иные активы, сохранения ликвидности предприятия или вероятности его банкротства. Сама бухгалтерская (финансовая) отчетность может служить оценкой работы менеджеров (по коэффициентам, характеризующим финансовой положение, внешние пользователи могут судить о работе менеджеров). Кроме того, само предприятие заинтересовано в надежных партнерах и обращается к прочтению их отчетности и отчетности будущих потенциальных контрагентов.

Обеспечение пользователей (прежде всего внешних) полной и объективной информацией о финансовом положении и финансовых результатах деятельности хозяйствующих субъектов является важнейшей задачей международных стандартов, в соответствии с которыми строятся концепции развития современного российского бухгалтерского учета и отчетности.

Согласно принятой концепции в настоящее время Минфином РФ утверждены положения по бухгалтерскому учету (стандарты), регламентирующие порядок формирования бухгалтерской информации и порядок раскрытия информации в бухгалтерской (финансовой) отчетности. Использование на практике требований по раскрытию информации в бухгалтерской (финансовой) отчетности, предусмотренных соответствующими положениями (стандартами), дает более полную информационную базу для объективного и всестороннего анализа финансового состояния предприятия, устойчивого его развития.

Таким образом, информация, формируемая в учетно-аналитической системе, в которой заинтересованы все пользователи, должна давать возможность оценить способности предприятия воспроизводить денежные средств и аналогичные им активы, генерировать прибыль, стабильно функционировать, а также давать возможность сравнить информацию за разные периоды времени для того, чтобы определить тенденции интересующих пользователей показателей и финансового положения в целом.

Список литературы

1. Любушин Н.П., Лещева В.Б., Дъякова В.Г. Анализ финансово-экономической деятельности предприятия. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
2. Маркарьян Э.А., Герасименко Г.П., Маркарьян С.Э. Экономический анализ хозяйственной деятельности: Учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2010.
3. Савицкая Г.В. Комплексный анализ финансово-хозяйственной деятельности. Минск: ОАО «Новое Знание», 2011.
4. Крылов Э.И., Власова В.М., Журавкова И.В. Анализ финансовых результатов, рентабельности и себестоимости продукции. М.: Финансы и статистика, 2012. 720 с.

Иванова В.Г.
доктор экономических наук, профессор
Московского регионального социально-экономического института

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА РАСЧЕТОВ С ПОСТАВЩИКАМИ И ПОДРЯДЧИКАМИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ОПТОВОЙ ТОРГОВЛИ

Аннотация: В статье представлены особенности учета расчетов с поставщиками и подрядчиками в оптовых торговых организациях в целях выбора качественной системы учета.
Ключевые слова: учет расчетов, поставщики и подрядчики, учет товаров, оптовые торговые организации.

Оптовая торговля – вид предпринимательской деятельности в сфере торговли, связанная с реализацией товаров производителями или торговыми посредниками для дальнейшего использования в розничной торговли или профессионального использования.

Официальное понятие оптовой торговли сегодня закреплено в Федеральном законе от 28.12.2009 № 381-ФЗ "Об основах государственного регулирования торговой деятельности в Российской Федерации". Согласно ст. 2 указанного нормативно-правового акта оптовая торговля представляет собой вид торговой деятельности, связанный с приобретением и продажей товаров для использования их в предпринимательской деятельности (в том числе для перепродажи) или в иных целях, не связанных с личным, семейным, домашним и иным подобным использованием. Аналогичное по смыслу определение оптовой торговли закреплено и в Государственном стандарте "Торговля. Термины и определения. ГОСТ Р51303-99", утвержденном Постановлением Госстандарта России от 11.08.1999 N 242-ст, в соответствии с которым оптовой торговлей признается торговля товарами с последующей их перепродажей или профессиональным использованием.

Закон № 381-ФЗ, вступивший в силу с 1 февраля 2010 г.:

1) устанавливает границы государственного регулирования торговой деятельности, которое заключается:

– в определении требований к организации и осуществлению оптовой и розничной торговли;

– антимонопольном регулировании торговой деятельности;

– информационном обеспечении лиц, участвующих в торговом процессе;

– государственном и муниципальном контроле (надзоре) в области торговли;

2) регулирует отношения между хозяйствующими субъектами (юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями), поставляющими товары и осуществляющими торговую деятельность;

3) предусматривает мероприятия, обеспечивающие соблюдение прав и законных интересов населения.

Закон о торговой деятельности не применяется в отношении:

– внешнеторговой деятельности;

– торговли на товарных биржах;

– деятельности по продаже товаров на розничных рынках;

– купли-продажи ценных бумаг;

– купли-продажи объектов недвижимости;

– купли-продажи продукции производственно-технического назначения (в т.ч. электрической, тепловой энергии и мощности, иных видов энергетических ресурсов).

Статьями 5 и 6 Закона о торговой деятельности определен круг полномочий Правительства РФ, Минпромторга России, органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления в области регулирования торговой деятельности.

Статьей 15 данного Закона установлены антимонопольные требования к перечисленным выше органам государственной власти. В частности, им запрещается:

– создавать региональные (местные) системы качества товаров, не предусмотренные российским законодательством;

– вводить контрольные и разрешительные процедуры для торговых предприятий и поставщиков товаров в дополнение к предусмотренным федеральными законами процедурам;

– регулировать цены (за исключением случаев, предусмотренных законодательством);

– вводить ограничения и запреты на продажу отдельных видов товаров;

– препятствовать свободному перемещению товаров между территориями субъектов РФ и муниципальных образований;

– понуждать организации заключать договоры поставки с определенными поставщиками товаров и определенными торговыми предприятиями;

– ограничивать выбор поставщиков товаров и торговых предприятий для заключения с ними договоров поставки;

– ограничивать поставщикам товаров и торговым предприятиям доступ к объектам транспорта и инфраструктуры.

Юридические лица и индивидуальные предприниматели (хозяйствующие субъекты), осуществляющие торговую деятельность, должны быть зарегистрированы в порядке, предусмотренном Федеральным законом от 26.07.2006 № 135-ФЗ "О защите конкуренции";

Согласно п. 2 ст. 8 Закона о торговой деятельности указанные выше лица самостоятельно определяют порядок и условия осуществления торговой деятельности, включая:

1) вид торговли (оптовая и (или) розничная);

2) форму торговли (в стационарных торговых объектах или вне стационарных торговых объектов, в т.ч. на ярмарках и выставках, развозная, разносная, дистанционная торговля, продажа с использованием автоматов и иные формы торговли);

3) способ торговли (с использованием торговых объектов и (или) без такового);

4) специализацию торговли (универсальная или специализированная);

5) тип торгового объекта, используемого для осуществления торговой деятельности (стационарный или нестационарный);

6) основания использования имущества для торговой деятельности (право собственности, аренда, лизинг, иное законное основание);

7) порядок и условия осуществления торговой деятельности (за исключением государственных и муниципальных предприятий торговли), включая:

– ассортимент продаваемых товаров;

– режим работы;

– приемы и способы, с помощью которых осуществляется продажа товаров;

– количество, типы, модели технологического оборудования, инвентаря, используемых при осуществлении торговой деятельности;

– способы доведения до покупателей информации о продавце, о предлагаемых для продажи товарах, об оказываемых услугах;

8) цены на продаваемые товары (за исключением случаев, когда они регулируются федеральными законами);

9) форму распространения рекламы в торговом объекте и в его витринах;

10) условия заключения договоров купли-продажи товаров, договоров возмездного оказания услуг.

В ст. ст. 7 и 12 Закона о торговой деятельности говорится, о некоммерческих организациях, созданных хозяйствующими субъектами, осуществляющими торговую деятельность (назовем их объединениями торговых предприятий), и некоммерческих организациях, объединяющих хозяйствующие субъекты, осуществляющие поставки товаров (назовем их объединениями поставщиков товаров).

Статьей 7 вышеназванного Закона предусмотрено привлечение на добровольной основе объединений торговых предприятий и объединений поставщиков товаров к участию в формировании и реализации государственной политики в области торговли. Законом о торговой деятельности определены следующие формы такого участия:

– участие в разработке проектов федеральных нормативных актов в области торговли;

– участие в разработке региональных и муниципальных программ развития торговли;

– участие в анализе финансовых, экономических, социальных и иных показателей развития торговли на территориях субъектов РФ и муниципальных образований;

– участие в подготовке прогноза развития торговли на территориях субъектов РФ и муниципальных образований;

– распространение российского и иностранного опыта в области торговой деятельности;

– предоставление необходимой информации для формирования и реализации государственной политики в области торговой деятельности;

– подготовка для органов государственной власти и органов местного самоуправления предложений о совершенствовании торговой деятельности.

Также учет в торговле регулируется следующими основными нормативными документами:

– Гражданским кодексом РФ (§ 1 – 3 гл. 30);

– Федеральным законом от 28.12.2009 № 381-ФЗ "Об основах государственного регулирования торговой деятельности в Российской Федерации";

– Федеральным законом от 08.12.2003 № 164-ФЗ "Об основах государственного регулирования внешнеторговой деятельности";

– Федеральным законом от 30.12.2006 № 271-ФЗ "О розничных рынках и о внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации";

– Федеральным законом от 26.07.2006 № 135-ФЗ "О защите конкуренции";

– Постановлением Правительства РФ от 16.07.2009 № 584 "Об уведомительном порядке начала осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности";

– ГОСТ Р 51303-99 "Торговля. Термины и определения", утв. Постановлением Госстандарта России от 11.08.1999 № 242-ст.

Объединения торговых предприятий могут заключать с объединениями поставщиков товаров соглашения в целях формирования принципа добросовестности при заключении между ними договоров, а также исполнении их условий. Указанные соглашения должны заключаться с учетом требований Закона № 135-ФЗ.

Виды административной ответственности за нарушение Закона о торговой деятельности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Административная ответственность за нарушение Закона о торговой деятельности

Виды правонарушений	**Статья Закона № 381-ФЗ**	**Статья КоАП РФ**	**Размер штрафа, руб.**	
			должностные лица	**организации**
Создание дискриминационных условий, в т.ч. создание препятствий для доступа на товарный рынок и выхода из него	пп. 1 п. 1 ст. 13	п. 1 ст. 14.40	20 000 – 40 000	2 000 000 - 5 000 000
Навязывание контрагенту запрещенных законом условий	пп. 2 п. 1 ст. 13	п. 2 ст. 14.40	30 000 – 50 000	2 000 000 - 5 000 000
Осуществление деятельности на основе договора комиссии или смешанного договора, содержащего элементы договора комиссии	пп. 3 п. 1 ст. 13	п. 3 ст. 14.40	10 000 – 50 000	1 500 000 - 4 500 000
Непредставление запрашиваемой контрагентом информации об условиях отбора контрагента для заключения договора поставки, о существенных условиях договора, информации о качестве и безопасности поставляемых товаров	п. п. 1, 2 ст. 9	ст. 14.41	20 000 – 40 000	300 000 – 500 000
Включение в цену договора поставки вознаграждения(в размере более 10%) за приобретение определенного количества товаров	п. 4 ст. 9	п. 1 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000

Виды правонарушений	Статья Закона № 381-ФЗ	Статья КоАП РФ	Размер штрафа, руб.	
			должностные лица	организации
Выплата вознаграждения в связи с приобретением социально значимых товаров	п. 5 ст. 9	п. 1 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000
Включение в цену договора поставки других видов вознаграждения	п. 6 ст. 9	п. 2 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000
Включение в договор поставки сроков оплаты, превышающих сроки, установленные законом	п. 7 ст. 9	п. 3 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000
Установление в договоре поставки запрета на перемену лиц в обязательстве	п. 10 ст. 9	п. 4 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000
Включение в договор поставки условий об оказании торговой организацией услуг по рекламированию товаров, маркетингу, иных услуг по продвижению товаров	п. п. 11, 12 ст. 9	п. 5 ст. 14.42	20 000 – 40 000	1 000 000 - 5 000 000
Понуждение к заключению договора возмездного оказания услуг по продвижению товаров	п. 12 ст. 9	п. 6 ст. 14.42	30 000 – 50 000	3 000 000 - 5 000 000

Основным видом активов любых торговых компаний, в том числе и оптовых, являются товары, которые с точки зрения бухгалтерского учета являются частью материально-производственных запасов, приобретенных (полученных от других юридических или физических лиц) для продажи. На это указывает п. 2 Положения по бухгалтерскому учету "Учет материально-производственных запасов" ПБУ 5/01, утвержденного Приказом Минфина России от 09.06.2001 № 44н "Об утверждении Положения по бухгалтерскому учету "Учет материально-производственных запасов" ПБУ 5/01" (ПБУ 5/01).

Выбор счета (субсчета) для учета товаров зависит от вида торговой деятельности предприятия. В соответствии с Планом счетов бухгалтерского учета в бухгалтерском учете для обобщения информации о наличии и движении товаров используются следующие счета 41 «Товары» и 45 «Товары отгруженные».

Товары (как часть материально-производственных запасов) принимаются к бухгалтерскому учету по фактической себестоимости.

Фактической себестоимостью материально – производственных запасов, приобретенных за плату, признается сумма фактических затрат предприятия на приобретение, за исключением налога на добавленную стоимость и иных возмещаемых налогов (кроме случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации).

При оптовой торговле существует две основные формы оптовой реализации товаров:

– реализация товаров со склада оптовой организации (складской оборот) – торговая организация только организует доставку конечным покупателям, а расчеты за товар производятся между поставщиком и непосредственным получателем товара.

– реализация товаров транзитом (транзитный оборот) – оптовая организация может принимать и не принимать участие в расчетах. При реализации товаров транзитом с участием оптовой организации в расчетах, организация торговли сама рассчитывается с поставщиком и получает средства от покупателя.

Оптовые организации работают как по договорам купли-продажи, так и по договорам поставки.

Реализуя товар, оптовый продавец получает доход, который отражается им как в бухгалтерском, так и в налоговом учете.

Учет бухгалтерских доходов организации оптовой торговли (впрочем, как и все остальные коммерческие фирмы) ведут в соответствии с нормами Положения по бухгалтерскому учету "Доходы организации" ПБУ 9/99, утвержденного Приказом Минфина России от 6 мая 1999 г. № 32н (далее – ПБУ 9/99).

В силу п. 5 ПБУ 9/99 выручка от продажи товаров признается доходом от обычных видов деятельности оптовой торговой компании. Причем отражение выручки в бухгалтерском учете производится при одновременном выполнении у продавца условий, установленных п. 12 ПБУ 9/99, а именно:

– оптовая торговая организация имеет право на получение этой выручки, вытекающее из конкретного договора или подтвержденное иным соответствующим образом;

– сумма выручки может быть определена;

– имеется уверенность в том, что в результате конкретной операции произойдет увеличение экономических выгод организации. Уверенность в том, что в результате конкретной операции произойдет увеличение экономических выгод организации, имеется в случае, когда организация получила в оплату актив либо отсутствует неопределенность в отношении получения актива;

– право собственности на товар перешло от продавца к покупателю;

– расходы, которые произведены или будут произведены в связи с этой операцией, могут быть определены.

Если в отношении денежных средств и иных активов, полученных организацией в оплату, не исполнено хотя бы одно из названных условий, то в бухгалтерском учете оптового продавца признается кредиторская задолженность, а не выручка.

В общем случае выручка в бухгалтерском учете продавца отражается в момент отгрузки, поэтому отражение выручки в бухгалтерском учете продавец осуществляет независимо от того, оплачен данный товар покупателем или нет.

Исключение составляет случай, когда товар продается по договору, содержащему особое условие о переходе права собственности на товар от продавца к покупателю. В этом случае выручка в бухгалтерском учете отражается в момент наступления обстоятельств, предусмотренных договором, например в момент оплаты.

Таким образом, осуществляя реализацию товаров покупателям, торговая организация получает доходы, которые в соответствии с пунктом 5 ПБУ 9/99, утвержденного Приказом Минфина Российской Федерации от 6 мая 1999 года

№32н «Об утверждении Положения по бухгалтерскому учету «Доходы организации» ПБУ 9/99» признаются выручкой от продажи товаров.

Из Плана счетов бухгалтерского учета финансово-хозяйственной деятельности организации и Инструкции по его применению, утвержденных Приказом Минфина России от 31 октября 2000 г. N 94н (далее – План счетов бухгалтерского учета), следует, что выручка от продажи товаров отражается на счете 90 "Продажи", субсчет 90-1 "Выручка".

Для отражения выручки в бухгалтерском учете оптовым продавцом используется следующая корреспонденция счетов:

Дебет 62 Кредит 90-1 – отражена выручка от продажи товаров.

Как следует из гл. 21 "Налог на добавленную стоимость" НК РФ, реализация товаров на территории Российской Федерации представляет собой объект налогообложения по НДС (пп. 1 п. 1 ст. 146 НК РФ). Следовательно, после отгрузки товара покупателю оптовая торговая организация обязана начислить сумму налога, подлежащую уплате в бюджет, и отразить эту операцию в бухгалтерском учете. Таково требование п. 1 ст. 167 НК РФ, в соответствии с которым моментом определения налоговой базы по НДС является наиболее ранняя из следующих дат:

– день отгрузки товаров;

– день оплаты, частичной оплаты в счет предстоящих поставок товаров.

Налоговая база определяется торговой организацией в соответствии с п. 1 ст. 154 НК РФ. При определении суммы налога используемая ставка налога определяется в соответствии со ст. 164 НК РФ.

Если товар продается на условиях предварительной оплаты, то с суммы полученной предварительной оплаты или частичной оплаты торговая организация – налогоплательщик НДС исчисляет сумму налога по расчетной ставке 10%/110% или 18%/118% (в зависимости от вида продаваемого товара).

В учете начисление суммы налога отражается путем следующей корреспонденции счетов:

Дебет 90-3 Кредит 68 – начислен НДС с выручки от продажи товаров.

По общему правилу выручка в бухгалтерском учете отражается в момент перехода права собственности на реализуемые товары от продавца к покупателю, то есть в момент отгрузки. Это означает, что, отгрузив товары покупателю, бухгалтер в учете отразит выручку от реализации товаров, несмотря на то, что оплата от покупателя еще не поступила (отражается дебиторская задолженность покупателя).

Выручка отражается в сумме, исчисленной в денежном выражении, равной величине поступления денежных средств и иного имущества (когда договором предусматривается оплата не денежными средствами) и (или) величине дебиторской задолженности.

Если величина поступления покрывает лишь часть выручки, то выручка, принимаемая к бухгалтерскому учету, определяется как сумма поступления и дебиторской задолженности (в части, не покрытой поступлением).

Величина выручки определяется исходя из цены, установленной договором между продавцом и покупателем.

Отражение выручки в бухгалтерском учете производится при помощи следующей бухгалтерской записи – Д-т 62 «Расчеты с покупателями и заказчиками» К-т 90.1 «Выручка».

Отразив в учете данную запись, бухгалтер торговой организации должен в бухгалтерском учете отразить начисление налога на добавленную стоимость. Причем, какие используются при этом проводки, зависит от момента возникновения налогооблагаемой базы по НДС– Д-т 90.3 «НДС» К-т 68 «Расчеты по налогам и сборам» субсчет «НДС» – такая проводка используется в случае, если в целях НДС организация использует метод «по отгрузке»– Д-т 90.3 «НДС» К-т 76 «Расчеты с разными дебиторами и кредиторами» субсчет «НДС отложенный» – такая проводка используется в случае, если в целях НДС организация использует метод «по оплате».

Затем по итогам месяца, организация торговли списывает стоимость реализованных товаров с кредита счета 41 «Товары» в дебет 90 «Продажи» субсчет «Себестоимость продаж».

Метод определения стоимости товаров при их списании на реализацию зависит от принятого варианта их оценки при поступлении – по фактической себестоимости или по учетным ценам.

В том случае, если используется оценка товаров по учетным ценам, то стоимость товаров при их списании на реализацию, состоит из учетной цены и величины отклонений, приходящихся на отгруженные товары.

Учет товаров по методу начисления

Бухгалтерские проводки по поступлению товаров(по договору оценка товаров производится в рублях, оплата после поступления товара) (табл. 2)

Таблица 2

Учет товаров по методу начисления

Хозяйственная операция	**Дебет**	**Кредит**
Приняты к учету полученные товары, на дату перехода права собственности на товар	41	60
Отражен НДС	19.3	60
НДС по договору купли-продажи отнесен на стоимость товара	41	19.3
Учтена стоимость доставки товара до склада покупателя (по учетной политике для целей бухучета – транспортные расходы включаются в стоимость товаров)	41	60
Учтена стоимость доставки товара до склада покупателя (по учетной политике для целей бухучета – транспортные расходы относятся на торговые издержки)	44	60
Выделен НДС со стоимости доставки товаров	19.3	60
Учтена стоимость прочих расходов до принятия товаров на учет (по учетной политике для целей бухучета – прочие расходы включаются в стоимость товаров)	41	60
Учтена стоимость прочих расходов до принятия товаров на учет (по учетной политике для целей бухучета – прочие расходы относятся на торговые издержки)	44	60
Выделен НДС от прочих расходов	19.3	60
НДС по доставке товаров до склада и прочим расходам до принятия товара на учет отнесен на стоимость товара или на расходы	41, 44	19.3
Оплачена задолженность поставщику	60	50, 51
НДС отнесен на расчеты с бюджетом	68	19.3

Учет товаров по кассовому методу.

