

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА КУЛЬТУРОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
СИБИРСКИЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА



СБОРНИК ТРУДОВ

Всероссийской молодежной научной школы
**«АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
МОЛОДЕЖИ И ОБРАЗОВАНИЯ»**

18-19 июня 2012 г.

Поддержано Федеральной целевой программой
«Научные и научно-педагогические кадры инновационной России»
на 2009-2013 гг.

Мероприятие 2.1. «Организационно-техническое обеспечение проведения
международных молодежных конференций и школ»



УДК 316.45
ББК С 542.15

Актуальные социальные проблемы молодежи и образования: сборник трудов молодежной научной школы; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. - 127 с.

Сборник содержит тезисы докладов участников всероссийской молодежной научной школы «Актуальные социальные проблемы молодежи и образования». Доклады представлены по направлениям:

1. Семинар «Проблемно-ориентированное обучение как современная образовательная модель»
2. Секция «Трансформация системы образования: возможности и проблемы для молодежи»
3. Секция «Личностно-ориентированная образовательная среда в развитии молодежи»
4. Секция «Иностранцы студенты в системе профессионального образования российских вузов»

Редакционная коллегия

<i>Арляпова Е.В.</i>	- к.ф.н., доц. каф. КТЛ ГФ ТПУ
<i>Дементьева С.В.</i>	- к.ф.н., доц. каф. КТЛ ГФ ТПУ
<i>Кирьянова Л.Г.</i>	- к.ф.н., нач. отд. Интернет-коммуникаций ТПУ
<i>Колодий Н.А.</i>	- д.ф.н., проф., зав. каф. КТЛ ГФ ТПУ
<i>Крапчунов Д.Е.</i>	- к.ф.н., доц. каф. КТЛ ГФ ТПУ

Ответственный редактор

Колодий Н.А., д.ф.н., профессор, зав. каф. КТЛ ГФ ТПУ,

руководитель работ по ФЦП

Редакционная коллегия предупреждает, что за содержание представленной информации ответственность несут авторы

Публикуется при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг.

СЕМИНАР

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА ПРИМЕРЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сафьянников И.А., Вехтер Е.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В условиях перехода на двухуровневую систему обучения бакалавр-магистр требуется иной подход к организации образовательного процесса. И, прежде всего, это касается реализации основных образовательных программ с учетом принципов Болонского процесса, ориентированных преимущественно не на сообщение обучающемуся комплекса теоретических знаний, а на формирование у выпускников совокупности «универсальных компетенций», которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и профессионально реализовываться в широком спектре отраслей экономики и культуры. Переход к компетентностному образованию определил необходимость поиска соответствующих технологий обучения, обеспечивающих развитие этих компетенций и оценку уровня их сформированности [1].

В связи с этим в последнее время в высших учебных заведениях усилился интерес к применению проектного обучения, т.к. базовая характеристика компетенции связана со способом ее формирования: она формируется и проявляется только в процессе деятельности, а ее качество определяется мерой включенности в деятельность. Поэтому на метод проектов в образовании стали возлагать огромные надежды, связанные с его возможностями организовывать обучение в процессе деятельности, развивать способность применять знания, умения и навыки для решения практических, жизненно важных задач. В этом смысле проектирование стало рассматриваться как средство для развития ключевых компетенций. При этом список компетенций, формируемых в процессе проектирования, как правило, уточняется и изменяется в разных образовательных практиках.

Согласно международным стандартам и требованиям современный выпускник инженерного вуза должен уметь ставить цель и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, находить и принимать правильные управленческие решения, быть методически и психологически готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности. В связи с переходом российской системы образования от действующих квалификационно-ориентированных образовательных программ к компетентностно-ориентированным, одним из главных направлений дидактики высшей школы является поиск путей активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов.

Особую значимость в активизации учебно-познавательной деятельности студентов в инженерном образовании приобретает проектно-организованная технология обучения в команде (целевые, ролевые, творческие группы), являющаяся важнейшим источником их саморазвития, самореализации и

стимулом для дальнейшего личностного роста. Результаты проектной работы связаны с анализом содержания и последовательности действий, которые должен выполнить студент: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотез и их решение; обсуждение методов исследования; сбор, систематизация и анализ данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; оформление выводов, выдвижение новых проблем исследования. При этом создаются условия, практически полностью соответствующие реальной инженерной деятельности, и, таким образом, студенты приобретают опыт комплексного решения задачи инженерного проектирования с распределением функций и ответственности между членами коллектива.

Одной из ведущих мировых тенденций развития инженерно-технического образования является усиление внимания к проблеме фундаментального образования и приближения учебного процесса к практической проблемно-ориентированной профессиональной деятельности [2]. Основой инженерно-технического образования является подготовка в области дисциплин инженерно-графического представления информации [3].

Графические дисциплины, в силу ряда своих свойств, являются уникальными в инженерном коммуникативном процессе, поскольку представление профессиональной информации в инженерной деятельности осуществляется средствами графического языка. Поэтому инженерная графика является одной из базовых общеинженерных дисциплин, развивающих наглядно-образное мышление и проектно-конструкторскую компетентность будущего инженера, подготавливающих к освоению чертежей деталей и сборочных узлов технических устройств, без чего невозможно дальнейшее проектное обучение специалиста в области техники и технологий.

В Национальном исследовательском Томском политехническом университете применяется экспериментальная модель обучения в области инженерно-графических дисциплин, которая предусматривает применение практико-ориентированного проектного обучения (прикрепление студентов к выполнению кафедральных проектов, ориентированных на решение задач в соответствующей области науки и техники) и выстраивание индивидуально-групповых траекторий обучения. Кроме лекций и практических занятий в этой модели принципиальное место занимают такие формы обучения, как учебные мастерские и учебно-проектная деятельность. При применении таких форм обучения становится возможным осуществлять работу в сквозных междисциплинарных проектах. Через них студент включается уже с первого курса в собственно профессиональную деятельность по конкретным проектам вместе с работающими на кафедре профессионалами [4].

Для повышения эффективности использования метода проектов и развития творческого потенциала студентов в процессе графической подготовки в ТПУ реализуется следующий комплекс мероприятий:

- использование системы учебно-творческих и профессионально-ориентированных эвристических задач;
- применение компьютерных программ трехмерного моделирования и электронных средств учебного назначения;
- опора на сотворчество при взаимодействии преподавателя и студента в процессе реализации принципов проектно-организованного обучения;
- организация творческой самостоятельной работы студентов.

Для организации самостоятельной работы студентов разработан и постоянно расширяется учебно-практический комплекс, в состав которого входят

блоки: информационно-организационный, лекционно-теоретический, аудиторно-практический, интерактивно-консультационный, контрольно-диагностический.

Теоретические позиции реализации метода проектов в ТПУ, можно обобщить в следующих положениях:

- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучаемого, что повышает его мотивацию в учении;
- решение конкретной проблемы окружающей действительности ставится в центр процесса создания учебного проекта;
- педагог является лишь направляющим звеном деятельности, процесс создания учебного проекта ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся;
- обучаемый становится субъектом процесса образования, сам ставит цели и отбирает информацию, определяет ее необходимость, исходя из замысла своего проекта;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует развитию общеучебных, коммуникативных и исследовательских умений и навыков;
- индивидуальный темп работы над учебным проектом обеспечивает выход каждого обучаемого на свой уровень развития;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Цель проектного обучения в ТПУ состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

- 1) самостоятельно приобретают новые знания из разных источников;
- 2) учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- 3) приобретают навыки работы в команде;
- 4) развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и др.) и системное мышление.

Деятельность преподавателя при реализации метода проектов осуществляется по трем основным направлениям: формирование банка заданий, создание условий для разработки и осуществления обучаемыми учебных проектов и вооружение их необходимыми для этого знаниями и умениями.

Учебно-проектная деятельность состоит в том, что обучаемые самостоятельно ставят перед собой учебные задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата; педагог выполняет только функции управления и коррекции их деятельности.

Можно выделить основные критерии оценки результатов учебно-проектной деятельности: самостоятельность в обучении, уровни сформированности данного вида деятельности, уровни качества проекта, самоопределение, время, затраченное на выполнение проекта, «оригинальность (новизна), качество, время выполнения.

При этом преподаватель, организующий учебно-проектную деятельность, должен:

- 1) определить основные и дополнительные цели и этапы работы, позволяющие сформировать навыки и развивать инициативу обучаемого;
- 2) постоянно пополнять свои знания по тематике проектов, выступать «играющим тренером» в работе над проектом;

- 3) обеспечить базу для выполнения проекта (демонстрационные, справочные и наглядные средства обучения, оборудование, специальные инструменты, материалы и т. п.);
- 4) создавать положительный эмоциональный фон при выполнении проекта (дизайн, музыка и т. п.);
- 5) осуществлять в основном консультирование деятельности, а не совместное выполнение;
- б) подсказывать ориентиры поиска решения проблемы и т. п.

В ходе экспериментального использования в ТПУ проектного метода обучения были выделены следующие основные ограничения (затруднения):

- низкая мотивация студентов к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у обучаемых умений исследовательской деятельности, системного мышления и креативных качеств, необходимых для эффективного осуществления проектной деятельности;
- психологическая неготовность студента первокурсника к новым организационным действиям в реальных производственных ситуациях;
- сложность определения критериев оценки результатов проектной деятельности.

Проведенный анализ работы позволил нам сделать вывод, что проектное обучение является основой формирования проектно-конструкторской компетентности студентов технических вузов в процессе графической подготовки. Анализ умений, формируемых в проектной деятельности, позволил выделить несколько типов результатов:

1. Оформление и презентация содержания работы и результатов проекта: умения представлять письменный план действий, ведущий проект к позитивному заключению; писать технический отчет по выполненной работе; представлять доклад формата для конференций по выполненной работе; делать профессиональные устные презентации, включая предварительные и критические замечания по проекту, финальные презентации; исполнять письменные профессиональные отчеты, включая инструкции; понимание содержания и стиля устных презентаций.

2. Работа с информацией и знаниями в проекте: приобретение и понимание информации, содержащейся в современной технической литературе, например, экономических изданиях, журналах, книгах, сборниках по итогам конференций и дополнительной литературе по компьютерным комплектующим, программному обеспечению, инструментам инженерного проектирования и т.д.; умение демонстрировать способность собирать, соотносить и умело использовать информацию из различных источников, объединять и использовать знания, полученные во всех дисциплинах.

3. Разработка проблем, задач, содержания проектной деятельности: умения представлять критический анализ исследуемой проблемы; предлагать решения, рекомендации и предложения для дальнейшей работы; способность формулировать проблему, для разрешения которой необходима разработка проекта, формулировать четкое положение о существовании проблемы в проблемных ситуациях; способность генерировать альтернативные дизайн-проекты, потенциально удовлетворяющие разрешению проблемной ситуации.

4. Применение навыков и культуры проектирования в работе: способность применять навыки инженерного проектирования, демонстрировать навыки управления проектом; способность планировать и управлять дизайн-проектом, включая временные и финансовые ограничения; описание и понимание процесса инженерного проектирования как целого, например, аргументирование

проекта, определение ограничений, определение критериев проекта и расписания, распределение работы, управление проектом и оценивание в процессе проектирования; описание, понимание и применение основных инструментов, используемых в процессе инженерного проектирования.

5. Работа в команде: осознание значимости коллективной работы для получения результата, написание предложений по дизайн-проекту в команде и получение одобрения коллег; умение работать в группах по взаимному оцениванию с коллегами; понимание преимуществ и потенциальных проблем работы в команде, описание качеств и процессов, необходимых для эффективной работы в команде и описание роли работы в команде в процессе инженерного проектирования.

6. Исследовательские умения: умения анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять, обобщать, делать выводы;

7. коммуникативные умения: умение не только высказывать свою точку зрения, но и выслушать, понять другую, в случае несогласия уметь конструктивно критиковать альтернативный подход для того, чтобы в итоге найти решение, синтезирующее, удерживающее позитивы каждого предложения.

Список источников:

1. European Qualification Framework. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html, free access.

2. The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges. Anette Kolmos, Flemming K. Fink and Lone Krogh (eds.) – Aalborg: Aalborg University Press, 2004.

3. Чучалин А.И., Агранович Б.Л., Соловьев М.А. Инновационное инженерное образование // Инженерное образование. - 2003. №1. С. 11-14.

4. Pokholkov, Y.P. and Agranovich, B.L.: Surpass training of elite specialists and commands of world level professionals in engineering and technology. Engineering Education, 2007. № 4. p. 4-9.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ
ПРОГРАММЫ (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА МЕЖДУНАРОДНОЙ
ГРАНТОВОЙ ПРОГРАММЫ «ТЕМПУС»)

Носков Н.А.,

Югорский государственный университет

Кирьянова Л.Г

Томский политехнический университет

Колупанова И.А.

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова

Высшие учебные заведения занимают ключевые позиции в процессе перехода к экономике и обществу, основанному на знаниях, обеспечивая подготовку нового поколения руководителей. Университеты становятся центрами экспертизы и развития людских ресурсов, они играют значительную роль в осуществлении реформ в странах ЕС и странах-партнерах, способствуя развитию и повышению конкурентоспособности человеческого капитала.

Процесс модернизации высшего образования является основным условием успешной реализации Лиссабонской стратегии, начатой в марте 2000 г., с целью

реструктурировать социально-экономические системы, существующие в рамках ЕС. Одновременно, идет процесс ратификации Болонской Декларации странами-партнерами, желающими привести свои системы высшего образования в соответствие с общеевропейской моделью.

Программа Tempus помогает странам-партнерам в реформировании систем высшего образования согласно принципам Болонского процесса, который направлен на создание единого европейского образовательного пространства и является единой «отправной точкой», как для стран ЕС, так и для стран-партнеров.

Поддерживая и развивая институциональное взаимодействие, программа Tempus направляет свои усилия на реформирование и модернизацию высшего образования в странах-партнерах. Она участвует в формировании области сотрудничества в сфере высшего образования стран ЕС и стран, представляющих регионы добрососедства.

Tempus – одна из программ Европейского сообщества, направленных на оказание содействия процессу социально-экономических реформ и/или развитию в странах-партнерах. В число стран-партнеров в настоящее время входят страны Западных Балкан, страны Восточной Европы (включая Россию) и Центральной Азии, а также ряд стран Средиземноморья.

Программа Tempus финансирует междууниверситетское сотрудничество в области развития учебных планов, управления университетами, взаимодействия научных кругов и гражданского общества, а также структурные реформы в области высшего образования. Мобильность студентов, преподавательского и административного состава вузов как из стран – членов ЕС, так и из стран-партнеров может стать частью проекта в рамках программы Tempus.

В 2009 г. международный консорциум университетов (3 российских и 3 европейских университета) получил поддержку программы Tempus для реализации проекта «Международная магистерская программа по туризму для сибирских регионов». Проект предполагает использование лучших европейских стандартов и опыта для разработки и реализации магистерской программы по туризму в трех университетах: Югорском государственном, Томском политехническом, Алтайском государственном техническом.

Одна из основных характеристик современного европейского образовательного пространства в целом и проектов Tempus в частности – максимальная приближенность образовательных программ к нуждам и потребностям рынка. Компетентностный подход к проектированию образовательных программ предполагает, что программа должна формировать компетенции выпускников, которые востребованы на современном рынке. Для разработки структуры и содержания новой магистерской программы «Туризм» для сибирских университетов был проведен социологический опрос среди специалистов сферы туризма трех Сибирских регионов: Алтайского края, Томской области и Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

Целью опроса было выявление ключевых компетенций будущих выпускников магистерской программы.

Опросом были охвачены специалисты, имеющие отношение к различным сферам деятельности:

- Органы управления сферой туризма;
- Турагентства;
- Туроператорские компании;
- Средства размещения;
- Объекты питания;

- Объекты показа (музеи).

В общей сложности в опросе приняли участие 218 специалистов, из них:

50 – Алтайский край;

114 – Ханты-Мансийский автономный округ – Югра;

54 - Томская область

Оценка респондентами потенциала развития сферы туризма и гостеприимства в сибирских регионах, представленная ниже, наглядно демонстрирует, что Сибирский регион имеет высокий потенциал развития туризма и может сыграть значительную роль в его социально-экономическом развитии.

Оценка (в %)	Алтайский край	Томская область	ХМАО-Югра
Высокий потенциал развития	65	55	52,6
Средний потенциал	22	26	26,3
Низкий потенциал	13	19	21,1

Ответы на вопрос о существующей потребности региона в управленческих кадрах дали 73% опрошенных. Ранжирование по степени значимости обозначенных в анкете *универсальных* компетенций (навыков, знаний, умений) выпускников магистерской программы были получены следующие результаты:

- способность к креативному мышлению, разработке и реализации инновационных проектов;
- свободное владение иностранным языком;
- навыки и опыт проектной деятельности;
- опыт и способность к эффективной межкультурной коммуникации
- способность работать в команде;
- способность к анализу и созданию моделей развития;
- управленческие навыки;
- способность творчески применять информационные технологии;
- способность использовать углубленные знания правовых и этических норм;
- готовность к организации и руководству научными исследованиями;

Ранжирование по степени значимости обозначенных в анкете *профессиональных* компетенций выявило следующий результат:

- способность управлять действующим предприятием сервиса, трудовым коллективом, обеспечивать оказание качественных и конкурентоспособных услуг;
- способность к организации предпринимательской сервисной деятельности нового предприятия, проектированию контактной зоны для работы с потребителем услуги;
- способность к построению моделей развития конкретных секторов туризма и гостеприимства;
- готовность к анализу производственно-хозяйственной деятельности предприятия сервиса, возможных траекторий его развития в зависимости от конъюнктуры рынка;
- способность выявлять современные производственно-технологические проблемы функционирования предприятий и индустрии туризма и гостеприимства.

- способность к обоснованию и разработке технологии, выбору материалов и технических средств для процесса оказания услуги;
- готовность к анализу эффективности деятельности предприятия сервиса как объекта управления;
- готовность к диагностике и анализу вариантов управленческих решений;
- способность к разработке и оптимизации процессов оказания услуги.

Наиболее важными, по мнению экспертов *научно-исследовательскими компетенциями* явились:

- готовность к организации и проведению исследований социально-психологических особенностей потребителя услуги с учетом национально-региональных и демографических факторов;
- готовность к анализу и синтезу научно-технической и организационно-экономической информации, отечественного и зарубежного опыта сервисной деятельности;
- готовность к проведению мониторинга рынка услуг и прогнозированию развития предприятия сервиса.
- способность к моделированию и оптимизации технологических процессов оказания услуги,
- готовность к обоснованию и разработке новых форм и методов оказания услуги на основе системного подхода и современных достижений науки.

Несколько разделились мнения экспертов в оценке форм участия представителей турбизнеса и органов власти в образовательном процессе магистерской программы:

Оценка (в %)	Алтайский край	Томская область	ХМАО-Югра
Чтение отдельных лекций как интегрированной части курса, читаемого преподавателем университета	43	83	14,9
Проведение практических занятий	30	19	43,9
Руководство выпускными и курсовыми проектами	6	0	11,4
Экспертиза выпускных, курсовых и других проектов	3	63	24,6
Экспертиза проектов по результатам практики на предприятиях сферы туризма	3	24	78,1
Организация и сопровождение практики магистрантов	40	28	70,2
Проведение мастер-классов по конкретным узким проблемам	15	55	28,9
Обеспечение полного курса по предмету	10	0	0,9

В ходе опроса было установлено, что в работе магистерской программы в качестве эксперта или преподавателя согласны принять участие более 73% экспертов.

Контент-анализ ответов на вопрос о том, какие предметы должны обязательно быть включены в магистерскую программу дал следующие результаты:

- Правовое обеспечение туризма
- Финансовый менеджмент
- Менеджмент в туризме
- Маркетинг в туризме
- Информационные технологии в туризме
- Международный туризм
- Проектная деятельность
- Стратегическое планирование туризма
- Иностранный язык

По итогам проведенного исследования были определены ключевые компетенции на основании которых сформирован учебный план подготовки магистров по туризму, который включил следующие дисциплины (без учета федерального компонента).

Модуль 1. Менеджмент

- Проектный менеджмент
- Коммуникационный менеджмент
- Финансовый менеджмент
- Менеджмент в туризме
- Экономика ощущений
- Информационные технологии у туризме

Модуль 2. Развитие туристских дестинаций

- Развитие туристских дестинаций
- Политика в сфере туризма
- Маркетинг и брендинг туристских дестинаций
- Устойчивое развитие в туризме
- Социальные и антропологические аспекты туризма
- Право и международные стандарты в туризме
- Бизнес-планирование в туризме
- Event менеджмент

Модуль 3. Инновации в туризме

3.1. Развитие туризма в сибирском регионе

- Инновации в туризме
- Сибирь как туристская дестинация
- Сибирские дестинации в контексте международного туризма

3.2. Развитие туристской инфраструктуры

- Гостиничный менеджмент
- Ресторанный менеджмент

3.3. Сибирские дестинации и виды туризма

- Деловой туризм и МТСЕ индустрия
- Научный и образовательный туризм
- История и культура как туристские ресурсы
- Оздоровительный туризм

Учебный план прошел экспертизу и одобрение 3-х европейских университетов, членов консорциума проекта, - Ольборгский университет (Дания), Венский университета прикладных наук (Австрия), Университет Корвинус (Венгрия). В структуре учебного плана помимо результатов исследования учтен и опыт реализации программ по туризму европейскими университетами. На

настоящий момент преподавателями сибирских университетов-партнеров ведется разработка подробных рабочих программ по всем курсам плана, а также полного комплекта учебно-методических материалов. В сентябре 2010 реализация магистерской программы на основе разработанного плана началась в Национальном исследовательском Томском политехническом университете и Алтайском государственном техническом университете, где откроется соответствующая магистерская программа. С сентября 2011 года апробация учебного плана также началась в Югорском государственном университете.

Таким образом, совместные образовательные проекты гранта TEMPUS, в основе которых лежит многосторонние партнерства университетов ЕС и стран-партнеров, направленные на разработку совместных образовательных программ, улучшение управления высшими учебными заведениями, помогают решить вопросы подготовки научных специалистов – профессионалов сферы туризма, актуальные не только для системы высшего образования, но и всего общества.

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ И ПРОЕКТНО-ОРГАНИЗОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ОЛЬБОРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Минин М.Г., Соловьев М.А., Вьюжанина Н.Ю.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В высшем профессиональном образовании большое внимание уделяется проблеме использования современных активных образовательных технологий, в том числе проблемно-ориентированного обучения. Нет достаточной ясности в том, что касается концепции проблемно-ориентированного обучения, так многочисленные попытки дать ему определение относятся к трем разным уровням:

- основные теоретические принципы обучения, которые в первую очередь включают теории когнитивного обучения, такие как конструктивизм и эмпирическое обучение, теории социального обучения и теории ситуативного обучения.
- конкретные образовательные модели, имеющие в своей основе принципы проблемно-ориентированного обучения. Данные модели были разработаны без относительно теории и, следовательно, развивались на основе практических соображений, что делает их намного более прагматичными.
- обширный практический опыт в рамках традиционных образовательных моделей.