При использовании оптовым торговым предприятием кассового метода учета доходов и расходов по дебету счета 41 «Товары» обособленно отражается до момента поступления денежных средств (или имущества) фактическая себестоимость отгруженных (проданных) товаров.

При поступлении денежных средств дебетуются счета учета денежных средств в корреспонденции с кредита счета 90.1 «Выручка», а в случае выполнения обязательств иным способом (договор мены, зачет взаимной задолженности и т.п.) – дебетуется счет 76 «Расчеты с разными дебиторами и кредиторами» в корреспонденции со счетом 90.1 «Выручка».

Учет товара на складе оптового предприятия ведет материально ответственное лицо.

Складской учет ведется в натуральных показателях по номенклатурным номерам товаров (тары).

Порядок учета товара на оптовом складе может быть различен в зависимости от способа хранения товара и от некоторых факторов: частота поступлений товаров на склад, совместимость товаров по условиям хранения, их натуральные характеристики, а также объем и ассортимент товаров и т.д.

Возможны партионный, сортовой или партионно – сортовой способы.

Учет хранения товаров на складе осуществляется материально ответственными лицами (кладовщиком, заведующим складом), с которыми заключается соответствующий договор.

На складах небольшого оптового предприятия с небольшим ассортиментом товаров и незначительным количеством операций материально ответственные лица могут вести учет непосредственно в товарном отчете (при этом карточки и товарные книги не ведутся). В товарных отчетах (составляется в 2-х экземплярах: 1-й –остается у материально-ответственного лица, 2-й – с распиской на 1-й экземпляр передается в бухгалтерию вместе с документами на приход и расход) указываются поставщики, от которых получены товары за отчетный период, покупатели товаров, даты и номера документов, стоимость товаров по приходной и расходной частям отчета в отдельности по каждому документу. Остаток товаров и тары на начало отчетного периода берут из предыдущего отчета или из инвентаризационной описи. Остаток на конец периода определяется как остаток на начало периода плюс приход товара и тары за вычетом расхода за отчетный период. В конце отчета прописью указывается число приложенных документов. Отчет подписывает материально ответственное лицо.

При организации учета товаров на складе более крупного оптового предприятия, с более широким ассортиментом товаров, применяется партионный или сортовой метод учета товаров при этом составляются товарные отчеты, карточки складского учета

При партионном способе каждая партия товаров хранится отдельно (на каждую партию товаров материально-ответственное лицо выписывает партионную карту в двух экземплярах, где указываются наименование, артикул, сорт, цена и количество (масса) товаров). Под партией понимается количество товаров, поступивших одновременно по одному транспортному документу.

Партионный учет позволяет выявить недостачи или излишки товаров сразу после отпуска каждой партии, что позволяет осуществлять текущий контроль за сохранностью ценностей.

При сортовом способе хранения каждый вновь приобретенный товар определенного сорта присоединяют к ранее поступившему товару того же наименования и сорта (ведут учет товаров в товарных книгах или на карточках.На каждое наименование и сорт товаров открывается одна или несколько страниц в товарной книге либо отдельная карточка).

В торговых организациях наиболее распространенным видом отчетности о наличии и движении товаров является товарный отчет (ф. № ТОРГ-29). В адресной части товарного отчета указываются наименование организации, торговой единицы и структурного подразделения (отдела, секции), фамилия и инициалы материально-ответственного лица, номер отчета, период, за который составляется товарный отчет.

Проверив товарный отчет, бухгалтер ставит на нем дату проверки и расписывается. Товарные отчеты используют в целях контроля не только за движением ценностей, но и за состоянием товарных запасов. Контроль осуществляется путем сопоставления фактических остатков товаров с нормативом (лимитом), определяемым администрацией организации. При выявлении значительного отклонения фактических данных от установленных нормативов принимаются меры по оптимизации товарных запасов.

Список литературы

1. Гражданский Кодекс РФ (гл. 30, ст. ст. 223, 454, 506 и т.д.).
2. Агафонова М.Н. Бухучет в оптовой и розничной торговле. М.: Гросс-медиа, 2011.
3. Безруких П.С. Организация бухгалтерского учета на предприятиях оптовой торговли. М.: Финансы, 2010.
4. Волчек А. Бухгалтерский учет в оптовой торговле. М.: Регистр, 2010.
5. Захарьин В.Р. Бухгалтерский учет в оптовой торговле. М.: Гросс-Медиа, 2012 .
6. Николаева Г.А., Сергеева Т.С. Бухгалтерский учет в оптовой торговле. М.: Приор, 2012.

Александров О.А.
кандидат экономических наук, профессор
Московского регионального социально-экономического института

ЛЕОНИД ВИТАЛЬЕВИЧ КАНТОРОВИЧ: ВКЛАД В СОВЕТСКУЮ ЭКОНОМИКУ

> *«…Я смотрю оптимистически на возможность широкого применения математических методов в экономике, в особенности оптимизационных методов в управлении экономикой на всех ее уровнях. Нет сомнения в возможности значительного повышения экономической работы, достижения лучшего использования ресурсов, повышения роста национального дохода и жизненного уровня за счет этого…Хотелось бы высказать уверенность в том, что применение математических методов в экономике оправдает те надежды, которые на них возлагаются, внесет существенный вклад в экономическую теорию и хозяйственную практику.*
>
> *Л.В. Канторович (Из лекции в Шведской академии наук в связи с присуждением Л.В. Канторовичу Нобелевской премии за 1975 г.)».*

Выдающий советский математик и экономист, лауреат Государственной (1949 г.) и Нобелевской премий (1975 г.) Леонид Витальевич Канторович обогатил математическую, экономическую и транспортную науки фундаментальными трудами первостепенной важности.

Он стоял у истоков современного функционального анализа, вычислительной математики и математической экономики. Ядром открытия Л.В. Канторовича явилась обнаруженная им связь оптимальных производственных планов с соответствующими объективно обусловленными (двойственными) оценками. Своей трактовкой этих оценок Канторович заложил основы оптимизационного экономики – математического анализа широкого круга экономических проблем, в том числе планирование, ценообразование, оценка эффективности, построение системы рентных платежей, экономическое стимулирование нововведений и т.д.

Математическим фундаментом экономических исследований Л.В. Канторовича явилась созданная им новая научная дисциплина – линейное программирование. Идеи и методы линейного программирования получили широкое распространение во всем мире для постановки и решения задач в экономике, физике, механике, энергетике, сельском хозяйстве, на транспорте.

Основные идеи линейного программирования были изложены Л.В. Канторовичем в работе «Математические методы организации и планирования производства» (1939 г.). Только через 10 лет линейное программирование стали использовать западноевропейские ученые-математики и экономисты.

Рассмотрим биографические вехи названного математика и экономиста.

Леонид Витальевич Канторович родился в 1912 году, в Санкт-Петертурге, в семье врача. В 14 лет он поступил в Ленинградский университет, где участвовал в семинарах В.И. Смирнова, Ш.В. Фихтенгольца и Б.Н. Делоне.

Творческие способности Леонида Витальевича проявились очень рано. Активную научную деятельности он начинает в пятнадцатилетнем возрасте, являясь студентом второго курса математического факультета Ленинградского университета. В 1930 году, к моменту окончания университета, Леонид Канторович был автором одиннадцати работ, опубликованных в ведущих советских и зарубежных математических журналах.

В 1930 году Л.В. Канторович принял участие в работе 1 Всесоюзного математического съезда в Харькове, представив на съезд два доклада – о проективных множествах и о полиноме Бернштейна.

В том же году Леонид Канторович становится аспирантом ЛГУ, с 1934 года – профессор названного университета. В 1935 году Л.В. Канторовичу без защиты диссертации была присвоена ученая степень доктора физико-математических наук. За этими сухими цифрами, вехами биографии стоит интенсивная научная работа в области проективных множеств, функционального анализа, других проблем математики.

В течение 20 лет (1940-1960-е гг.) Л.В. Канторович работает в ленинградском отделении Математического института АН СССР им. В.А. Стеклова (ЛОМИ АН СССР), совмещаю эту деятельность с заведованием кафедрами в Высшем инженерно-техническом училище (ВИТУ) и ЛГУ.

В 1958 году Л.В. Канторович становится член-корреспондентом АН СССР по экономике, а с 1964 года – действительным членом АН СССР по специальностям математика и экономика.

В 1958 году Л.В. Канторович создает Лабораторию по применению статистических и математических методов в экономике, которая стала ядром Центрального экономико-математического института АН СССР в Москве. Также Л.В. Канторович активно работает в Сибирском отделении АН СССР, г. Новосибирске, являясь заместителем директора Института математики СО АН СССР и заведующим кафедрой вычислительной математики.

Еще одна сторона жизни Л.В. Канторовича – педагогическая деятельность. Более сорока лет он преподавал в Ленинградском и Новосибирском университетах, создав крупные научные школы в области функционального анализа, вычислительной математики, математической экономики и оптимального планирования.

Широкое признание научные работы Л.В. Канторовича получили за рубежом, в том числе ему присудили степень доктора наук во Франции (Гренобльский университет, 1967 г.), Шотландии (Университет г. Глазго), Польши(Варшавская высшая школа планирования и статистики, 1967 г.), Германии (Университет г. Мюнхена, 1970 г.), Великобритании (Кембриджский университет, 1976 г.), Чехословакии (диплом Высокой экономической школы Праги, 1981 г.). Академик Л.В. Канторович стал членом Международной академии наук и искусств (1979 г.) и Международного эконометрического общества (1973 г.).

Трудно переоценить роль и вклад выдающего советского математика и экономиста, академика, лауреата Нобелевской премии по математике (1975 г.) Леонида Витальевича Канторовича в решение проблем рациональной организации и планирования производства, применения методов линейного программиро-

вания для решения экономических задач, проблем транспортной логистики, ценообразования и капитальных вложений. Десятки научных статей и докладов, в том числе неизданных работ, свидетельствуют об эффективной научной деятельности ученого, а статьи, переведенные на английский, венгерский и польский языки – о международном признании работ в области математики и экономики.

Оценивая научные работы, научную деятельность математика и экономиста, академика Л.В. Канторовича, можно с уверенность сказать, что его интерес к проблемам планирования, ценообразования, экономического анализа, управлению в экономике неслучаен. В советский период русской истории, в 1920-50 е гг., становление административно-плановой экономики, «силовых» методов управления обществом и экономикой, выявили проблемы рациональности и эффективности использования ресурсов, построения оптимального ценообразования, внедрения новых методов управления. В этих условиях на помощь экономистам и управленцам пришли математики, в том числе Л.В. Канторович, Н.Н. Моисеев (математик и физик, профессор, академик АН СССР по математике) и многие другие ученые-математики, среди которых были будущие лауреаты государственных премий, профессора и Нобелевские лауреаты. Возвращаясь к научной деятельности Л.В. Канторовича, отметим, что одним из направлений его работы были исследования в области транспорта. Леонид Витальевич Канторович, как справедливо отмечали его коллеги-математики из ЦЭМИ АН СССР, внес значительный вклад в совершенствование планирование перевозок и размещения грузопотоков на сети, в решение вопрос учета транспортного фактора при планировании производств, в методологию оценки экономической эффективности инвестиций в транспортную отрасль, методики планирования транспортных тарифов и т.д.

В частности, Леонид Канторович в интервью газете «Гудок», говоря об эффективности транспортной системы СССР, подчеркнул: «…Вопросы создания эффективной единой транспортной системы далеко выходят за рамки транспортных отраслей и должны решаться комплексно с учетом всей совокупности социальных, технических, экономических, организационных, экологических и других факторов..». К сожалению, бюрократические препоны, непонимание чиновниками важности экономических взглядов Л.В. Канторовича тормозили решение проблем советской экономики. Так, вспоминаю свою деятельность в 1930-е годы, Леонид Канторович писал: «…В то же время, у меня было ясное ощущение, что слабым местом, снижающим нашу индустриальную и экономическую мощь, было состояние экономических решений. В то время я все чаще думал об экономических вопросах, скорее, правда, на дилетантском уровне, но все же используя общую интуицию. Например, мной была написана в Верховный совет записка о нелепом положении с книжной торговлей, системой тиражей и цен, которая приводила к неоправданному книжному дефициту, спекуляции, большим потерям государства и населения. Перед 18 съездом состоялась открытая дискуссия, можно было писать предложения, соображения, и я тоже направил статью о крайнем искажении системы цен из-за того, что в них не отражается фондоемкость, и об ущербе, который из-за этого происходит. Напечатана она не была, но мне был прислан ответ из бюро цен Госплана, что они рассмотрели мою статью, но мои предложения не учитывают существующий порядок определения цен и политику цен (курсив наш. – О.А.) .

Также отметим тот факт, что Леонид Канторович был вынужден не использовать термины «экономическая эффективность», «математика в экономике», который считались антимарксистскими, прозападными понятиями, и говорить об организации и планировании производства; роль математических величин и формул – разрешающих множителей – вынести в приложение доклада [4]. В конце 1930-х годов Л.В. Канторовичем был создан метод разрешающих множителей, в котором «…решение самой системы в каком-то смысле заменялось, объединялось с задачей нахождения некоторых множителей, оценок, соответствующих каждому виду продукции. Созданный метод отличался тесным объединением процессов решения прямой и двойственной задач, он был похож на алгоритм, разработанный много позднее Данцигом, Фордом и Фулкерсоном .

Интересно! Американский экономист Джо. Данциг в книге «Линейное программирование, его обобщения и применения» писал, что мной (Канторович. – О.А., Ю.Е) была описана почти вся область применения линейного программирования, которая была известна в США лишь к 1960 году.

В конце 1940-х годов американский экономист Т. Купманс, осуществляя исследования в области линейного программирования и оптимального распределения, в том числе в военной сфере, узнал, что в советской России решением аналогичных проблем занимался математик Л.В. Канторович. В 1939 г. им была подготовлена и опубликована брошюра «Математические методы организации и планирования производства». Практическое применение данных методов требовало ЭВМ, которых в тот период не существовало. Экономист Т. Купманс добивается перевода названной брошюры, имя выдающегося математика и экономиста Л.В. Канторовича становится известным в США. Сам Т. Купманс писал, что линейное программирование стало бы развиваться гораздо раньше, если бы брошюра Л.В. Канторовича была ранее опубликована (до войны– О.А.). Такой поступок американского экономиста, будущего Нобелевского лауреата по экономике (1975 г.), делает ему честь как научному работнику и как человеку!

Методы линейного программирования были применены Леонидом Канторовичем для повышения эффективности планирования в производстве, сельском хозяйстве и транспорте. Интересно, что в названной книге Л.В. Канторович достаточно подробно описывает механизм хозяйственного расчета, впоследствии преобразованный в рыночную модель экономики в 1980-е годы в СССР.

В работе Л.В. Канторовича и М.К. Гавурина в развернутой форме были даны эффективные методы решения задачи (метод разрешающих множителей, метод потенциалов), критерий оптимальности решения. Был раскрыт экономический смысл этих параметров как территориальных цен для данного груза, рассмотрена задача рационального размещения производства. Рукопись работы была утеряна, а печатный вариант сильно сокращен. При этом публикация работы встретила большие затруднения, и была напечатана лишь в 1950-е годы, несмотря на поддержку академика А.Н. Колмогорова и В.Н. Образцова, известного специалиста в области транспорта, генерал-директора движения 1 ранга.

Подчеркнем важный факт, что в СССР до 1939 г. происходил научный обмен знаниями в области экономики, в том числе при разработке нормативного метода учета производственных затрат (автор – советский экономист М.Х. Жебрак; авторы схожей методики «стандарт-кост» в США – Ч. Гаррисон и Р. Эмерсон, американские инженеры – экономисты), ценообразования, бухгалтерского учета и контроля, планирования. Позже, в СССР «опустился железный занавес» (инициа-

тива советского правительства во главе с И.В. Сталиным), и общение советских ученых с европейскими и американскими коллегами почти прекратилось, отчасти возобновившись лишь в 1960-е годы.

К слову, выдающиеся русские ученые (экономист Питирим Сорокин, А. Леонтьев, статистик и экономист А.А. Чупров) эмигрировали из советской России еще в 1920 –е годы, некоторые ученые –в 1918/1919 гг., небезосновательно опасаясь репрессий за «буржуазные» взгляды в России. Такой же отток талантливых ученых наблюдается в настоящее время (например, в начале 1990-х годов из России в США эмигрировал советский физик Андрей Гейм, будущий Нобелевский лауреат в области физики, 2012 г.).

Не менее интересной как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, стала работа «Экономический расчет наиболее целесообразного использования ресурсов» (название потом несколько изменилось). В названной научной работе прослеживаются зачатки логистики управления материальными и финансовыми потоками, логистической организации производства; показывается преимущество децентрализованных методов управления в отдельных отраслях экономики.

В 1950– е годы научные работы Л.В. Канторовича по экономике почти так же равнодушно и даже с неприязнью были отвергнуты руководителями Госплана, ректором ЛГУ А.А. Вознесенским с формулировкой «несоответствие ценовой политике государства и апологетический характер работ математического направления». Дело в том, что А.А. Вознесенский посчитал ценообразование либеральным методом управления макроэкономикой, что не одобрит правительство СССР и особенно его руководитель И.В. Сталин.

Конечно, это коньюнктурные соображения партийного чиновника и боязнь ответственности. Бюрократия всегда тормозила внедрение научных проектов, продвижение перспективных идей и методик в прикладных науках.

В круг научных интересов Леонида Канторовича вошла транспортная проблема, связанная со снижением издержек (транспортных расходов), разработки оптимальных транспортных тарифов и т.д. (в начале 1960-х годов ученый предложил изменить систему тарифов на такси, введя предоплату и другие меры по улучшению ценообразования).

Леонид Канторович, исследовав состояние проблемы, выяснил, что рациональным планированием перевозок на железнодорожном транспорте экономисты уже занимались. Однако на математической формулировки задачи, ни эффективного метода ее решения не было (в 1941 г. Ф.Л. Хичкоком было дано математическое описание задач, но без ее анализ и указания путей решения).

Леонид Канторович в работе «Основные экономические проблемы развития транспорта в системе народного хозяйства» пишет, что транспорт – одна из наиболее фондоемких отраслей народного хозяйства с длительным инвестиционным циклом. При ограниченном фонде накопления важно оптимально распределить вложения между производством и транспортом, правильно соизмеряя затраты, необходимые на развитие транспорта, со всей суммой эффектов, получаемых от этого в других отраслях, а также в сфере социального развития общества. Системный анализ и учет взаимосвязей транспорта с народным хозяйством, расширение сферы применения экономико-математических моделей и методов в планировании транспорта будут способствовать улучшению использования действующих транспортных мощностей, повышению эффективности ресурсов, выделяемых на их развитие. Также в работе указано на необходимость большой диффе-

ренциации тарифов в зависимости от качества перевозок, со ссылкой на зарубежный опыт управления транспортными системами.

Леонид Канторович справедливо писал о «математикобоязни», испытываемой не только чиновниками гос. органов власти, и но и экономистов, сравнив ее с неприятием в свое время кибернетики. Линейное программирование широко применяется для планирования севооборота в Айове и Северной Каролине, а не в Ленинградской и Рязанской областях, где имелась возможность применять его на 10 лет раньше – писал ученый в своей работе «Об отставании экономической науки и задачах ее перестройки».

Таким образом, академик Л.В. Канторович предвосхитил развитие многих методов управления, планирования, работ зарубежных ученых-математиков и экономистов, и внес большой вклад в развитие экономической теории, эконометрики, математики наравне с выдающимися российскими экономистами и математиками П. Сорокиным, А.Н. Чупровым, В. Леонтьевым и др .

Л.В. Канторович воспитал плеяду замечательных математиков, в том числе А.М. Вершика, М.К. Гавурин, математика и геометра В.А. Залгаллера и других специалистов.

В заключение приведем замечательные слова академика Л.В. Канторовича, из его интервью «Смотреть на правду открытыми глазами»:

«Журналист: Фундаментальные результаты отличают их долговечность, неизменяемость. Скажите, Леонид Витальевич, устарело ли что-либо в ваших пионерных работах по линейному программированию ?

Л.В. Канторович: Конечно, наука идет вперед, какие-то вещи уточняются, становятся яснее. Но даже в работах полувековой давности нет почти ничего, от чего я бы сейчас отказался».

Однажды редактор журнала, в котором не пропускали к печати статью Л.В. Канторовича, сказала: мне нужно пропустить целый ворох статей, которые завтра уже будут никому не нужны. А Ваши статьи, Леонид Витальевич, можно будет напечатать и через 10 лет, и через 20, они все равно не устаревают…».

Научные работы академика Л.В. Канторовича еще ждут, несомненно, теоретического осмысления и практического применения, ибо математические методы в экономике, как показала мировая хозяйственная практика, не устаревают.

Список литературы

1. Александров О.А., Егоров Ю.Н. Логистика. М.: МПА-Пресс, 2013.
2. Александров О.А., Егоров Ю.Н. Логистика в России. М.: Московский государственный университет приборостроения и информатики, 2013.
3. Канторович Л.В. Оптимизационные задачи в условиях автоматизированных систем управления. Препринт доклада на Второй конференции по оптимальному планированию и управлению народным хозяйством. М.: ЦЭМИ РАН СССР, 1983.
4. Канторович Л.В. Проблемы эффективного использования и развития транспорта. М.: Наука, 1989.
5. Канторович Л.В. Математические методы организации и планирования производства. Л.: Изд-во ЛГУ, 1939.

6. Канторович Л.В. Применение математических методов в вопросах анализа грузопотоков // Проблемы повышения эффективности работы транспорта. М.; Л., 1949. (совместно с М.К. Гавуриным).
7. Канторович Л.В. О применении современных математических методов при определении эффективности капитальных вложений. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
8. Канторович Л.В. Экономический расчет наилучшего использования ресурсов. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
9. Канторович Л.В. Проблемы математической экономики. – Тезисы доклада 4 Всесоюзного математического съезда, Ленинград, 1961 г.
10. Канторович Л.В. Математика в экономике: достижения, трудности, перспективы. Лекция в Шведской Академии наук в связи с присуждением Нобелевской премии за 1975 г. М., 1976.
11. Канторович Л.В. Мой путь в науке: (Предполагавшийся доклад в Московском математическом обществе) УМН. 1987.

Клюшникова Е.В.,
старший научный сотрудник Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета, г. Тверь

АНАЛИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ «НОВОЙ ЭКОНОМИКИ» И УТВЕРЖДЕНИЕ ОСОБОЙ ЗНАЧИМОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Анализ современных тенденций развития социально-экономических систем последнего десятилетия характеризуется существенной динамикой, обусловленной появлением новых ключевых факторов, способствующих конкурентоспособности субъектов микроэкономики, изменениями в структурной организации и качественных составляющих регионального развития, а также обновленным статусом Российской Федерации на мировой арене.

Изменения последнего десятилетия в первую очередь связаны с усилением роли нематериальных факторов в развитии экономических систем, особым влиянием инноваций на современное общество.

На конференции FutureMed, проходившей в Силиконовой долине в январе 2013 года, отмечалось, что сегодня во многих областях науки наблюдается переход от линейного к экспоненциальному росту знаний и технологий. Только за последние три года (2010-2012 гг.) человечество произвело информации больше, чем за всю историю своего существования до 2008 г. Неизбежным следствием лавинообразного роста научно-технической информации стало резкое сокращение времени, необходимого для превращения научного знания в технологию: если раньше на технологизацию прорывного научного знания требовались десятилетия, то сейчас на это уходит пять – семь лет [1].

Феномен «новой экономики» активно исследуется учеными и специалистами в многочисленных научных работах, посвященных выявлению особенностей структурных трансформаций социально-экономических систем. Так, в работах Кузнецова В.А. [4] «новая экономика» – это период бурного роста и развития бизнес-компаний, связанных с разработкой и внедрением информационных технологий, компьютерной техники, программного обеспечения, интернет-проектов и т.д. «Новая экономика» – это также совокупность отраслей, относящихся к различным сферам деятельности, для которых характерны:

- относительно большой инвестиционный вклад интеллектуального человеческого капитала по сравнению с материальными элементами;
- высокая специфичность и даже уникальность нематериальных активов;
- относительно большая инновационная составляющая в деятельности компаний;
- в среднем более высокий, чем в реальной экономике, темп обновления производства;
- перманентный характер обновления производственных технологий или продуктов и услуг (это роднит новую экономику с отраслями высоких технологий).

Особую роль в «новой экономике» играют знания, которые, по мнению Хромушиной ЮА., в постиндустриальном обществе превращаются в источник инноваций, формируя качественно иные отношения между наукой и технологией;

выступают средством достижения социальных и экономических результатов, изменяя отношение к использованию традиционных факторов производства – природных ресурсов, рабочей силы, капитала; служат основой распространения и применения полученного опыта и найденных эффективных решений. При этом происходит качественное изменение роли знаний, которые в виде накапливающейся информации продуцируют новые знания, усиливая значение инновационной и информационной составляющей в развитии экономики [7].

В работах У Ди «новая экономика» трактуется как современный этап развития постиндустриальной экономики, на котором информационные и другие новые и высокие технологии превращаются в решающий фактор роста, определяющий тенденции социально-экономической трансформации форм организации социально-экономических систем (сетевая форма). В качестве структурных факторов «новой экономики» автором выделяются факторы первого рода, то есть материально-вещественные факторы, доставшиеся «новой экономике» от индустриальной в качестве производственного ресурса (энергия); факторы второго рода – материальные факторы, создаваемые в ходе функционирования и развития информационной экономики; факторы третьего рода – совокупность нематериальных факторов, «неосязаемых факторов», «невесомого богатства» [6].

Возникновение и рост новой экономики – третья по счету экономическая революция в истории человечества, отмечается в работах Кузнецова В.А. [4]. Она основана на «мягких» технологиях. Дефицитный ресурс – квалифицированный творческий работник.

В экономике знаний именно профессиональные знания в определенной области деятельности характеризуют конкурентоспособность бизнеса. Новые знания становятся источником инноваций [3].

Теория человеческого капитала предложила единую аналитическую рамку для объяснения таких, казалось бы, разнопорядковых явлений как вклад образования в экономический рост, спрос на образовательные и медицинские услуги, возрастная динамика заработков, различия в оплате мужского и женского труда, передача экономического неравенства из поколения в поколение и многое другое [8].

Роль человеческого капитала как ключевого фактора развития на современном этапе, источника новых знаний и формирования новых возможностей для совершенствования воспроизводственных процессов, и, как следствия, качества жизни, отмечается многими исследователями.

Так, Л.М. Марченкова, И.Б. Илюхина выделяют следующие ключевые аспекты функционирования человеческого капитала в «новой экономике» [5]:

- в современных условиях человеческий капитал является главной ценностью общества и главным фактором экономического роста;
- формирование человеческого капитала требует от самого человека и всего общества значительных затрат;
- человеческий капитал в виде навыков и способностей является определенным запасом, т.е. может быть накапливаемым;
- человеческий капитал может физически изнашиваться, экономически изменять свою стоимость и амортизироваться;
- человеческий капитал отличается от физического капитала по степени ликвидности;

- человеческий капитал неотделим от его носителя – живой человеческой личности;
- независимо от источников формирования, которые могут быть государственными, семейными, частными и др., использование человеческого капитала и получение прямых доходов контролируется самим человеком.

Особое значение приобретает так называемый инновационный человеческий капитал, который является по сути продуктом постиндустриального общества и в числе прочих содействует развитию самой «новой экономики», являясь драйвером ее роста.

Инновационный человеческий капитал включает в себя профессиональные знания и навыки:

- ➢ способствующие получению дохода от работы в данной отрасли;
- ➢ необходимые для появления на рынке нового продукта (товара или услуги) отрасли, для использования в деятельности предприятия отрасли новых производственных процессов, нового метода маркетинга, нового организационного метода;
- ➢ востребованные при осуществлении бизнес-проектов, привлеченных в регион [2].

Достаточно полная структурная классификация человеческого капитала предложена в работе Смирнова В.Т. и др., где выделяются индивидуальный, национальный человеческий капитал и человеческий капитал фирмы [8].

В структуре индивидуального человеческого капитала можно выделить капитал здоровья, культурно-нравственный капитал, трудовой, интеллектуальный и организационно-предпринимательский капитал. В структуре капитала фирмы особую роль играют признанные активы индивидуального человеческого капитала (патенты, авторские свидетельства, ноу-хау и др.), фирменные нематериальные активы (товарные марки, товарные знаки коммерческие секреты и т.п.), организационный капитал, структурный капитал, бренд-капитал и социальный капитал. Национальный человеческий капитал включает социальный, политический капитал, национальные интеллектуальные приоритеты, национальные конкурентные преимущества и природный потенциал нации.

Перечисленные структурные элементы, как показано выше, являются основными источниками развития «новой экономики» и способны в условиях эффективного их использования стать основой опережающего роста национальных экономических систем для обеспечения их конкурентоспособности.

Исследованию вопросов человеческого капитала на современном этапе посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей таких как Б. Вейсброд, У. Боуэн, М. Фишер, Дж. Вейзи, Э. Денисон, С. Дейзи, Дж. Кендрик, Б. Кикер, Р. Лэйард, Ф. Уэлч, Б. Чизвик, М.М. Критский, С.А, Дятлов, В.И. Романчин, Л.Г. Симкина и др.

При этом особую актуальность на текущий момент приобретают исследования, направленные на разработку конкретных приложений теории человеческого капитала в системе социально-экономических отношений и институтов «новой экономики».

Научно-методический центр по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета инициировал реализацию НИР «Методология управления интеллектуальным капиталом технопарковых структур и научных структур с закрепленным государственным стату-

сом», которая была поддержана Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках отбора конкурсной части государственного задания высшим учебным заведениям.

Цель проекта состоит в решении важной научной проблемы разработки теоретико-методологического аппарата и практических рекомендаций по управлению интеллектуальным капиталом технопарковых структур для обеспечения эффективности их функционирования как субъектов экономики и научных структур с закрепленным государственным статусом (наукоградов и государственных научных центров) для достижения максимально возможных научных результатов мирового уровня.

Реализация проекта должна стать важным элементом развития теоретических знаний в сфере интеллектуального капитала (в том числе человеческого капитала) применительно к актуальным для «новой экономики» институциональным элементам, способствующим генерации научных исследований, а в дальнейшем – инноваций на их основе.

Таким образом, на основе теоретического анализа показана бесспорная роль человеческого капитала в «новой экономике», дальнейшее развитие теоретических и методологических основ управления человеческим капиталом должно стать новой вехой в системной трансформации экономических отношений, существенным драйвером роста экономических систем на микро-, мезо– и макроуровнях.

Список литературы

1. Актуализация приоритетов научно-технологического развития России: проблемы и решения / Куракова Н.Г., Зинов В.Г., Цветкова Л.А., Ерёмченко О.А., Голомысов В.С. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.
2. Гарафиев И.З. Инновационный человеческий капитал региона как фактор оценки уровня развития его химической промышленности // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №24. С. 111-116.
3. Интеллектуальный капитал – основа опережающих инноваций: монография / под общ. ред. Безгодова А.В., Смирнова В.В. СПб.: НЦ «Планетарный проект», Орел: ОрелГТУ, 2007. 336 с.
4. Кузнецов В.А. Особенности новой экономики: зарубежный опыт и этапы развития // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. №1 (102).
5. Марченкова Л.М., Илюхина И.Б. Человеческий и интеллектуальный капитал как основа и результат инноваций [Электронный ресурс] // URL: http://www.orelgiet.ru/32_marchenkova_lyukhina_20_02_12.pdf.
6. У Ди. Теория и практика формирования «новой экономики» в Китае: Автореф. дис. … канд. экон. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009.
7. Хромушина Ю.А. Информатизация как важнейшее направление формирования «новой экономики» Германии: Автореф. дис. … канд. экон. наук. Москва, ГУ-ВШЭ, 2009.
8. Человеческий капитал: содержание и виды, оценка и стимулирование: монография / Смирнов В.Т., Сошников И.В., Романчин В.И., Скоблякова И.В.; под ред. д.э.н., профессора Смирнова В.Т. М.: Машиностроение-1, Орел: ОрелГТУ, 2005. 513 с.

Красильникова И.В.
кандидат экономических наук, доцент
Московского регионального социально-экономического института

ПОНЯТИЕ ОПЛАТЫ ТРУДА В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Сегодня Российская Федерация твердо и безоговорочно вступила в новый период своего экономического развития, ознаменовавшийся переходом к рыночным отношениям. Именно рыночные отношения, предполагающие многообразие форм собственности, право на полную хозяйственную самостоятельность и распоряжение результатами труда, включая формирование трудовых ресурсов, способствуют созданию объективных экономических условий и вызывают необходимость применения рыночного подхода к оплате труда.

В свою очередь, несмотря на прогрессивность сложившейся ситуации в нашей стране, стоит отметить, что имеются и негативные оттенки, так недооценка человеческого фактора в условиях современной экономики, повлекло несоответствие уровня заработной платы выполняемой работе, снижение жизненного уровня работающих.

Безусловно, необходимо отметить, и тот весьма известный факт, что в условиях рыночной экономики организации ищут новые совершенные модели оплаты труда.

Итак, с учётом сложившейся экономической ситуации в России, не вызывает сомнений интерес к проблеме оплаты труда.

Прежде чем перейти к законодательно закрепленному определению понятию «оплаты труда» в современных условиях, необходимо определить, что же такое заработная плата и оплата труда с точки зрения ученых-исследователей, так как это дискуссионный вопрос, ведь некоторые не только ученые-экономисты, но и практики убедительно доказывают, что понятие «заработная плата» следует заменить на понятие «трудовой доход». При этом, стоит отметить, принципиальным обстоятельствам будет не искать новое в понятийно-терминологическом аппарате, а обратить внимание и определить сущность и свойства экономической категории «заработная плата» в условиях рыночной экономики.

Несомненно, то определение понятие «заработной платы», характеризующие ее как долю общественного продукта, распределяемого по труду между отдельными работниками, противоречит в какой-то степени принципам рыночной экономики. Исходя из данного определения, следует подчеркнуть, что в нем раскрывается неконкретный источник заработной платы. Размеры заработной платы зависят от большинства факторов, в том числе от фактического трудового вклада работника, конечных результатов хозяйственной деятельности организации, количеству и качеству труда.

Как справедливо отмечает в одном из своих трудов Н.П. Кондраков, «оплата труда» представляет собой систему отношений, связанных с обеспечением установления и осуществления работодателем выплат работникам за их труд в соответствии с законами, иными нормативными правовыми актами, коллективными договорами, соглашениями, локальными нормативными актами и трудовыми договорами [3, с. 198]. Вместе с тем, под «заработной платой», он понимает, вознаграждение за труд в зависимости от квалификации работника, сложности,

количества, качества и условий выполняемой работы, а также выплаты компенсационного и стимулирующего характера [3, с. 199].

Между тем, другим ученым, не менее известным, было предложено другое определение. Так, по мнению Т.А. Фролова, «заработная плата» – это основная часть средств, направляемых на потребление, представляющая собой долю дохода (чистую продукцию), зависящую от конечных результатов работы коллектива и распределяющуюся между работниками в соответствии с количеством и качеством затраченного труда, реальным трудовым вкладом каждого и размером вложенного капитала [4, с. 15].

Однако, при более детальном анализе становится очевидно, что именно определения Н.П. Кондракова позволяют нам четко понимать, что такое «оплата труда» и «заработная плата», они отвечают современным реалиям нашего общества и государства в целом.

В свою очередь, В.Э. Керимов дает определение понятия «оплата труда», исходя из того, что оплата труда для работника и для работодателя имеют разную цель и значение. Так, по его мнению, для работника «оплата труда» – основная статья его дохода, средство повышения благосостояния его самого и членов его семьи, а для работодателя это – издержки производства, которые он стремится минимизировать, особенно в расчете на единицу продукции [2, с. 247].

Определение понятия «заработная плата (оплата труда)» предоставляет нам и Трудовой кодекс Российской Федерации [1]. Так, в соответствие со ст. 129 Трудового кодекса Российской Федерации под заработной платой (оплатой труда работника) – вознаграждение за труд в зависимости от квалификации работника, сложности, количества, качества и условий выполняемой работы, а также компенсационные выплаты (доплаты и надбавки компенсационного характера, в том числе за работу в условиях, отклоняющихся от нормальных, работу в особых климатических условиях и на территориях, подвергшихся радиоактивному загрязнению, и иные выплаты компенсационного характера) и стимулирующие выплаты (доплаты и надбавки стимулирующего характера, премии и иные поощрительные выплаты).

Кроме того, согласно ст. 131 Трудового кодекса Российской Федерации выплата заработной платы производится в денежной форме в валюте Российской Федерации (в рублях). При этом в соответствии с коллективным договором или трудовым договором по письменному заявлению работника оплата труда может производиться и в иных формах, не противоречащих законодательству Российской Федерации и международным договорам Российской Федерации. Доля заработной платы, выплачиваемой в неденежной форме, не может превышать 20 процентов от начисленной месячной заработной платы.

Итак, суммы заработной платы работника, установленные трудовым договором и включающие суммы начисленных премий, доплат и надбавок, могут состоять из денежной и неденежной формы оплаты труда.

В соответствии со ст. 132 Трудового кодекса Российской Федерации заработная плата каждого работника зависит от его квалификации, сложности выполняемой им работы, количества и качества затраченного труда и максимальным размером не ограничивается.

Соответственно, величина заработной платы определяется условиями производства и рыночными факторами, такими как спрос и предложение.

Таким образом, стоит констатировать, что на сегодняшний день в России не сложилось однозначного определения «оплаты труда» как экономической категории, несмотря на попытки законодательного закрепления в Трудовом кодексе Российской Федерации. Представляется оправданным с точки зрения экономической науки наличие многообразия определений понятия «оплаты труда».

Список литературы

1. Трудовой кодекс Российской Федерации // Российская газета. 2001. № 256.
2. Керимов В.Э. Бухгалтерский учет: учебник. М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. 688с.
3. Кондраков Н.П. Бухгалтерский учет: учебник. М.: ИНФРА-М, 2007. 592 с.
4. Фролова Т.А. Экономика предприятия: конспект лекций. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2012.197 с.

Луцик С.С.
старший преподаватель,
Московский региональный социально-экономический институт

КРАТКИЙ ОБЗОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ВВЕДЕНИЯ В РОССИИ АКЦИЗА НА АЛКОГОЛЬ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Аннотация: В статье автор делает экономическую оценку результатов введения акцизной системы в России. Проведен анализ поступлений в бюджет, сопоставлены доли различных доходных статей бюджета, оценены затраты на администрирование и взимание акцизов.
Ключевые слова: налог, акциз, алкоголь, бюджет, доля доходов

Реформы второй половины XIX века сделали актуальным поиск средств для их исполнения. Данная проблема была решена государством при введении акцизной системы налогообложения. До реформирования питейный налог составлял от четверти до трети доходов государства. Так как косвенное налогообложение алкогольной, слабоалкогольной и спиртосодержащей продукции являлось одним из основных источников дохода государства, Александр II решил подойти к вопросу реформирования заблаговременно, и вместе со своими ведущими деятелями по вопросам налогообложения рассмотреть все плюсы и минусы.

В 1858 году Александр II, совместно с министром финансов А.М. Княжевичем, создает авторитетную комиссию из ведущих деятелей своего времени. Комиссия занималась изучением ряда вопросов и подготовила заключение. Положение «О питейном сборе» было готово в мае 1860 года и подписано членами комиссии, откуда и было направлено в Государственный совет. 26 октября 1860 года Александр II утвердил мнение Государственного Совета «О главных основаниях акцизной системы взимания с 1863 года питейного сбора». Комиссией были представлены на рассмотрение императора и другие документы, которые регламентировали основные начала акцизной системы.

Единицей обложения готового продукта был признан градус алкоголя или одна сотая часть ведра безводного спирта. Акциз с выкуриваемого спирта первоначально взимался в размере (кроме губернии Царства Польского) 4 коп. с градуса. Для учета акциза устанавливались минимальные нормы выхода спирта из всех материалов, употребляемых при винокурении. Для каждого рода припасов были установлены две нормы: высшая и низшая. Выбор той или другой нормы предоставлялся заводчику.

Независимо от акциза с вина, винокуренные заводы облагались особым патентным сбором, размер которого исчислялся соответственно совокупной емкости квасильных чанов на заводе. Патентным сбором были обложены и все другие заводы для выделки крепких напитков и изделий из вина и спирта.