Таким образом, термин «проблемно-ориентированное обучение» используется для обозначения теории, моделей и конкретных практик. [1]

На основе изученной по данной проблеме литературы, можно выделить основные принципы проблемно-ориентированного обучения. Одним из них является обучение с ориентированностью на проблему, в котором проблемные ситуации служат отправной точкой и задают направление движения процессам в обучении, а также фокусируют внимание студентов на формулировании самой проблемы, а не на ответах или разрешении проблемы. Проблемная ситуация не обязательно должна быть конкретной и реалистичной, возможно и теоретическое формулирование проблемы, хотя чаще всего имеет место первое, так это позволяет приблизить содержание обучения к конкретному контексту, что усиливает мотивацию студентов и их понимание, поскольку содержание в данном случае отражает более широкие перспективы для них.

Следующий принцип задает прямую зависимость от того, кто формулирует контекст проблемы - обучение, направленное на участников, или как это обычно называется в англо-саксонской литературе, 'обучение, направленное на себя'. В большинстве случаев ожидается, что студенты предложат свои собственные формулировки проблемы в рамках читаемой дисциплины. В других случаях, преподаватель формулирует ситуации, которые служат основой процесса обучения студентов.

Третьим принципом является междисциплинарное обучение, тесно взаимосвязанное с двумя предыдущими, так как решения сформулированной проблемы могут выходить за рамки традиционных дисциплин и методов.

Образец (пример) является четвертым принципом, связанным с проблемно-ориентированным обучением и базируется на том, что образовательная польза для студента есть основа для формулирования целей в заданных рамках.

Командная работа, пятый принцип, служит отражением идеи, что основные процессы обучения происходят в группах и командах.

В Европе большой вклад в развитие методов преподавания и обучения на проблемно-ориентированной и проектно-организованной основе внес Ольборгский университет. Модель этого университета называют Ольборгской и ее можно назвать торговой маркой этого университета.

Университет был открыт в 1974 году как университет инновационного типа и является пятым по счету университетом Дании и основным конкурентом Датского технического университета, расположенного в Копенгагене, обучение в котором осуществляется на традиционной основе.

Всего в университете обучается более 14 000 студентов, в том числе более 1 300 иностранных. Около 400 студентов (3% от общего числа студентов) университета обучаются за рубежом в рамках программ академических обменов.

В университете около 2 000 сотрудников (1 200 преподавателей и 800 административных и технических работников), 25 % из них - иностранцы.

В университете 3 факультета: инженерных, естественных и медицинских наук; общественных (социальных) наук; гуманитарных наук. На каждом факультете имеются несколько департаментов (отделений), включая два междисциплинарных.

Факультеты предлагают в общей сложности 65 образовательных программ, 40 из которых преподаются на английском языке.

Суть Ольборгской модели состоит в том, что методы преподавания и работа студентов связаны с решением практико-ориентированных проблем, которые они пытаются решить самостоятельно научным путем, работая в группах посредством проектной работы. Недавнее исследование Организации экономического сотрудничества и развития показало, что такая модель близка к оптимальной для процесса обучения. [2]

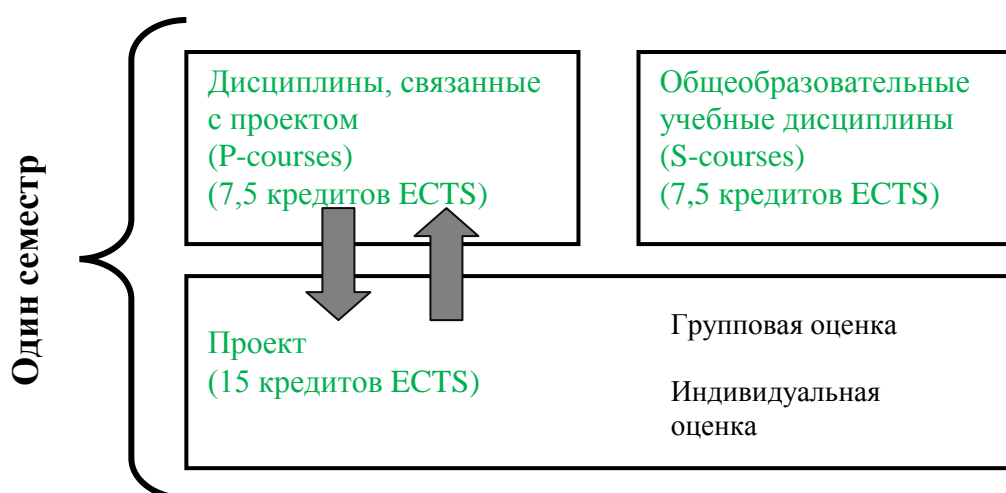
Проектная работа студентов занимает 50% учебного времени. Используя проектную работу, изучаемые курсы, связанные с проектами, современную научную литературу и работая в сотрудничестве с различными компаниями и организациями, студенты получают более глубокое понимание изучаемого предмета, параллельно приобретая другие профессионально очень важные знания, навыки и компетенции, например, коммуникационные.

Ольборгская модель не исключает традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары, практические занятия, лабораторную работу и мастер-классы, которые занимают вторую половину учебного времени.

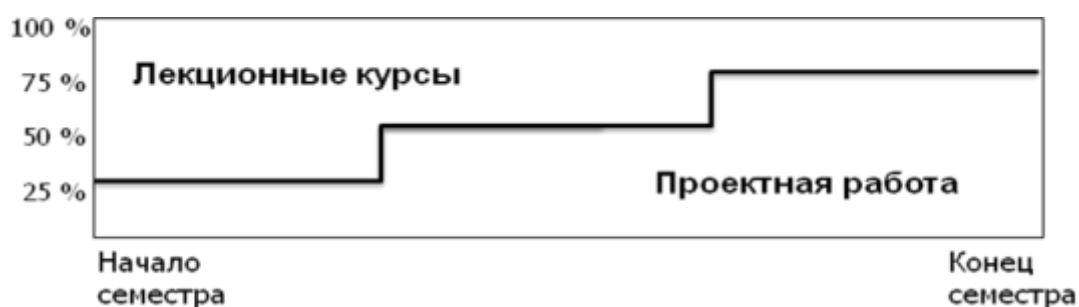
Обучение в университете проводится на базе исследований, то есть преподавательская исследовательская работа включена в учебный процесс, что дает студентам возможность получать самые последние научные знания.

Модель проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения Ольборгского университета:

- Выполнение группового студенческого проекта каждый семестр, целью которого является решение конкретной проблемы.
- Изучение учебных дисциплин, связанных с проектом (P-courses, 25% учебного времени в семестре), и общеобразовательных учебных дисциплин (S-courses, 25% учебного времени в семестре).
- Оценка проектной работы группы в целом и индивидуальная оценка работы каждого из ее членов.



- Ступенчатое распределение учебной нагрузки в семестре, при котором в первые недели семестра студенты в основном посещают занятия по общеобразовательным дисциплинам и по дисциплинам, связанным с проектом, проектная же работа составляет 25% учебного времени. В последние же недели 75% времени отведено для работы над проектом.



Важным обстоятельством является самостоятельное формирование студентами состава групп и выбор тематики проектов. Количество студентов в проектной группе – 6-8 на первых годах обучения и 2-3 на последнем году обучения.

У каждой группы в распоряжении есть комната для работы, для организации групповой студенческой работы в университете используется 1200 комнат, оборудованных ноутбуками, выходом в Интернет, а также различной бытовой техникой.

Для организации и контроля над проектной работой за каждой группой закрепляется преподаватель-фасилитатора (facilitator), в функции которого входит не управление, а направление работы студентов.

На наш взгляд, одно из основных преимуществ PBL – высокая мотивация студентов к получению новых знаний при данной организации учебного процесса. Естественно, не все студенты способны обучаться в таких условиях, когда в начале обучения, при полной неопределенности, отсутствии необходимых для решения поставленной проблемы знаний, они вынуждены самостоятельно (!) работать по тематике проекта. Отсев студентов на 1 курсе вследствие этого составляет более 20 %. Но в дальнейшем (по мнению преподавателей ОУ) студенты преобразуются, они становятся более самостоятельными, самоорганизованными, уверенными в собственных силах, знаниях и умениях [2]. На старших курсах они легко берутся за сложные производственные проблемы и решают их. Девизом университета является китайская пословица: *«Скажи мне и я забуду, Покажи мне и я вспомню, Вовлеки меня в процесс и я пойму, Отойди и я буду действовать!»*.

Для подготовки к групповой проектной работе все студенты первого года обучения прослушивают 2-х семестровый курс «Сотрудничество, обучение и управление проектом» («Collaboration, Learning and Project Management» (CLP-course)).

Примеры тематики проектов:

- использование солнечной энергии для медицинских целей (стерилизация, пастеризация и пр.);
- создание новых материалов для снижения уровня шума;
- возможные сценарии распространения птичьего гриппа,
- массив ДНК и распространение болезней (математические массивы данных),
- составление карт цветов (работа с теоремой 4-х цветов);
- методы измерения протяженности побережья.

В качестве примера можно привести проект 5-го семестра на факультете инженерных, естественных и медицинских наук – Разработка такелажного крепления для яхтсменов. Поставленные проблемы:

- вес изделия не должен превышать 800г. при исходном весе в 1300г.,
- уменьшение габаритов на 1/3,
- сокращение цены не менее чем в 2 раза,
- неизменность функциональности,
- возможность массового производства (до 10 тыс. штук в год)

Параметры	Базовый вариант	Лучшее решение
Вес, г	1 353	463
Количество составных частей	26	10
Себестоимость, крон	570	216

Интересным является то, что студенты не получают деньги даже работая на старших курсах над реальными коммерческими проектами. Фирмы только оплачивают материалы, услуги и др.

Процедура защиты проекта:

- Презентация проекта, 10 минут каждый студент в группе представляет часть проекта. Комментарии экзаменаторов к презентации.
- Детальные вопросы по проекту к группе и каждому ее участнику.
- Голосование экзаменаторов
- Выставление оценок и окончательные комментарии.

Процедура публичная, на ней могут присутствовать все желающие. В комиссию входят обеспечивающие преподаватели и внешние экзаменаторы.

Индивидуальная оценка студента основывается на оценке пояснительной записки, презентации проекта, участия студента в дискуссии, ответов на индивидуальные вопросы.

Основными источниками получения реальных проблем, которые могут быть решены в ходе работы над проектами, являются преподаватели, имеющие связи с предприятиями, преимущественно в рамках своей исследовательской работы. Очень хорошо в этом направлении работает Ассоциация выпускников университета. В университете действует научный магазин (Scientific Shop) – специальная структура, которая занимается подбором проблем по различным отраслям знаний, куда любое предприятие или организация могут представить свои предложения. Ключевым моментом для предприятий является то, что они бесплатно (!) могут получать решение своих проблем.

Благодаря 30-летнему опыту использования проблемно-ориентированного обучения в инженерном образовании все возрастающее число университетов и других инженерных образовательных учреждений по всему миру обращаются за консультацией и стремятся к сотрудничеству с Ольборгским университетом. Для объединения этих стремлений в одной организационной структуре, нацеленной на продвижение и поддержку интереса к проблемно-ориентированному обучению во всем мире, в 2001 году в университете был основан Центр по проблемно-ориентированному обучению (Centre for Problem Based Learning), как филиал Международного центра Юнеско в инженерном образовании (UNESCO International Centre for Engineering Education (UICEE)), на базе которого в 2007 году был создан Комитет Юнеско по проблемно-ориентированному обучению в инженерном образовании (UNESCO Chair in Problem Based Learning in Engineering Education).

Основными целями Комитета являются создание и поддержка глобального сообщества по проблемно-ориентированному обучению с целью продвижения идей данной модели обучения; исследовательская деятельность; образовательные программы по проблемно-ориентированному обучению; консультационная деятельность; создание и расширение электронной библиотеки по проблемно-ориентированному обучению.

Томский политехнический университет принимает активное участие в этой работе, например, он приглашен к участию в консультационной комиссии при Комитете, целью которой является консультирование по вопросам планирования его деятельности и оценка выполненной работы.

В настоящее время председателем Комитета Юнеско по проблемно-ориентированному обучению является Анэтт Колмос (Anette Kolmos).

Задаче продвижения идей проблемно-ориентированной модели обучения служит и магистерская программа по проблемно-ориентированному обучению (MPBL), которая была разработана в Ольбургском университете 2003 году и реализуется при поддержке Комитета Юнеско по проблемно-ориентированному обучению.

Магистерская программа предлагает всем заинтересованным лицам уникальную возможность стать частью растущего сообщества наиболее передовых инновационных преподавателей, которые готовят следующее поколение высоко мотивированных и компетентных инженеров и ученых, готовых эффективно работать и отвечать глобальным вызовам мира.

Основной целью программы является приобретение ее участниками компетентностей в области инновационного преподавания и образовательных экспериментов с целью применения их на практике, что приведет к дальнейшему улучшению качества инженерного и естественнонаучного образования во всем мире.

Данная программа является двухгодичной заочной, базирующейся в основном на технологиях дистанционного обучения, программой (срок обучения может быть продлен до 6 лет). Она соответствует 60 ECTS или одному году обучения на дневном отделении.

Стоимость обучения составляет 3 100 евро/семестр (18000 датских крон).

Томский политехнический университет занимает активную позицию во внедрении современных образовательных технологий, в том числе в области проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения. Наиболее продуктивно на данном этапе эти технологии реализуются в рамках программы элитного технического образования (ЭТО), целью которого является подготовка профессионалов, способных к комплексной исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности, направленной на разработку и производство конкурентоспособной научно-технической продукции и быстрые позитивные изменения в экономике страны. [3] Планируется внедрение этой модели обучения, а также отдельных ее частей в учебные планы специальностей и направлений.

Список источников:

1. Kolmos A. Facilitating change to a problem-based model//The International Journal for Academic Development. 2002. – pp. 63-73.
2. The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges. Anette Kolmos, Flemming K. Fink and Lone Krogh (eds.) – Aalborg: Aalborg University Press, 2004.
3. Элитное образование [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tpu.ru/html/eto.htm>.

СЕКЦИЯ

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА: ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Конюхова Т.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

E-mail: konykhova@sibmail.com

Организация рабочего места и рабочего пространства значительно влияет на эффективность выполнения функциональных обязанностей сотрудника. На сегодняшний день в России существуют нормативные документы, регламентирующие организационные требования к рабочему месту и его эргономике в зависимости от сферы деятельности. Кроме того, в них четко прописаны критерии и правила по сохранению жизни и здоровья сотрудников в ходе осуществления трудовой деятельности. К числу основных документов относятся: Трудовой кодекс Российской Федерации (ТК РФ) нормативно-правовые акты субъектов РФ, государственные и международные стандарты, коллективный договор.

Согласно ст. 209 ТК РФ рабочее место – это «место, где работник должен находиться или куда ему необходимо прибыть в связи с его работой и которое прямо или косвенно находится под контролем работодателя» [1. Т.2]¹. Рабочее место может быть дифференцировано как постоянное и непостоянное. Согласно ССБТ ГОСТ 12.1.005-88 от 2001 года [2], на постоянном месте сотрудник находится большую часть своего рабочего времени (т.е. более 50%) или более двух часов непрерывно. Непостоянное – на котором сотрудник находится менее половины рабочего времени или менее двух часов непрерывно. Каждые пять лет, согласно ТК РФ, необходимо проводить аттестацию рабочих мест, т.е. «оценка условий труда на рабочих местах в целях выявления вредных и опасных производственных факторов и осуществления мероприятий по приведению условий труда в соответствие с государственными нормативными требованиями охраны труда» [1. Т.1].

Исходя из специфики деятельности преподавателя, его рабочее место находится как в лекционно-практических аудиториях, где осуществляется непосредственно учебный процесс, так и в преподавательских комнатах. Наш интерес, по объективным причинам, направлен на организацию рабочего места профессорско-преподавательского состава (ППС) в преподавательских или помещениях кафедр, которые выполняют роль преподавательских комнат. Преподавательская – это помещение, которое предназначено для подготовки к занятиям, учебно- и организационно-методической, организационно-воспитательной, научно-исследовательской, творческо-исполнительской, опытно-конструкторской работы, а также консультирования студентов.

¹ Данное определение соответствует международной терминологии, в том числе Конвенции МОТ №155: «Прямо или косвенно контролируемые работодателем места, где работник должен находиться или куда ему необходимо следовать в связи с его работой»

Согласно сложившейся практике в ТПУ распределение площадей под преподавательские комнаты в структурных подразделениях университета крайне неравномерно. Наиболее выигрышные позиции сегодня принадлежат инженерно-экономическому факультету, на котором на каждые шесть сотрудников ППС приходится отдельная комната, оборудованная индивидуальными столами и стульями, приборами индивидуального настольного освещения, несколькими компьютерами, принтерами или многофункциональными устройствами (принтер, факс, ксерокс), доступом к сети Интернет, шкафами/стеллажами для хранения необходимых документов и т.д. Подобная организация пространства, безусловно, приносит положительные результаты и повышает эффективность выполнения работы. Так, преподавателю, имеющим индивидуальное рабочее место нет необходимости брать работу «на дом», его без труда можно застать на рабочем месте не только в обязательные часы консультаций и т.д.

Зарубежный опыт показывает, что руководство вузов тщательно продумывает организационные вопросы и всячески стимулирует преподавателей к высокой отдаче. Например, в Альборгском университете (Дания) для всех преподавателей выделены отдельные комнаты, в которых оборудованы рабочие места максимум для двух человек. Площадь такой комнаты составляет около 9м^2 , а оборудование помимо общего света включает всю необходимую мебель и технические приспособления (МФУ, телефон и пр.). Отдельно стоит отметить, что демонстрируя заботу о своих сотрудниках, руководство университета оснастило их рабочие места столами, имеющими электропривод и позволяющими регулировать высоту столешницы для работы как сидя, так и стоя, а также стульями, имеющими регулировку по высоте и углу наклона спинки. Венский университет прикладных исследований (Австрия) и Тартуский университет (Эстония) пошли по иному пути. Они выделили значительные по площади комнаты (около 35м^2) и организовали в них рабочие места для групп преподавателей численность до 8 человек. Безусловно, каждое рабочее место оборудовано в соответствии с необходимыми требованиями по освещенности, кондиционированию воздуха, санитарно-гигиеническим, техническим требованиям и пр. Католический университет г. Лёвен (Бельгия) – один из старейших европейских университетов – имеет сложившиеся традиции организации рабочих место своих преподавателей. Как правило, преподавательская комната рассчитана на одного-двух человек. Рабочее место каждого носит островной характер, т.е. столы преподавателей не соприкасаются друг с другом, что создает больший психолого-эмоциональный комфорт и ощущение независимости. В США и Канаде также разработан целый свод правил и законов (OSHA standarts, CSA Standards), предписывающих оборудовать рабочие места преподавателей в соответствии со стандартными требованиями и отдельными индивидуально-психологическими особенностями сотрудника.

Несомненно, необходимо отметить, что практически во всех европейских университетах создаются комфортные условия не только для работы, но и для отдыха сотрудников. Иными словами, в архитектурном пространстве помещений корпусов выделяются площади для принятия пищи, психологической разгрузки, обсуждения проектов вне стен рабочих кабинетов, а в непринужденной обстановке. В вышеупомянутых университетах существует две основные формы организации подобного пространства. В первом случае в открытых холлах устанавливаются столики и стулья, в прилегающем помещении оборудуется небольшая кухонная зона, в которой есть техническое оснащение для приготовления чая, кофе, хранения и разогрева пищи, мытья посуды и т.д. Кроме того, еженедельно за счет университета для этих зон пополняются запасы необходимых продуктов (чай, кофе, сахар, фрукты и пр.). Самое важно, что

этическая культура настолько высока, что ни один студент не посмеет занять место в данной зоне, хотя она и не отделена специальными ограничениями. Второй вариант – оборудование специального помещения, отделенного светопроницаемой/светонепроницаемой перегородкой и дверью. Помимо оборудования, приведенного в предыдущем случае, в таких помещениях располагаются диваны, кресла, источники индивидуального освещения, стеллажи с литературой, большой общий стол, маркерная доска. Это объясняется тем, что помещения используются помимо отдыха и принятия пищи и как совещательные комнаты, места проведения неофициальных мероприятий или мозговых штурмов.

Считаем, что, будучи Национальным исследовательским университетом, ТПУ следует уделить больше внимание вопросу организации комфортного и функционально рабочего пространства преподавателей, а не указывать в трудовом договоре декларативную формулировку о необходимости обеспечивать на каждом рабочем месте условий труда, соответствующих требованиям законодательных и иных нормативных правовых актов по охране труда. Уже на этапе планирования строительства или реконструкции учебных корпусов необходимо закладывать площади для этих целей и руководствоваться, в том числе, опытом ведущих европейских вузов.

Список источников:

1. Российская энциклопедия по охране труда: В 3 т. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007.

2. Общие санитарно-гигиенические требования к воздуху рабочей зоны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tehdoc.ru/standart.htm>

ХОЛОДНАЯ ВОЙНА: ИГРА С НУЛЕВОЙ СУММОЙ?

Трофименкова А.А.

Научный руководитель: Ващенко А.В., к.и.н., доцент

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

E-mail: trofimenkovaanna@mail.ru

Феномен холодной войны, как таковой, интересует многих исследователей своей спецификой и уникальностью. Одним из важнейших постулатов в изучении холодной войны является утверждение того, что это «игра с нулевой суммой». Целью нашей работы являлась попытка подробно разобраться в тонкостях данного понятия «игра с нулевой суммой» и подтвердить или опровергнуть справедливость сложившегося мнения.

Итак, что же такое «игра с нулевой суммой»?

Это особая разновидность игр с постоянной суммой, то есть таких, где игроки не могут увеличить или уменьшить имеющиеся ресурсы или фонд игры. В этом случае сумма всех выигрышей равна сумме всех проигрышей при любом ходе. Если в игре участвуют два игрока, выигрыши становятся противоположными. Игра двух игроков с нулевой суммой называется антагонистической. В такой игре один игрок выигрывает за счет другого [1].

Относительно биполярного противостояния фондом игры представляется весь мир, который был поделён на зоны влияния двух сверхдержав, и «фонд» игры действительно не мог быть увеличен. В противостоянии участвовали два блока, и значит, игра являлась антагонистической. Цели игроков, учитывая экономическое, политическое, и главное, идеологическое противостояние, были противоположными, что закономерно относит холодную войну к классу

бескоалиционных игр, т.е. таких, где выигрыш одной стороны автоматически становится проигрышем другой и, как следствие, стороны не могут вступать в коалиции друг с другом по определению.