Таким образом, можно сделать вывод, что введенная с 1863 года акцизная система представляла собой противоположность прежним способам взимания питейного дохода с помощью казенного управления или отдачи в откупное содержание. В обоих последних случаях ближайшим и главнейшим источником питейного дохода служило право казны на торговлю крепкими напитками: питейная торговля являлась монополией казны, и доход от этой монополии извлекался через отдачу ее в арендное содержание на известный срок и на определенных усло-

виях, или хозяйственным способом с производством продажи напитков за счет самой казны в казенных, питейных заведениях. При этом крепкие напитки непосредственно почти не подлежали никакому обложению, но их производство естественным образом было стеснено и ограничено запрещением продажи приготовляемых изделий иначе, как в казну или откупщикам.

В первый год действия акциза доходы государства значительно возросли, по сравнению с тем, что получалось при откупной системе, а именно поступило в казну от акциза со спирта 122,8 млн руб. Но доходы этого года нельзя, считать нормальными, так как уже в 1863 году решено было повысить акциз с 1864 года до 5 коп., и заводчики, и торговцы спиртом старались запастись на будущий год товаром, оплаченным более дешевым акцизом. Соответственно ненормальным было и поступление 1864 года.

Начиная с 1865 года доходы казны от спиртных напитков (акциз и патентный сбор) изменялись, демонстрируя впоследствии стабильный рост, что наглядно представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Доходы казны от спиртных напитков

Период	**Доход (млн. рублей)**
1865-69	126,7
1870-74	174,9
1875-79	202
1880-84	238,4
1885-89	251,1
1890-94	269,4

Для представления значения акциза в государственном бюджете, следует оценить данные о размере обыкновенных доходов государства за период действия акцизной системы (в среднем, за год) и о доле в них акциза (таблица 2).

Таблица 2.

Общий доход бюджета и доля доходов от алкоголя

Период	**Общий доход (млн рублей)**	**Доля (%)**
1865-69	405,1	31
1870-74	521,5	34
1875-79	594,5	34
1880-84	683,6	35
1885-89	824	30

Представленные в таблице цифры показывают, что доходы казны от акциза росли весьма значительно, и за тридцать лет они более чем удвоились. Тот факт, что, по сравнению с общим размером обыкновенных доходов, доля акциза со спиртных напитков несколько уменьшилась, можно объяснить очень быстрым ростом бюджета.

Если сравнить доход казны в период последних лет существования откупа с доходом последнего времени действия акцизной системы, то окажется, что за время применения акциза поступления казны увеличились почти втрое. Увеличение поступлений можно объяснить неоднократным повышением налога, ростом

населения, соответственно увеличением потребления. Потребление за время существования акциза сократилось.

Таблица 3

Потребление алкоголя на душу населения в период 1865-1894 гг.

Период	**Потребление на душу населения за период (ведро 40-градусного спирта)**
1865-69	0,89
1870-74	0,86
1875-79	0,77
1880-84	0,72
1885-89	0,58
1890-94	0,5

Увеличение казенного дохода под влиянием увеличения патентного сбора по империи (кроме Царства Польского) можно представить следующим образом:

– при увеличении цены патентов в 1868 году на 60%, доход возрос в среднем за два последующих года с 8,2 млн руб. в предыдущие двухлетие до 10,7 млн руб., то есть на 30%;

– при увеличении патентного сбора в 1870 году на 33%, доход возрос с 10,7 млн.руб. до 12,7 млн руб., то есть на 18,5%;

– при увеличении сбора в 1874 году на 100%, доход увеличился с 14,1 млн руб. до 18,5 млн руб., то есть на 31%.

Таким образом, можно сделать, вывод, что первый результат действия акцизной системы состоял в увеличении суммы питейного дохода. Сравнительно с другими обыкновенными государственными доходами, питейный доход за все время существования акцизной системы занимал всегда первое место и составлял около трети общей суммы этих доходов, более конкретно колебался от 32% до 37% этой суммы.

Следовательно, положение питейных сборов в ряду других источников доходов с введением акцизной системы по сравнению с предыдущими системами в общем оставалось без особых изменений.

Что же касается пивоварения, то его обложение пивоварения акцизом в период 1882-1900 годов можно проследить с помощью следующей таблицы.

Таблица 4

Поступления акциза с пива в период 1882-1900 гг.

Год	**Акциз с пива (руб.)**
1882	5 846 328
1883	5 652 394
1884	5 133 335
1885	4 694 396
1886	4 881 114
1887	4 850 865

Год	Акциз с пива (руб.)
1888	5 130 780
1889	5 401 588
1890	5 400 269
1891	5 145 560
1892	5 248 779
1893	7 052 302
1894	7 720 470
1895	8 090 152
1896	8 514 937
1897	8 703 128
1898	8 340 604
1899	8 826 282
1900	9 516 126

Анализируя вышеприведенную таблицу, мы можем сделать вывод, что акцизный доход с пивоварения после введения правил 1885 года не только не увеличился, по сравнению с предшествовавшими годами, а в конечном итоге уменьшился с 1882 года на 17%.

Результат двукратного в 1879 и в 1892 годах повышения акцизной ставки привел к тому, что с увеличением размера акциза в казну поступает лишь часть этого увеличения. То есть, другими словами, после повышения ставки с ведра емкости заторного чана в первый раз на 66,3%, превышение в поступлении акцизного дохода с пивоварения по сравнению с 1878 годом составило в 1881 году 46,8%, а в 1882 году уже 59,1%, но затем доход стал падать и в 1893 году, после вторичного повышения налога с 20 до 30 коп. с ведра, то есть на 50%, доход увеличился, по сравнению с 1890 годом, только на 30,8%.

В заключении, говоря о доходах казны от питейных сборов за время действия акцизной системы, необходимо также отметить и стоимость их взимания. Точную сумму расходов казны на этот предмет нельзя точно определить.

По смете на 1863 год, первый год действия новой системы налогообложения, расходы взимания питейных сборов были исчислены в сумме 6.013.000 руб., что должно было составить 5,58%, суммы доходов, исчисленных по той же смете. На следующий год расходы были рассчитаны уже в размере 5,25%.

Сопоставление данных о расходах взимания акцизных и разных неокладных сборов с цифрами поступления этих сборов за время с 1876 года и вычисление процентного соотношения расходов к доходам можно проследить с помощью таблицы 5.

Таблица 5

Соотношение поступлений и расходов на взимание акцизных сборов за период 1876-1888 гг.

Год	Общая сумма поступлений (млн руб)	Расходы на взимание (млн руб)	Доля расходов в доходах (%)
1876	233,3	8,48	3,6
1877	233,5	8,15	3
1878	256,3	8,32	3,2
1879	289,5	8,92	3
1880	285,2	8,8	3
1881	274,1	8,69	3,1
1882	307,7	8,34	2,7
1883	313,4	9,15	2,9
1884	311,4	9,23	2,96
1885	300,2	9,78	3,25
1886	310,5	10,68	3,44
1887	340,5	11,22	3,29
1888	362,1	11,89	3,28

4 июля 1861 года Александр II утвердил основной нормативный документ акцизной реформы, им стало положение «О питейном сборе» . Данное положение послужило основанием для дальнейшего акцизного законодательства и практически полностью вошло в устав «О питейном сборе». В данном положении не оговаривались сроки введения в действие акцизной системы. Срок был установлен именным указом 4 июля 1861 года. Уже 1 января 1863 года реформа начала вводиться в отдельных губерниях и областях (Западных, Новороссийских, Великороссийских, Малороссийских, Прибалтийский, в Севастопольской губернии, Бессарабской, Тверской и Кубанской областях, губерниях и областях Западной и Восточной Сибири, в земле Донского войска. Уже во второй половине 1866 года акцизная система распространилась на Царство Польское.

Как и в предыдущие периоды отечественной истории, в конце XIX века акцизное обложение алкоголя служило главным источником пополнения государственной казны. Объектами акцизного обложения являлись: 1) продукция свеклосахарного производства; 2) крепкие напитки; 3) табак; 4) осветительные нефтяные масла; 5) спички. До 1 января 1881 года существовал акциз с соли. По государственной росписи 1889 года поступления по видам акцизов составляли: с свеклосахарного у производства 17,2 млн руб., с питейных доходов – 256,9 млн руб., с табака – 26,2 млн руб., с осветительных масел – 8,0 млн руб.

Список литературы

1. Министерство финансов. 1802-1902. СПб, 1902.
2. Дембо Г.И. Очерк деятельности комиссии по вопросу об алкоголизме за 15 лет (1898-1913). СПб., 1913; Казённая продажа вина. СПб., 1900.; Фридман М.И. Винная монополия. Т. 1-2. 1914-1916. Т. 2. Винная монополия в России. 1916.

3. Рожкова О.А. История питейных сборов в Российской империи. Дис. ... канд. ист. наук. Пятигорск, 2007.
4. О питейном сборе: высочайше утвержденное положение от 4 июля 1861 г. № 37197 // ПСЗ РИ. Собр. 2. Т. XXXVI. Отд. II. СПб.,1863. С. 39-70.

Набераев А.Ф.
Московский государственный университет машиностроения (МАМИ).
Научный руководитель: Фурсова Екатерина Борисовна,
профессор, кандидат политических наук

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА)

Проблемы повышения благосостояния населения и, в техническом смысле, повышения интегрального индекса его развития, лежит в основе политик и государственных программ многих правительств мира.

Это касается также тех стран, которые в соответствии с критериями социально-экономического роста и развития можно назвать развивающимися, или странами с "переходной" экономикой, имея в виду уровень развитости и сложности экономической базиса.

Концепции "Стадий экономического роста", выдвинутые и разработанные теоретиками Запада во второй половине XX века, включают анализ глобальных и макро-цивилизационных характеристик, на основе подходов, скажем, Вильяма Ростоу (1)и Оллвина Тоффлера (2).

В США существует "Общество за Конкурентоспособность", которое собирается на регулярные конференции, издает свой бюллетень, в котором анализируются даже биологические, "инстинкт-мотивированные", характеристики в животном мире, в стаде, стае, муравейнике, пчелином рое, с точки зрения обеспечения системной конкурентоспособности и выживания.

В отношении человеческого общества в арсенале современной теории управления, а в западных терминах концепции "бизнес-администрирования, существует фундаментально разработанная методология и методика, а также шкалы оценки состояния и уровня текущего развития того или иного сообщества и общины, предприятия и региона, страны и международных структур и объединений.

Во всевозможных бизнес-учебных программах и курсах ведущих и второстепенных образовательных учреждений мира на ведущее место выдвигается анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз для отдельно взятой экономической ентити/единицы в контексте общего анализа ее конкурентоспособности (3).

Подобные методики разработаны ведущими специалистами ООН, Международного Валютного Фонда, Всемирного Банка, Европейского Банка Реконструкции и Развития и других структур, как для текущей, как правило ежегодной оценки, ситуации для группы и блоков стран, согласных давать сведения, необходимые для сравнительного анализа и построения относительно целостной и объективной картины с использованием диаграмм, таблиц, чатов и других инструментов, так и в долгосрочном плане.

Рассмотрим, каким образом, это осуществлено одним из обозревателей-экономистов Запада Джошуа Нунэном на основании статистики, почерпнутой из официальных отчетов Мирового Банка/World Bank,на примере анализа "сил" и "слабостей" (strengths and weaknesses) Казахстана (4).

Эта страна – одна из ведущих экспортеров нефти и газа на пост-советском пространстве, наряду с Россией, Азербайджаном и Туркменией.

Цифры, проанализированные Джошуа Нунэном, позволяют ему оценить и представить целостную картину уровня и масштабов развития Казахстана по состоянию за текущий год в сравнительном плане, и произвести определенный качественный анализ, а также отдельные рекомендации по стратегии и тактике правительства республики.

Вводная часть своего анализа Джошуа Нунэн начинает с общего качественного анализа, отмечая, что страна является девятой по территории страной мира соотносительно мирными, бесконфликтными границами, значительными запасами углеводородов, и ее можно охарактеризовать страну как "транзитную" (переходную) экономику на пути к становлению экономике, базирующейся на инновациях, подобно России и Турции в Евразии.

По его мнению, Казахстан получил шанс в течение четверти века независимого развития сосредоточиться на проблемах государственного строительства, роста и развития. Причем, мы помним, что у него 25 лет назад стартовые условия были похуже, чем у ближайшего соседа по региону, Узбекистана.

Далее исследователь сосредоточился, по преимуществу, на тривиальном цифровом анализе позиций Казахстане в мире среди примерно 200 стран, начиная с генеральной оценки его места в мировой шкале. Он в частности пишет: " Из всех пост-советских стран Казахстан (50 место в мире) уступает в этом смысле только Азербайджану (38 место), опережая Россию на три пункта (53 место).

Он делает вывод о том, что Казахстан намного более конкурентоспособен, чем его ближайшие соседи: Таджикистан (91 место), Киргизстан (108), отмечая при этом: "За пределами пост-советского пространства Казахстан может быть вдохновлен примером Турции, занимающей 45 позицию в мире".

Нунэн не преминул заметить, что "Данных по Узбекистану и Туркмении нет, что добавляет важный штрих как характеристике ближайшего окружения страны в географическом, так и в геополитическом смысле, имея в виду нежелание последних стран предоставлять статистику в международные структуры.

Далее следует короткий синхронистический "evaluation" за трехлетний период, перемежающийся с качественной геополитической характеристикой: "За предыдущий период 2013-2014 годов положение Казахстана не изменялось (то же 50 место), в 2012-2013 г.г. (51 место). За год до этого Казахстан (2011-2012 г.г.) находился на 72 месте. Это можно считать признаками политического свойства, так как страна ныне озабочена с проблемами, связанными с пребыванием в составе Евразийского Союза и передачи политической власти.

Проанализировав индикаторы 12 ключевых секторов экономики Казахстана автор делает вывод, что потенциал и сильные стороны страны лежат в эффективности его рынка труда (15 место), его стабильного макроэкономического окружения и масштаба рынка (52 место), а также эффективности рынка товаров (45 место).

Далее Нунэн пишет:

"Институты организационной структуры страны по качеству занимают 57 место, по технологической готовности 61, и по высшему образованию и уровню тренинга 62 место в глобальной иерархии .

С другой стороны, Казахстан относительно слаб в инновациях (85 место), бизнес-сложности/business sophistication – 91 место, здравоохранении и начальному обучению (96 место) и развитию финансовых рынков (98 место)".

Что интересно, что эксперт делает важный, по его мнению, вывод-рекомендацию, что "роль правительства в усиленном развитии начального образования и здравоохранения особенно очевидна несмотря на трудности, связанные с масштабами страны".

Последний блок анализа посвящен опросу предпринимателей Казахстана и добавляет некоторые штрихи к характеристик общей бизнес-атмосферы в стране.

Джошуа Нунэн завершает свой анализ выводами стратегического свойства, или качественного содержания, уже без обращения к конкретным цифрам. Он говорит, что рассмотренные проблемы не включают риски, возросшие в связи с влиянием санкций Запада, если украинский кризис будет продолжаться. Поскольку Казахстан является членом Таможенного Союза наряду с Беларусью и Российской Федерацией, финансовые инвестиции могут испытать воздействие санкций Запада.

Интересно, что предыдущий анализ эксперта был посвящен им Азербайджану, а следующий ожидается по России. Методика такого анализа является важным инструментом оценки и планирования стратегии на страновом уровне, в применении к случаю Казахстана на современном этапе, в терминах подходов, инструментов и индикаторов, принятых в теории бизнес-администрирования в рамках анализа уровня конкурентоспособности страны.

Список литературы

1. Ростоу У.У. Стадии экономического роста, теория. dic.academic.ru/dic.nsf/bse/135468/
2. [PDF]Future Shock – Alvin Toffler – CrossRoads Counselling ...www.crossroadscounsellinggroup.com/.../Toffler-FutureShock-compliment...
3. МесконМ. Х.,АльбертМ., ХедоуриФ. Основыменеджмента. ... research analysis /IRWIN,Third Ed., Homewood Free Press, 1989.
4. Noonan Joshua. "Kazakhstan’s Competitiveness Report" / Интернетиздание”Silk Road Reporters”, 23.09.2014. – дата обращения 26.09.3014

Апальков А.А.
аспирант РЭУ им. Плеханова

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ РЫНКА ЖИЛИЩНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

Строительство (реконструкция, капитальный ремонт) зданий и сооружений является сложным и сравнительно длительным процессом, в котором задействовано большое количество организаций и предприятий инвесторов, заказчиков, застройщиков, проектировщиков, подрядчиков, производителей и поставщиков строительных материалов, изделий, конструкций и оборудования, транспортных и страховых компаний. Возможности развития строительства в существенной мере определяются государственным вмешательством в экономику строительства, соотношением между спросом и предложением на инвестиции, скоординированной деятельностью участников строительства и опережающим уровнем развития предприятий и организаций материально-технической базы капитального строительства.

Существуют различные определения термина «жилищный рынок», в той или иной мере отражающие структуру рассматриваемого вопроса, исходя из подхода к трактовке данной категории. Например, в работе [1] предлагается трактовать рынок жилья как сегмент системы национальной экономики, на поверхности которой расположены секторы жилья: государственные, частные, акционерные, кооперативные и т.д. В работе [2] жилищный рынок рассматривается с социологических позиций, поскольку объектом изучения при этом являются социальные процессы и институты в обществе в целом. При этом жилищный рынок исследуется на уровне всей страны и трактуется как подсистема общества.

Существует и точка зрения, согласно которой отнесение отраслей народного хозяйства к той или иной сфере происходит в соответствии с их экономической природой, в частности жилищную сферу как представителя социальной сферы относят и к производственной и к непроизводственной сферам, включая отдельные направления жилищной сферы, как в градообразующую, так и в градообслуживающую сферы, тем самым, включая их и в сферу материального и нематериального производства.

Анализу процесса развития, жилищного рынка с экономической точки зрения посвящена работа, где основным объектом изучения являются экономические агенты и их взаимодействия; при этом жилищный рынок рассматривается на локальном уровне и трактуется как территориально-локальная подсистема.

В экономической литературе используется подход, согласно которому рынок жилищного строительства оказывается включенным в систему трех рынков: рынка недвижимости, строительного рынка и инвестиционного рынка, поэтому может быть представлен как одна из их структурных составляющих. Следовательно, определения, даваемые рынку недвижимости, равно как и строительному рынку, могут быть применены к рынку жилищного строительства. Адаптируя определение рынка недвижимости, можно определить рынок жилищного строительства как средство распределения вновь вводимых жилых площадей и элементов инженерно-коммунальной инфраструктуры между собственниками на основе конкурентного спроса и предложения.

В данной трактовке рынок, с помощью механизма «невидимой руки» и государственного регулирования, обеспечивает передачу прав на жилье от одного лица к другому, установления равновесных цен на жилые объекты в регионах и местностях, связь между строительными компаниями и покупателями на основе экономической мотивации и интересов, а также распределение пространств между субъектами рынка.

Неотъемлемым атрибутом рынка недвижимости, как, является размещение последнего в границах замкнутого территориального образования безотносительно к уровню территориальной иерархии. Одно и то же определение оказывается применимо как к региональному, так и к местному (локальному) рынку жилья.

В данном исследовании рынок жилищного строительства рассматривается как социально-экономическая подсистема региона, представленная совокупностью локальных рынков жилищного строительства муниципальных образований. При исследовании рынка жилищного строительства применяется подход, позволяющий учесть многоаспектность данного понятия, в соответствии с которым рынок выступает как:

– подсистема, локализованная в границах региона;

– иерархическая система (включающая множество участников, находящихся на различных уровнях иерархии), обладающая свойствами целостности, неоднородности, самоорганизации, саморазвития, цикличности развития, взаимодействия с другими рынками и подсистемами региона;

– многокомпонентная система, включающая инвестиционную, трудовую, технологическую, материальную, ресурсную, земельную составляющие;

– совокупность субъектов и совокупность отношений между ними, возникающих по поводу проектирования, создания и ввода в эксплуатацию новых жилых объектов;

– конкурентная среда осуществления процессов жилищного строительства в регионе;

– социально-экономическая система, в состав которой входят институты, и институциональные совокупности.

Таким образом, региональный рынок жилищного строительства можно определить как систему отношении между субъектами различных уровней иерархии, взаимодействующих в социально-экономической системе региона по поводу проектирования, создания, финансирования, передачи собственникам вновь созданных жилых объектов, и как совокупность институтов, регулирующих данные отношения.

Вопросы формирования и развития регионального рынка жилищного строительства в контексте экономического развития региона обретают особую актуальность, как с практической, так и с теоретической точек зрения. Во-первых, функционирование и развитие рынка обеспечивает создание жилья, как одной из базовых ценностей, удовлетворяющих систему потребностей населения региона. Во-вторых, развитие рынка оказывает комплексное влияние на экономическое развитие региона, встраиваясь в систему целей регионального развития (рис. 1.).

Рис. 1 Цели развития рынка жилищного строительства в системе целей социально-экономического развития региона

Поэтому исследование процессов функционирования и развития рынка жилищного строительства имеет ярко выраженный региональный характер, обоснование которого осуществим с помощью четырех положений (рис. 2):

I. Многофункциональность рынка в социально-экономической системе региона.

II. Организационно-продуктовая специфика рынка жилищного строительства.

III.Комплексвзаимосвязейрынкажилищногостроительствассопряженными региональными рынками.

IV. Рынок жилищного строительства как объект регионального регулирования.

Определим многофункциональность рынка жилищного строительства в социально-экономической системе региона. Целью развития исследуемого рынка является повышение качества жизни населения и создание условий для воспроизводства населения, а также постижение сбалансированности и целостностиразвитиярегионовинациональнойэкономикиза-счетобращениясуществующихмежтерриториальныхимежрегиональных различий в уровне жилищной обеспеченности населения.

Организационно-продуктовая специфика рынка жилищного строи-	Рынок жилищного строительства как объект регионального регулирования

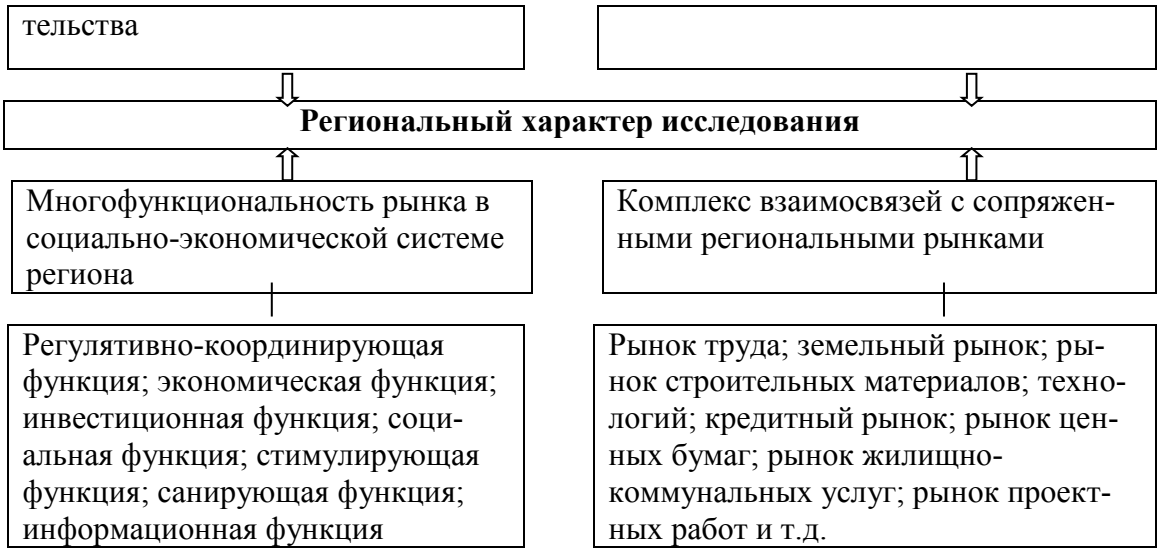


Рис 2. Обоснование регионального характера исследований совокупности взаимосвязи рынка жилищного строительства в социально– экономической системе региона

Организационные особенности жилищного рынка определяется характером взаимоотношений его основных участников, целями их деятельности. Рынок жилищного строительства можно представить как структуру взаимосвязей субъектов различных уровней иерархии (субъекты предложения), возникающие в процессе создания новых жилых объектов. Приведенная структурная схема отражает комплекс основных финансовых обязательств, имущественных правоотношений в сфере жилищного строительства между следующими субъектами рынка:

а) компаниями, осуществляющими функции застройщиков и заказчиков строительства; генподрядными и субподрядными строительными организациями.

б) инвесторами, соинвесторами и долевыми участниками строительства;

в) проектно-изыскательскими организациями;

г) субъектами, осуществляющими функции регулирующими перечисленных выше субъектов: органами, регулирующими градостроительное развитие, землеустройство ,землепользование; федеральными и территориальными органами, занимающимися инвентаризацией земли, созданием земельного кадастра, зонированием территорий; федеральными и территориальными органами архитектуры и градостроительства, занимающимися утверждением и согласованием градостроительных планов застройки территорий и поселений, созданием градостроительного кадастра, выдачей разрешений на строительство; органами экспертизы градостроительной и проектной документации, занимающимися утверждением и согласованием архитектурных и строительных проектов; органами, ведающими инвентаризацией и учетом строений; органами технической и пожарной инспекции, занимающимися надзором за строительством и эксплуатацией зданий и сооружений;

д) кредитно-финансовыми институтами; страховыми компаниями; участниками фондового рынка, занимающимися созданием и оборотом ценных бумаг, обеспеченных недвижимостью (жилищные облигации, сертификаты, закладные

при ипотечном кредитовании); маркетинговыми, аудиторскими, аналитическими компаниями, агентствами недвижимости.

Необходимо отметить специфику развивающихся рынков недвижимости стран Центральной и Восточной Европы, отличающую их от рынков стран с многолетними рыночными традициями:

– информационная закрытость;

– ограниченность развития по сегментам и по регионам;

– неустойчивое, быстро меняющееся законодательство;

– избыточное участие и вмешательство государства в бизнес, произвольно меняющее правила игры.

В РФ органы регистрации прав на недвижимость не обязаны открыто предоставлять статистику сделок на рынке, и как следствие – поиск информации об объеме сделок чрезвычайно затруднен. Кроме того, в силу чрезвычайно широкого распространения всевозможных способов минимизации налогов, взимаемых при купле-продаже недвижимости, даже та информация, которую удается получить (особенно о ценах сделок), редко оказывается полной и достоверной.

Другими следствиями отсутствия общедоступной системы сбора и предоставления информации о рынках недвижимости являются, во-первых, низкая скорость обмена информацией между участниками рынка, а во-вторых, чрезвычайно широкий диапазон, в котором может изменяться степень осведомленности конкретных участников рынка о товаре и ценах.

Такими же особенностями могут отличаться отдельные, недостаточно развитые сегменты рынков (в том числе территориальные) от других, более развитых сегментов(таблица 1).

Таблица 1

Особенности рынков недвижимости в зависимости от степени их развитости

Характерные черты	Рынки	
	Развитые рынки (сегменты)	Неразвитые рынки (сегменты)
Степень развитости	В странах с долговременными рыночными традициями – развитость всех сегментов	В странах с развивающейся рыночной экономикой – различная степень развитости по территориальным сегментам, по видам объектов и операция
Экономический тип рынка	Рынок мегаполиса, региона (города) с развитой диверсифицированной экономикой	Рынок небольшого экономически отсталого региона (города), города с моноэкономическим развитием, географически и экономически изолированного поселения
Барьеры для роста	Низкие (отсутствуют)	Физические барьеры (река, горы, низкая транспортная доступность), политические барьеры (изоляционистская или нерыночная позиция местных властей), нематериальные барьеры (неблагоприятная репутация района)
Обороты	Большое количество сделок	Ограниченный оборот, малое количество сделок
Структурированность	Большой спрос на высшие категории объектов, элитное жилье, офисы классов «А» и «В», современные торговые центры либо объекты на престижных центральных улицах	Размытость спроса по категориям объектов

Характерные черты	Рынки	
	Развитые рынки (сегменты)	Неразвитые рынки (сегменты)
Легальность и транспарентность	Высокая легальность и транспарентность рынка. «Серый рынок» не представлен или занимает маргинальное положение	«Серый рынок» достигает 30-50%, официальные цены отличаются от реальных, собственники и посредники очень неохотно идут на контакт, большая часть площадей сдается и продается без участия агентств недвижимости
Информационная открытость	Западные стандарты открытости и подачи информации. Существует развитая система статистической информации о рынке недвижимости; можно получить данные госорганов; имеются специализированные издания, в которых публикуется информация о рынке; действует сеть аналитических фирм проводят соответствующие исследования; между операторами рынка, агентствами недвижимости существует система обмена информацией – мультилистинговые системы, к которым можно получить доступ	Информационная закрытость. Статистическая информация разрознена и недоступна, специализированные издания представлены слабо, аналитических фирм практически нет, системы обмена информацией не существует. Используются разные базисы цен, нет единого стандарта предоставления информации
Правовая среда	Устоявшееся законодательство, стабильные «правила игры», ограниченное государственное дирижирование, низкий уровень коррупции	Неустойчивое, быстро меняющееся законодательство. Избыточное участие и вмешательство государства в бизнес, произвольно меняющее правило игры. Произвол и коррумпированность чиновников

Эти особенности влияют на реализацию макроэкономических законов в развивающихся рынках недвижимости, определяемые не только отличиями его от высокоорганизованных рынков, но и спецификой становления и развития в конкретных условиях страны.

Список литературы

1. Ларионов А.Н.. Методологические основы эффективного управления региональным рынком жилья. Волгоград: Изд-во ВолгГАСА, 2000.
2. Бессонова О.Э. Жилье: рынок и раздача. Новосибирска: Наука, 1993.

Егоров Ю.Н.
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой государственного и муниципального управления Московского регионального социально-экономического института
Александров О.А.
кандидат экономических наук, профессор
Московского регионального социально-экономического института

СЕРВИСНАЯ ЛОГИСТИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В современной логистике особое место занимают сервисные потоки, являющиеся второстепенными потоками по отношению к материальным и финансовым потокам, но играющим не менее важную роль в оптимизации бизнес-процессов и повышении качества работы организации, качества ее продукции (работ, услуг) и труда работников.

В учебной литературе, посвященной логистике, большинство авторов не уделяют должного внимания сервисной логистике (в другой трактовке – логистического сервиса), не рассматривая этот компонент логистического управления, либо дав ему краткую характеристику.

Анализ учебной литературы показал отсутствие определения «сервисная логистика». Так, экономисты А.А. Канке и И.П. Кошевая пишут про сервисные потоки – потоки услуг (нематериальной деятельности, особого вида продукции или товара), генерируемые логистической системой в целом или ее подсистемой (звеном, элементом) с целью удовлетворения внешних или внутренних потребителей организации бизнеса [4].

Экономист Н.А. Нагапетьянц трактует сервисную логистику следующим образом: логистическое сервисное обслуживание продукции представляет собой совокупность функций и видов деятельности всех систем предприятия, обеспечивающих связь «предприятие – потребитель» в разрезе каждого материального и информационного потока по показателям номенклатуры, качества, цены, места и времени поставляемой продукции в соответствии с требованиями рынка [5].

По нашему мнению, сервисная логистика представляет совокупность сервисных операций, осуществляемых организацией или индивидуальным предпринимателем в целях удовлетворения запросов потребителей и поддержания определенного уровня качества продукции (работ, услуг).

Специалисты выделяют виды логистического сервиса (структуры сервисного потока. – Авт.):

– удовлетворение потребительского спроса, который характеризуют время, готовность обеспечения комплексности услуги;

– сервис услуг производственного и непроизводственного назначения;

– сервис послепродажного обслуживания (гарантийное обслуживание, обязательства по рассмотрению претензий покупателей, обмен и т.д.).

Кроме того, в процессе продажи товаров, работ могут оказываться другие сервисные услуги: предоставление информации о наличии товара на складе, использование заказа, в том числе подбор ассортимента, упаковка; обеспечение надежности доставки; предоставление информации о прохождении грузов.

Структурно сервисная логистика как элемент логистического управления может включать подвиды, в том числе информационный сервис, финансовый сервис и пр.

Сервис тесно связан с логистикой продаж (дистрибьюцией) и отражает цель продаж – удовлетворение потребностей покупателей. Поэтому удовлетворение потребительского спроса и удовлетворение качеством предоставленных сервисных услуг необходимо рассматривать как комплексный параметр, один из коэффициентов эффективности логистического управления [1].

Естественно, с ростом расходов на улучшение сервисной логистики увеличиваются общие расходы компании, которые должны окупиться ростом продаж. При этом оптимальный уровень сервиса соответствует минимуму суммарных затрат на сервисные услуги и потерь, которые обусловлены недостаточно высоким уровнем логистического сервиса.

Продукция, работы, товары и услуги могут быть оценены по качеству с выделением групп: высшее качество, конкурентоспособная продукция (товар, работа), пониженное качество и неконкурентоспособные товары, работы, услуги [2].

Сервисной логистикой могут заниматься как коммерческие организации-дистрибьюторы, производственные компании – сервисная логистика в этом случае будет компонентом логистической системы организации, либо сервисные предприятия (транспортные компании, гарантийные сервисы и мастерские и т.д.). При этом стоимость услуг сервиса может составлять значительную долю в цене продукции, товара или работы.

В практике европейских и американских компаний сервисная логистика реализована как логистика сервисного отклика – процесс координации логистических операций, необходимых для оказания услуг наиболее эффективным способом с точки зрения затрат и удовлетворения запросов потребителей.

Специалисты отмечают, что элементами этого подхода являются прием заказов на услуги и мониторинг оказания услуг [3]. Сервисные потоки распространяются по логистическим сетям, цепям, системам как второстепенные процессы, однако их качество оказывается часто решающее влияние на потребителей, заслоняя порой качество продукции или работ.

В российской практике соотношение «цена-качество», рассматриваемое западными компаниями как один из ключевых параметров, часто нарушается. Желание собственником российского бизнеса максимизировать прибыль приводит к необоснованному завышению цен. Кроме того, закладывание всех рисков в цену (риск непродажи товаров, их порчи или кражи и т.д.) также способствует резкому росту розничных цен. При этом уровень сервисной логистики (сервисного обслуживание) не повышается либо повышается незначительно. В результате покупатели недовольным уровнем сервиса и соответствующему ему цене товара, работы или услуги. Мы можем это видеть на примере автосалонов, регулярно повышающих цены на автомашины и сервисные услуги, или продающие машины с набором опций, предоставляемых западными дилерами бесплатно, но реализуемыми российскими автодилерами за дополнительную плату. Эти пример можно распространить практически на все сферы и отрасли экономики…Поэтому остается актуальной проблема повышения уровня качества сервисной логистики, внедрения прогрессивных ее форм и подходов.

Оценка уровня сервиса по ряду параметров, выделением критериев сервисной логистики представляет сложную, многовариантную задачу. Трудность

построения эффективных моделей оценки качества сервисной логистики связана с рядом факторов, в том числе оценки услуги после ее потреблений, неточностью параметров сервиса и т.д.

Полагаем, что такие задачи можно решить посредством применения оптимизационных моделей, предложенных замечательным отечественным математиком и экономистом Л.В. Канторовичем, а также применением интегрального показателя оценки качества сервисной логистики.

Рассмотрев методологические вопросы сервисной логистики, перейдем к ее параметрам и показателям.

Эффективность и качество сервисной логистики выражается рядом показателей и параметров. Качество услуг в логистике определяется степенью расхождений между ожидаемыми и фактическими параметрами.

К параметрам сервисной логистики относятся:

– осязаемость – физическая среда, в которой оказываются услуги (интерьер сервисной фирмы или сервисного отдела организации, вид оргтехники, оборудования, внешний вид персонала и т.д.);

– надежность – четкость в соблюдении сроков (соблюдение сроков доставки, исполнения ремонтных работ);

– ответственность – желание персонала сервисной фирмы (отдела) проконсультировать покупателя, обеспечить гарантии выполнения услуг;

– законченность – обладание необходимыми знаниями и навыками, составляющими компетентность персонала;

– доступность – легкость установления контактов с сервисной организацией, удобное время оказания услуг;

– безопасность – отсутствие риска и недоверия со стороны покупателей (сохранность груза, охрана компании и т.д.);

– вежливость и доброжелательность;

– взаимопонимание – готовность сотрудников войти в роль покупателей, интерес с потребностям покупателей.

На практике эффективным инструментом оценки логистического сервиса является определение его уровня.

Расчет уровня сервисной логистики производится по формуле:

$$П = (Мф : Мт) \times 100\ \%,$$

где Мф – количественная оценка фактического объема сервисных услуг;

Мт – количественная оценка теоретически возможного объема сервисных услуг.

Для оценки уровня сервисной логистики рекомендуется выбрать значимые виды услуг, то есть услуги, оказание которых связано с большими расходами, а не оказание – с существенными потерями на рынке (отток покупателей и пр.).

Также оценивается время, фактически затрачиваемое на оказание логистических услуг. Конечно, большую роль играют мнения покупателей (клиентов) об уровне и качестве логистического сервиса (в более широком смысле – сервисной логистики).

В хозяйственной деятельности повышение или понижение уровня сервисной логистики связано с изменением объема продаж, производства или снабжения, а также ассортимента продукции (товаров, работ, услуг). Таким образом, решение одной из задач маркетинга – расширение и изменение структуры товарного ассортимента – тесно связано с уровнем сервисной логистики. Это одна из точек взаимодействия логистики и маркетинга. [2]

На практике узкий ассортимент обусловливает снижение интереса покупателей к товарам, работам и услугам, что ведет к падению уровня логистического сервиса, и, следовательно, снижению прибыли организации.

Экономисты предлагают набор критериев качества логистического сервиса, к которым относятся:

– номенклатура и количества (учет количества отказов по видам товаров или товарным группам в связи с отсутствием производственных ресурсов в определенный период времени либо в связи с низкой эффективностью производства, снабжения или продаж);

– качество продукции (соответствие потребительским требованиям и стандартам качества, в том числе ISO и ГОСТам);

– время (оптимальное время поставок или поставки «точно в срок»);

– цена (количество потребительских отказов в связи с отклонением цен от среднерыночных цен);

– надежность предоставления сервиса (предполагает оценку безотказности выполнения заказов по времени, количеству и качеству).

Заметим, что отклонение цены от среднерыночной цены более чем на 20 % рассматривается как нарушение норм Налогового кодекса в части монопольного ценообразования, и карается штрафными санкциями.

Для расчета интегрального показателя оценки сервисной оценки (логистического сервиса) необходимо учесть количественные и качественные критерии, объединив их в одну модель, возможно, оптимизационную модель.

Например, для оценки качества обслуживания покупателей в розничной торговле (уровня торгового обслуживания) можно применить формулу:

Уто=(Кш/а+Ку+Кд/у+Ко/а+Кк/т+Ккв+Коф/тз),

где Кш/а – показатель широты ассортимента, который характеризует долю покупателей, оценившей ассортимент как широкий;

Ку – показатель доступности услуги, характеризующий доступность услуги;

Кд/у – коэффициент достаточности дополнительных услуг, характеризующий удовлетворенность покупателей набором дополнительных услуг;

Ко/а – коэффициент обновления ассортимента или доля покупателей, высоко оценивших степень обновления ассортимента;

Кк/т – показатель качества товаров, реализуемых населению, отражающий долю покупателей, не предъявлявших ранее претензий по качеству приобретенных товаров;

Ккв – оценка уровня квалификации торгово-оперативного персонала, характеризующая долю покупателей, определивших активность и профессионализм торгово-оперативного персонала по 5-тибалльной шкале, как «4» и «5»;

Коф/тз – оценка оформления торгового зала, характеризующая долю покупателей, давших хорошую и отличную оценку оформления торгового зала.

Расчеты по показателям сервисной логистики рекомендуется осуществлять посредством применения прикладных программ типа MS Excel, Word, Statistica и др.

В логистической практике различают виды сервисной логистики, выделившиеся в процессе эволюции этого элемента логистического управления.

Так, выделяют информационный сервис, транспортно-экспедиционный сервис, финансово-кредитный сервис. Возможно выделение другие видов сервисной логистики: туристические сервиса, банковский сервис и т.д.

Обзор учебной литературы по логистике показал, что аспекты и проблемы сервисной логистики рассматривают только небольшая группа ученых-логистов, в том числе проф. В.И. Сергеев, Н.Г. Каменева и др.

Итак, рассмотрим вкратце виды сервисной логистики, применяемые коммерческими организациями как элемент логистического управления.

Информационный сервис отражает совокупность информации о товарах, работах, услугах, а также методы и формы предоставления информации. Одной из форм такого сервиса является реклама. В настоящее время информационный сервис реализуется посредством применения Интернет-технологий, в частности, информационных сайтов. Также используются локальные сети компаний и государственных учреждений, международных организаций. Дальнейшее развитие этого сервиса связано с внедрением современных компьютерных технологий, разработкой программного обеспечения.

Транспортно-экспедиционный сервис интенсивно развивается в России, несмотря на традиционные проблемы плохих дорог, отсутствия дорожного сообщения с рядом удаленных регионов и районов, неразвитость гражданского морского транспорта (например, отсутствие паромов, являющихся важным элементом макрологистики в странах Скандинавии). В состав транспортно-экспедиционного сервиса входит оформление заявок на перевозку, оформление документов, маркировка, сопровождение и охрана грузов. Как правило, эти услуги оказывают транспортные предприятия и крупные логистические операторы, что снижает издержки компаний, сокращает простои подвижного состава. Транспортно-экспедиционный сервис включает транспортные услуги, экспедиционные услуги и погрузочно-разгрузочные работы. От эффективности названного сервиса зависит снабжение, производство и продажи, общая прибыльность логистики.