Сопоставив определение «игры с нулевой суммой» с международной системой отношений в период холодной войны, мы приходим к выводу, что утверждение исследователей является справедливым.

Согласно этому утверждению можно доказать, что любое событие может быть описано с помощью функции. В аналитическом виде функция выигрыша первого игрока имеет следующую форму:

$$F1(x, y) = \begin{cases} 1, x \neq y \\ -1, x = y \end{cases}$$

где $x \in X$ и $y \in Y$ — стратегии первого и второго игроков, соответственно. Так как выигрыш первого игрока равен проигрышу второго, то

$$F2(x, y) = -F1(x, y)$$

Другими словами, если выигрыш одного «игрока» +1, то выигрыш другого -1, тогда главное условие выполнено – общая сумма при любом результате равна нулю.

Продемонстрируем это на примере Карибского кризиса.

Одним игроком мы представим США, другим - СССР. В вопросе территориального влияния США теряет Кубу в качестве дружественного государства, а СССР приобретает, и страны получают соответственно «-1» США и «+1» СССР. Одним из итогов кризиса является тот факт, что США дал гарантию невмешательства в дела Кубы, что являлось одним из требований Советского Союза. Результат налицо: «-1» США и «+1» СССР. В вопросе размещения ракет СССР убрал их с территории Кубы, а США обязались убрать ракеты с территории Турции, что являлось равной уступкой. Здесь тоже работает та же схема США «0», СССР «0», общая сумма ноль, главное условие игры с нулевой суммой выполнено.

Казалось бы, все верно, но есть и другая точка зрения на холодную войну в контексте теории игр.

Исследования роли, которую играет ядерное сдерживание в советско-американских отношениях, дали понять, что концепция игры с нулевой суммой не может точно охарактеризовать период холодной войны[2]. Холодная война, наоборот, на самом деле представляет собой игру с положительной суммой, в которой были сильны стимулы с обеих сторон, чтобы избежать ядерной войны. Это открытие породило несколько очень влиятельных концепций положительной суммы, в том числе «Ястребы и голуби» (другое название «Куриные игры»), суть которой заключается в следующем.

Представим, что двое автомобилиста движутся навстречу друг другу по одной узкой дороге. Если они оба свернут, то аварии не случится, аварии не случится, если свернёт и один из них, но по условиям игры свернувшего будут называть трусом (курицей), если же оба продолжат путь, то их ждет авария. Значит, каждый из игроков имеет два варианта действия: либо ехать прямо (воинствующая политика, в теории игр «ястреб»), либо свернуть (миролюбивая политика, в теории игр «голубь»). [3]

В эту модель легко укладывается ситуация, которая имела место быть во время холодной войны в сфере ядерного противостояния. В конфликтах, связанных с изменением «статуса кво» в том или ином вопросе, если одна держава

выбирала «воинствующую» стратегию, угрожала ядерным оружием, а вторая - «миролюбивую» стратегию, то изменения происходили в интересах первой[4].

Если обе стороны не прибегали к угрозе атомной бомбой, то ничего не менялось, но если бы обе сверхдержавы взяли бы курс на «воинствующую» стратегию, то это неизбежно привело бы к ядерной войне, и лидеры обеих сторон это понимали, что и обеспечило более или менее мирное разрешение конфликтов. Продемонстрируем это таблицей.

		Уступка	Ядерная угроза
Уступка	0, 0	-1, 1	
Ядерная угроза	1, -1	100, 100	

Рис. 1. Модель ядерного сдерживания.

Следовательно, мы видим, что относительно ядерного противостояния холодная война скорее относится к кооперативным играм, в которых игроки могут заключать соглашения с целью увеличить свои выигрыши. Но кооперативные игры, во-первых, не являются антагонистическими, во-вторых, не являются играми с нулевой суммой вообще. Это означает, что исходное утверждение о холодной войне, как «игре с нулевой суммой» не вполне соответствует историческим реалиям.

Напрашивается вывод: холодную войну можно описывать как минимум в двух ракурсах: в сфере ядерного противостояния и неядерного противостоянии, где каждый из них представляет собой либо кооперативную биматричную, либо антагонистическую матричную (с нулевой суммой) модель игры.

P.S. Разрабатывая теорию игр, западные исследователи полагали, что все можно подсчитать, но можно ли подсчитать количество жертв холодной войны, которых якобы не было, и можно ли подсчитать те усилия советского народа, которые он прилагал, чтобы не проиграть? Можно ли вообще считать холодную войну «игрой»?

Список источников:

1. Данилов В. Лекции по теории игр: Конспект лекций. М., 2002.
2. Putnam R. Diplomacy and Domestic Politics: the Logic of Two-level Games // International Organisation. 1988.
3. Писарчук Н.Н. Введение в теорию игр. Минск. 2012. С. 87.
4. Вильямс Дж.Д. Совершенный стратег или букварь по теории стратегических игр. М., 1960. С. 91.
5. Eisner R. War and Piece: a New View of the Game. Department of Economics, Northwestern University, Evanston, IL, USA. 1968.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК ОСНОВА ПОЛИТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА

Шпаченко Т.С.

Томский государственный педагогический университет

Конституция Российской Федерации (ст. 7) характеризует наше государство как правовое и социальное, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие всех граждан.

Под социальной политикой, по мнению экспертов, следует понимать деятельность государства, а также негосударственных организаций, направленную на прогрессивное развитие социальной сферы, повышение уровня и качества жизни, обеспечение жизненных потребностей, оказание гражданам необходимой социальной помощи и поддержки.

Социальная политика признается сильной, если она ориентирована на результативную и последовательную реализацию обоснованных теоретических принципов и намеченных практических мер по удовлетворению социальных потребностей индивидов и социальных групп, когда меры по достижению социально значимых целей согласуются с экономическим, культурным, экологическим и демографическим факторами общественного развития.

Сильная социальная политика направлена на защиту всех элементов социальной структуры общества. Объектом социальной политики выступает все самодеятельное население, социальные общности и отдельные граждане, объединенные конкретными связями и отношениями. Субъектами социальной политики являются государственные органы власти, организации и учреждения, а также действующие в социальной сфере негосударственные общественные организации и объединения граждан.

Социальная политика осуществляется в основных сферах социальных отношений в следующих направлениях: оплата и охрана труда; рынок труда, занятость и безработица; регулирование доходов и потребления товаров массового спроса; пенсионное обеспечение; социальное вспомоществование и предоставление адресной социальной помощи; социальное страхование; социальное обслуживание — обеспечение жильем, коммунальными и бытовыми услугами; образование и профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации; наука; здравоохранение; культура; физическая культура, спорт и туризм; демография, семья, материнство, отцовство, детство и молодежь; экологическая безопасность, защита от природных и техногенных аварий и катастроф; защита социальных прав всех категорий граждан.

Проводя социальную политику, социальное государство стремится равномерно учитывать все поле ее охвата, не забывая ни одного из направлений, выделяя на определенных этапах наиболее приоритетные.

При проведении социальной политики социальные государства руководствуются рядом установок, в их числе:

- *принцип достойной оплаты труда* применение которого позволяет обеспечивать широкий круг потребностей работника и его семьи с позиции расширенного (качественного) воспроизводства рабочей силы и организации достойной жизни;

- *принцип комплексного подхода* при определении цены труда с помощью договорных (рыночных) и государственных (нормативных и налогово-бюджетных) методов регулирования оплаты труда, позволяющих формировать мотивацию к высокоэффективному труду, обеспечивать платежеспособный спрос населения и создавать основу для социальной стабильности в обществе;

· *принцип социальной сплоченности* как базовое условие повышения ответственности государства, работодателей и работников за реализацию прав человека в социально-трудовой сфере, обеспечение благосостояния всем членам общества, стремления к уменьшению неравенства в доступе к материальным и интеллектуальным благам.

В реализации социальной политики большое значение приобретает поиск новых, нетрадиционных ее инструментов и введение их в правовое поле. Одним из таких инструментов являются минимальные социальные стандарты, представляющие собой нормативы экономического, правового, кадрового, информационного и другого обеспечения гарантированных Конституцией социальных прав граждан.

Социальные стандарты все чаще упоминаются в нормативных правовых актах, но пока еще слабо исследованы теоретически. В качестве примеров, наглядно иллюстрирующих широкое распространение социальных стандартов в регулировании социальной сферы, можно указать на:

- *минимальный размер оплаты труда* (Федеральный закон от 19 июня 2000 г. №82-ФЗ «О минимальном размере оплаты труда»);
- *прожиточный минимум* (Федеральный закон от 24 октября 1997 г. №134-ФЗ «О прожиточном минимуме в Российской Федерации»);
- *социальные нормативы* обеспеченности населения объектами социальной инфраструктуры: учреждениями здравоохранения, образования, культуры и т.д. (Распоряжение Правительства РФ от 3 июля 1996 г. №1063-р «Социальные нормы и нормативы») и т.д.

Система социальных стандартов охватывает основные сферы социальной жизни общества, в том числе: оплату труда и трудовые отношения; обеспечение занятости и помощи безработным; образование и профессиональную подготовку кадров; научные исследования; область культуры; социальное страхование; пенсионное обеспечение; социальную помощь и социальное обслуживание населения; обеспечение населения жильем, коммунальными и бытовыми услугами; экологическую безопасность населения и др.

Система социальных стандартов включает в себя:

- государственные социальные стандарты, определяющие степень участия государства в реализации социальных прав граждан России;
- социальные стандарты, обеспечиваемые финансовыми, организационными, информационными и другими ресурсами бизнес-структур;
- социальные стандарты, осуществляемые за счет собственных средств и возможностей самого гражданина.

Система социальных стандартов разрабатывается применительно к трем основным этапам жизненного пути человека: период от его рождения до окончания школы, период трудовой или предпринимательской деятельности человека, период жизни человека после достижения им пенсионного возраста.

Социальные стандарты рассчитаны на среднесрочный период (3—5 лет) и долгосрочную перспективу (10—15 лет), причем динамика роста основных показателей качества жизни российского общества, должна соответствовать аналогичным достижениям развитых стран.

Предусмотренные системой социальных стандартов нормативы должны обеспечить постепенный переход от минимально допустимых для социального государства показателей качества жизни российского общества до уровня общепризнанных в развитых странах показателей «достойной жизни» каждого гражданина.

Список источников:

1. Россия как социальное государство: конституционная модель и реальность. Сборник материалов. М.: Издание Совета Федерации, 2007. с. 138–139.
2. Рогов С. М. Функции современного государства: вызовы для России// Свободная мысль — XXI. № 7, 2005, с. 57 - 59.
3. Жуков А. Л. Социальные аспекты регулирования заработной платы / Становление социального государства в современной России» / сост. О. И. Косенко. - М.: ИД «АТиСО», 2009. с. 62.
4. Тарасова Н. А., Васильева И. А. Россия как социальное государство: межстрановой анализ социально-экономических показателей социальных стандартов / Социальное государство: концепция, параметры и механизмы реализации / О. И. Косенко. - М.: ИД «АТиСО», 2009.

ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ В XXI ВЕКЕ

Бакиева С.М.

Научный руководитель: Самохин А.А., к.и.н., доцент.

Кубанский государственный университет

350040 Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail:bakieva.s.m@gmail.com

Торговля людьми с точки зрения международного права означает осуществляемые в целях эксплуатации вербовку, перевозку, передачу, укрывательство или получение людей путем угрозы силой или ее применения или других форм принуждения, похищения, мошенничества, обмана, злоупотребления властью или уязвимостью положения, либо путем подкупа, в виде платежей или выгод, для получения согласия лица, контролирующего другое лицо [1]. На сегодняшний день торговля людьми представляет собой транснациональный криминальный бизнес. В него вовлечены практически все страны мира, будучи поставщиками живого товара, его получателями, пунктами транзиты или объединяют в себе все вышеперечисленное.

Доходы, получаемые от данного бизнеса, как правило, инвестируются в другие виды особо опасной преступной деятельности, как то: терроризм, наркобизнес, нелегальная торговля оружием. Согласно данным Государственного департамента США ежегодно жертвами этого бизнеса становятся от 600 до 800 тысяч человек, а ежедневно до 27 миллионов людей находятся в состоянии рабства. Половина жертв торговли людьми – это дети, 96 из 100 – женщины и девушки. От 80% до 90% этих людей становятся жертвами сексуального насилия, остальные – жертвами насильственного труда. По данным ЮНИСЕФ, общее количество детей, нелегально переправляемых в другие страны, достигает 1,2 млн. человек в год. Из этого числа около 1 млн. – девочки, которых принуждают к занятию проституцией. Продажа детей занимает третье место по доходам после нелегальной торговли наркотиками и взрослыми людьми. Прибыльность этого бизнеса достигает 12 млрд. долларов в год [5]. Исходя из вышеперечисленных данных, на сегодняшний день в зоне риска находятся 900 млн. человек.

Среди форм эксплуатации рабов, наиболее распространенными являются трудовое рабство, сексуальное рабство, насильственное участие рабов для службы в вооруженных формированиях. География распространения торговли людьми с целью насильственного использования их труда вне зависимости от половой принадлежности достаточно широка, эта преступная деятельность характерна для

большинства стран мира. В силу ряда исторических событий 90-х гг., именно с этого периода увеличивается объем торговли людьми для сексуального рабства. В данном случае странами – поставщиками товара являются преимущественно государства Восточной Европы и бывшего Советского Союза. По оценкам Департамента ООН по наркотикам и преступности, первые места в списке стран, из которых насильственно вывозятся женщины, занимают Украина, Молдавия, Россия, Белоруссия, Болгария, Румыния, Албания, за ними следуют Китай, страны Юго-Восточной Азии (Таиланд, Вьетнам) и Нигерия[6].

С 90-х гг. также нарастает тенденция торговли человеческими органами и тканями. Так, в августе 2011г. ЕС инициировал процесс в по делу «чёрных трансплантологов». Согласно обвинению к этой деятельности причастна Армия освобождения Косово (АОК), которая использовала пленных сербов, захваченных в 1999 г., в качестве сырья. Изъятые органы впоследствии пересаживали пациентам одной из частных клиник [4].

Совершение сделки в отношении человека с целью его участия в вооруженных формированиях особо распространено в странах с нестабильной политической ситуацией. Среди них особо выделяются следующие странах: Бурунди, Демократическая Республика Конго, Кот-д'Ивуар, Сомали, Судан, Уганда, Мьянма, Непал, Филиппины, Шри-Ланка и Колумбия. В основном жертвами становятся мальчики в возрасте от 11 до 17 лет.

Очевидно, что главными поставщиками рабов на мировые рынки являются страны, переживающие экономический, социальный, политический кризисы. Для таких стран свойственна моральная деградация, отсутствие уважения естественных прав человека, большое количество людей, не нашедших свое место в обществе и, соответственно, для которых занятие легальной деятельностью практически невозможно. С другой стороны, в силу привлекательности торговли людьми с экономической точки зрения именно развитые страны в силу высокого уровня жизни представляют собой конечный пункт пунктом отправки рабов.

Торговля людьми находится в сфере внимания международных и региональных организаций. Современным международно-правовым документом по противодействию данному явлению является Конвенция ООН против транснациональной организованной преступности и Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее, дополняющий ее. Совет Министров ОБСЕ неоднократно подчеркивал опасность данной деятельности, ее связь с другими видами транснациональной организованной преступности, которая негативно влияет на безопасность, экономическую и социальную структуру всех государств.

С точки зрения правового регулирования, наиболее сложной является проблема выявления различий между жертвами торговли людьми и незаконно-ввезенным эмигрантами. Управление ООН по наркотикам и преступности выявляет следующие критерии:

Согласие

– Незаконно ввезенные мигранты, как правило, дают согласие на свой незаконный ввоз.

– Жертвы торговли людьми не давали такого согласия, или их согласие оказывается лишенным смысла в результате действий торговцев людьми.

– Незаконный ввоз мигрантов сопряжен с нелегальным пересечением границы и въездом в другую страну.

– Торговля людьми не обязательно сопряжена с пересечением границы, а если пересечение границы имеет место, его законность или незаконность роли не играет.

Эксплуатация

– Отношения между контрабандистом и мигрантом представляют собой коммерческую сделку, которая обычно завершается после пересечения границы.

– Отношения между торговцами людьми и их жертвами сопряжены с продолжающейся эксплуатацией жертв в целях извлечения прибыли для торговцев людьми.

Транснациональный характер

– Незаконно ввезти то или иное лицо означает способствовать незаконному пересечению этим лицом границы и въезду в другую страну. С другой стороны, при торговле людьми пересечение каких-либо границ не обязательно. Если оно происходит, законный или незаконный характер пересечения границы не имеет значения. Таким образом, если незаконный ввоз мигрантов по определению имеет трансграничный характер, для торговли людьми это не обязательно.

Источник прибыли

– Контрабандисты получают доход от платы за перемещение людей.

– Торговец продолжает контролировать проданную жертву для получения дополнительной прибыли за счет продолжающейся эксплуатации жертвы [3].

Рассмотрим ситуацию по торговле людьми, сложившуюся в Российской Федерации. Россия является одной из стран, воплощающей в себе источник торговли, транзитный пункт и конечный пункт торговли людьми. Помимо этого, в силу своего географического расположения, РФ также представляет собой транзитный и конечный пункт нелегальной миграции рабочей силы между соседними странами. Неоднократно имели место случаи детской торговли, в целях проституции и продажи органов. Как уже отмечалось, наибольшую динамику данный вид незаконной деятельности приобрел в 90-х гг. С этого времени как со стороны неправительственных организаций, так и со стороны правительственных учреждений начинают предприниматься меры для противодействия данному явлению.

В 2000 году Россия подписала Конвенцию ООН против транснациональной организованной преступности и дополняющий ее Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, которые были ратифицированы Российской Федерацией в марте 2004 года. В 2003 году в России сформулировано юридическое определение понятия «торговля людьми» и принят закон о внесении изменений в Уголовный кодекс РФ, и в Особенную часть УК РФ были добавлены две новые статьи: 127.1 «Торговля людьми» и 127.2 «[Использование рабского труда](#)». Сформирована Всероссийская ассамблея неправительственных организаций, деятельность которых направлена на борьбу с торговлей людьми, разработку совместно с представителями власти и специалистами стратегий по повышению эффективности мер борьбы[2].

Таким образом, торговля людьми является серьезным и быстрорастущим видом деятельности транснациональных преступных сетей, который приносит им большие доходы. Причинами развития торговли людьми в XXI в. является экономический разрыв между странами, ухудшающееся социальное положение в развивающихся странах, слабое правовое регулирование. География данной проблемы охватывает практически все регионы мира.

Список источников:

1.Протокол от 15.11.2000 «О предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за неё, дополняющий Конвенцию Организации Объединенных Наций против транснациональной организованной преступности» // Собрание законодательства РФ, 04.10.2004, № 40.

2. Торговля людьми в Российской Федерации. Обзор и анализ по текущей проблеме // URL: http://www.un.org/ru/rights/trafficking/human_trafficking_russia.pdf (Дата обращения: 06.04.2012)

3. Пособие для специалистов в сфере уголовного правосудия по борьбе с торговлей людьми // URL: http://sartraccs.ru/Traffic/court_pract/0011/module5.pdf (Дата обращения: 06.04.2012)

4. Отчет окружного суда Приштины от 02. 03.2011 // URL: <http://www.eulex-kovo.eu/docs/justice/judgments/criminalproceedings/DCPrishtina/medicus/Ruling%20of%20confirmation%20judge%20%20March%202011%20Eng.pdf>

5. Trafficking in Persons Report 2011 // URL: <http://www.state.gov/documents/organization/105501.pdf>

6. UNODC Annual Report 2010 // URL: http://www.unodc.org/documents/frontpage/UNODC_Annual_Report_2010_Low_Res.pdf

ИЗМЕНЕНИЕ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОГО КУРСА ИСПАНИИ В ЮЖНОМ СРЕДИЗЕМНОМОРЬЕ В КОНТЕКСТЕ СОБЫТИЙ «АРАБСКОЙ ВЕСНЫ»

Евтушенко А.С., к. и.н., ст. препод.

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

С начала 2011 г. в регионе Южного Средиземноморья происходят важнейшие политические изменения, связанные с демократизацией. В результате череды событий, во многом вызванных народным недовольством, пали наиболее одиозные авторитарные режимы в Тунисе, Египте и Ливии. Все они определяли внутренний и региональный политический климат ни один десяток лет, сосредотачивая в своих руках практически всю полноту власти, однако были ликвидированы в течение нескольких месяцев. С территории Магриба волна социального протеста накрыла Левант. Таким образом, с полным основанием можно утверждать, что Ближний Восток, всегда являвшийся непростым регионом с высоким конфликтным потенциалом, превратился в арену кровавых социальных восстаний, направленных к одному – замене старых политических элит, давно растративших кредит народного доверия, новыми. При этом дальнейший сценарий развития событий в этих государствах остается неясным.

Так, например, испанский исследователь Х. Фернандес, в целом позитивно оценивая события, происходящие в Северной Африке, считает, что «арабская весна» действительно может способствовать демократизации региона, обозначив начало «политического перехода» [1]. Но этот же ученый предостерегает. «Существует множество примеров революций и переходных периодов, – пишет Х. Фернандес, – которые начинаются с либеральной повестки дня, а затем, под воздействием тяжести политических и экономических вызовов, а также проблем безопасности, с которыми сталкиваются переходные общества, начинают крениться в сторону большей авторитарности» [2].

Таким образом, отмеченные трансформации обуславливают значительную неопределенность политического развития региона, когда обратной стороной демократизации может стать исламизация со всеми сопутствующими последствиями. Безусловно, что это не может не волновать страны, вплотную примыкающие к нему. Одной из них является Испания.

В силу своего географического положения Испания представляет собой своего рода «мост» между африканским континентом и Европой. Эта страна, единственная из входящих в Европейский союз (ЕС), имеет сухопутную границу с

арабским миром. И, что важнее всего, – Испания с полным основанием считается средиземноморской державой.

Международно-политическое пространство, именуемое сегодня Средиземноморским регионом, представляет собой конгломерат различных географических ареалов, социальная среда которых имеет различный вектор исторического и культурного развития. Единственное, что долгое время объединяло ряд субрегионов Средиземноморья (Магриб, Левант, Юго-Западная Европа), – это наличие единого транспортно-коммуникационного пути – Средиземного моря. Именно оно играет роль связующего звена между Испанией и Северной Африкой и далее остальным пространством ближневосточного региона. «В Испании, – пишут российские исследователи В.М. Давыдов и В.П. Тоцкий, – будь это среди “народников” либо социалистов, хорошо понимают, что Средиземноморье представляет для страны непосредственную среду обитания» [3]. Именно поэтому данный регион в высшей степени является приоритетным во внешнеполитической программе Испании [4].