Финансово-кредитный сервис рассматривают как совокупность форм и методов проведения расчетов по поставкам товаров, скидок, льгот и факторинга. Также он предстает в виде лизинга и франчайзинга. Вместе с тем, такой сервис может являться самостоятельным видов сервисной логистики и логистики в целом, например, в банковской или страховой деятельности (банковская и страховая логистика). Финансово-кредитный сервис тесно связан с финансовой логистикой (финансовыми потоками), маркетингом банковских услуг и финансовой политикой коммерческой организации.

Список литературы

1. Александров О.А., Егоров Ю.Н. Логистика: учебное пособия для бакалавриата. М., МПА-Пресс, 2013.
2. Егоров Ю.Н. Взаимодействие логистики и маркетинга в стратегии диверсификации. М.; Риалтекс, 2012.
3. Дыбская В.В., Зайцев Е.И., Сергеев В.И., Стерлигова А.Н. Логистика. Полный курс МВА. М., Эксмо, 2013.
4. Канке А.А., Кошевая И.П. Логистика. М., ИНФРА-М, 2014.
5. Нагапетьянц Н.А. Коммерческая логистика. М., Вузовский учебник, 2014.

Апалькова И.Ю.
кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой национальной экономики
Московского регионального социально-экономического института

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

Центральная черноземная зона Центрального федерального округа включает 5 областей: Белгородская, Воронежская, Курская, Липецкая и Тамбовская. Природно-климатические условия для ведения аграрного производства по областям зоны достаточно близки и благоприятны. Структура сельхозугодий по областям ЦЧЗ несколько отличается. На начало 2012 г удельный вес пашни от 75,6% (Воронежская область) до 82,7% (Белгородская область) по остальным трем областям около 80%. Площади залежи и многолетних насаждений в пределах 1,3-1,7%, остальные площади занимают сенокосы и пастбища. В таблице1 представлена предполагаемая методика расчета коэффициентов агроклиматического потенциала для пять областей ЦЧЗ, учитывающей 3 основных показателя природно-климатических условий ведения сельского хозяйства. Так как все области находятся в одной зоне, при расчете коэффициентов агроклиматического потенциала мы сочли возможным не учитывать ряд других показателей, характеризующих качество земельных угодий и климатические условия (такие, как удельный вес других типов и гранулометрическому составу почв, продолжительность безморозного периода, сумма температур выше +10ºС за вегетационный период и другие).

Таблица 1

Расчет агроклиматического потенциала по областям ЦЧЗ

Показатели	Белгородская	Воронежская	Курская	Липецкая	Тамбовская
Удельный вес лучших типов почв (типичные черноземы), %	87,0	93,8	68,2	76,5	96,2
Коэффициент по типу почвы	0,90	0,98	0,71	0,80	1,00
Удельный вес по лучшему гранулометрическому составу почвы (суглинистые), %	29,1	39,0	83,8	75,1	22,0
Коэффициент по составу почвы	0,35	0,46	1,00	0,90	0,26
Запас продуктивной влаги в слое почвы 0-100 см на начало вегетации, мм	159	145	155	176	172
Коэффициент по запасу влаги	0,90	0,82	0,88	1,00	0,98
Средний коэффициент по 3-м показателям	0,72	0,75	0,86	0,90	0,75
Коэффициент агроклиматического потенциала	0,80	0,83	0,96	1,00	0,83

Все три коэффициента, представленные в таблице 1, рассчитаны делением соответствующих показателей на лучший показатель из 5 областей зоны, который принят за 1,00. Так, лучший показатель по типу почв с коэффициентом 1,00 принят показатель Тамбовской области, где удельный вес типичных черноземов со-

ставил 96,2% от всей площади пашни. По этому показателю самый низкий удельный вес сложился в Курской области, соответственно ее коэффициент по типу почвы составил 0,71 (68,2:96,2). По гранулометрическому составу почвы (глинистые, суглинистые, песчаные) для данной зоны лучшими считаются суглинистые почвы – они хорошо сохраняют влагу в слое почвы до 100 мм и легче обрабатываются (глинистые почвы сохраняют влагу также хорошо, но они тяжелые при обработке, а песчаные и супесчаные почвы обрабатываются легко, но значительно хуже сохраняют влагу). Здесь лучший показатель с коэффициентом 1,00 имеет Курская область, худший показатель у Тамбовской области, где коэффициент по типу почв составил 0,26 (22,0:83,8). По запасу влаги в слое почвы 0-100 см на начало вегетационного периода (по ЦЧЗ это конец марта) впереди с коэффициентом 1,00 Липецкая область (176 мм), ниже всего показатель Воронежской области, у нее коэффициент 0,82 (145:176). Далее рассчитан с ренеарифметический коэффициент по 3-м показателям, здесь лучший показатель сложился по Липецкой области (0,90). В итоге рассчитан коэффициент агроклиматического потенциала (отражающий качественные характеристики почвы в сочетании с запасами влаги) делением средней по 3-м показателям коэффициентам остальных 4-х областей на показатель Липецкой области – так по Курской области он составил 0,96 (0,86:0,90), по Белгородской области 0,80 (0,72:0,90). Таким образом, можно признать, что Липецкая и Курская области располагают лучшим по данной зоне агроклиматическим потенциалом, остальные 3 области отстают от них на 15-20%.

Проанализируем динамику и тенденции развития сельского хозяйства по областям ЦЧЗ. Но прежде рассмотрим тенденции развития этой отрасли на основе ее удельного веса в валовой добавленной стоимости по федеральным округам РФ. Из этих данных следует, что в среднем по стране удельный вес сельского хозяйства, охоты и лесного хозяйства в валовой добавленной стоимости имеет тенденцию к снижению, за 2008-2011 гг. в диапазоне от 4,3 (2010г) до 4,9% (2009 г). Высокие показатели по Северо-Кавказскому Ф.О. (в диапазоне 13,9-15,1%, с 2009 г тенденция к росту) и Южному Ф.О. (в диапазоне 12,0-13,4, тенденция к снижению). Ниже всех показатели по Уральскому Ф.О. (в диапазоне 2,3-2,8%, тенденция снижения) и Центральному Ф.О. (в диапазоне 2,3-2,8%, тенденция снижения). Таким образом, можно отметить, что позиции сельского хозяйства в ЦФО самые низкие. Однако по областям ЦЧЗ этого округа достаточно высокие показатели, о чем свидетельствуют данные таблице 2.

Таблица 2

Доля сельского хозяйства, охоты и лесного хозяйства в валовой добавленной стоимости областей ЦЧЗ (в текущих ценах, %)

Области	2008	2009	2010	2011
Белгородская	12,1	16,2	12,7	15,2
Воронежская	12,5	11,9	7,6	12,1
Курская	14,5	13,2	10,2	13,1
Липецкая	7,8	8,9	5,1	8,4
Тамбовская	16,0	15,3	12,1	15,9
По ЦЧЗ в среднем	12,6	13,1	9,5	12,9
По ЦФО в среднем	2,4	2,8	2,3	2,8
По РФ в среднем	4,6	4,9	4,2	4,7

Если иметь в виду, что во всех 5-и областях ЦЧЗ доля охоты и лесного хозяйства в валовой добавленной стоимости ничтожно мала, то можно сказать, что данные табл. 28 отражают положение только сельского хозяйства в экономике этих областей. Данные этой таблицы показывают, что во всех областях ЦЧЗ прослеживается тенденция снижения удельного веса сельского хозяйства в валовой добавленной стоимости, т.е. та же тенденция, что и в среднем по всем областям ЦФО и РФ. Выделяются данные 2010 года – сказалось негативное влияние засухи. Среди областей ЦЧЗ первую позицию по данному показателю занимает Тамбовская область. Далее Белгородская, Курская, Воронежская, замыкает Липецкая. Однако показатели по годам отличаются. За 2009 и 2010 гг. первую позицию занимала Белгородская область. Здесь влияние засухи 2010 г сказалось меньше в связи с более развитой животноводческой отраслью.

Таблица 3

Среднегодовые объемы производства товарных видов продукции сельского хозяйства по областям Центрального федерального округа за 2008-2012 гг. (в хозяйствах всех категорий, тыс. тонн)

Виды продукции	ЦФО	Черноземная зона	в том числе по областям				
			Белгород-ская	Воронежская	Курская	Липецкая	Тамбовская
Зерновые	18074	12175	2306	3003	2685	2138	2043
Сахарная свекла	18577	15241	3097	4296	3359	1206	3283
Подсолнечник	1805	1750	296	762	127	130	435
Картофель	8108	3465	428	1162	852	573	450
Овощи	2741	931	170	352	128	138	143
Скот и птица в уб. весе	2058	1269	772	181	86	151	79
Молоко	5887	2172	562	689	398	284	239
Яйцо, млн. штук	8425	3120	1444	698	225	532	221

В таблице 3 представлены среднегодовые натуральные объемы производства основных товарных видов продукции растениеводства и животноводства за 2008-2012 гг. Если сопоставить данные ЦЧЗ с ЦФО,доля ЦЧЗ составила (в %): в производстве зерна 67,4; сахарной свеклы 82,0; подсолнечника 97,0; картофеля 42,7; овощей 34,0; скота и птицы 61,7; молока 36,9; яиц 37,0. Природно-климатические условия обусловили такое сочетание – более теплый климат в ЦЧЗ обеспечил высокую долю в производстве сахарной свеклы, подсолнечника, а также зерновых. Значительное преимущество у ЦЧЗ также в объеме производства скота и птицы в убойном весе 61,7%. Здесь, прежде всего, сказываются результаты Белгородской области – ее доля от итогов ЦФО 37,5% (772:2058х100), а от ЦЧЗ 60,8% (772:1269х100).

На основе этих данных в таблице4 рассчитаны показатели эффективности сельского хозяйства.

Таблица 4

Показатели эффективности сельского хозяйства в среднем за 2008-2012 гг.

Области	Стоимость продукции в ценах 2012 г, млрд. руб.	Площадь условной пашни, тыс. га	Численность занятых в сельском хозяйстве	Стоимость продукции в расчете:	
				на 100 га усл. пашни, млн. руб.	на одного занятого в с/х-ве тыс. Руб.
Белгородская	120,3	1669	130	7,2	925
Воронежская	82,7	3234	163	2,6	507
Курская	45,1	2004	102	2,2	442
Липецкая	45,6	1620	66	2,8	691
Тамбовская	42,9	2241	119	1,9	361
В среднем по ЦЧЗ	340,0	10768	580	3,2	586
В среднем по ЦФО	600,0	24591	1283	2,4	468
в т.ч. по Нечерноземным областям	260,0	13823	703	1,9	370

Из данных таблицы 4 видно, что эффективность областей ЦЧЗ намного превышает уровень областей Нечерноземной зоны ЦФО. Превосходство по выходу продукции (основных товарных видов) в расчете на 100 га условной пашни составило 68% (3,2:1,9х100), в расчете на одного занятого в сельском хозяйстве 58% (586:370х100). И здесь выделяется Белгородская область. Ее показатели соответственно составили:

– от показателей ЦФО 3 раза (7,2:2,4) и 98% (925:468х100);

– от показателей ЦЧЗ 225% (7,2:3,2х100) и 58% (925:586х100).

Показатели Курской области ниже средних показателей и ЦФО и ЦЧЗ:

– от показателей ЦФО 91,7% (2,2:2,4х100) и 94,4% (442:468х100);

– от показателей ЦЧЗ 69% (2,2:3,2х100) и 75,4% (442:586х100).

Сопоставления данных в среднем за 2008-2012 гг. с данными 1986-1990 гг. показали следующие результаты. В ценах 2012 г стоимость товарных видов продукции составила:

– по ЦФО 75,1%, в расчете на 100 га площади сельхозугодий 76,0%;

– по ЦЧЗ соответственно 104,0 и 104,1%;

– по Нечерноземной зоне 55,1 и 56,0%;

– по Белгородской области 189,4 и 190,2%;

– по Курской области 71,9 и 71,7%;

– по остальным 3-м областям ЦЧЗ диапазоны 77,7-96,8% и 78,1-96,3%.

В таблице5 по двум областям представлена динамика распределения сельскохозяйственных угодий по категориям хозяйств отрасли за 2008-2012 гг. в про-

центах от всей площади. В обеих областях снижается удельный вес сельскохозяйственных организаций в площади сельхозугодий, пашни и сенокосов. Разница лишь в темпах снижения и величины удельного веса. По сельхоз организациям Белгородской области доля площадей сельхозугодий примерно на 10% (пункта) выше, чем в Курской области, при этом темпы снижения ниже (1% за 4 года вместо 2% в Курской области). По площади пашни разница между областями значительно меньше (на 1,5-3,0% – пункта), но темпы снижения в Курской области попрежнему несколько выше. По площади сенокосов и пастбищ доля сельхозорганизаций Белгородской области выше почти 1,8 раз. Эти тенденции указывают, что в Белгородской области сельхозорганизаций сохранили свои позиции в пользовании земельными угодьями значимо лучше, чем в Курской области. Удельный вес этих хозяйств в посевной площади говорит о следующем. Если сопоставить долю посевной площади с удельным весом в площади пашни, то можно сделать вывод о том, что сельхозорганизации использовали свою пашню существенно лучше по сравнению с хозяйствами Курской области. Так, в Белгородской области за 2008 г ими были засеяны 87,2% имеющиеся в их распоряжении площади пашни (1136,8 тыс. га из 1303,5 тыс. га), а за 2012г 87,7% (1120,4 из 1277,4 тыс. га). Сельхозорганизации Курской области в 2008 г использовали под посевы 66,7% пашни (1012,6 из 1518,4 тыс. га), а в 2012 г 77,4% (1142,4 из 1475,5 тыс. га). Уже эти показатели указывают на более эффективную деятельность сельхозорганизаций Белгородской области.

Таблица 5

Распределение сельскохозяйственных угодий по категориям хозяйств Белгородской и Курской областей (в% от всей площади)

Показатели	Белгородская обл.		Курская обл.	
	2008	2012	2008	2012
Сельхозорганизации				
Сельхозугодья – всего	81,7	80,6	73,7	71,6
в т.ч. пашня	81,2	80,0	79,8	77,2
сенокосы и пастбища	89,7	88,9	51,0	50,1
Посевная площадь	82,0	80,6	76,3	77,1
Хозяйства населения				
Сельхозугодья – всего	9,9	10,6	16,8	17,9
в т.ч. пашня	10,0	10,8	8,9	10,3
сенокосы и пастбища	4,6	4,1	46,8	47,5
Посевная площадь	7,3	7,4	8,1	7,0
Хозяйства фермеров				
Сельхозугодья – всего	8,4	8,8	9,5	10,5
в т.ч. пашня	8,8	9,2	11,3	12,5
сенокосы и пастбища	6,7	7,0	2,2	2,4
Посевная площадь	10,7	12,0	15,6	15,9

По хозяйствам населения в обеих областях удельный вес площадей сельхозугодий и пашни растут. При этом в Курской области их доля в площади сельхозугодий 1,7 раз выше, чем в Белгородской области, а в площади пашни обратная ситуация. Это результат того, что хозяйства населения Курской области располагают в 10 раз большим удельным весом площадей сенокосов и пастбищ. За 2012 г из 451 тыс. га площадей сенокосов и пастбищ в распоряжении хозяйств населения

Курской области находились около 214 тыс. га или 47,5%, включая предоставленные им в пользование площади, находящиеся в собственности органов власти (в основном сельских администраций). В Белгородской области за тот же год в личном пользовании граждан (населения) находились лишь около 4% площадей сенокосов и пастбищ. По соотношению удельного веса площадей посевов и пашни можно определить, что в обеих областях хозяйства населения не в полной мере использовали пашню. Так,в Белгородской области доля посевов хозяйств населения от площади пашни составляла: в 2008 г 63,1%, в 2012 г 58,7%, в Курской области соответственно 96,4 и 90,2%. Значит, в Белгородской области свои площади пашни хозяйства населения использовали существенно хуже сельхозорганизаций, а в Курской области наоборот, значительно лучше (имеется в виду использование под посевы).

По хозяйствам фермеров и индивидуальных предпринимателей в обоих областях близкими темпами рос удельный вес площадей сельхозугодий и пашни, при этом в Курской области их доля несколько выше. Росла и доля площадей сенокосов и пастбищ, но здесь этот показатель в Белгородской области выше в 3 раза. В обеих областях доля этих хозяйств в посевной площади существенно выше по сравнению с удельным весом пашни. Это говорит о том, что хозяйства фермеров и индивидуальных предпринимателей лучше использовали собственные площади пашни, кроме того, могли увеличивать свои посевные площади за счет аренды пашни у сельхозорганизаций или хозяйств населения. Так,в Белгородской области по этим хозяйствам отношение посевной площади к собственной площади пашни составило: в 2008 г 104,0%, в 2012 г 113,5%, в Курской области соответственно 95,6 и 97,1%.Значит,хозяйства фермеров и индивидуальных предпринимателей Белгородской области имели возможность арендовать и использовать под посевы значимые площади пашни у других категорий хозяйств. В Курской области они практически полностью использовали свою пашню под посевы (этот показатель здесь выше, чем у сельхозорганизаций и хозяйств населения области).

Егоров Ю.Н.
доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой государственного и муниципального управления Московского регионального социально-экономического института

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ «ДИКИХ НАРОДОВ»

Со времени великих географических открытий европейцев не покидала мысль цивилизации диких обществ, которые они находили на островах далекой Океании. Влияние европейцев на туземные сообщества было двояким. С кораблями первопроходцев, начиная с XVI века, в Океанию доставлялись как все болезни европейской цивилизации, так и ее достижения. Алкоголизм, венерические заболевания, эпидемии, преступность, убийства – все это сопутствовало европейскому проникновению. Уничтожение населения, зачастую массовое и совершенно бессмысленное, в отдельных районах Океании привело к тому, что некогда густонаселенные территории оказались совершенно безлюдными. Сокращение населения имело место практически во всех районах Океании. На Маркизских островах численность населения в результате их открытия представителями европейской цивилизации сократилась за 1804-1931 гг. с 50 тысяч до 2,3тысяч ,Вануату (Новые Гибриды) за 1774-1936 гг. – с 200 тысяч до 42 тысяч, а острова Пасхи – в 100 раз (с 10.000 до европейского пришествия до 111 человек в 1877-м г.) .При этом за 1866-1877 гг. население острова Пасхи сократилось почти в 10 раз.

По мнению Те Ранги Хироа, нигде в Полинезии туземное население не подвергалось такому жестокому обращению и такому разлагающему воздействию, как на острове Пасхи . При этом незадолго до пришествия на остров Пасхи европейцев его культура была одной из самых высокоразвитых среди первобытных народов . Об этом свидетельствуют каменные идолы, культ сооружения которых существовал на острове (их к настоящему времени сохранилось более семисот), многочисленные поделки и росписи, а также уникальная письменность ронго-ронго, содержавшая более 400 знаков, наносившихся на деревянные дощечки.

В результате европейского пришествия культура острова Пасхи была практически полностью уничтожена. К концу 1880-х гг. все идолы были повержены, дощечки ронго-ронго были сожжены, а сама письменность утрачена. Уникальный остров к началу XX века был превращен в большое пастбище, находящимся под управлением военно-морских сил Чили . Тур Хейердал описывает экономический уклад островитян в 1950-е годы. Основными промыслами пасхальцев в то время были воровство овец и изготовление сувениров для немногочисленных посетителей острова. Деградацию острова удалось остановить лишь к концу XX века. В настоящее время на острове Пасхи развивается туризм, но большинство его населения составляют приезжие чилийцы.

Вместе с жестокими и недальновидными первооткрывателями на острова Океании в период их колонизации прибывали миссионеры, которые пытались облагородить местное население, защищали их права в период колониального раздела. Европейцы доставляли средства экономики, развивали образование и медицину. Благодаря их усилиям, население островов Океании приобщалось к торговле, прогрессивной агрокультуре и новым промыслам и производствам. За миссионерами следуют торговцы. Русский путешественник Н.Н. Миклухо-Маклай,

открывший для России Новую Гвинею, отмечал, что «по мере того, как распространяется торговля, растут и потребности туземцев. Они скоро выучиваются курить табак и употреблять спиртные напитки. Эти благодеяния цивилизации едва ли уравновешивает умение читать, писать и петь псалмы!»

Огромную роль в развитии островов Самоа сыграл Роберт Льюис Стивенсон, «туситала» (слагатель историй) как его называли островитяне, проживший на острове Уполу пять последних лет своей жизни. Заступничество Стивенсона за самоанцев перед немецкими колониальными властям и вошло даже в афоризмы Оскара Уайльд: «Романтическое окружение – наихудшее окружение для романтического писателя. На Гауэр-стрит Стивенсон мог создать новых «Трех мушкетеров». А на Самоа он пишет письма в «Таймс» насчет немцев» .