Таким образом, события, происходящие в арабском мире на южном берегу Средиземного моря, напрямую затрагивают национальные интересы Испании как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективах. Испанское правительство заинтересовано в том, чтобы политические изменения в странах региона действительно породили свободу и развитие, нежели беспорядок и хаос. Ведь в том случае, если события в них будут развиваться в негативном направлении, Испания может первой в ряду европейских стран пострадать от этого.

Рассматривая внешнеполитический курс, пришедшего к власти в самом конце 2011 г., правительства Мариано Рахоя, прежде всего, нужно отметить, что процессы, происходящие на территории Южного Средиземноморья, открывают для руководства Испании как новые возможности, так и заключают в себе серьезные проблемы. Представляется, что во многом от того, как Испания при «народниках» будет позиционировать себя в отношениях с арабскими соседями, зависит ее внешнеполитический статус и вес в рамках всей Европы. Таким образом, с самого начала пребывания кабинета М. Рахоя у власти стала очевидной необходимость пересмотра средиземноморской стратегии страны.

Надо отметить, что лидеру «Народной партии» Испании досталось непростое наследие от предыдущих правительств. Представляется, что главной проблемой является застоявшийся Барселонский процесс.

Как известно, 27-28 сентября 1995 г. в Барселоне министры иностранных дел стран-участниц Евросоюза и государств южного побережья средиземного моря подписали декларацию о развитии сотрудничества в таких областях, как политика, безопасность, экономика, финансы, социальная и гуманитарная сфера и культура. Именно это событие послужило отправной точкой Евросредиземноморского партнерства.

Однако в последующие годы как к испанскому руководству, так и к руководствам других государств ЕС пришло осознание сложности наполнения деклараций реальным содержанием. Несмотря на ряд принятых и реализуемых в регионе программ и проектов, достичь создания в нем зоны стабильности, мира и процветания так и не удалось. К концу первого десятилетия XXI в. всему западноевропейскому международному сообществу было понятно, что у Евросредиземноморского партнерства больше проблем, нежели реальных достижений.

Представляется, что в числе главных проблем, мешавших нормальному развитию диалога между ЕС и Южным Средиземноморьем, было недоверие, изначально существовавшее у руководителей североафриканских арабских государств к своим европейским партнерам. Так, некоторые из них считали, что

европейцы заинтересованы исключительно в реализации политических преобразований в Северной Африке и на Ближнем Востоке в обмен на оказание экономической помощи. Как заявил на юбилейном саммите Евросредиземноморского союза алжирский министр иностранных дел А.А. Бульхадам: «Оскорбительно, когда европейцы требуют от нас проведения реформ в обмен на горсть евро. Пусть оставят их себе. Мы хотим реформ в рамках сохранения нашего суверенитета» [5].

Таким образом, как писал российский исследователь А.А. Волович: «Принципы демократизации, содержащиеся в Барселонской декларации, не совсем устраивают некоторых лидеров арабских стран Северной Африки, находящихся у власти 20 и более лет, поскольку создают условия для укрепления и консолидации оппозиции правящим режимам» [6].

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что выдвижение испанским правительством М. Рахоя смелых региональных инициатив с учетом происходящих перемен, в самом деле, может помочь вернуть Испанию в число влиятельных средиземноморских держав. Как уже было отмечено, те старые элиты, которые опасались глубоких демократических преобразований, отстранены от власти и в создавшихся условиях, Испания может стать для арабского мира очень хорошим наглядным примером относительно того, куда может привести демократический путь развития, если ему четко следовать.

Еще в совсем недавнем прошлом Испания сама представляла собой авторитарное государство, ставшее на путь демократических преобразований. Теперь, как отмечает Х. Фернандес, у нее есть возможность перенести эту общую антиавторитарную тенденцию дальше на юг [7]. Не случайно еще предыдущий испанский премьер-министр Х.Л. Сапатеро в марте 2011 г. посетил Тунис, предложив свою помощь временному правительству этой страны.

Вместе с тем, представляется, что, если новое правительство Испании хочет добиться значимых результатов в регионе, ему необходимо полностью пересмотреть свой внешнеполитический образ действий. Предыдущая стратегия Западной Европы в Средиземноморье, подразумевавшая лояльное отношение к авторитарным режимам, во многом обусловила возникновение у них чувства вседозволенности, позволявшее игнорировать ожидания собственного народа. Что, в конечном счете, и привело к возникновению сначала первой волны революций, а потом второй.

Важнейшей внешнеполитической задачей Испании является всемерное развитие как двусторонних отношений с государствами южного берега Средиземноморья, так и выработка новой региональной стратегии, в большей мере учитывающей чаяния находящихся там государств. И в этой связи является важным придание нового импульса деятельности Средиземноморскому союзу – организации, образованной в 2008 г. в продолжение развития Барселонского процесса. Вместе с тем, необходимо сделать эту организацию действительно эффективной, соответствующей сложившемуся региональному контексту и обуславливающим его политическим и финансовым факторам. И нынешнее испанское руководство может сыграть в этом решающую роль.

Список источников:

1. Fernández H.A. España ante un Mediterráneo con mayores oportunidades y riesgos [Электронный ресурс] // URL: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CO NTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari7-2012 (дата обращения: 06.06.2012).

2. Ibid.

3. Испания: траектория модернизации на исходе двадцатого века / Под ред. В.М. Давыдова. – М., 2006. – С. 398.
4. Soler I Lecha E., Vaquer I Fanés J. The Mediterranean in the EU's Spanish Presidency: A Priority in Turbulent Times // *Mediterranean Politics*. – 2010. – Vol. 15. – № 1. – P. 73.
5. Цит. по Волович А.А. Евросредиземноморское партнерство: 10 лет спустя [Электронный ресурс] // URL: <http://www.iimes.ru/rus/stat/2005/13-12-05a.htm> (дата обращения: 07.06.2012).
6. Там же.
7. Fernández H.A. Op. cit.

ВКЛАД СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ТПУ

Едреев С.А., Колчев А.Е., Корнейчук С.О.

Научный руководитель: Ларионов В.В., д.т.н., профессор

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

E-mail: Edreev.stas@yandex.ru

Аннотация:

Цель данной работы – выявить возможность влияния студентов НИ ТПУ на учебный процесс в ВУЗе, путем внедрения мультимедийных технологий.

При современном развитии технологий студенты получили возможность существенно влиять на образовательный процесс. В частности, студентам доступны такие формы улучшения образовательного процесса как внедрение мультимедийных технологий в процесс учебы. Это развивает их логическое и пространственное мышление, помогает другим студентам лучше воспринимать материал. В этой работе рассматриваются проекты, созданные на базе НИ ТПУ и применяемые для обучения студентов технических специальностей.

1. Влияние современных мультимедийных проектов на восприятие материала.

Мультимедиа - это взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении.[1]

Кроме этого к числу преимуществ использования мультимедиа можно отнести [2]:

- одновременное использование нескольких каналов восприятия учащегося в процессе обучения
- возможность моделировать сложные, дорогие или опасные реальные эксперименты.
- визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов;
- визуализация объектов и процессов микро- и макромиров;
- возможность развить когнитивные структуры и интерпретации учащихся.

При современном развитии технологий студенты получили возможность существенно влиять на образовательный процесс. В частности, студентам доступны такие формы улучшения образовательного процесса, как внедрение мультимедийных технологий в процесс учебы. Это развивает их логическое и

пространственное мышление, помогает другим студентам лучше воспринимать материал.

Как известно, у человека есть 3 типа памяти: слуховая, зрительная, механическая. Несмотря на это, в чистом виде память встречается редко - в большинстве своем у людей развита смешанная память. Доминирующий же вид памяти - зрительный, а поэтому мультимедийные технологии являются эффективным дополнением к процессу обучения. [3]

Мультимедийные технологии как средство помощи преподавателям в процессе обучения имеют огромное влияние на качество восприятия преподаваемого материала. Необходимо учитывать, что некоторые предметы являются сложными, даже при использовании соответствующей литературы и требует от студентов развитого пространственного воображения. Например - изучение ядерной физики для студентов является сложным именно из-за невозможности увидеть физические процессы в микромире. [4]

Таким образом, для облегчения именно процесса понимания материала используют «визуальную помощь» - мультимедийные технологии. Большинство преподавателей уже используют мультимедийные технологии для проведения своих лекций – презентации Microsoft PowerPoint, обучающие фильмы на иностранном языке и диски с аудированием.

2. Мультимедийные проекты, интегрированные в процесс обучения в НИ ТПУ.

Исходя из возможности повлиять на процесс обучения, было решено создать ряд образовательных проектов по физике. Проекты создавались под руководством профессора Ларионова В.В. с целью применения во время лекции, как средство визуальной помощи лектору.

Проект «Виды движения»

В проекте описываются основные виды движения:

- Движение по прямой
- Движение тела брошенного под углом к горизонту
- Вертикальное движение
- Вращательное движение

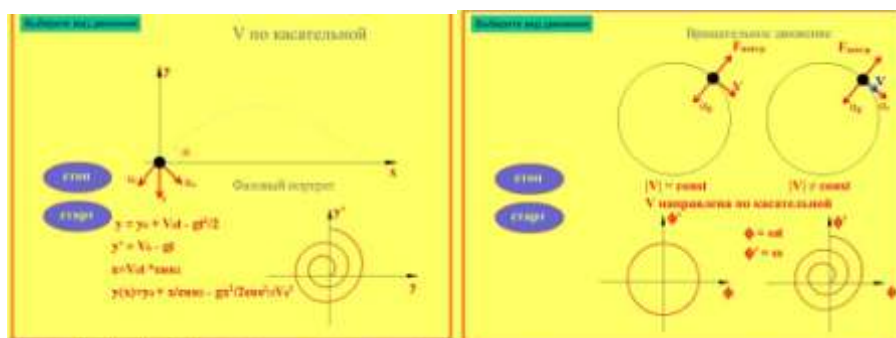


Рис.1 Тело брошенное под углом к горизонту.

Рис.2 Вращательное движение.

Несмотря на кажущуюся простоту, проект используется для обучения студентов технических специальностей основам физики.

Проект «Ядерные превращения»

Проект включает в себя базовые знания по ядерной физике, а также анимированные модели ядерного и термоядерного реактора.

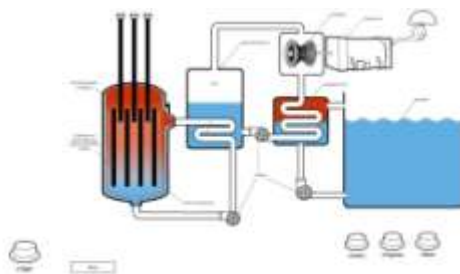
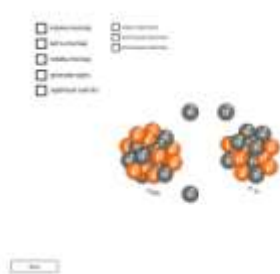


Рис.3 Примеры ядерных реакций Рис.4 Модель ядерного реактора.

Проект «Ядерные превращения» был апробирован на представителях различных институтов и факультетов НИ ТПУ, по 5 представителей. Оценка проводилась по 10 – ти бальной шкале. В таблице представлены средние оценки по трем критериям – качество создания, доступность излагаемого материала, общая оценка.

Институт\Факультет	Качество создания	Доступность материала	Общая оценка
ГФ	7.2	7.8	7.5
ФТИ	8.6	9.6	9.4
ЭНИН	8.8	9.4	9
ИЭФ	7.8	9.2	8

В настоящее время данные проекты используются для обучения студентов на кафедре общей физики ФТИ НИ ТПУ.

Вывод:

В ходе проделанной работы были достигнуты результаты:

- Было выявлено что студенты могут и должны влиять на образовательный процесс
- Создан ряд проектов для обучения студентов НИ ТПУ
- В результате апробирования проекта была доказана эффективность проектов, что означает положительную тенденцию влияния студентов на образование.

Список источников:

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0>
2. Г.М. Троян. Мультимедиа в образовании – М.: Изд. Дом «Обучение-Сервис», 2006. 16 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001 - 592 с.
4. Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк Мультимедиа в образовании. Специализированный учебный курс. /Авторизованный перевод с англ. – М.: «Обучение-сервис», 2005. С 216. Ил. 3. Библиогр. 146. ISBN 5-902116-13-9
5. <http://physics.ru/>

ИНТЕГРАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ (ДЕЛОВАЯ ИГРА И CASE STUDY)

Иванова В.М..

Научный руководитель: Михайлова Н.С., к.п.н., доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

E-mail: valeria131@mail.ru

К дидактическим предпосылкам можно отнести педагогические технологии в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения.

- Проблемное обучение развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий. Теория также содержит положение о обучении слушателей решению проблемных задач, но раскрывает его на основе традиционных методик [1].
- Программированное обучение внесло серьёзный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, получивших новый толчок к развитию в связи с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения.
- Контекстное обучение отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активность личности; проблемность [1]; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объёме использовать методы активного обучения.
- Игровое обучение доказало высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

Таким образом, можно сказать, что методы активного обучения (МАО) — совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности

Главными признаками методов активного обучения являются :

1. Проблемность [2]. Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле. Оптимальный вариант проблемной задачи — та задача, решение которой неоднозначно даже для специалиста, преподавателя.
2. Непосредственности, самостоятельности взаимодействия обучающихся с учебной информацией. При традиционном обучении педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения — педагог отходит на

уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействии с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества [3].

М.Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной мере устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия) [3];
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

Психолого-педагогические принципы организации деловой игры и цели использования

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства. Моделирование реальных условий профессиональной деятельности специалиста во всем многообразии служебных, социальных и личностных связей является основой методов интерактивного обучения;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности [4]. Реализация этого принципа является необходимым условием учебной игры, поскольку несет в себе обучающие функции;
- принцип совместной деятельности. В деловой игре этот принцип требует реализации посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников. Он требует от разработчика выбора и характеристики ролей, определения их полномочий, интересов и средств деятельности. При этом выявляются и моделируются наиболее характерные виды профессионального взаимодействия «должностных» лиц;
- принцип диалогического общения [4]. В этом принципе заложено необходимое условие достижения учебных целей. Только диалог, дискуссия с максимальным участием всех играющих способна породить поистине творческую работу. Всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности.
- принцип двуплановости; Принцип двуплановости отражает процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в «мнимых», игровых условиях. Разработчик ставит перед обучающимся двоякого рода цели, отражающие реальный и игровой контексты в учебной деятельности [5].
- принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса её развёртывания в игровой деятельности. (Вербицкий А. А., 1991)

В качестве методов активного обучения можно привести примеры использования кейс-метода и деловых игр.

Деловая игра (ДИ) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре

воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. Деловая игра воссоздает предметный контекст-обстановку будущей профессиональной деятельности (условной практики) и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте - на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности [6].

Традиционно, бизнес-кейсы издаются при крупнейших бизнес-школах, наиболее известные среди них - [Harvard Business School](#), [INSEAD](#) и [Richard Ivey School of Business](#).

Метод изучения бизнес-кейсов подразумевает, что студенты ищут решения к реальным бизнес-задачам, используя при этом теоретические знания, фреймворки, финансовые и математические расчеты и логику. Чаще всего решение кейсов — это командное задание, так как оно повторяет модель реального бизнеса, в котором несколько отделов ищут выход из проблемной ситуации.

Навыки, которые развивают кейсы:

- Работа в команде
- Анализ
- Презентация

Список источников:

1. С. А. Шаронова., Деловые игры. – М.: Форум / Инфра-М, 2011. – 305с.
2. Ломакин А.Л., Морошкин В.А. Практикум по экономике и управлению. Компьютерные деловые игры. – М.: Форум / Инфра-М, 2004. – 144с.
3. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. - М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 48с.
4. [Электронный ресурс]: Кейс-метод. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod>
5. [Электронный ресурс]: История возникновения кейс-метода. http://caseportal.ucoz.ru/index/metodika_reshenija_kejsov/0-55
6. [Электронный ресурс]: Активные методы обучения. http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА

Камолова В.В., студ.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

E-mail:beauty90@mail2000.ru

Научный руководитель Сечина А.А. старший преподаватель к.х.н.

Каждый человек хоть раз в жизни переживал процесс вхождения в организацию. Вхождение в организацию всегда сопряжено с решением нескольких проблем, которые обязательно сопутствуют этому процессу.

Во-первых, это адаптация человека к новому окружению, которая не всегда проходит успешно и успех которой зависит от правильного взаимодействия обеих сторон: человека и организационного окружения.

Во-вторых, это коррекция или изменение поведения человека, без которых во многих случаях невозможно войти в организацию.

В-третьих, это изменения и модификации в организации, которые происходят даже тогда, когда организация уже имеет свободное «место» для человека и сама принимает человека на это место в соответствии с ее потребностями и критериями отбора. Данные проблемы определяют не только,

сможет ли человек войти в организацию. От их решения во многом зависит и то, как человек будет функционировать в организации, как будет строиться его взаимодействие с организационным окружением.

Адаптация – процесс активного приспособления человека к новой среде. В контексте включения нового сотрудника в организацию это означает, что происходят интенсивное знакомство его с деятельностью и организацией, а также, изменение собственного поведения в соответствии с требованиями новой среды.

Практика показывает, что примерно 90% молодых людей, уволившихся с работы в течение первого года, приняли это решение уже в первый день своего пребывания в новой организации. Как правило, новичок в организации сталкивается с большим количеством трудностей, основная масса которых порождается именно отсутствием информации о порядке работы, месте расположения, особенностях коллег и т.д.

Учитывая данные факты, специальная процедура введения нового сотрудника в организацию могла бы способствовать снятию большого количества проблем, возникающих у него в начале работы. Кроме того, способы включения новых сотрудников в жизнь организации могут существенно активизировать творческий потенциал уже работающих сотрудников и усилить их включенность в корпоративную культуру организации.

Таким образом, использование различных процедур по адаптации новых сотрудников, преследуют следующие цели:

- Уменьшение стартовых издержек, поскольку пока новый работник плохо знает свое рабочее место, он работает менее эффективно и требует дополнительных затрат;
- Сокращение текучести рабочей силы;
- Экономия времени руководителя и сотрудников, так как проводимая по программе работа помогает экономить время каждого из них;
- Развитие позитивного отношения к работе, удовлетворенности работой .
- Управление процессом адаптации значительно облегчает ее и ускоряет в несколько раз. Оно сводится к проведению совокупности мероприятий, направленных на то, чтобы помочь новому сотруднику лучше ориентироваться в организации, сократить период освоения им работы, облегчить установление контактов с окружающими. Психологически это дает человеку ощущение того, что его ждали, к его приходу готовились, позволяет избежать на первых порах многих ошибок и тем самым снизить вероятность разочарования и досрочного ухода.

К мероприятиям, облегчающим и ускоряющим процесс адаптации, относится, прежде всего, знакомство с организацией – ее техническим и экономическим потенциалом, обстановкой в ней, условиями труда, отдыха, социальными гарантиями, политикой руководства по отношению к персоналу, профсоюзам и пр.

Затем следует знакомство с подразделением и представление новым коллегам по работе, что входит в обязанности непосредственного руководителя.

Наконец, руководитель осуществляет введение в должность – подробно излагают требования к работе, рассказывают о трудностях, которые могут встретиться.

Условно процесс адаптации сотрудника в организации можно разделить на четыре этапа.

- Оценка уровня подготовленности нового сотрудника. Она необходима для разработки наиболее эффективной программы адаптации. Если сотрудник имеет не только специальную подготовку, но и опыт работы в аналогичных

подразделениях других компаний, период его адаптации будет минимальным. Однако следует помнить, что даже в этих случаях в организации возможны не привычные для него варианты решения уже известных ему задач. Поскольку организационная структура зависит от ряда параметров, таких, как технология деятельности, внешняя инфраструктура и персонал, новичок неизбежно попадает в какой-то степени в незнакомую ему ситуацию. Адаптация должна предполагать как знакомство с производственными особенностями организации, так и включение в коммуникативные сети, знакомство с персоналом, корпоративными особенностями коммуникации, правилами поведения и т.д.

- **Ориентация** – практическое знакомство нового работника со своими обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны организации.

- **Действенная адаптация.** Данный этап состоит в собственно приспособлении новичка к своему статусу и значительной степени обуславливается его включением в межличностные отношения с коллегами. В рамках данного этапа необходимо дать новичку возможность активно действовать в различных сферах, проверяя на себе и апробируя полученные знания об организации, важно оказывать максимальную поддержку новому сотруднику, регулярно вместе с ним проводить оценку эффективности деятельности и особенностей взаимодействия с коллегами.

- **Функционирование.** Этим этапом завершается процесс адаптации, он характеризуется постепенным преодолением производственных и межличностных проблем и переходом к стабильной работе. Как правило, при спонтанном развитии процесса адаптации этот этап наступает после 1-1,5 лет работы. Если же процесс адаптации регулировать, то этап эффективного функционирования может наступить уже через несколько месяцев.

Следует отметить, что одним из важнейших условий успешной адаптации человека является правильное построение его роли и, в частности, формирование предпосылок в отношении содержания, сущности и места данной роли в системе организации.

В данном случае важно сформулировать предпосылки относительно роли таким образом, чтобы она, с одной стороны, соответствовала целям, стратегии и ожиданиям организации и, с другой стороны, отвечала запросам и ожиданиям человека, исключительно трудно. Двумя необходимыми условиями этого являются ясность и приемлемость роли. Ясность роли предполагает, что человеку, ее исполняющему, известно и понятно не только содержание роли, т.е. содержание его работы и способы ее осуществления, но и связь его деятельности с целями и задачами организации, ее место в совокупности работ, выполняемых коллективом.

Приемлемость роли состоит в том, что человек готов ее выполнять осознано, исходя из того, что выполнение данной роли будет давать ему определенное удовлетворение и приведет к получению некоего положительного результата, который не обязательно должен носить материальный характер и быть четко определенным для человека до начала действий.

Особо хотелось бы подчеркнуть роль непосредственного руководителя в осуществлении программы адаптации нового сотрудника. Руководитель является для сотрудников воплощением корпоративной культуры, по особенностям его поведения подчиненные проясняют для себя те ценности, нормы и правила поведения, которые характерны для конкретной организации. Поэтому именно оценка руководителем работы новичка в первый период является тем механизмом обратной связи, который позволит сотруднику начать для себя процесс «инвентаризации» корпоративных ценностей. Очень важно, чтобы руководитель

пояснил новому сотруднику правила распорядка, схемы оценки труда, порядок внутриорганизационной коммуникации, принципы организации работы и другие параметры, которые важны для того, чтобы новый человек не чувствовал себя дискомфортно, из-за их нарушений. Целесообразно в беседах с новым сотрудником проанализировать проблемы, которые возникали, предложить несколько таких вариантов разрешения трудных ситуаций, с которыми он столкнулся, которые бы помогли ему понять специфику своей организации.

Таким образом, учитывая выше сказанное, механизм управления адаптацией должен предусматривать решение трех важнейших проблем:

- Структурного закрепления функций управления адаптацией в системе управления организацией (выделение соответствующего подразделения, распределение специалистов по управлению адаптацией, развитие наставничества);

- Организации технологии процесса адаптации (организация семинаров, курсов по различным вопросам адаптации, проведение индивидуальных бесед руководителя с новым сотрудником, использование метода постепенного усложнения выполняемых заданий, выполнение разовых общественных поручений для установления контактов работника с коллективом, проведение специальных ролевых игр по сплочению сотрудников);

- Организации информационного обеспечения процесса адаптации (сбор и оценка показателей ее уровня и длительности).

Список источников:

1. Волина, В.Г. Методы адаптации персонала. Управление персоналом. -2008, - №13. - С. 13.
2. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. (2009) Управление персоналом. М.: ЮНИТИ-ДАНА.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Карпова Е.Ю.

Научный руководитель: Ярская-Смирнова Е.Р., д.с.н., профессор
Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.
410054, Россия, г. Саратов, ул. Политехническая, 77
E-mail: karpova_zhenia@mail.ru

Феномен глобализации в современном мире носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни. Образование также не может стоять в стороне от процесса всеобщей интеграции, стандартизации и сближения между разными странами мира. В данном контексте понятие «глобальный» определяет главную цель образовательной системы: готовить высококвалифицированных специалистов для решения глобальных, то есть мировых проблем [1, с.65]. Глобализация образовательного процесса с точки зрения обмена знаниями, мобильности преподавателей и студентов с целью увеличения интеллектуальных ресурсов научного сообщества в целом приводит к созданию единого образовательного пространства в Европе, известного как Болонский процесс. Создание единых европейских стандартов позволяет упростить взаимодействие и увеличить мобильность в сфере образования, тем самым получив возможность контролировать и координировать действия всех высших учебных заведений, включенных в этот процесс.

Одной из программ Европейского Союза, направленных на содействие развитию систем высшего образования в странах-партнерах является программа TEMPUS, целью которой является разработка и внедрение новых перспективных образовательных систем и программ в вузы Восточной Европы. В данной работе будет проведен анализ условий обучения, форм и методов преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в частности подготовки специалистов по социальной работе на основе рефлексии личного опыта стажировки в Великобритании, в университете Линкольна. Решение большого ряда социальных проблем, таких как низкий уровень жизни людей, проблема доступности окружающей среды, проблема насилия по отношению к женщинам и детям, этноконфессиональные конфликты, соблюдение прав человека - является главной задачей социального работника, а в связи с масштабностью и схожестью социальных проблем в межстрановом контексте, возрастает потребность в обмене опытом и знаниями в научном сообществе.

Почти во всех странах мира в последние годы ведется большая работа по созданию максимально адаптированной среды к комфортному существованию [2]. В ответственности за решение данной проблемы надо отдать должное западным странам. В частности, рассматривая образовательное пространство, созданное в университете Линкольна, необходимо отметить оптимальное расположение кампуса, удобную инфраструктуру студенческого городка: наличие пандусов, широкие коридоры, просторная студенческая столовая, лифты и техническое оборудование делают университет Линкольна доступным для людей любого возраста и уровня физического здоровья. Автора приятно удивило то, что в университете создана безбарьерная среда для людей с ограниченными возможностями. Среди студентов довольно много людей с инвалидностью, которые могут свободно передвигаться, используя пандусы и лифты.

Во время строительства главного корпуса Саратовского государственного технического университета в 1930-ом году вопрос об инклюзивной образовательной среде стоял не так остро, поэтому, наряду с хорошей технической оснащённостью и удобными аудиториями, можно заметить отсутствие лифтов и специальных технических приспособлений, что, несмненно, доставляет неудобства маломобильным людям. Исходя из собственного наблюдения необходимо отметить, что в университете обучаются люди с инвалидностью и им достаточно сложно передвигаться внутри студенческого городка. Современный российский университет должен быть включен в специальную программу по созданию безбарьерной среды. Проблемы свободного передвижения людей с инвалидностью, стереотипные представления в отношении инвалидов, поддерживаемые массовой культурой и социальная дистанция – это актуальные проблемы, которые нам предстоит ещё решить. Не случайно Саратовская область включена в качестве одного из трёх пилотных регионов в Федеральную программу «Доступная среда»[3].

Библиотека университета Линкольна, расположенная на территории бывшего железнодорожного склада. Здание со столетней историей внутри имеет современный дизайн и удобное расположение книжных полок со множеством научной и художественной литературы, видео- и аудио- материалов. Удобный график работы – библиотека работает до 12-ти и свободный доступ в сеть Интернет делают её ещё более комфортной для обучения, коммуникации. Новое здание библиотеки СГТУ ещё только строится, существует надежда, что в ближайшее время библиотека станет не только функциональным, но и комфортным местом для пребывания студентов и преподавателей вуза.

Особенно хочется отметить демократический характер отношений преподавателей и студентов как в Саратовском государственном техническом

университете, так и в университете Линкольна. Основной принцип Болонской системы - мотивировать студентов к самостоятельному обучению. В частности, в университете Линкольна около 80% аудиторных занятий проходят в интерактивной форме с обсуждением и обменом мнений, с применением игровых и проективных методик и проблемно-ориентированного обучения (PBL) [4]. Как результат, такой способ преподавания является более эффективным и ведет к получению профессиональных навыков. Традиции академического российского образования, на наш взгляд, не уделяют должного внимания самостоятельной работе студента. Тем не менее, в российской системе подготовки бакалавров и магистров по социальной работе намечается тенденция отхода от классического метода преподавания с четким разделением на лекционные и практические занятия. Итогом участия в международных проектах по развитию подготовки специалистов по социальной работе стал переход образовательного процесса в СГТУ на кафедре социологии, социальной антропологии и социальной работы на обучение по модульной системе. Внедрение модульной системы помогает более четкому пониманию конкретных дисциплин и профессии в целом, дает возможность отслеживать связь между преподаваемыми курсами и самое главное – увеличить практический компонент в учебном плане. Хочется отметить, что в британской системе подготовки социальных работников, по сравнению с российской, значительно большее количество часов отданы на профессиональную практику. Неотъемлемой частью успешного образовательного процесса является совместная внеучебная деятельность студентов и преподавателей. В течение стажировки автор участвовал в ряде мероприятий: викторине, посвященной английской культуре и культурно-значимым событиям вечерний показе учебных фильмов на тему «Психическое здоровье» с последующим обсуждением. Данные мероприятия не только способствуют успешной коммуникации, но являются обоюдно полезными как для студентов, так и для преподавателей. Еще одно наблюдение связано с тем фактом, что такая форма как «обсуждение» играет главную роль в английском образовательном процессе. В Линкольне у студентов есть специальный день – ‘recall day’, когда преподаватели приглашают выпускников университета, работающих в социальных службах и сервисе, которые рассказывают о специфике работы с уязвимыми группами населения и все вместе - будущие и настоящие специалисты обсуждают проблемы и этические профессиональные дилеммы, возникшие в ходе прохождения практики студентов.

Список источников:

1. Штатская Т.В. Глобализация образования // Успехи современного естествознания – 2009 № 11 С. 65-65
2. Наберушкина Э.К. Блазирированность городского пространства// Социология города - 2011 №4. С. 22-28
3. ФЦП ДС URL: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/392> (дата обращения 07.06.2012)
4. П.В.Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. Партисипаторные методы в подготовке социальных работников и социальных антропологов// Подготовка специалиста по социальной работе: диссеминация опыта международного сотрудничества. Волгоград: «Перемена», 2004. С.92-112

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАН АТР В КОНТЕКСТЕ
КРУШЕНИЯ БИПОЛЯРНОЙ СИСТЕМЫ
(НА ПРИМЕРЕ КИТАЯ, ВЬЕТНАМА И КНДР)

Кривицкая Е.А

Научный руководитель: Леванова К.А., к.и.н., доцент.

Кубанский государственный университет

350040 Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: katya19051991@mail.ru

После Второй мировой войны социализм, который ассоциировался лишь с СССР, гигантски расширяет территориальную экспансию. Социалистические государства появились на трех континентах: в Европе, Азии и Латинской Америке..

В конце 80-х–начале 90-х гг. в результате «бархатных революций» в Восточной Европе и распада СССР социалистическая система хозяйства практически перестала существовать, однако на данный момент в Азиатско-Тихоокеанском регионе существует ряд государств, которые можно отнести к социалистическим. В них живет порядка полутора миллиардов человек. Страны эти радикально отличаются друг от друга – тут и Китай, где имеется «коммунистический капитализм», и ортодоксальная КНДР, и вполне преуспевающий Вьетнам. Страны эти, тем не менее, объединяет одно – в конце 80-х-начале 90-х они не затеяли сами выход из коммунизма и не позволили другим транслировать на свою территорию гласность, перестройку и демократию. В результате, все эти страны значительно улучшили свои экономические показатели и свою жизнь сравнительно с 80-ми годами. Во-вторых и главных – их геополитическое положение, политическая и экономическая независимость, и перспективы выглядят весьма неплохо – куда лучше чем у большинства «выбравших свободу». Ни в одной из данных стран не наблюдается депопуляции. Все они, включая КНДР, могут похвастаться вполне материальными успехами. Нигде нет национального вопроса, что как показывает пример России – немаловажно. Те из социалистических государств, кому это было надо, в свое время спокойно и без всякой политики провели необходимые экономические реформы, которые оказались вполне успешными. И при всем при этом, всеми этими странами руководили партийные функционеры. Наконец – что самое показательное: всем этим странам принесло успех не что-то, а именно прямолинейное следование выбранным курсом. И вот результат - эти страны и народы явно преуспели. И доказательством тому выступает, хотя бы новая красная волна, поднимающаяся в Латинской Америке (в истории континента никогда еще не было случая, чтобы левые правительства одновременно находились у власти в таком количестве стран. Спектр новых идей очень широк – от умеренных в Аргентине и Чили, до леворадикальных – в Венесуэле и Боливии[5].

В мировой политике наметилась тенденция к усилению многополюсности современного мира в условиях глобализации. Важным постулатом, лежащим в основе модернизации внешнеполитического курса социалистических стран АТР – Китая, Вьетнама и КНДР в 1991-2001 годах стала идея комплексной государственной мощи. Ее суть в том, что в современных условиях сила государства и его влияние на международной арене определяются не только величиной военного потенциала, но и уровнем экономического, социально-культурного и научно-технического развития, а также взвешенным внешнеполитическим курсом.

Все это и реализовали в своей политике социалистические страны. Внутренние преобразования страны начали с реформирования экономической системы, схемы

административно-командной экономики были достаточно успешно преобразованы в рыночную экономику, конечно с достаточно большой долей влияния государства, однако судя по темпам экономического роста это скорее плюс. Но с данной точки зрения уже нельзя говорить о классическом социализме, продиктованном в работах Маркса и Ленина, однако следует заметить, что ни в Китае, ни в Северной Корее, ни Вьетнаме, не было необходимых условий для перехода этих стран на социалистический строй (развитого капитализма). Поэтому введенный учеными термин «социализм с рыночной спецификой» характеризует происходящее в социалистических странах экономические процессы в 1991-2001 годы, как нельзя лучше[4].

Однако с политической точки зрения соцстраны остались верны коммунистической идеологии и не отреклись от руководящей роли компартии в своих странах.

Крушение биполярного мира явилось новым вызовом для соцстран и потребовало от них новых решений и смены внешнеполитического курса, Китай, Вьетнам и КНДР в конце двадцатого века провели реформирование своей деятельности на международной арене. Из закрытых стран они превратились в страны, готовые к диалогу с любой страной мира. Такая политика оказалась весьма успешной и к концу двадцатого века соцстраны превратились в достаточно успешных игроков на мировой арене. Все современные социалистические государства АТР являются миролюбиво настроенными государствами, членами ООН и ведут сбалансированную внешнюю политику в отношении Запада и Востока. Конечно, нельзя отрицать наличие большого числа проблем у соц стран: не самый высокий уровень жизни, проблемы с соблюдением прав человека, ядерная программа КНДР.

Конечно, изменение системы, крушение СССР в декабре 1991 г. был с немалой тревогой воспринят в социалистических странах, опасавшихся «цепной реакции» и демонтажа социализма. И соответственно трансформировались взаимоотношения между социалистическими странами и Россией, однако странам удалось преодолеть все взаимные противоречия и сегодня РФ строит новый конструктивный диалог с Китаем, Вьетнамом и КНДР.

На сегодняшний день в трех страны, которые установили власть рабочего класса и пытаются строить социализм, проживает почти полтора миллиарда человек, практически четверть всего населения мира. Из-за смены режима в России, 90-е годы были для них чрезвычайно трудными. Однако все они выстояли, отразили натиск империализма и продолжили свое социально-экономическое развитие. Очевидно, в памяти народов этих стран слишком свежи воспоминания о кровавых преступлениях американских агрессоров, чтобы поддаваться фальшивым заклинаниям о прелестях буржуазной демократии и свободного рынка. Трагическая судьба Югославии, Афганистана и Ирака только укрепила их решимость до конца отстаивать свою свободу и независимость. Роль авангарда, которая ранее принадлежала Советскому Союзу, взяла на себя Китайская Народная Республика[5].

Список источников:

1. Конституция Вьетнама. URL: <http://constitutions.ru/archives/35>. (Дата обращения: 14.03.11).
2. Конституция КНДР URL: <http://constitutions.ru/archives/48>. (Дата обращения: 14.03.11).
3. Конституция КНР URL: <http://constitutions.ru/archives/46>. (Дата обращения: 14.03.11).

4. Мозиас П.М. Идеология экономических реформ в Китае: основные этапы эволюции // *Мировая экономика и международные отношения*. 2007. № 11.
5. Фетисов Б.В. Социалистические страны в современном мире // *Социалистический вестник*. 2001. № 7.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗОВСКОЙ СРЕДЕ

Лихторович Д.И.

Научный руководитель: Михальченко Е.В., к.ф.н., доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет
634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30
E-mail: dasha_likhtorovich@mail.ru

Адаптация молодого человека в высшем учебном заведении является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Одной из наиболее важных проблем обучения в вузе является адаптация человека не только к учебной нагрузке, но и к резкой смене окружающей социальной и психологической среды студентов.

Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

Процесс адаптации динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий. То есть каждый человек по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время фундаментальное значение [2].

Многочисленные исследования, проведенные в разных вузах страны, показывают, что особо «хрупкими» и уязвимыми во многих отношениях являются студенты первого и второго курсов.

От того, как осуществляется процесс перехода от школьной жизни к студенческой, зависит эффективность дальнейшего обучения и самочувствия студентов младших курсов.

Первый курс может стать точкой опоры для студента, а может привести к различным деформациям в поведении, общении и обучении. К основным проблемам первокурсников можно отнести:

1. Неспособность определиться в новых условиях;
2. Идеализированные представления об учебе в вузе;
3. Трудность в общении с новыми людьми;
4. Неготовность к самостоятельной жизни;
5. Негативные переживания, которые приводят к общему упадку сил, снижению внимания, потере интереса к учебе [1].

Согласно исследованиям психологов, на занятиях первокурсники часто неактивны, стараются поменьше задавать вопросов, к старшекурсникам не обращаются и к помощи психологов не спешат прибегнуть. За таким поведением стоит стремление проявить самостоятельность, нежелание принять помощь от взрослых. Сделать это – значит признать собственную некомпетентность и нанести удар по системе представлений о себе. Представления о себе – одно из самых сложных образований в психологической жизни человека; они имеют свойство оставаться неизменными в течение длительного времени.

С целью выявления проблем, возникающих у студентов второго курса, был проведен опрос в виде анкетирования на ЭНИН. Общее количество человек в группе – 126.

1. Как показал опрос, большинство студентов ожидают от куратора группы функцию предоставления информации, главным образом, об учебном процессе.

2. По мнению многих ребят, для улучшения учебного процесса необходимо назначать больше консультаций. Таким образом, здесь можно отметить желание студентов общаться с преподавателями.

3. Примерно половина ребят посещает секции, причем 30% из них – спортивного направления. Небольшая часть написали, что раньше они посещали какие-либо секции, но сейчас, по причине приближающейся сессии, не имеют возможности заниматься еще чем-нибудь, кроме учебы.

4. Где лучше жить во время учебы? На данный вопрос большинство студентов ответило, что в общежитии, потому что можно коллективно готовиться к зачетам и экзаменам, можно спросить, что не понятно, у товарищей. Малая часть ответила, что лучше жить все-таки дома по причине, что никто не мешает, нет необходимости готовить пищу.

5. Все вопросы были посвящены предстоящей сессии. Главные предложения – пускать в общежитие студентов – одногруппников для совместной подготовки к учебе (большинство ребят живут в общежитии), увеличить количество попыток пересдачи экзаменов.

Опираясь на результаты опроса и общения со студентами можно сделать несколько важных выводов:

1. Учеба на сегодняшний день является главной темой совместной деятельности куратора и студентов. Главное для студентов – успешно получить допуск к сессии, сдать экзамены.

2. По мере приближения к сессии у студентов становится все меньше свободного времени, они даже перестают ходить на спортивные секции, возникают стрессовые ситуации, связанные с переживаниями о предстоящей сессии.

3. Большое количество человек в группе является явным препятствием для совместной деятельности [1].

Для того чтобы помочь первокурснику справиться с его многочисленными вопросами и проблемами, студентов под свою опеку берёт куратор.

Опираясь на анкетирование студентов, можно сделать вывод, что от кураторства во многом зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде. Куратор для студентов младших курсов должен стать прежде другом, к которому они могут в любой момент обратиться без всяких стеснений.

С позиции студента, куратор должен быть открытым, способным к эмпатии, тактичным, вежливым, приветливым. В тот же момент и требовательным. Для студентов младших курсов важно, чтобы куратор мог придти на помощь в нужный момент.

Общеизвестно, что успешность социально-психологической адаптации связана с развитием группы, как коллектива. Уже на первом году обучения группа может пройти все этапы развития, начиная от диффузного состояния до уровня коллектива. Для интенсификации адаптации студентов к условиям нового учебного заведения важное значение имеет интенсивность дружеских связей в группе. Поэтому, для сплочения группы, необходима организация коллективных форм совместного досуга (выставки, театры, турпоходы и т.д.), содержащего и психологические игры и упражнения, ориентированные на создание благоприятного психологического климата в группе и духовное развитие личности [3].

Таким образом, процесс адаптации студента к вузовской среде включает в себя следующие элементы:

1. адаптация к учебному процессу, который во многом отличается от школьного. Между преподавателем и студентом возникает барьер из-за различия в методах обучения в школах и вузах. Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала;
2. адаптация к новому коллективу;
3. адаптация к новым условиям жизни: самостоятельной организации учебы, быта, свободного времени;
4. адаптация к новым отношениям с родителями, т.к. подросток становится постепенно независимой личностью.

Список источников:

1. Ляпунов Д.Ю., Салогуб Н.В. ТПУ//Д.Ю. Ляпунов., - Проблемы студентов младших курсов.
2. Адаптация// [Электронный ресурс]/ Адаптация студентов,[Москва, 2008].URL:<http://xreferat.ru/77/5547-1-psihologicheskie-aspekty-social-noiy-adaptacii-uchashihsya-srednih-special-nyh-uchebnyh-zavedeniyy.html>, (дата обращения: 3.06.2012)
3. Кураторство//[Электронный ресурс]/ Адаптация студентов, [Минск, 2011]. URL: http://agrocollege.by/index.php?option=com_content&view=article&id=456&Itemid=59&lang=ru&showall=1(дата обращения: 7.06.2012)

ВОЗМОЖНОСТЬ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ В НАТО

Логвиненко Д.В.

Научный руководитель: Ващенко А.В., к.и.н., доцент.

Кубанский государственный университет

350040 Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: just.imba@mail.ru

В последнее время широко обсуждается такое понятие, как "сотрудничество Россия — НАТО". Этот феномен рассматривается с различных точек зрения и под разными углами. Партнерство между Россией и НАТО из теоретического постулата все более обретает практическую направленность, наполняется конкретным содержанием. И в связи с этим все чаще возникает вопрос о возможности вступления России в НАТО.

Геополитическое положение Российской Федерации – это весьма интересная и удобная территория с точки зрения геополитики для НАТО, потому что никакая другая страна не имеет таких обширных границ с Китаем, так же Россия обладает большим военным потенциалом, что достаточно выгодно для альянса при урегулировании возможных будущих конфликтов. С этой точки зрения, Россия выгодный партнер для НАТО. Членство России в НАТО было бы выгодно США. Это усилило бы их влияние на Евразию, у альянса появился бы огромный источник энергии.

В НАТО России стоило бы вступить и для того, чтобы поднять свой статус, после вступления в НАТО России откроется возможность участвовать в построении новой Европы, она может сблизиться с Западом и разрешить свои конфликты с Грузией, Украиной и Азербайджаном.

Проблема в том, что после 11 сентября альянс превратился в организацию, которая укрепляет однополярный мир во главе с США. А Москва никогда не

согласится на роль ведомого. Кроме того, в случае вступления в НАТО отношения России с Китаем, Индией и арабским миром резко ухудшатся. Москве также придется отказаться от своего ВПК и принять на вооружение натовские стандарты.

Однако, сегодня такую возможность не стоит даже рассматривать. Нас просто туда не примут. К сожалению, судя по характеру развертывания военных баз и ускорения процедуры вступления в НАТО новых членов, Россия продолжает рассматриваться альянсом как один из возможных источников угрозы, несмотря на то что вступление России в НАТО, превратило бы альянс в реальный союз для международной безопасности, который мог бы действительно противодействовать новым угрозам. Но в реальной плоскости этот вопрос не стоит. Потому что в НАТО до сих пор преобладают силы, которые не хотят присутствия там России. Более того, в последние годы эти силы за счет расширения альянса окрепли. Однако и России вступление в НАТО не выгодно по следующим причинам:

1) В НАТО существует требование о том, что члены альянса должны обеспечивать гражданский и демократический контроль над своими вооруженными силами. Однако в России гражданский контроль над военными это неотъемлемая часть политики президента РФ В.В. Путина, которая по сути дела объединила три ветви власти в одну огромную исполнительную власть. Нынешняя власть отвергает подотчетность перед обществом во всех сферах управления – и это прежде всего относится к вооруженным силам. В России неподотчетность властей обществу и парламенту позволяет Министерству обороны скрывать истинные масштабы своей неэффективности и некомпетентности, просчетов и ошибок, а также общей отсталости.