Путь миссионеров не был устлан розами. На Соломоновых островах первых миссионеров съели, а их наставления оказались забытыми. Столь же печальная судьба ожидала первых миссионеров островов Гуама (1670 г.), Увеа и Футуна (1841 г.). И такую же участь разделил первый миссионер острова Пасхи, с той лишь разницей, что после его убийства пасхальцы все же остались приверженцами христианского учения.

Жуткая репутация отпугивала многих путешественников от островов Меланезии (Новая Гвинея, Соломоновы острова, Новая Каледония, Новые Гебриды, Фиджи).Джеймс Кук, остановившись у Фиджи записал в своем дневнике: «Здешние туземцы ужасные людоеды… они съедают своих побежденных противников». Путешественники в своих дневниках по поводу увиденного проявления каннибализма писали страшные вещи. Дикари любили поживиться человечиной, а сам каннибализм просуществовал до 1920-х годов.

Но в конечном итоге миссионерство принесло свои плоды. Многие острова Океании сегодня относятся к числу самых религиозных (например, полинезийские страны – Самоа, Тонга). При этом, уровень религиозной терпимости у жителей Океании весьма высок. В маленьких деревнях Самоа зачастую мирно соседствуют церкви различных конфессий, а на Фиджи (там кроме коренных жителей проживают индусы) – с буддистскими храмами. В настоящее время приверженность христианской религии, несомненно, преобразила культурную среду большинства островов Океании, но в период колонизации, о котором мы пишем, не столь трудно было заставить островитян посещать церкви, сколько трудно было заставить их следовать принципам Евангелия в повседневной жизни (быту).Еще более консервативными оказывались общественные и экономические отношения.

Первое, что бросилось европейцам в глаза – это полное отсутствие рациональности в поведении островитян. Нищее и голодное население острова Пасхи влачило жалкое существование. Куры, бананы, батат, рыба – таков был рацион островитян. «Местные жители были настолько неразумны,– пишет Лаперуз – что вырубили все деревья, во времена, несомненно, весьма отдаленные, из-за чего их земля иссушается жаром солнца и лишена лощин, ручьев и родников… Острова… постигает страшная засуха, которая постепенно уничтожает все растения и кустарники и делает их непригодными для жизни» .Также пасхальцы истребили всех черепах, которые водились на острове и мясо которых они употребляли в пищу. Убогость жизни рапануйцев (местное название острова – Рапануи) удивительна, поскольку остров Пасхи находится в тропической зоне и все европейцы, посещавшие остров, начиная с его первооткрывателя адмирала Роггевена (1722 г.),указывали на благоприятные возможности развития экономики. Беслесый ост-

ров в прошлом был покрыт буйной тропической растительностью. Рапануйцы преуспев в строительстве каменных идолов, так и не сумели по-настоящему развить хотя бы рыболовство. Рыбу островитяне ловили с помощью примитивных крючков или даже руками . Не смотря на то, что на острове много глины, рапануйцы не знали гончарного дела. На острове не было не то, чтобы товарного хозяйства или его зачатков, но даже натуральное хозяйство находилось на самом низком уровне. Даже их дома (камышовые хижины) отличались ужасным примитивизмом и хотя остров никто не посещал до XVIII века, рапануйцы были одержимы культом страха – строили пещеры, в которых предпочитали прятаться как от внешнего мира, так и друг от друга. Последнее было сделать сложнее, так как остров маленький . При этом пещеры были плохо обустроены. Основная их цель при строительстве (невероятно узкие входы) – затруднить проникновение в них чужих людей. О цивилизованности рапануйцев свидетельствует письменность ронго-ронго, но до сих пор нет никаких данных, указывающих на ее экономический смысл (что это – летописи, царские распоряжения, переписка островитян, долговые расписки?).

Лаперуз, который, по-видимому, был удивительно гуманным человеком, проявил доброту и оставил нищим пасхальцам несколько животных (овец, свиней и коз), объяснив как их разводить. Он отправил на берег матросов, которые вспахали участок земли и высадили новые для пасхи культуры (апельсины, лимоны, хлопчатник, маис) , которые должны были в дальнейшем обогатить рацион островитян. Островитянам объяснили, что все это должно способствовать их прогрессу. Более того, Лаперуз пытался воздействовать на воспитание островитян, наклонности которых сводились исключительно к воровству и занятию проституцией.

«Туземцы знаками убеждали нас впустить женщин: некоторые из них пытались изобразить удовольствия, какие они могли бы нам доставить... И пока женщины заигрывали с нами, мужчины снимали с нас шляпы и вытаскивали платки из карманов»,– описывает местные порядки Лаперуз .

Не успел корабль Лаперуза покинуть остров Пасхи, как его жители на глазах мореплавателя поубивали животных. По-видимому, и посев культурных растений был заброшен, поскольку ни одна из последующих экспедиций на остров Пасхи не обнаружила его плоды. Такова модель поведения диких народов – любой ценой удовлетворять свою похоть и не задумываться о последствиях. Дикое общество острова Пасхи не было готово принять блага европейской цивилизации из рук гуманиста Лаперуза. Поэтому экономика не развивалась.

Описание склонности диких народов Океании к воровству мы находим практически у всех авторов. Первым был Магеллан, открывший Марианские острова (1521 г.) и у которого на Гуаме туземцы украли вельбот. Островитяне умели воровать с поразительной легкостью. На примере Гавайских островов об этом пишет Жюль Верн: «Во время первого пребывания на Гавайских островах Кук пришел к убеждению, что их жители мало склонны к воровству; но на этот раз он изменил свое мнение. Многочисленность давала им тысячу возможностей красть всякие мелочи и заставляла их думать, что англичане побоятся наказать воров. Наконец вскоре стала несомненной подстрекательская роль вождей, так как у них видели многие украденные вещи». Помимо воровства существуют многочисленные свидетельства мошенничества островитян в процессе совершения торговых сделок. Наполняя корзины товаром, они могли подкладывать камни. После совершения сделки на кораблях, они могли сбросить свой товар назад на свои пиро-

ги и т.д. Однажды Кук не выдержал и, поймав мошенников, выпорол их. Наказание они перенесли безропотно.

На некоторых островах, воровство туземцев обрело даже некую религиозную окраску. На Соломоновых островах уже в середине 1960-х гг. возникло движение «Масинга». Жители Соломоновых островов стали полагать, что Бог создал «карго» – богатство для всех, но его присвоили англичане и американцы. Что склад этого богатства, созданного Богом, находится в других странах, некоем подобии Рая, из которого островитяне, как Адам и Ева, были когда-то изгнаны. По их мнению, американцы однажды должны были вернуться и одарить островитян богатством, принадлежащим им по праву. И когда придет «карго», островитяне получат американские товары и будут управлять всем сами. Вера оказалась столь крепка, что жители Соломоновых островов даже построили несколько десятков складов, ожидавших американский карго. Таким образом, островитянам даже в голову не приходило, что желаемые товары достигаются кропотливым трудом и знаниями и что никто не обязан одаривать их плодами цивилизации.

Помимо воровства обращает внимание, что туземцы островов Океании охотно предлагали европейцам своих женщин. Европейцы в период становления рыночных отношений рассматривали женщину как объект собственности. В романе «Мэр Кэстербриджа» Т. Гарди главный герой продает (в смысле передает в собственность) свою жену с маленькой дочерью за деньги незнакомому моряку. И женщина с ребенком уходит жить к своему новому хозяину. Но в диких обществах Океании даже женщина не рассматривалась как объект собственности. По всей видимости, островитянам не было знакомо даже чувство ревности. Любовные отношения были максимально упрощенными, о чем свидетельствует история женитьбы на Таити Поля Гогена. Его женой стала 13-летняя девочка, которую привела служанка Гогена. На некоторых островах (Раиатеи) вообще господствовала полная сексуальная свобода. Каждая женщина была здесь женой любого мужчины. Мужчины могли жить с несколькими женщинами, а те, в свою очередь, гордились большим количеством своих любовников. Открытое проявление плотской любви выводило миссионеров из себя.

Вся общественная организация жителей Океании укладывается в схему взаимоотношений между обычными жителями и вождями (которых на некоторых островах стали почитать как царей).Но значение вождей не следует переоценивать. Скорее они выполняли роль старейшин и на экономическое развитие туземных обществ оказывали слабое влияние.

Известно, что жители Океании были хорошими мореходами и прекрасно ориентировались по звездам совершая большие путешествия между Самоа, Тонгатабу, Таити, Гавайями и др. островами. Мореходство было развито и в Микронезии, о чем писал М.Стингл. Но целью столь дальних плаваний была не торговля или продуктовый обмен, а «путешествия». Лишь в редких случаях (в Микронезии и на Фиджи) – войны, которые, однако, никак не повлияли на социально-экономическую структуру общества своих островов.

Все эти примеры (вплоть до новейшей истории) говорят о трудностях, которые сопровождают процесс укоренения цивилизации в жизнь диких народов. Туземцы не перенимали хотя бы простейшие формы товарно-денежных отношений. Некоторые острова посещались европейцами с большими перерывами начиная с XVI века, но на них так и не зародились ни деньги, ни торговля. Архаичными оставались и отношения собственности. Частная собственность в отдаленных

районах Океании (Новая Гвинея) и сегодня воспринимается весьма специфично. К чужим вещам дикие народы в лучшем случае относятся с детской непосредственностью. Воровать и мошенничать дикари с невольной помощью европейцев научились быстро.

Даже в середине 1950-х гг. Тур Хейердал на примере жителей острова Рапа во время его экспедиции «Аку-Аку» описывает их нерациональное поведение . К этому времени жители этого района Французской Полинезии научились забастовкам и это было практически все, что они усвоили из арсенала современной экономики. При этом, забастовка воспринималась ими как некий фетиш, культ, который в итоге приводит к росту доходов. Они не понимали механизма забастовки, причинно-следственных связей процесса, не могли выдвинуть рациональных требований, но знали, что забастовка дает больше денег.

Вообще фетишизации сознания играет огромную роль в укладе диких народов. Жители острова Пасхи возводили удивительные статуи и совершенно не занимались экономикой. Если бы их общественная организация соответствовала уровню культуры сооружения каменных идолов, история острова была бы совсем другой. Они даже не сумели создать зачатки государства в европейском смысле слова. И хотя на островах были короли и жрецы, общая общественная организация была крайне убогой и непрочной . Но повсеместно на островах Океании (острова Пасхи, Маркизские, Туамоту, Рапа, Самоа, Таити, Тонгатабу и др.) мы находим предметы культового поклонения.

О значении фетишей в жизни диких племен Океании много говорится в описании экспедиции Джеймса Кука. Во время его последнего пребывания на Гавайях жрец «набросил ему на плечи принесенный с собой красный плащ, с очень серьезным видом произнес длинную речь и вручил в подарок поросенка. Впоследствии, увидев на всех идолах такую же ткань, англичане поняли, что жрец совершил обряд обожествления». В результате Куку пришлось мириться с множеством церемоний, которые его постоянно сопровождали на островах. Многие из этих церемоний казались ему «по меньшей мере смешными». Однажды его повели к «мораи» (святилищу), у входа в которое стояли две большие статуи с уродливым, напоминавшим маску лицом и туловищем, завернутым в красную ткань. Тут же были подвешены черепа пленных, принесенных в жертву божеству. Жрец вместе с Куком взошел на помост, под которым лежали кучи плодов и разлагающийся труп свиньи… Кука в процессе церемонии опять облачают в красную ткань и при этом дикари благочестиво распростерлись перед входом в «мораи». Одеяние Кука в качестве божества включало в себя красный плащ, шлем из перьев и оригинальный веер . В дальнейшем Кука всегда сопровождали на острове жрецы, которые шли впереди его и извещали островитян о прибытии божества и приказывая им пасть ниц. Об обожествлении европейцев пишет также, к примеру, Карл Фридрих Беренс, давая описание экспедиции на острова Океании Якоба Роггевена. Сознательно сой образ «божества» или «духа» поддерживал Н.Н. Миклухо-Маклай на Новой Гвинее, получивший там прозвище «караан-тамо» – «человек с луны» или «лунный человек» .

Но столь безграничное поклонение и обладание (подумать только!) красным плащом не уберегло Джеймса Кука от погибели. Воистину у дикарей переход от состояния безудержного восторга до безграничной ненависти занимает меньше шага. И причины сколько-нибудь серьезной не было, когда в один миг дикари набросились на знаменитого капитана, которого минутой ранее почитали

божеством. «Как только он упал, туземцы испустили радостный крик;… они немедленно поволокли его по берегу и, передавая друг другу кинжал, стали с дикой яростью наносить ему удары даже после того, как он уже перестал дышать». Позднее, под угрозой применения оружия островитяне принесли морякам кусок человеческого мяса – все то, что осталось от трупа объявленного ими божества – английского капитана Джеймса Кука.

Пример Кука показывает удивительные метаморфозы поведения дикарей. Ведь как они его ублажали! Во время торжественного ужина местный вождь разжевывал для капитана куски мяса и, к ужасу Кука, клал фарш вместе со своей слюной ему в рот! При этом, Кук не решался ему отказать в этом. В глазах островитян, эта церемония была верхом уважения к гостю. Один из островитян, не зная чем одарить Кука в силу своей бедности, подарил ему свое красивое имя (имена у полинезийцев состоят почти из сплошных гласных и поэтому звучат приятно на слух), а сам взял взамен некрасивое имя капитана и с того времени стал звать себя Куке.

Экстравагантность дикарей поражала европейцев. Во время плавания Бугенвиля в Полинезии у одного из островов его корабль окружили многочисленные пироги. Туземцы кричали: «Тайо!», что означало «друг». Их пироги были переполнены миловидными молодыми женщинами. Повар Бугенвиля, не выдержав искушения, удрал с корабля на берег. Его тут же окружила большая толпа. Островитяне раздели его догола, чтобы освидетельствовать все части его тела. Он не знал, что с ним собираются делать и уже готовился принять смерть, как вдруг туземцы вернули ему одежду и полуживого от страха отвезли на корабль. Бугенвиль хотел сделать ему строгое внушение, но бедняга заверил капитана, что все угрозы будут напрасны, так как они не смогут внушить ему столько страха, сколько он натерпелся на острове. Похожее событие, когда островитяне «обследовали» не совсем обычным способом европейца имело место и на островах Фиджи (матрос Сэвидж с корабля «Элиса»).

Коварство и жестокость удивительным образом на одном и том же острове соседствовали с добротой и бескорыстием. В экспедиции Кука на Таити ботаник Спаррман собирал гербарий, когда в лесу на него напали туземцы. Они едва не отрезали ему руки, стремясь заполучить его рубаху, рукава которой были застегнуты, но Спаррман сумел зубами разорвать манжеты. Грабители его раздели догола. Но тут же, другие островитяне, увидев его голым и избитым, дали ему свою одежду и отвели на корабль. Капитан Фюрно отмечал щедрость островитян, которые делали подарки и ничего не хотели брать взамен.

Резкие переходы от одного состояния, проявления дружбы и стремление наладить торговлю, к другому – агрессивному, когда на европейцев без каких-либо причин обрушивался град камней, совершались нападения и воровство, мы находим в описании экспедиции английского капитана Самуэла Уоллиса (1767 г.), который, как и Лаперуз, изначально был настроен на оказание островитянам помощи. Видя жалкое существование дикарей на островах Пинаки, Уоллис оставил им в подарок необходимые средства труда. Сделал это исключительно из альтруистических побуждений – никто от него этого не требовал. С резкими переменами настроения дикарей капитан Уоллис столкнулся на Таити, когда островитяне чередовали нападения на его корабль с попытками организовать товарный обмен. «Островитяне подвозили на пирогах продукты для обмена; через некоторое время количество пирог значительно увеличилось. Теперь груз состоял не из домашней

птицы, свиней и плодов, а по-видимому только из камней… Внезапно, по сигналу, град камней полетел на корабль...».После череды недоразумений «островитяне распростерлись ниц и всячески выражали свое раскаяние; казалось, они готовы были вступить с чужестранцами в дружественную добросовестную торговлю. Неожиданно Уоллис… заметил, что против его людей, набиравших воду, подготавливается нападение одновременно с суши и с моря». Может показаться удивительным, но, используя разные методы воздействия на таитян (от оружия до подарков), реально обогатив их экономическую культуру и заручившись поддержкой местной королевы (женщина на вершине власти не редкость для островов Океании) Уоллис снискал действительно искреннее уважение местных жителей (насколько это возможно в условиях дикого общества) и с взаимным сожалением покинул Таити.

Случившееся с Уоллисом очень похоже на историю капитана Кука, который старался проявлять уважение к островитянам и запрещал своим матросам открывать по ним оружейный огонь. Пушки кораблей Кука были зачехлены. Но это уважение в условиях дикого общества осталось безответным. Более того привело к обратному эффекту – дикари почувствовали слабость европейцев и убили Кука.

Переменчивость, непостоянство отношений в условиях дикого общества следует признать как данность. Это мешало островитянам сколько-нибудь наладить деловые отношения, которые невозможны без прочного взаимного доверия, не только с европейцами, но и между собой.

При всех попытках европейцев поделиться с туземцами плодами цивилизации, мы не находим их ответного стремления к обучению. Скорее даже наоборот, островитяне в своей массе с недоверием относились к европейцам, когда те пытались расширить их практические познания, которые могли иметь значение для последующего развития экономики. Это не свидетельствует о неполноценности жителей Океании в биологическом смысле, а является отражением того дикого состояния и характерных его черт, свойственных народам на ранних стадиях их общественного развития. В конечном итоге, к настоящему времени, многие народы Океании добились больших успехов в общественном и экономическом развитии и даже не уступают в этом некоторым европейским народам (Французская Полинезия, Самоа, Тонга, Фиджи и др.). В университете г. Апиа (столицы Самоа, страны с населением 200.000 человек) сегодня учится 2.000 студентов. Леонид Плешаков в своей книге «Вокруг света с «Зарей» (1964 г.) пишет о бедственном положении медицины на Самоа. Сегодня в Апии работает современный государственный медицинский центр, которому могли бы позавидовать многие российские города. И если бы эти народы были отсталыми по своей природе, то мы бы сегодня не наслаждались их прекрасной музыкой (гавайская укулеле и таитанская флейта), и живописью.

Неодназначность восприятия народов Океании в период географических открытий нашла отражение в разнообразии названий, которыми европейцы наделили эти земли: острова Дружбы, Мореплавателей (Самоа), Предателей, Пагубные, Грабителей (Марианские), Прокаженные, Каннибальские (Фиджи), Бедности, Опасный архипелаг (Туамоту), остров Дикий (Савидж).Одни и те же острова (Тонга) Тасман окрестил островами Предателей, а Кук – Дружбы. При разности оценок следует помнить, что речь идет о красивейших островах, с удивительной природой и благоприятным климатом. Как можно объяснить, что наклонности

жителей этих островов были обращены на воровство и мошенничество, а не на развитие культуры (редкое исключение – остров Пасхи) и экономики?

Важный вопрос и в том, смогли ли бы жители Океании без помощи европейцев самостоятельно преодолеть путь от дикости к экономическому и социальному прогрессу? К моменту европейской колонизации острова Океании находились на одном уровне развития с африканскими народами. Более того, некоторым из них заметно уступали в экономическом смысле, поскольку отдельные африканские народы сумели создать государственность (Дагомея) и добились заметного прогресса в изготовлении железа и гончарном деле. При этом Африка намного раньше океанийских народов стала объектом европейской колонизации. Тем не менее, сегодня уровень социально-экономического развития большинства стран Океании заметно превосходит африканские народы. И это при том, что географически Африка намного ближе к Европе, чем Океания. По мнению автора, причины прогресса стран Океании (в особенности Полинезии) в том, что европейское влияние, при всех его сложностях, оказалось успешным. Большую роль сыграли климатические факторы, которые способствовали образованию европейских колоний (поселений) в странах Океании (Новая Каледония, Гавайи, Таити), а также географическая близость от Новой Зеландии и Австралии.

Приобщение к прогрессу островов Океании, как мы выяснили вначале, проходило подчас очень драматично. Общий смысл этого процесса был очень точно описан в литературе Джеком Лондоном в «Рассказах южного моря». По мнению островитянина, героя рассказа «Яй-яй-яй», «это произошло после того как мы возгордились. Мы много раз сражались с этими странными белыми людьми, проживающими на воде, и всегда мы их побеждали. И у нас бывали убитые, но какое это имело значение по сравнению с богатствами, которое мы находили на кораблях». Представители европейской цивилизации подчинили горделивый остров. «Яй-яй-яй»– таков был клич европейцев, оставшийся в памяти тех немногих островитян, которые пережили вторжение. Цена, которую островитяне заплатили за свою неуемную горделивость, была слишком высока.