2) Россия будет яростно сопротивляться требованию НАТО о прозрачности в военных делах, и состоит она в том, что она слишком болезненно относится к разглашению «военных секретов» НАТО – даже если эти так называемые секреты хорошо известны на Западе. Особенно это касается ее ядерных сил. Однако приверженность принципу прозрачности это основа сотрудничества между членами НАТО.

3) НАТО нужна России как враг, а не как партнер по альянсу. Те консервативные и националистические силы, которые сегодня главенствуют в системе руководства вооруженными силами и аппаратом безопасности, считают НАТО антироссийским альянсом в самой своей основе. Все разговоры о пересмотре стратегии НАТО с упором на новые угрозы, такие как терроризм, морское пиратство, наркотики и кибератаки – лишь притворство. Истинная цель и мишень альянса это по-прежнему Россия, как было во времена холодной войны.

4) Китай. Если Россия вступит в НАТО, территория альянса вплотную приблизится к Китаю, у которого общая граница с Россией протяженностью 4000 километров. Тем самым будет нарушено трехполюсное глобальное военное равновесие между НАТО, Россией и КНР. Это заставит Пекин, который, как и Москва, подозревает всяких врагов в тайных заговорах, поверить в то, что Россия и НАТО объединяют силы с целью сдерживания или даже ослабления Китая.

5) Организация Договора о коллективной безопасности. Членство в НАТО по сути дела означает конец ОДКБ, над созданием которой Россия столь напряженно трудилась в 2002 и в 2011 гг., соперничая с Североатлантическим альянсом за влияние на глобальной сцене безопасности.

6) Глобальные амбиции России. Что самое важное, вступление России в НАТО положит конец ее мечтам о восстановлении бывшего статуса сверхдержавы. Присоединившись к НАТО, Россия по сути дела станет просто «еще одной крупной европейской страной» - того же уровня, что Британия, Германия или Франция. Вступление также станет признанием того, что Россия фактически

является подчиненной Соединенных Штатов в составе самой крупной и самой влиятельной в мире военной организации.

Таким образом, перспектива вступления России в НАТО выглядит крайне туманно. НАТО пока не намерено рассматривать нас, как своего полноценного союзника и партнера. С другой стороны, Россия очевидно не получит больше преимуществ от этой перспективы. Что сейчас важно, так это продолжение ведения той политики, которую мы ведем начиная с 2000г. Россия заявляет о себе, как о миролюбивой стране. Она вполне может справиться со всеми проблемами безопасности самостоятельно.

ДЕЗИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЮГОСЛАВИИ В 1980-Е – НАЧАЛЕ 1990-Х ГГ.: ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Николаенко Р.А.

Научный руководитель: Иванов А.Г., д.и.н., профессор

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: romannik08@rambler.ru

Распад Социалистической Федеративной Республики Югославии, произошедший в 1991 – 1992 гг. и последовавшая этногражданская война на ее территории имеет целый комплекс как внутренних, так и внешних причин. И хотя в литературе среди отечественных и зарубежных исследователей нет единства в вопросе соотношения этих причин, точки зрения диаметрально противоположны: от исторической неизбежности до мирового заговора [1], все же большинство из них в настоящее время сходятся на том, что в процессе распада СФРЮ доминировали внутренние причины, а вмешательство внешних сил привели его к кровавой этногражданской войне [2] Это был второй распад Югославии. И если первый явился следствием Второй мировой войны, то второй вызывает множество вопросов относительно его причин и последствий. Почему после 75-летнего совместного проживания югославянские народы превратились в злейших врагов, с особой жестокостью уничтожавших друг друга в процессе распада некогда единого государства южных славян?

Остановимся на внутренних причинах и рассмотрим, почему же югославянские народы, несмотря на этническое родство, отказались от совместного государства как формы национального самоопределения каждого из них [3]. В.Н. Виноградова полагает: «Прописная истина заключалась в том, что Югославия населена близкородственными по крови и языку народами. Но история развела их в разные стороны. Сербы, черногорцы, македонцы относятся к миру восточноевропейскому, славянскому. Хорваты и словенцы, будучи по языку славянами, традиционно тяготеют к Западу, к Германии. Мусульмане давно и прочно вошли в орбиту ислама. Эти различия сказались на менталитете народов, отсюда - множество противоречий, не только экономических и политических, порожденных обстановкой, но и социально-психологических и культурных, отсюда - сильнейшая склонность к отторжению» [4]. Как видим, национальный вопрос для Югославии всегда был особо чувствительным, поскольку это государство многонациональное и многоконфессиональное. Согласно переписи 1981 г. сербы (36,3%), хорваты (19,8%), словенцы (7,8%), славяне-мусульмане – боснийцы [5] (8,9%); македонцы (6,0%), черногорцы (2,6%); словаки, болгары, украинцы, чехи, русские (вместе - 1%); албанцы - 7,7%, венгры - 1,9%, турки - 0,4%; аромуны (влахи), румыны, итальянцы (1,1%); цыгане, евреи и др. - 0,9%. В соответствии со ст. 170 Конституции, 0,2% населения не определили свою

национальную принадлежность, определили себя как «югославы» - 5,4% [6], 0,1% - как принадлежащие к региону своего проживания [7]. Общая численность населения составляла 22,438,331. В 1991 г. Общая численность населения Югославии составила 23,229,846 чел. [8]. Историческое развитие большинства народов Югославии проходило по-разному, что в итоге вело к тому, что у каждого из народов Балкан формировались свои образы друзей и врагов, свои взгляды на методы выживания: борьба или приспособление. И все это не могло не сказаться на взаимоотношениях самих народов, населявших Балканы; многие из этих предубеждений и предпочтений сохранились и до нашего времени, а взаимные претензии подчас восходят к далекому прошлому. В результате ссоры, распри, конфликты народов, наций, национальностей, этносов, государств принимали затяжной характер, становились отличительной чертой, особенностью их внутренних и внешних взаимодействий.

Дезинтеграционные процессы в Югославии начались с 1980-х гг., сразу же после смерти И. Броз Тито, который невольно сам подогревал сепаратистские настроения в республиках, передав экономические рычаги в руки республиканских органов власти. Причиной этого явилось принятие в 1974 г. новой Конституции. В соответствии с ней компетенция федеральных властей сужалась, а Социалистические республики и Автономные края (Косово и Метохия, а также Воеводина) приобрели известную политическую и экономическую самостоятельность. По оценкам исследователей единство страны держалось на силе и непререкаемом авторитете его вождя. Тем самым в 1960-1970-е гг. под воздействием теории «самоуправленческого социализма» шло формирование националистически настроенных элит [9].

В 1980-х – начале 1990-х гг. в Югославии стали стремительно нарастать сепаратистские настроения. Определенный раскол в межнациональные отношения внесло завещание самого И. Броз Тито. Согласно которому пост президента СФРЮ был упразднен, а во главе страны встал Президиум, члены которого (главы союзных республик) ежегодно сменяли друг друга. Таким образом, внутрисоюзные противоречия проявились в кризисе государственно-политической системы, который во все большей мере приобретал характер борьбы между этнократическими кланами с возрастающим сепаратистским уклоном. Ситуацию усугубляло также то, что с начала 1980-х гг. Югославию охватил глубокий экономический кризис. Наиболее развитые в экономическом отношении республики Словения, Хорватия и Сербия перестали отчислять в Фонд федерации по кредитованию недостаточно развитых республик и края Косово, который был создан в 1970-х гг. для преодоления экономического неравенства между республиками, процент от своего общественного продукта. Это привело к значительному ухудшению экономического положения в слаборазвитых республиках. В Словении можно было слышать лозунг, что в Югославии якобы работают одни словенцы и они обеспечивают все остальные народы [10]. Ограничение реформ после X съезда СКЮ (в политической сфере они вообще практически не проводились) и усиление роли республик и краев привело к тому, что в стране резко усилилась национальная партийно-государственная бюрократия, так называемая нациократия. Свобода гражданина подменялась свободой нации. Возникла концепция национальной экономики; каждая республика стремилась защищать от конкуренции свои предприятия за счет предприятий других республик и обеспечивать себя всем необходимым. Хрупкий общегославский рынок стал распадаться на шесть республиканских. Уже в 1989 г. эти процессы приобрели угрожающие размеры. Незадолго перед этим на пост премьер-министра Югославии - на единственный общегославский пост, не замещаемый по очереди представителями республик и краев, - был назначен

видный экономист-практик из Хорватии Анте Маркович. В декабре 1989 г. Маркович предложил знаменитый пакет мер по оздоровлению экономики. Речь шла не о "стабилизации", а о резком повороте к рыночной экономике и политическому плюрализму. Были предложены меры чисто либерального характера: превращение динара в конвертируемую внутри страны валюту, сбалансирование бюджета, свободное формирование цен, широкая приватизация и т. п.

Результаты реформы оказались поразительными для самих югославов и для всего мира. Однако, вскоре, реформаторская деятельность А. Марковича натолкнулась на сопротивление различных политических группировок, относящихся к элитам отдельных республик, входивших тогда в состав СФРЮ. При этом реформа А. Марковича стимулировала сепаратизм в Югославии, поскольку требовали унификации существовавших в республиках СФРЮ экономических систем, а также спровоцировали дополнительную напряженность [11].

К началу 1990-х гг. маховик сепаратизма в СФРЮ уже набрал большие обороты. Этому явлению противились Сербия и сербское население, т. к. распад Югославии лишал их возможности развития как единой нации – около трети их общего числа в СФРЮ проживали за пределами Сербии. Первоначально обострились сербско-албанские отношения в Косово и связанная с этим проблема автономий. Общефедеральный статус автономных краев Косово и Воеводина был упразднен решением руководства Сербии в 1988 – 1989 гг. [12]. Единственной силой, сдерживавшей центробежные, дезинтеграционные тенденции, оставался Союз коммунистов Югославии. Но и эта сила уже не могла коренным образом оказать воздействие на политику республиканских этноэлит. Попытки контроля со стороны СКЮ за проведением общей политики начали рассматриваться как вмешательство во внутренние дела республик и краев [13]. А вскоре, в январе 1990 г., Союз коммунистов Югославии и вовсе перестал существовать.

В 1990 г. во всех республиках прошли выборы в законодательные органы власти впервые на многопартийной основе. В Словении, где все партии, в том числе и коммунистическая, апеллировали к национальным интересам, победу одержал блок оппозиционных партий - Демократическая оппозиция Словении (ДЕМОС). Еще большая неудача постигла коммунистов в Хорватии, где большинство голосов получила националистическая партия - Хорватское демократическое объединение (ХДЗ), возглавляемое бывшим партизанским генералом Ф. Туджманом. Выборная программа ХДЗ содержала требование независимости Хорватии, предполагала создание Великой Хорватии, включающей и часть Боснии и Герцеговины, сопротивление великосербской гегемонии. Для хорватских сербов никакая автономия не предусматривалась. Победа национально ориентированных партий в северо-западных республиках и реальная угроза распада Югославии заставила сербского лидера Милошевича еще больше усилить националистический компонент в своей политике. Он выдвинул тезис о том, что внутренние границы в Югославии являются не государственными, а лишь административными, что в случае распада Югославии все сербы должны жить в одном государстве. Одновременно Союз коммунистов Сербии был переименован в Социалистическую партию Сербии (СПС). С. Милошевич одержал победу на выборах в Сербии. Выборы в Боснии и Герцеговине и Македонии привели сербское руководство к политической изоляции внутри Югославии. В Боснии и Герцеговине победила хрупкая коалиция национальных партий мусульман, хорватов и сербов, которая тоже выдвигала на выборах антикоммунистическую платформу. В Македонии коалиционное правительство было составлено из Национальной македонской

партии и реформированного бывшего Союза коммунистов. И только в маленькой Черногории коммунисты добились довольно убедительной победы. Позже они так же, как и в Сербии, переименовали свою партию в социалистическую.

Новые представительные органы принимали новые республиканские конституции, в ряде случаев — декларации о независимости, оговаривали приоритет республиканских законов перед федеральными. Наибольшим радикализмом отличались действия Словении и Хорватии, не скрывавших своего стремления к отделению. На проходивших с конца 1990 г. между республиками переговорах они выдвигали заведомо неприемлемые предложения. Но и эти переговоры были прерваны, когда по взаимному согласованию между собой Словения и Хорватия 26 июня 1991 г. провозгласили в одностороннем порядке свою независимость [14]. Осуществление этого акта в октябре 1991 г. и последовавшее за ним провозглашение независимости Боснии и Герцеговины, Македонии вызвали лавину территориально-этнических проблем и привели к этногражданскому конфликту на территории Югославии, вновь возродив в памяти народов зверства усташей и четников.

Таким образом, можно согласиться с Сергеем Александровичем Романенко, что во второй раз Югославия распалась в результате продолжения процессов национального самоопределения, совпадения в один исторический момент общих системных кризисов. В конце 1980-х - начале 1990-х годов в Югославии сплелись воедино застарелый межэтнический конфликт, т.е. взаимные обиды, нанесенные народами этих государств друг другу за долгое время их проживания на одной территории или же рядом друг с другом, и социально-политические противоречия[15].

Примечания:

1. См.: Романенко С.А. Распад Югославии: «заговор» или историческая неизбежность // Полития. 1998. № 2.

2. Ващенко А.В. Балканский кризис в системе региональных и глобальных противоречий // Глобализация и регионализм. М., 2001. С. 300.

3. См.: Кандель П., Романенко С. Россия на Балканах // <http://pubs.carnegie.ru/books/1996/05ik/>

4. Виноградов В.Н. Об исторических корнях горячих точек на Балканах // Новая и новейшая история. 1993. № 4.

5. Мусульмане в данном случае термин, относящийся не к конфессиональной, а к этнической принадлежности. В основном это славяне, которые за годы турецкого господства приняли ислам и впитали в себя культуру османов стали определять себя как новую этническую общность. Большинство из мусульман проживали и проживают на территории Боснии и Герцеговины. См.: Югославия в огне. Документы, факты, комментарии. М., 1992. С.116.

6. Здесь речь не идет о создании новой этнической общности. Большинство это сербы или дети от смешанных браков, которые по переписи 1981 г. определили себя как «Югославы». См.: Югославия в огне. Документы, факты, комментарии. М., 1992. С.116.

7. <http://demography.academic.ru/2776/ЮГОСЛАВИЯ>

8. http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_the_Socialist_Federal_Republic_of_Yugoslavia

9. Задохин А. Г., Низовский А. Ю. Пороховой погреб Европы. М., 2000. С. 276. Югославами назвали себя 1,216,463 чел. См.: http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_the_Socialist_Federal_Republic_of_Yugoslavia

10. Тягуненко Л.В. Союзная республика Югославия на рубеже XXI века // Новая и новейшая история. 2001. С. 29.
11. Кузнецов Д.В. Югославский кризис: Взгляд сквозь призму общественного мнения. М., 2009. С. 13.
12. Юго-Восточная Европа в эпоху кардинальных перемен. М., 2007. С. 54.
13. Мартынова М.Ю. Балканский кризис: Народы и политика. М., 1998. С. 73.
14. Волков В.К. «Новый мировой порядок» и балканский кризис 90-х годов // Новая и новейшая история. 2002. № 2.
15. Романенко С.А. История и историки в межэтнических конфликтах в конце XX века. Почему и как возрождается сознание «закрытого общества»? М., 1997. С. 40.

ЭТАПЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Новожилова Д. С.

Научный руководитель: Ратушняк О. В., к. и. н., доцент

Кубанский Государственный университет

350040, г.Краснодар, ул.Ставропольская 149

e-mail: darya.da.darya@gmail.com

Как и любой другой процесс, глобализация имеет этапы. Если исходить из того, что глобализация предполагает унификацию мира, которая является завершающим этапом многовекового процесса объединения человечества в единое целое, и того, что глобализация это явление XX- XXIвв., то можно выделить несколько этапов унификации.

Для начала необходимо определить, что является началом процесса глобализации. Многие исследователи считают, что началом глобализации стали Бреттон-Вудские соглашения, когда были приняты первоначальные решения регулирования международной торговли и валютных отношений. Были созданы основные институты глобализации — МВФ, Всемирный Банк. Представляется, что это ошибочная точка зрения. Первым глобальным надгосударственным институтом необходимо признать Лигу наций. Политический надгосударственный институт был создан задолго до первых экономических надгосударственных институтов [1]. Таким образом, началом первого этапа (начало XX в.-30-е г. XX в.) можно считать образование в 1919г. Лиги наций.

Главная цель Лиги Наций – это развитие сотрудничества между народами и гарантию мира и безопасности. Первоначально в Лигу наций вошло 44 государства, 31 из них принимало участие в Первой мировой войне на стороне Антанты, а 13 государств придерживалось нейтралитета. США не ратифицировали устав Лиги наций и не вошли в число её членов. Может быть, именно поэтому значение Лиги наций в глобальной истории принижено. Преемником Лиги Наций и ведущим глобальным институтом на сегодняшний день является ООН. Завершается эта стадия новым этапом научно-технической революции, который начался после Первой Мировой Войны.

Второй этап (20-30 г. XX в.- 50-е г. XX в.) Связан с научно-технической революцией. Это качественный скачок в структуре и динамике развития производительных сил, коренная перестройка технических основ материального производства. Научно-техническая революция — это сложное общественное явление, длительный исторический процесс, которому свойственны следующие особенности: глобальность, интернациональность, так как он практически охватывает весь мир; все-объемность, поскольку он оказывает воздействие на все

сферы общественной жизни; комплексность, ибо в нем органически сливаются и взаимодействуют революционные изменения, происходящие в области науки и в области техники, которые ранее в истории осуществлялись порознь. Именно эти черты научно-технической революции дают использовать ее, как начало второго этапа глобализации.

Так же для этого этапа характерно международное экономическое сотрудничество (интернационализация производства и капитала). Замена мануфактуры крупной промышленностью, развитие средств сообщения, расширение экономических связей имели своим следствием возникновение в качественно нового явления — мирового рынка, который в свою очередь оказывал ускоряющее воздействие на производство, транспорт, торговлю.

Второй этап носит в большей степени экономический характер, который связан с развитием производства и началом активной торговли между экономически развитыми странами. Тогда еще сохранялась колониальная зависимость стран Третьего мира и они не были представлены в универсальной международной организации - Лиге Наций.

Третий этап (50-е г. XX в.- 90-е г. XX в.) Начало третьего этапа – распад колониальной системы и начало Холодной войны, так как оба эти процесса носят глобальный характер, в них прямо или косвенно участвовали практически все страны.

Создание ООН и участие в этой организации всех стран, включая бывшие колонии является одной из составляющих глобализации как унификации общества. Одной из главных целей организации является: «Осуществление международного сотрудничества в разрешении международных проблем экономического, социального, культурного и гуманитарного характера и в поощрении и развитии уважения к правам человека и основным свободам для всех, без различия расы, пола, языка и религии, и быть центром для согласования действий наций в достижении этих общих целей»[2].

Глобальность противостояния США и СССР выразилась в возникновении военно-политических блоков: НАТО и Организация Варшавского договора. Важнейшим проявлением холодной войны можно считать глобальную гонку вооружений и подготовку к открытому вооружённому конфликту.

Еще характерной особенностью третьего периода является появление интеграционных объединений, примером которых является Европейский союз.

И, наконец, четвертый этап глобализации (90-е г. XX в.- по настоящее время) - это переход человечества в фазу информационного развития общества.

В информационную эпоху создаются возможности производства «информационных товаров» в практически ничем неограниченных количествах, апофеозом чего является распространение информации по компьютерным сетям – новые экземпляры изделий (электронные копии) возникают как бы из ниоткуда и могут мгновенно перемещаться независимо от каких-либо географических ограничений.

Таким образом, на каждом этапе глобализации важную роль играл экономический фактор, который способствовал объединению и интеграции государств. И на современном этапе его сила не уменьшается, а наоборот только растет и с появлением ТНК и ТНБ постепенно размываются границы национальных государств, что позволяет сказать о глобализации не только в экономической сфере, но и в политической и социокультурной.

Список источников:

1. Иноземцев В. Л. Глобализация: иллюзии и реальность // Свободная мысль. 2000. №1. С. 12-16.

2. Устав ООН (URL: <http://www.un.org/ru/>)

3. Уткин А. И. Глобализация: процесс и осмысление. М., 2001.

ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ ТРИЕСТСКОГО КОНФЛИКТА

Пантелеев Е.А.

Научный руководитель: Ващенко А.В., к.и.н., доцент

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: panteleev89@rambler.ru

Среди событий, обозначивших начальный период возникновения холодной войны, особое место занимает Триестский вопрос. Возникнув, как локальный территориальный итало-югославский конфликт, на исходе II мировой войны, он стал предметом конфронтации бывших союзников по антигитлеровской коалиции и принял международный оттенок. Адаптация государств к вызовам меняющегося мира после II мировой войны является одной из важных тем в изучении современных международных отношений.

Триестский конфликт, на первый взгляд, выглядит как временное военно-политическое явление связанное, с одной стороны, стремлением Югославии увеличить свою территорию за счет приграничных областей, населенных большей частью словенцами и хорватами, а с другой, стремлением Италии как страны, примкнувшей к антигитлеровской коалиции, сохранить свою территорию в довоенных границах. Так оно и есть, если связывать конфликт только с новизной участников и особенностью ситуации, сложившейся после Второй мировой войны.

Триестский конфликт уже прочно вошел в мировую историю, как итало-югославский конфликт 1945 – 1954 гг. В действительности проблема Триеста, а также области Венеция – Джулия (Юлианская марка) и полуострова Истрия имеет достаточно давнюю историю. Истоки конфликта берут свое начало с конца XVIII в., так как эта часть Адриатического моря не раз являлась местом столкновения разных народов и государств, поэтому исторический аспект данной проблемы имеет особое значение для понимания всей сложности и многогранности конфликта.

Италии досталось поистине не простое соседство со странами Балканского полуострова. Балканы – это особый регион, трансконтинентальное коммуникационное пространство, где столкнулись интересы ведущих держав мира в борьбе за контроль над кратчайшим путем из Европы на Ближний Восток и Азию. Так, Италия, вместе со всеми политическими, религиозными, этническими проблемами Балканского полуострова, расположилась в непосредственной близости от «порохового погреба» Европы.

Портовый город Триест изначально входил в состав Венецианской республики, вплоть до 1797 г., когда в результате войны Первой коалиции (1793 – 1797 гг.) 17 октября в Кампо-Формио был подписан мирный договор, по решению которого Австрия получила всю территорию по левую сторону р. Эча (Адидже) вместе с Истрией и Далмацией, а Венецианская республика перестала существовать. Именно тогда впервые были посеяны зерна будущего конфликта, которые проросли лишь с появлением ирредентистского движения в последней четверти XIX в.

Национальная борьба итальянцев начала складываться одновременно с борьбой славянских народов Дунайско – Балканского региона за освобождение от иностранного господства, на что указывают многочисленные контакты

партизанских отрядов гарибальдийцев и славянских партизан. В 1848-49 гг. по всей Европе многочисленные легионы добровольцев сражались за свободу и объединение, за демократию и социальные преобразования. Война за свободу и демократию носила одновременно национальный и интернациональный характер. Эти характерные черты остаются до конца XIX в., сближая одинаковые позиции всех демократических и революционных сил в Европе [1].

Итальянское Рисорджименто, являясь частью исторического процесса складывания национальных государств в Европе во второй половине XIX в., безусловно, имело свою специфику. В отличие от объединенной Германии Италия выступила в поддержку образования национальных государств на Балканах. В Королевстве с начала XIX в. появляется значительное число сторонников независимости Греции, образуются комитеты и ассоциации в пользу славян. В Турине начинает действовать «Общество итало-словенского союза», в Риме – «Римское общество за славян», поддерживающие отношения между итальянцами и славянами, борющихся за независимость и развитие обеих наций.

С образованием единого национального государства внешнеполитическая линия Итальянского Королевства в отношении союза с балканскими народами стала претерпевать изменения в силу преобладания политических сил связанных с экономическими интересами привилегированного сословия и монархии.

Конституция Королевства Италии (Статут Сардинского королевства, введенный Карлом Альбертом), действующая с 1848 г., оформила политическое господство имущего класса и фактически сохранила широкие полномочия короны и старой землевладельческой аристократии. Проводником интересов господствующей буржуазии стала как умеренно – либеральная «правая» политическая группировка, вдохновленная председателем Совета министров Камилло Бенсо ди Кавуром, так и после 1876 г. «левая» буржуазно политическая группировка во главе с Агостино Депретисом. Постепенно революционно-демократическое содержание выхолащивалось из балканской политики, уступая место националистической идее [2].

Так, в последней четверти XIX в. обозначилась проблема ирредентизма, которая впервые поднималась в те года и имела различные фазы и характеристики в последующие десятилетия, в зависимости от политиков, которые ее затрагивали. Ирредентизм (*irredento* – неосвобожденный), как политическое явление, изначально появился на территории Королевства, а не на не присоединенных землях, смысл которого заключался в стремлении завершить объединение Италии и присоединить приграничные территории, в том числе Триест и Южный Тироль (Трентино). Таким образом, посыл шел изнутри страны и подталкивал приграничные территории к революционным действиям в лучшем духе «Рисорджименто».

Первая мировая война существенно изменила «границы Европы». Для Италии важным результатом стало исчезновение с политической карты двух империй: Османской и империи Габсбургов, в результате чего балканское направление приобрело иной аспект и с средиземноморской точки зрения. За свое участие в войне Италия получила значительную территориальную компенсацию. Она получила по Сен-Жерменскому договору 1919 г. и чрезвычайно выгодному для себя соглашению с Королевством Сербов, Хорватов и Словенцев (КСХС) в Рапалло в 1920 г. почти всю Истрию с Триестом и Пулой, полосу побережья для связи с [Риекой \(Фиуме\)](#) и нескольких Далмацких островов, а также расширила колониальные владения в Африке [3]. Перед итальянским правительством встал вопрос, иметь сильного союзника на Балканах в лице Югославии, что позволяло бы сохранить статус-кво на Балканах или продолжить прямое вмешательство и

захват территории, что выразилось, например, в фиуманской авантюре Г. Д'Аннунцио.

С приходом к власти фашистского режима выбор стал очевиден. Политика воссоединения итальянских земель приняла четко очерченные захватнические черты. Псевдоирредентизм стал обосновываться «урезанной победой» Италии в Первой мировой войне и стремлением в условиях новой сложившейся системы международных отношений, с одной стороны, занять прочные позиции в Средиземноморье и на Балканах, а с другой, хоть как то попытаться решить внутренние проблемы, связанные с противоречиями фашистского режима. После Первой мировой войны Италия фактически завершила национальное объединение страны, но дальнейшие события произошедшие в мире привели к тому, что спорные территории Триест и полуостров Истрия после Второй мировой войны стали объектом противостояния Италии и Югославии, только на этот раз Триестский конфликт приобрел интернациональные черты, связанные с «арбитражем» держав победительниц и попыткой совместно найти компромиссное решение.

Триестский конфликт и проблема приграничных территорий, на которых совместно проживают итальянцы, словенцы, хорваты в межвоенные годы не рассматривались как ключевая в рамках итало-югославского противостояния. Агрессивная внешняя политика Муссолини, сконцентрировала внимание сторон на противоборстве за сферу влияния в Албании [4]. Антагонистические отношения носили в основном торгово-экономический характер, постоянно демонстрируя свою военную силу. Лишь участие Италии в войне на стороне гитлеровской Германии, ее фашистское прошлое, актуализировало проблему Триестского конфликта после Второй мировой войны.

Противоречивость Триестского конфликта заключается еще и в том, что Италия вступила в войну на стороне фашистской Германии, но в 1943 г. после оккупации Италии англо-американскими войсками, подъема партизанского движения Соппротивления официальная Италия подписала полную капитуляцию, а на заключительном этапе войны всячески оказывала помощь в борьбе против нацистских захватчиков. Итальянское правительство настаивало на том, чтобы Италию причислили к списку стран-победительниц и не применяли к ней репараций и контрибуций, а также сохранили в довоенных границах территориальную целостность.

В свою очередь, когда в Югославии возникла коммунистическая власть, тесно связанная с СССР, а Италия оказалась в сфере контроля Англии и США, традиционные противоречия вокруг Триестского вопроса приобрели характер столкновения интересов стран бывших союзниц по антигитлеровской коалиции. В ходе борьбы за освобождение Югославии, сформировались претензии югославского коммунистического руководства на принадлежавшую Италии ранее область Венеция – Джулия (Юлианская Крайна) с центром в Триесте.

Таким образом, можно выделить три этапа формирования Триестского конфликта: 1) конец XVIII в. – распад Венецианской республики, часть которой перешла к Австро-Венгрии 2) вторая половина XIX в. – Рисорджименто и появление ирредентистского движения, обострение борьбы в приграничных территориях 3) конец первой мировой войны – возвращение Италии Триеста и ряда других приграничных территорий.

Список источников:

1. Pacor M. Italia e Balcani dal Risorgimento alla resistenza. Milano, Feltrinelli, 1968. P. 9.

2. Смирнова Н.Д. Политика Италии на Балканах. Очерк дипломатической истории (1922 – 1935 гг.). М.: Наука, 1979. С. 4.
3. Мирный договор с Италией. М.: Госполитиздат, 1947.
4. Di Nolfo E. Mussolini e la politica estera italiana (1919 - 1933), Cedam, Padova. 1960.

РОЛЬ ШКОЛЫ «МАККЪЯЙОЛИ» В ФОРМИРОВАНИИ ИТАЛЬЯНСКОГО ВЕРИЗМА

Перенижко О.А., к.и.н.

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

e-mail: operenizhko@mail.ru

Середина XIX столетия была переломным этапом в развитии итальянской культуры – появляются новые смелые идеи, формируются течения, а также возрождаются старые забытые классические традиции. Толчком к пробуждению культуры Италии несомненно послужили два важных и связанных между собой исторических событий – революция 1848 года и объединение Италии.

С эпохой Рисорджименто тесно связано формирование нового течения в изобразительном искусстве, литературе и музыке, которое принято называть веризмом. Название этого движения происходит от итальянского «il vero» – «правда» и обозначает реалистическое и натуралистическое направление в искусстве. Сам этот термин весьма не определен и расплывчат, и поэтому включает в себя несколько направлений и течений. Принято считать, что наиболее ярко веризм проявился в литературе, изобразительном искусстве и музыке. Писатели и художники-веристы вступили в полемику с романтиками и классицистами. Они призывали к демократизации культуры, к изображению реальной жизни, а не идеализированных образов.

В изобразительном искусстве Италии второй половины XIX века веризм не был представлен как единое течение. В 1830-е годы в Неаполе оформилась интернациональная группа пейзажистов-реалистов, получивших впоследствии название «школа Позиллиппо» во главе с Джачинто Джиганте (1806-1876), последователя голландского художника А. Питлоо.

В юности Джиганте увлекался составлением топографических карт и часто бывал за городом. Художник создает уникальный для своего времени тип пейзажа – кусочек реальной природы, наполненной светом, воздухом и увиденной им как бы сквозь дымку сна или грезы. Техника письма Джиганте, включающая в себя сочетание акварельной прозрачности с темными слоями легко модулированной темперы и мелкие острые мазки и пятна, была новаторской для искусства той эпохи. Некоторые исследователи искусства считают художника протوماэстро (предвестником) импрессионизма. [1]

Ведущими художниками неаполитанской группы были Джузеппе и Филиппе Палицци. Джузеппе, старший из братьев, одним из первых итальянских художников познакомился с живописью мастеров школы Фонтенбло, в 1845 г посетив Францию. Филиппе Палицци сформировался как художник в период острой борьбы между сторонниками академической школы и реалистами. Он предпочел не вступать в прения, а отдалился от своих товарищей и писал с натуры. Его работы 1837-1845 годов считаются началом реализма в итальянском искусстве. Он связывает жизнь домашних животных с бытом людей, великолепно передает воздух, свет, «пушистость» животных и растительного покрова земли.

Во втором художественном центре в 1860-е годы – Флоренции - формируется художественно-выставочное объединение художников, желающих освободиться от опеки Академии. Впоследствии эта группа получит название – школа «маккьяйоли». Свое название это движение получило от итальянского «macchia» - пятно, мазок. Это было уникальное национальное собрание художников – выходцев из разных областей Италии, участников сражений Риссорджименто.

Собирались единомышленники обычно в кафе «Микеланджело» во Флоренции и вели бурные дискуссии о путях выхода итальянского искусства из кризиса. Завсегдатаями «пещеры отчаявшихся» (так сами реформаторы называли кафе) были не только художники, но и музыканты, писатели и литературные критики. «Маккьяйоли» отвергали официальные академические темы конкурсных произведений на мифологические или библейские сюжеты и некоторые нормы устава Флорентийской академии художеств. В горячих спорах и осуждении салонов и академизма родились теоретические основы веризма.

Эстетические взгляды «маккьяйоли» не имели программного изложения, но все же, их можно рассматривать как определенную систему. Согласно методу «macchia», природу нужно изучать во всем многообразии ее проявлений. Они считали, что художник должен изобразить «пережитое», «прочувствованное». По словам главы этого направления Джованни Фаттори «искусство должно изучать природу и социальные явления нашего века: обычаи, привычки, страдания и многое другое». [2] Чтобы прочувствовать, понять и отобразить реальную природу, «Маккьяйоли» призывали работать с цветом на открытом воздухе, пленере.

Живописный метод «маккьяйоли» был основан на поиске сущности цвета. Цветовое пятно должно было быть правдивым зрительским впечатлением и сочетать в себе свет и тень. Цветовые пятна гармонично соотносятся между собой и соответствуют системе общего построения пятен в картине. Картины «маккьяйоли» очень пестрые, потому что не всегда удавалось найти плавный цветовой переход. Само пятно состояло из плотно наложенных мазков и придавало рельефность картине. Критики называли живопись «маккьяйоли» «жесткой коркой», противопоставляя ее эмалевым поверхностям академистов. [3]

Свою первую, отдельную от академистов, выставку художники провели в 1861 году в Казино деи Ризорти. Совместная выставочная деятельность «маккьяйоли» длилась до 1868 года, а затем судьбы художников сложились по разному: часть из них навсегда остается в Тоскане, другие же уехали в культурный центр Европы того времени - в Париж.

Возглавлял и идейно наполнял школу «маккьяйоли» уроженец Ливорно, питомец Флорентийской академии художеств, активный участник Риссорджименто Джованни Фаттори. Начиная свой путь художник как портретист и баталист, но активное участие в дискуссиях в кафе «Микеланджело» сделало его приверженцем реальной природы. Первые «маккья» (живопись пятен) Фаттори посвящены изображению солдат французского экспедиционного корпуса на отдыхе близ Милана. В них с особой чистотой проступает новый метод художника – сочетание характерности и структурности. В дальнейшем изображение фигур, сельских домиков, деревьев в пейзаже становится обязательным элементом картины, через образ которых художник пытался передать природную игру света и цвета.

Картины Фаттори являются иллюстрациями к новеллам и романам писателей-веристов и помогают визуально представить и завершить образ сельской провинции, а также характеры и судьбы людей там живущих. Самым известным произведением веризма является полотно художника «Римские извозчики», написанное им в 1872 году.

В поздних работах Фаттори появляется новая тема – образы тосканских погонщиков быков – буттеро. Он изображает их по двое или по трое, скачущих на лошадях или охраняющих стада на фоне природы. В этот период художника увлекает документальная передача трагического образа человека, его судьбы на фоне прекрасного тосканского пейзажа.

Не менее ярким представителем школы «маккьяйоли» был Телемако Синьорини - бунтовщик, подпольщик и активный участник военных кампаний национально-освободительного движения. Синьорини был постоянным участником споров в кафе «Микеланджело», много писал о теории искусства и новом методе, проводя идею размышления над реальностью. Реализм он понимал, не как непосредственное сюжетное отображение увиденного, а «полное единство между целью и действием, колоритом и моральным сознанием, между живописцем и человеком»

Круг тем Синьорини необычайно широк. Он много путешествовал по Европе и оставил необыкновенно свободно написанные виды городов, где ему пришлось побывать. Юмористические нотки чувствуются в его картинах, посвященных суете городской жизни, например, «Старый рынок во Флоренции». Шедеврами давно признаны его этюды, выполненные в окрестностях Флоренции - «Оливковая роща», «Среди оливок в Сеттиньяно» и др.

Совершенно иную трактовку реалистическому направлению в живописи мы можем увидеть в творчестве еще одного представителя школы «маккьяйоли» Сильвестро Лега. [4] Будучи также как и его товарищи, патриотом и участником освободительной войны, Лега писал в основном пейзажи, жанровые сценки, зарисовки. Он остался верен романтической традиции, но стремился четко фиксировать непосредственно наблюдаемую натуру, уделяя особое внимание изображению света и воздуха. В эти годы были написаны известные его картины – «Красный зонтик», «Беседка», «Прогулка в саду», «Крестьянская идиллия». В 1870 году мастер пишет свой зрелый шедевр – «Пение скворца», где изображение домашней сцены – трех поющих под фортепьяно девушек - дополняется образом ранней весны в распахнутом окне. [5]

Реалистические принципы школы «маккьяйоли» в 1880-1890-е годы получают дальнейшее развитие в творчестве мастеров «социального веризма». Это был пессимистичный период осознания итогов Риссорджименто, крушения романтических идеалов, острых социальных проблем и подъема рабочего движения. Идеи веризма прослеживаются прежде всего в творчестве неаполитанских живописцев – Антонио Манчини, Микеле Каммарано - и скульпторов – Винченцо Вела, Винченцо Джемито. Мастера много внимания уделяют образам простых неаполитанцев – рыбакам, ловцам кораллов, уличным мальчишкам.

Таким образом, веризм был одним из ведущих направлений в итальянской культуре второй половины XIX века. Идеи веризма были очень популярны в творческой среде и нашли свое отражение в музыке, театре и литературе нового, наступившего XX века.

Список литературы:

1. Свицерская М.И. Италия. Изобразительное искусство // История искусств стран Западной Европы XIX в. Т.2. СПб., 2004. С. 286
2. Федотова Е.Д. Италия. История искусства. М., 2006. С. 554
3. Там же.
4. Свицерская М.И. Италия. Изобразительное искусство // История искусств стран Западной Европы XIX в. Т.2. СПб., 2004. С. 293
5. Мадзини Д. Эстетика и критика. Избранные статьи. М., 1976. С. 20

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА

Смирнова И.С., студ.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

E-mail vitaminochka@sibmail.com

Научный руководитель Сечина А.А. старший преподаватель к.х.н.

По статистике 90% сотрудников, уволившихся в течение первого года работы, приняли это решение уже в первый день своего пребывания в новой организации. Чтобы снять большинство проблем адаптации, возникающих у нового сотрудника, необходимы специальные процедуры его введения в организацию.

Основой любой организации является персонал, который обеспечивает рациональное использование ее ресурсов, влияет на ее экономические показатели и конкурентоспособность.

Многие руководители это осознают и придают большое значение человеческому ресурсу компании, понимая, что затраты на подбор персонала, компенсацию потерь компании, связанных с высокой текучестью кадров, решение конфликтов в коллективе и проблем, связанных с непониманием основных задач работы новыми сотрудниками, значительно выше вложений, необходимых для качественной адаптации новых специалистов.

В связи с этим многие организации предпринимают попытки разработки и внедрения системы адаптации. Однако эти попытки не всегда оказываются успешными, в силу того что сотрудники службы персонала не обладают достаточными профессиональными знаниями и опытом, не имеют необходимой поддержки со стороны административного ресурса компании.

Система адаптации: задачи и структура

Система адаптации неразрывно связана с процессом стратегического планирования, а также с системами мотивации, оценки, развития сотрудников, с корпоративной культурой организации и призвана решить следующие задачи:

- способствовать эффективному протеканию процесса приспособления потребностей и ценностей сотрудника к тем требованиям, которые предъявляет к нему организация в соответствии со своими тактическими и стратегическими целями;
- ускорить процесс достижения новым сотрудником высокой продуктивности и качества выполняемых работ;
- обеспечивать вхождение сотрудника в коллектив в максимально сжатые сроки;
- способствовать появлению чувства удовлетворенности работой и снятию стрессового состояния нового специалиста (снижение тревожности и неуверенности в связи с новой ситуацией);
- способствовать решению нестандартных (в том числе конфликтных) ситуаций.

Система адаптации предполагает проведение ряда взаимосвязанных процедур и действий, направленных на решение обозначенных задач.

Состав процедур может варьироваться в зависимости от специфики компании и статуса нового сотрудника, однако в обязательном порядке он включает следующие базовые компоненты:

- выделение рабочего места новому сотруднику;
- представление сотрудника коллективу;
- ознакомление сотрудника со сложившимися традициями, стилем общения и взаимоотношений организации;

- ознакомление сотрудника с правилами внутреннего трудового распорядка;
- ознакомление сотрудника с должностными обязанностями, способами взаимодействия в коллективе, оформление кадровых документов;
- проведение необходимого инструктажа (техника безопасности, охрана труда, противопожарные меры и т.д.);
- постановка задач новому сотруднику на испытательный срок, объяснение критериев оценки нового сотрудника на протяжении всего периода работы в организации.

Стороны процесса адаптации

В процессе адаптации можно выделить четыре основные стороны: профессиональная; психофизиологическая; социально-психическая; организационная.

Профессиональная адаптация - это постепенная доработка профессиональных навыков и навыков сотрудничества до того уровня, который обязателен для исполнения новым сотрудником своих должностных обязанностей на необходимом уровне. Проблемы профессиональной адаптации связаны с освоением профессиональных навыков и с пониманием специфики работы.

Чтобы помочь новому сотруднику эффективно работать и быстрее адаптироваться на новом рабочем месте, организация должна приложить максимум усилий. Новый сотрудник обязательно должен проходить стадию ученичества, форма которого зависит от характера организации.

Психофизиологическая адаптация - приспособление сотрудника к новым физическим и психологическим нагрузкам, физиологическим условиям труда. В процессе психофизиологической адаптации происходит освоение совокупности всех условий, оказывающих различное психофизиологическое воздействие на сотрудника во время труда. Психофизиологическая адаптация определяется состоянием здоровья и правильной организацией режима труда и отдыха в соответствии с принятыми санитарно-гигиеническими нормами.

Особое внимание к психофизиологической адаптации следует уделять в крупных производственных организациях, в которых используется сложная технология, а также существует опасность получения производственных травм. В крупных торговых организациях, а также организациях, сотрудники которых работают в офисах, условия труда достаточно стандартны, но и там сотруднику требуется какое-то время, чтобы подстроиться под ритм работы, интенсивность психофизиологических нагрузок.

Социально-психическая адаптация - это принятие новых норм поведения, взаимоотношений в данной организации, приспособление к новому социуму, принятие и разделение ценностей организации, ее корпоративной культуры. Проблемы социально-психической адаптации связаны с установлением межличностных и деловых отношений с коллегами, принятием корпоративных.

Организационная адаптация - понимание и принятие новым сотрудником своего организационного статуса, структуры организации и существующих механизмов управления.

Серьезные проблемы организационной адаптации возникают у тех сотрудников, которые устраиваются на работу впервые, особенно если первое место работы — крупная организация со сложной организационной структурой и большой численностью персонала. У таких сотрудников еще нет опыта организационного поведения, поэтому часто возникают сложности в общении с коллегами. Как правило, новый сотрудник не решается обратиться для получения информации к коллегам, такие сотрудники не умеют работать со служебной документацией и т.д. Но сложности в общении могут возникнуть и по той причине, что ему не

разъяснили стиль общения, сложившийся в организации, служебные взаимоотношения между сотрудниками.

Чтобы не возникало подобных проблем адаптации, необходимо ознакомить новых сотрудников со сложившейся корпоративной культурой организации, служебными взаимоотношениями между сотрудниками, системой документооборота организации. Надо рассказать ему об истории развития, миссии организации и личной миссии сотрудника, о клиентах и партнерах, дать ознакомиться с положением об организационной структуре предприятия и положением об отделе, должностной инструкцией.

Для того чтобы адаптация была наиболее благоприятна, должен существовать ряд документов, в которых четко прописаны система задач на период адаптации сотрудника, критерии оценки работы в этот период, сроки реализации той или иной цели, структура самой организации и схема взаимодействия отделов. При этом руководитель, наставник или сотрудник службы персонала должен постоянно общаться с новым сотрудником, обсуждать текущие вопросы, указывать на ошибки и объяснять пути их устранения.

В заключение хочется отметить, что при интенсивном темпе и насыщенности жизни в организации от нового сотрудника ждут скорейших результатов, он же - реализации своих заветных целей (финансовых, карьерных и т.п.), напряжение в какой-то момент может достичь критической точки. Новому сотруднику может начать казаться, что в другом месте было бы лучше, что этой организации он «не нужен», что его недооценили. В итоге постепенно вызревает решение об уходе, поскольку лояльность нового сотрудника к организации пока не сформирована и с его точки зрения он «еще ничего не должен».

Конечно, подобное решение организация и сотрудник объясняют по-разному, но, как правило, истинная причина в том, что новому сотруднику не хватило сил преодолеть проблемы адаптационного периода, перейти на следующий этап взаимоотношений с организацией, а организация не смогла ему в этом помочь. Чтобы адаптация новых сотрудников не заканчивалась увольнением, необходимо понимать важность адаптации и уметь правильно организовать этот процесс.