Список литературы

1. Верн Жюль. История великих путешествий. М.:АЛЬФА-КНИГА, 2008.
2. Даниельссон Б. и М.-Т. Моруроа, любовь моя. М.:Наука,1983.
3. Жан Франсуа де Лаперуз. Путешествие по всему миру на «Буссоли» и «Астролябии». М.:Эксмо, 2014.
4. Кондратов А. Великаны острова Пасхи. М.: Советский художник, 1966.
5. Лондон Джек. Ях! Ях! Ях! //Собрание повестей и рассказов. М.: Престиж бук, 2011.
6. Океания (справочник) / отв. редактор Малаховский К.В. М.: Наука,1970.
7. Плешаков Л. Вокруг света с «Зарей». М.: Мысль, 1965.
8. Стингл Мирослав. Приключения в Океании. М.: Издательство «Правда»,1986.
9. Стингл М. По незнакомой Микронезии. М.: Наука, 1978.
10. Те Ранги Хироа. Мореплаватели солнечного восхода. М.,1950.
11. Хейердал Тур. Аку-аку. СПб.: Амфора, 2014.
12. ModernLib.Ru / Справочная литература / Уайльд Оскар / Оскар Уайльд. Афоризмы.

13. http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/index.php?title=Миклухо-Маклай,_Николай_Николаевич
14. http://ru.science.wikia.com/wiki/Николай_Миклухо-Маклай

Аверченко Д.Г.
кандидат юридических наук, доцент
Московского регионального социально-экономического института
Мачинская Д.А.
старший преподаватель
Московского регионального социально-экономического института

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование было и остается весьма важной сферой жизнедеятельности человека, позволяющей ему социализироваться. Подчеркивая особую роль образования Джон Кеннеди, справедливо отметил, что «наш прогресс как нации полностью зависит от нашего прогресса в образовании» [10, с. 73].

В свою очередь, образование играет благоприятную роль не только для человека в индивидуальности, но и на весь социум в целом.

Стоит отметить, что образование в Российской Федерации стремительно набирает обороты по популярности среди населения, в том числе этому способствуют и государственные программы по его развитию. В современном мире образование должно отвечать потребностям населения.

Кроме того, на протяжении последних лет остается весьма обсуждаемым событие вступления России в Болонский процесс. Безусловно, это должно способствовать процессу сближения и гармонизации систем образования государств Европы, что будет впоследствии создавать единое европейское пространство высшего образования. Данное событие повлекло образовательную реформу, сопровождающуюся принятие большого массива новых нормативных правовых актов, согласующихся с основными положениями Болонской декларации.

Отмечая высокую роль образования, следует отметить, необходимость оптимизации правового регулирования образовательной деятельности в Российской Федерации.

Между тем, в своем труде, И.М. Бестаева, утверждает, что «тщательное законодательное регулирование отношений в области образования обусловлено рядом причин» [7, с. 289]. Автором приводиться ряд причин, которые будут рассмотрены далее. Одной из причин, Ирине Мэлсовне, представляется в том, что «нормы законодательства об образовании должны стать надежными юридическими гарантиями реализации закрепленного на конституционном уровне права каждого на образование» [7, с. 289]. Здесь, необходимо уточнить, что данное право содержится в ст. 43 Конституции Российской Федерации [1]. Так, согласно ч. 1 ст. 43 Конституции Российской Федерации каждый имеет право на образование. Другой причиной, И.М. Бестаева, считает, «что нормы образовательного законодательства регулируют ту сферу общественных отношений, в которую сегодня вовлечено все российское общество». Также, она отмечает концепцию непрерывного образования, способствующую приумножению количества лиц-участников образовательных отношений. И последняя причина представляется автору в том,

что именно «образование … отрасль российской экономики, грандиозный имущественный комплекс, нуждающейся с одной стороны, в регламентации возникающих в сфере образования гражданских и трудовых отношений, а с другой – в достойном и бесперебойном финансировании, без которого невозможно предоставление качественных образовательных услуг» [7, с. 289].

Итак, нельзя не согласиться с ролью приведенных выше аргументов автора в тщательном правовом регулировании всей образовательной деятельности Российской Федерации, функционирующей на территории нашего государства.

Касаясь вопроса правового регулирования образовательной деятельности, необходимо остановиться на характерной особенности: нормы образовательного права содержаться в различных нормативных правовых актах, относящихся к различным его отраслям. С целью разделения этого большого массива нормативных правовых актов и их последующего группирования, В.В. Спасская предложила их распределение по двум блокам. Так, первому блоку автор дала название «профильные» нормативные правовые акты, к которым можно отнести непосредственно регламентирующие образовательные правоотношения, а второму – «непрофильные», регулирующие, например, экономическую основу образовательной деятельности, трудовые отношения и т.д [11, с. 24].

Исходя из данной классификации, к первому блоку можно отнести Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4],Федеральный закон от 23 августа 1996 года № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [3],а также иные нормативные правовые акты. Ко второму блоку необходимо отнести Федеральный закон от 5 апреля 2013 года № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [2],Федеральный закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» [5] и иные. Здесь, приведены лишь основные источники, регламентирующие образовательную деятельность, так как их общее количество огромно, и они состоят не только из законов, но и подзаконных актов, то есть из Указов Президента Российской Федерации, Постановлений и Распоряжений Правительства Российской Федерации, приказов и распоряжений министерств, служб, агентств и иных, в большинстве котором применяются не только по вопросам образования, но по другим, лишь в своих положениях оговаривающих те, либо иные нюансы его. Последние нормативные правовые акты, в свою очередь, образуют определенную базу для процессуальной деятельности в сфере образования.

При этом, при анализе нормативной правовой базы, находятся вопросы, которые на практике возникают в процессе правоотношений, но не отражены в ней. Так, несовершенно урегулированы вопросы итоговой аттестации выпускников.

Вышеизложенное показывает, что требуется принятие мер, направленных на совершенствование законодательства Российской Федерации, регламентирующего образовательную деятельность.

Большинство ученых и практиков видят решение данной проблемы в систематизации законодательства Российской Федерации. Поддерживая данное предложение, Ирина Мэлсовна Бестаева утверждает, что «проблемы, вызванные несистематизированным, внутренне противоречивым и непоследовательным характером актов этой отрасли законодательства, давно уже стали очевидными …» [7, с. 290].

Действительно, внимание ученых было ни раз привлечено к проблеме систематизации образовательного законодательства, предпринимались ряд существенных попыток к разработке таковой. Еще в 2003 году коллективом ученых, в том числе В.М. Сырых, З.П. Дашинской, А.Я. Капустиным, Ю.А. Кудрявцевым, М.Н. Марченко, В.Е. Шукшуновым был подготовлен проект Общей части Кодекса Российской Федерации об образовании [6]. Указанный Кодекс содержит весьма прогрессивные положения, он унифицировал понятийно-терминологический аппарат, устранил пробелы и противоречия, существующие в законодательстве об образовании, позволил отменить устаревшие нормы, определил пределы нормотворческим полномочиям и др. Кодекс отличает строгая и логично последовательная структура, определяющая его содержание, состоящее из правовых институтов, обеспечивающих полноту правового регулирования предмета данной отрасли.

Говоря о пользе принятия Кодекса В.М. Сырых объясняет, что «с принятием Кодекса завершится не только процесс формирования образовательного права в качестве самостоятельной отрасли российского правоведения, но и ее повсеместное признание в этом качестве» [12, 332]. Автор справедливо подчеркивает, что «отрицание этого, уже и в настоящее время очевидного факта существования образовательного права как отдельной отрасли станет уделом лишь немногих лиц, не способных к переосмыслению современной практики государственно-правового строительства …» [12, 332].

Таким образом, предлагается разработать и принять Кодекс об образовании в Российской Федерации, который должен систематизировать все нормы, регулирующие образовательные правоотношения. Однако, современный разработанный Кодекс должен прямо согласовываться и не противоречить образовательной реформе Российской Федерации ее целям и задачам, способствовать разрешению возникших проблем в системе образования.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.: с изм. от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ // Российская газета. 1993. 25 декабря.
2. О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: федеральный закон от 5 апреля 2013 № 44-ФЗ // Российская газета. 2013. 12 апреля.
3. О науке и государственной научно-технической политике: федеральный закон от 23 августа 1996 года № 127-ФЗ // Российская газета. 1996. 3 сентября.
4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.
5. Об опеке и попечительстве: федеральный закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ // Российская газета. 2008. 30 апреля.
6. Кодекс Российской Федерации об образовании. Общая часть: (Проект) / Отв. ред. В.М. Сырых. М.: ИЦПКПС, 2003. 228 с.
7. Бестаева И.М. Теоретико-концептуальные проблемы систематизации законодательства РФ в системе образования // Пробелы в российском законодательстве. М.: Медиа-ВАК, 2011, № 4. С. 289–291.

8. Болотникова Ю.Н. Российское образовательное право: источники и особенности // Пробелы в российском законодательстве. М.: Медиа-ВАК, 2008. № 1. С. 71-72.
9. Лебедева М.М. Болонский процесс: проблемы и перспективы. М.: Оргсервис–2000, 2006. 208 с.
10. Петров Д. Джон Кеннеди. Рыжий принц Америки. М.: АСТ, 2013. 576 с.
11. Спасская В.В. Законодательство Российской Федерации в сфере образования: становление и перспективы развития. М.: Поматур, 2006. 175 с.
12. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. М.: Центр образовательного законодательства Министерства образования Российской Федерации, 2002. 340 с.

Мачинская Д.А.
старший преподаватель
Московского регионального социально-экономического института

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТОНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Образование является фундаментом культурного, социального, экономического, интеллектуального развития государства и неразрывно связанного с ним общества.

Однако, к сожалению, приходиться констатировать, что существует огромное количество факторов, порождающих препятствия в получении образования, среди которых особое место отведено языковому фактору. Собственно говоря, ведь именно от языка преподавания зависит степень освоения обучающимся учебного материала. В свою очередь, преподавание на родном языке способствует более быстрому и глубокому освоению материала. При этом, не стоит забывать, о роли государственного языка, который в силу складывающегося типа преподавания может претерпевать негативные влияния, в частности, уровень владения им у некоторых этносов возможно будет снижен.

Между тем, обратившись к постсоветскому пространству к Эстонии, в которой проживают 25,5% русскоязычного населения, отмечаются весьма тревожные тенденции резкого сокращения школ с обучением на русском языке. Государственная языковая политика нацелена на перевод среднего образования на эстонский язык обучения. Данная политика направлена на поощрение, мотивацию всем учащихся пользоваться государственным языком в различных языковых ситуациях, с целью развития равных возможностях в получении высшего образования [6].

Необходимо отметить, что в Эстонии государственному языку отводится главенствующее место практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Образовательная система Эстонии претерпела ряд значительных изменений со времени распада СССР и провозглашения отдельного самостоятельного и независимого государства [8].

Основным Законом Эстонской Республики – Конституцией Эстониист. 37 закрепляется право на образование, каждый имеет право обучаться на эстонском языке, при этом язык обучения в учебном заведении для национального меньшинства избирает учебное заведение.

Вместе с тем, более подробно регламентацию функционирования языков на соответствующих уровнях образования можно наблюдать и в других источниках эстонского права. Так, в ст. 8 Закона Эстонской Республике от 18 февраля 1999 г. «О детских дошкольных учреждениях» [1] оговаривается, что в данных учреждениях обучение и воспитательная деятельность проходят на эстонском языке, образовательная и воспитательная деятельность возможна на другом языке, но лишь по решению собрания местного самоуправления. При этом в таком дошкольном учреждении или в группе этого учреждения, где образовательная и воспитательная деятельность не ведется на государственном языке, обеспечивается обучение эстонскому языку на основании государственной учебной программы детского дошкольного учреждения.

Положениями Закона Эстонской Республики от 23 марта 1992 г. «Об образовании» [3], а именно статьей 4 провозглашается гарантия преподавания эстонского языка во всех общеобразовательных школах. Выбор языка обучения в школе среднего образования определяется Законом Республики Эстонии от 9 июня 2010 г. «Об основной школе и гимназии» [5], где устанавливается, что в государственных школах, включая школы, обучающие на русском языке, должны преподаваться на эстонском языке не менее 60 % дисциплин, а оставшиеся 40 % на ином языке, который необходимо выбрать самостоятельно школе. Вместе с тем, языком обучения в гимназии является государственный язык, но языком обучения гимназической ступени муниципальной школы может быть также любой другой язык наравне с государственным.

Следует подчеркнуть, что в среднем профессиональном образовании, Законом Эстонской Республики от 12 июня 2013 г. «О профессиональных учебных заведений» [2] закрепляется эстонский язык преподавания.

Собственно говоря, языку обучения в высших учебных заведениях, посвящаются положения Закона Эстонской Республики от 12 января 1995 г. «Об университете» [4]. Согласно ст. 22 вышеуказанного Закона языком обучения в университете является эстонский язык. Однако, предоставляется возможность использования иных языков, что должно оформляться в виде решения об использовании иных языков Советом вуза.

Таким образом, следует отметить, что правовое регулирование функционирования языков в Эстонии отличается высоким уровнем развития. Опыт Эстонии представляет особый интерес для Российской Федерации как постсоветского государства, некоторые элементы которого могли бы найти отражение в российском праве. Безусловно, в Эстонии делаются попытки развития законодательства, позволяющего реализовывать обучение на языках национальных меньшинств, некоторые из которых, как показывает практика, не увенчиваются успехом. Несомненно, выбор той либо иной государственной языковой политики остается за государством, но она не должна порождать дискриминацию и противоречить правам и свободам человека, а лишь содействовать и защищать их.

Список литературы

1. О детских дошкольных учреждениях: Закон Эстонской Республике от 18 февраля 1999 г. // RT I. 2000. № 54. art. 349.
2. О профессиональных учебных заведений: Закон Эстонской Республике от 12 июня 2013 г. // RT I. 2013. № 1.
3. Об образовании: Закон Эстонской Республики от 23 марта 1992 г. // RT I. 2013. № 5.

4. Об университете: Закон Эстонской Республики от 12 января 1995 г. // RT I. 1996. № 49. art. 953.
5. Об основной школе и гимназии: Закон Республики Эстонии от 9 июня 2010 г. // RT I. 2010. № 41. art. 240.
6. Перевод русскоязычных школ на частичное преподавание на эстонском языке // Бюллетень Министерства иностранных дел Эстонии: январь 2013. http://www.estemb.ru/static/files/087/estonia_today_russian–language_schools_transition_rus
7. Петров Д. Джон Кеннеди. Рыжий принц Америки. М.: АСТ, 2013. 576 с.
8. Полещук В.В. Проблемы прав национальных меньшинств в Латвии и Эстонии. М.: ФИП, «Русская панорама», 2009. 244 с.

Наумов А.В.
студент юридического факультета ФГБОУ ВПО «Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)» г. Москва

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Эффективное развитие высшего образования в условиях развития рыночных отношений, реализация потребностей личности в высшем профессиональном образовании, защита прав и интересов граждан в этой сфере, развитие негосударственного образования требуют повышения эффективности управления высшим образованием на соответствующей научно-теоретической основе, совершенствования форм и методов государственного воздействия на вузы, определения роли и места вузов и самого студенчества в этих процессах, следовательно, и четкой правовой регламентации их статуса.

Прежде всего, образование является важным элементом государства, так как именно при развитии государства развивается и меняется система образования. Только с хорошим уровнем образования государство может улучшать свои экономические и социально-политические показатели.

Рассматривая основные тенденции и перспективы развития высшего образования согласно новому Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], проанализируем на этом примере тенденции развития законодательства.

Принятие нового Закона является процедурой улучшения ключевых государственных процессов.

Изменились типы образовательных учреждений. В целях приведения названия Университета в соответствие с новым Законом, Университет, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования должен пройти процедуру переименования в образовательную организацию высшего образования.

Типы образовательных учреждений, их деятельность в части реализации образовательных программ различного уровня и направленности, а также наименования и их уставы подлежат приведению в соответствие с новым Федеральным законом при первом изменении учредительных документов образовательных организаций, но не раньше 1 сентября 2013 года и не позже 1 января 2016 года.

Важным изменением в развитие законодательства в сфере высшего образования является изменение уровней образования. Так ранее аспирантура и докторантура относятся к послевузовскому профессиональному образованию. Теперь это один из уровней высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, адъюнктура). При этом докторантура рассматривается, как форма подготовки научных кадров и соответственно выведена из перечня образовательных программ и уровней образования.

В этом изменении есть большие перспективы улучшения качества высшего образования и продвижения науки. Теперь аспирантура будет являться третьим уровнем высшего образования с полной занятостью. Еще важным моментом тут является, что выпускники аспирантуры получат одновременно и дипломы, и квалификацию преподавателя высшей школы, ученого-исследователя. Еще одним

улучшение можно считать, что теперь научные организации Академии наук могут готовить магистров и аспирантов.

Таким образом, рассмотрев законодательное регулирование образования как элемент реализации конституционного права гражданина Российской Федерации на образование, мы видим, что законодательное регулирование высшего образования постоянно находится в процессе развития. Чтобы образование соответствовало требованиям настоящего времени необходимо проводить своевременные реформы. Вносятся изменения в законодательство в сфере общественных отношений для успешной реализации этих правовых норм в современном обществе. Тенденции развития законодательства в сфере высшего образования в улучшении качества образования, изменении его системы. Это неотъемлемые процессы государства, происходящие в развивающемся обществе.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.

Трубникова О.Е.
студентка юридического факультета ФГБОУ ВПО «Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)» г. Москва

К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательные правоотношения представляют собой вид общественных отношений, возникающих в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование. Образовательные правоотношения существенно отличаются от иных правоотношений – гражданско-правовых, административных, трудовых, семейных, присущих отношениям в сфере образования. Данные отличительные черты выделяются во всех признаках отношений в сфере образования и находят свое выражение в предмете правового регулирования, объекте и субъекте, содержании образовательных отношений и т.д.

В Российской Федерации законодательство, регулирующее образовательную деятельность, как и ранее, так и в настоящие дни занимает не последнее место среди наиболее динамично обновляющихся отраслей российского законодательства. Следуют отметить, что периодические и существенные изменения, происходящие в основных источниках образовательного права, позволяют утверждать, что реформа образовательного законодательства в России стремительно набирает обороты. Именно поэтому особо ощущается актуальность рассмотрения вопроса законодательного регулирования образовательной деятельности в Российской Федерации.

Прежде всего, основополагающим документом, закрепляющим право на образование, является Конституция Российской Федерации [1]. В статье 43 Конституции РФ говорится, что каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Государство дает возможность в зависимости от способностей бесплатно продолжать образование, на конкурсной основе выделяя бюджетные места.

Между тем, законодательство в образовательной сфере можно охарактеризовать как многоуровневое. Во-первых, законы делятся, на федеральные (действующие на всей территории России), во-вторых, на законы субъектов Российской Федерации. Федеральные законы, в свою очередь, тоже делятся на два уровня. Первый – это Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2], служащий основой как государственной политики в области образования, так и правового статуса человека в этой области. Второй уровень – законы, нормативные акты о различных образовательных программах.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной дея-

тельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

Особое внимание вопросам правого регулирования образования уделяет Государственная Дума и Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, так созданы специальные парламентские комитеты по науке и образованию, в состав которых входят депутаты, профессионально связанные с образованием. Эти комитеты, прежде чем принять тот или иной закон, обсуждают его проект со специалистами, а также с представителями общественности.

Целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования.

Стоит отметить, что действие законодательства об образовании распространяется на все организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории Российской Федерации.

Таким образом, правовое регулирование образовательных правоотношений в РФ направленно на улучшение положения в сфере образования, при стремительном развитии его, ищет пути эффективного регулирования этих общественных правоотношений в сфере образования. Государством вносятся существенные изменения в источники образовательного права и документы, затрагивающие систему высшего образования, изменяя его под современные условия для должного функционирования. Правовое регулирование захватывает все аспекты взаимоотношений, связанных с образованием.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.: с изм. от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ // Российская газета. 1993. 25 декабря.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.
3. Спасская В.В. Законодательство Российской Федерации в сфере образования: становление и перспективы развития. М.: Поматур, 2006. 175 с.

Научное издание

Московский региональный социально-экономический институт

Международная педагогическая академия

Постсоветское пространство - территория инноваций

Международная научно-практическая конференция

Доклады и сообщения

Под общей редакцией доктора педагогических наук, доктора экономических наук**,**
профессора Тебиева Б.К.

художественный редактор Юкаев В.А,
Издание МРСЭИ, 2014

Подписано в печать 26.10.2014 г.
Формат 60х84/16. Объем 13 п. л.
Тираж 300 экз. Заказ «3»

ISBN 978-5-91422-033-1