Список источников:

1. http://profi-expert.ru/info_49
2. «Финансовая газета», № 2, 2007
3. Виханский О. С. Наумов А. И. - Менеджмент - М.: Гардарики, 2003.

МИГРАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДЕЖИ

Сугак О.А.

Научный руководитель: Ващенко А.В., к.и.н., доцент

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: o-sugak@mail.ru

В постоянно меняющемся российском обществе отсутствие стабильной системы ценностей и норм непременно находит свое отражение на наиболее уязвимой его части – молодежи.

Под молодежью понимается «большая общественная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их

социально-экономическое и общественно-политическое, их духовный мир находится в состоянии становления, формирования» [1].

Стоит упомянуть о том, что молодежь близка по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов. Большинство российских исследователей видят в молодом поколении государства в качестве его «интеллектуальных ресурсов». В этой связи высшее образование рассматривается как система, в которой происходит не только передача опыта предшествующих поколений и подготовка будущих специалистов, но и осуществляется формирование кадров, способных активно участвовать в общественных преобразованиях.

Что касается государства, то оно, как и общество в целом, давно перестало быть высшей ценностью в глазах своих граждан. Зачастую государство постепенно утрачивает контроль над молодым поколением. Как следствие - возрастает отчужденность молодежи, сосредоточенной на своих проблемах, ее разочарованность и агрессивность, которые чаще всего выливаются в протест.

Очень важно отметить роль социализации молодежи, ее интеграции в общество. В процессе социализации усваиваются нормы и образцы поведения, происходит приспособление к окружающей действительности. Это приспособление может принимать самые различные формы.

В данном контексте стоит упомянуть о таком явлении как миграция молодых трудовых и интеллектуальных ресурсов. Сейчас основную массу квалифицированных эмигрантов из России составляют молодые специалисты с высшим образованием. На наш взгляд, причины кроются в относительной депривации, к которой относят «испытываемые чувства и вырабатываемые суждения, когда индивидуум (члены группы) считает себя – особенно свое социальное положение – неблагоприятным по сравнению с другим индивидуумом в пределах своей или другой группы» [2].

Молодые специалисты уходят в иностранные компании, зачастую с перспективой трудоустройства за границей, тогда как другие с трудом пытаются найти достойно оплачиваемую работу в российской научно отрасли. Основным направлением интеллектуальной миграции являются страны с наиболее привлекательными условиями – в США и Западную Европу. Однако совсем недавно произошел сдвиг в сторону активно развивающихся стран, таких как Южная Корея или Бразилия [3].

Объемы и последствия интеллектуальной миграции российских кадров является предметом постоянных споров, а многие российские эксперты разделяют популярный тезис, что она представляет собой серьезную угрозу для безопасности и экономического развития страны.

Истоком масштабной миграции интеллектуальных ресурсов из России принято считать экономический кризис 1990-х годов, который существенно сократил государственную поддержку научной деятельности. Многие ведущие российские ученые, покинувшие страну после распада СССР, занимали ключевые позиции в отечественном научном сообществе.

В целом за 1990-е гг. российскую науку по разным причинам покинуло 577 тыс. из общего количества 992 тыс. ученых, т.е. численность научных работников сократилась на 58%, после чего темпы количественного сокращения значительно уменьшились [4].

Массовая миграция ученых кадров привела к возникновению возрастного разрыва и к потере связи между поколениями в отечественном научном сообществе: уже в 2000 году ученых младше 29 лет насчитывалось только 10,6%, в возрасте 30—39 лет – 15,6%, 40—49 лет – 26,1%, а старше 50—47,7%. Согласно

неправительственным источникам, только за первую половину 1990-х годов из страны выехало от 60 до 80 тыс. ученых [5].

Общий показатель «утечки мозгов» за границу до сих пор трудно поддается подсчету. Это связано, в первую очередь, с тем, что официальная статистика учитывает только тех специалистов, которые выезжают в зарубежные страны на постоянное место жительства.

Оценки экспертов по всему миру тоже не внушают оптимизма. По оценкам американских экспертов, Россия уже потеряла от утечки умов за рубеж более 200 млрд. долларов. По данным Комиссии по образованию Совета Европы, потери РФ от эмиграции учёных ежегодно составляют 50-60 млрд. долларов, а по более скромным расчётам, с отъездом одного крупного учёного, Россия в среднем теряет порядка 300,000 долларов [6]. Что на наш взгляд наносит невосполнимый урон интеллектуальному потенциалу страны.

Согласно исследованиям фонда «Открытая экономика», после 2000-ного года из России основным уезжают молодые исследователи и студенты – более 4000 человек в год. В основном учиться в вузы едут в основном в Германию, где сейчас приблизительно 12,5 тысяч студентов из России (в 2001 году их было 800). Получать же степень PhD наши молодые специалисты предпочитают в США, где в 2006 году защитились 183 человека (в 1997 г. – 74) [7].

Даже в США качеством американской рабочей силы предприниматели недовольны давно. Недовольство высказывается по поводу нехватки, как квалифицированных специалистов, так и чернорабочих. Что до последних, то их недостаток восполняется во многом благодаря нелегальным иммигрантам. Однако высококвалифицированных специалистов нелегалами не заменишь.

Согласно докладу, подготовленному организациями Partnership for a New American Economy и Partnership for New York City, к 2018 году США будет испытывать нехватку около 230 тысяч квалифицированных математиков, специалистов в естественнонаучных областях, сотрудников технологических и инженерных компаний. Дело в том, что американцы неохотно идут учиться на эти специальности. Американское иммиграционное законодательство препятствует востребованным специалистам приезжать в страну, а также оставаться в США тем иностранцам, которые получали образование в американских учебных заведениях [8].

Озабоченность вызывает увеличивающийся средний возраст американцев, рекордно низкий рост рабочей силы, опустившись ниже одного процента в год. Для развития экономики надо в докладе упоминается два возможных пути решения: либо резкое повышение производительности труда, либо увеличение количества принимаемых иммигрантов трудоспособного возраста [9].

Кроме этих традиционных видов «утечки мозгов», появились и новые формы, такие, как «утечка идей», не сопровождающаяся физическим перемещением умов, их генерирующих. Многие ученые, живущие в России, работают по различным научным программам, осуществляемым в интересах зарубежных заказчиков на грантовой основе.

Другой формой «утечки мозгов» является прием на работу перспективных российских специалистов иностранными компаниями, имеющих свои представительства на территории России. Таким образом, эти ученые и специалисты «эмигрируют», не выезжая за границу, а результаты их исследований становятся собственностью иностранных работодателей.

Доля России в мировом наукоёмком секторе снизилась с 7,3% в 1992 году до 0,9% в 2000 году, в то время как, США увеличило свою долю с 28,1% (1992) до 33,9% в 2000 году [10].

Однако совсем недавно президент РФ Владимир Путин, в своем выступлении на общем собрании Российской академии наук, поставил задачу увеличить к 2015 году расходы на научные исследования и разработки, в том числе и с привлечением частных инвестиций, до уровня порядка 1,8% ВВП (для сравнения в США на науку тратится 2,5% ВВП) [11].

Будущее России зависит не от того, что было, а оттого, что есть. Молодежь, как самая динамичная часть общества, чутко реагирует на любые изменения, это огромный интеллектуальный потенциал общества в целом. Именно молодым и активным людям суждено определять его.

Список источников:

1. Филиппов Ф.Р. Молодёжь / Российская социологическая энциклопедия// Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.,1998. – С. 297.
2. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins)/ Пер. с англ.– Т. 1 (А-О) М., 2001. – С. 534.
3. «Утечка мозгов» как глобальное явление причины и последствия. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2008/1653>
4. Казанцев А. Куда «утекают» мозги? – Режим доступа: http://www.rpmonitor.ru/ru/detail_m.php?ID=3147
5. Ibidem
6. Аллахвердян А.Г., Юревич А.В. Миграция научных кадров. Мифы и реальность. // ИИЕТ РАН. Годичная научная конференция. – М.:, 1997, ч.1. – С.117-121.
7. Зими́на Т. Утечка мозгов или циркуляция талантов? – Режим доступа: <http://www.nkj.ru/news/14700/>
8. NOT COMING TO AMERICA: Why the US is Falling Behind in the Global Race for Talent. P.2. – Режим доступа: <http://www.renewoureconomy.org/sites/all/themes/pnae/not-coming-to-america.pdf>
9. Ibidem.
10. Юсупов Р.М. Наука и национальная безопасность. СПб., 2006. – С. 173.
11. Владимир Путин принял участие в ежегодном общем собрании Российской академии наук, посвященном итогам деятельности Академии в 2011 году. – Режим доступа: <http://www.i-regions.org/association/news/spotlight/1383/>

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТВЕТ НА НОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБЩЕСТВА

Ткачёва В.В.

Научный руководитель: Беломестнова Э.Н, к.т.н., доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет
634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30
E-mail: baddevil2@mail.ru

Образование является одним из ключевых ресурсов развития страны. В нашей стране в последние годы реформа системы образования происходит высокими темпами. Она затрагивает практически все подсистемы, уровни и стороны образовательного процесса: от средних школ, до высших учебных заведений; от содержания преподаваемых дисциплин до финансового обеспечения высших учебных заведений. Значительная часть изменений в системе образования обусловлена присоединением России к Болонскому процессу в 2003 о котором мы поговорим подробнее позже. Потребность трансформации системы образования обусловлена внешней средой.

Посредством образования формируется культурный человек, причем принадлежащий к культуре конкретного времени. «Действительным содержанием культуры, - пишет В.М. Межуев, - является развитие самого человека, его творческих сил, отношений, потребностей, способностей, форм общения и т.д.» [1]. Сегодня перед системой высшего образования России стоят все те же задачи, связанные с культурным освоением мира современной молодежью. Но эти задачи преломляются и формируются особым образом для настоящего времени, и их постановка определяется тем, что изменения здесь (в образовании) детерминируются, кризисом классической концепции образования. Классическая модель образования была ориентирована на прирост научного знания. Содержание образования в значительной степени определялось общественным развитием, экономическим ростом, необходимостью оптимизации производства. Человек, получающий образование в рамках образовательных институтов, будучи субъектом, одновременно выступает как объект воздействия со стороны педагогов. Сами же педагоги являются носителями и трансляторами знаний, норм и ценностей. В этой классической модели образование направлено на развитие науки и «выступает как функциональный механизм в социальной системе общества»

Переход от индустриальной стадии развития общества к информационной меняет очень многое, в том числе ведет и к отказу от классической системы образования. В частности, возникает необходимость в большом количестве специалистов, владеющих прикладными знаниями и навыками, и, как ответ на эту потребность, происходит изменение университетского образования за счет включения в него подготовки по новым практико-ориентированным специальностям. Информатизация общества в значительной степени меняет характер получения знания, а значит, требует и изменения модели образования. Сегодня для всех, и студенты не исключение, значительно расширился доступ к информации и в определенной степени сняты пространственные и временные барьеры коммуникации, которая может беспрепятственно осуществляться между субъектами (будь то отдельные граждане, преподаватель и студент, субъект и социальный институт и т.д.). Это позволяет вводить новые формы обучения и контроля за обучением. Переход общества в информационную стадию развития, а также реальность рыночных отношений в России требуют создания и системы непрерывного образования. Предполагается, что сейчас цикл обновления 7-8-10 лет, это гораздо короче, чем физический период трудоспособной жизни. Именно идея *life long learning* (обучение в течение всей жизни) является одним из ключевых принципов болонского процесса. В целом, можно констатировать, что реформирование системы высшего образования необходимо и неизбежно и болонская системная является достаточно привлекательным ориентиром.

В Болонской декларации указаны 6 основных задач, решение которых, как предполагается, будет способствовать формированию единого образовательного пространства и повышению конкурентоспособности образования. Это введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура), введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала, обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов. К настоящему времени принято говорить уже о 10-ти задачах: к ранее сформулированным добавляются введение аспирантуры в общую

систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования, реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (так наз. «образование в течение всей жизни»). Кроме того, в настоящее время становится все более принятым говорить об общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве. [2]

Присоединение России к Болонскому процессу вызвало немало дискуссий с различных сторон. Существует ряд опасений касательно последствий такой кардинальной трансформации российского образования, имеющего свои традиции и свой накопленный опыт, но необходимость изменений диктуется внешними условиями. Несмотря на все опасения, нельзя отрицать, что такие изменения принесут новые перспективы.

Стратегия модернизации российского образования в рамках присоединения к болонскому процессу ориентирует высшие учебные заведения на существенное обновление образовательной деятельности. В связи с этим многие специалисты исследуют инновационные приемы преподавания, педагогические технологии, их влияние на учебный процесс; происходит интенсивный поиск стимулов развития системы образования в контексте долгосрочной перспективы; рассматривается стратегическая программа реформ с целью последующей интеграции отечественной системы высшего образования в международное образовательное пространство. Совместные образовательные программы, высокий уровень академической мобильности как основные прогрессивные составляющие Болонской реформы предполагают достаточно высокий уровень качества подготовки специалистов с высшим образованием. Так как знания устаревают очень быстро, то желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат (в разных системах - от 3 до 4 лет). Магистратура (обычно 1-2 года) предполагает более узкую и глубокую специализацию, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу. Нужно подчеркнуть, что уже бакалавриат дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование.

В Болонской декларации имеется упоминание о совместных образовательных программах как важном средстве достижения гармонизации общеевропейского образовательного пространства, как инструменте, позволяющем вузам использовать потенциал друг друга, решать задачи, иногда просто непосильные для отдельных вузов. Совместные образовательные программы - это такие программы, которые разработаны совместно двумя или более вузами и реализуются также совместными усилиями этих вузов [3]; естественно, что реализация совместных программ предполагает обмен как преподавателями, занятыми в чтении тех или иных курсов, семинаров, проведении практикумов и т. п., так и студентами, которые обучаются по совместной программе. Иначе говоря, академическая мобильность, развитая в той или иной степени, - условие реализации совместной программы. Строго говоря, «совместность» не требует сотрудничества непременно с зарубежными вузами, однако в установившейся практике под совместными образовательными программами реально имеют в виду именно программы, реализуемые в сотрудничестве с зарубежными вузами. Освоение студентом совместной

образовательной программы может вести к присвоению ему совместной степени, т.е. степени, «обеспеченной» и подтвержденной двумя или более участвующими в проекте вузами. Либо существует другой вариант получения двойной степени, когда выпускник получает не одну степень (один диплом), а две (два диплома); каждый такой документ выдается в соответствии с требованиями национальной системы образования, к которой принадлежит. Вуз - участник совместной образовательной программы. В Западной Европе проекты по введению совместных образовательных программ достаточно распространены. Чтобы результаты обучения были сравнимы, их надо оценивать в рамках некоторой общей системы. В Европе наиболее распространена система ECTS (European Credit Transfer System, Европейская система перевода (перезачета) кредитов. Примерное содержание одной зачетной единицы - 36 (академических) часов, где академический час обычно равен 45 астрономическим минутам занятий (в большинстве стран бакалавриат предполагает, что студент «набрал» 180 единиц, по 60 в год). Система зачетных единиц выполняет две основные функции. Первая - перезачет курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать - частично - в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту перезачесть.

В заключение следует обратить особое внимание на тезис Болонского процесса о социальной ответственности вузов. Высшему образованию принадлежит важнейшая роль в процессах, определяющих основные параметры общества: вузы выполняют функцию регуляторов формирования, изменения и поддержания социальных структур. Следовательно, общество весьма заинтересовано в максимальной доступности высшего образования, в снятии препятствий к получению высшего образования всеми, кто обладает соответствующими способностями, независимо от социальных, экономических и географических факторов. Вузы могут и обязательно должны играть существенную роль в развитии своих регионов. Именно к этому призывают документы Болонского процесса

Список источников:

1. Межуев, В.М. Культура и история / В.М. Межуев. -М., 1977.
2. Болонский процесс в вопросах и ответах[Электронный ресурс] Режимдоступа:<http://www.inf.tsu.ru/webdesign/bpros.nsf/news/020920052>
3. Интеграция России в Болонский процесс. [Электронный ресурс] .— Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c66_05.htm

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ТЕЧЕНИЕ 10 ЛЕТ РЕФОРМ

Рыжова А.А., аспирант.

Томский государственный университет

Арляпова Е.В., к.ф.н., доцент.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Болонский процесс признан одной из самых значимых реформ в области образования за последние десятилетия. Уникальная кооперация сорока семи стран с разными культурами, языками и образовательными традициями с целью гармонизации систем высшего образования и создания европейского пространства высшего образования, как конечной цели, является не только ярким примером процессов интеграции и регионализации, но и доказательством того,

что образование и знания в современном мире становятся важнейшими ресурсами конкурентоспособности страны и залогом ее успешного и стабильного развития.

Болонский процесс является результатом серии встреч министров образования стран – участниц, число которых растет с каждым годом. Кроме того в этот процесс была включена Европейская комиссия, как полноценный участник, а также Совет Европы, Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО и ряд других заинтересованных сторон – в качестве консультативных членов. Реформирование в рамках Болонского процесса изначально строилось с учетом национальной специфики систем образования, поэтому процесс имплементации может занимать разные сроки, а, следовательно, страны - участницы на данный момент находятся далеко не на одинаковых стадиях реформирования. Однако в итоговых коммюнике фиксируются общие векторы реформ, основные задачи и цели, эволюцию которых, можно проследить, изучив содержание итоговых документов за десять лет реформ.

Чтобы проанализировать эволюцию целей Болонского процесса, видится возможным проследить изменения этих целей на каждом отрезке реформирования. В действительности, не существует официального деления Болонского процесса на отдельные этапы. Однако для удобства многие исследователи разбивают процесс реализации реформ на этапы или фазы. Наиболее распространенным методом изучения хроники Болонского процесса является деление на двухгодичные периоды, отражающие частоту встреч министров образования. Существуют и другие подходы. Профессор университета г. Люблино Павел Згага выделяет три основных фазы Болонского процесса:

?предыстория (до 1999г.), этот период характеризуется развитием представления об «общем европейском пространстве высшего образования»;

?история (2000-2005г), когда происходит формирование основных рамок ЕПВО;

?на пути к концу истории? (2006-2010г) имплементация одобренных принципов и решений.

Официальное начало Болонского процесса было положено подписанием Сорбонской, а затем и Болонской деклараций, которые содержат основные задачи и цели по созданию европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Стоит отметить, что в данных документах эти цели носят довольно общий характер, представляя собой основные направления реформ. Изучив содержание Болонской декларации и целей, обозначенных в ней, условно можно выделить два основных вектора в процессе реформирования - внутренний и внешний.

Что касается первого направления, оно связано с углублением процесса европейской интеграции. Очевидно, что потребность в гармонизации систем высшего образования стран – участниц ЕС является логичным этапом в развитии интеграционного процесса, так как от этого, в том числе, зависит успешное функционирование единого рынка труда. В Болонской декларации говорится о необходимости «установления более тесных связей во всей развивающейся Европе, в формировании и укреплении ее единого интеллектуального, культурного, социального и научно-технологического потенциала, так как «Европа знаний» признана необходимым компонентом объединения и обогащения европейского гражданства и обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан». Таким образом, основными задачами внутреннего вектора являются аккумуляция образовательного и научного потенциала европейских государств, а также создание необходимых условий для развития рабочей мобильности внутри ЕС.

Внешний вектор отражает необходимость усиления международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

Действительно, в условиях глобализации, объединения и роста доступности рынков товаров и услуг, в том числе и образовательных, феномен глобальной образовательной гонки приобретает все более заметные черты. Во многих странах реализуются кампании и программы по привлечению иностранных студентов, так как известно, что приток студентов в страну обеспечивает не только вклад в национальный ВВП за счет денег, которые тратятся на образовательные услуги, проживание и т.д., но и дает возможность (при прочих равных условиях) оставить лучших выпускников для работы в стране обучения. В условиях безальтернативности развития экономики знаний, где главным ресурсом становятся человеческие знания и умения их создавать, борьба за лучшие «мозги», приобретает все большее значение. В этом отношении, основными конкурентами стран Европы в образовательной сфере являются, прежде всего, Соединенные Штаты Америки, а в последнее время Канада, Австралия и Новая Зеландия.

В Болонской декларации дается описание механизмов и инструментов для реализации реформ по двум основным векторам, а именно - обеспечение сопоставимости степеней, введение бесплатного Приложения к Диплому, усиление качества европейского образования и т.д. Фактически то, что обычно называют шестью целями Болонского процесса, в данном ракурсе было бы вернее интерпретировать как основные его инструменты.

Следующие два года реформирования (с 2001 – 2003) характеризуются не только углублением обозначенных реформ, но и появлением новых направлений. Проанализировав тексты Пражского и Берлинского коммюнике можно сделать следующие выводы. В Пражском и Берлинском коммюнике появляются новые цели, такие как необходимость развития социального измерения высшего образования и концепции образования на протяжении всей жизни. В тексте Пражского коммюнике не встречается прямой формулировки «социальное измерение», однако министры признали образование «общественным благом, что оно было, есть и останется внимательным к общественным обязательствам». Термин «общественное благо» явно указывает, во-первых, на необходимость обеспечения доступности высшего образования для всех граждан, желающих получить его, во-вторых, на социальную ответственность государства в этом процессе. В Берлинском коммюнике это направление получает повторное подтверждение: «Стремление к увеличению конкурентоспособности должно сопровождаться стремлением улучшить социальные параметры общеевропейского пространства высшего образования, устранить проявления социального неравенства или неравенства по половому признаку, как на национальном, так и на европейском уровне».

Развитие данного направления реформирования напрямую связано с развитием концепции обучения на протяжении всей жизни. В Праге министры указали на то, что данная концепция должна стать «значимым элементом европейского пространства высшего образования и важнейшим стимулом к развитию конкурентоспособности и использованию новых технологий». В Берлинском коммюнике можно найти уже указание на ряд конкретных мер для реализации этой концепции. К таким мерам относятся обеспечение правовой поддержки этой идеи на национальном уровне, поощрение вузов и других организаций в их деятельности, направленной на расширение возможностей обучения на протяжении всей жизни, максимальное использование возможностей кредитной системы ECTS.

Еще одним важнейшим пунктом Берлинского коммюнике стал призыв министров приложить усилия для обеспечения более тесных связей между высшим образованием и научно-исследовательскими институтами. Как было

отмечено в документе: «Европа знаний основывается на двух столбах - общеевропейском пространстве высшего образования и общеевропейском пространстве научных исследований». И для достижения наиболее тесной связи этих пространств министры призвали к включению в структуру высшего образования третьего цикла – докторантуру. Отличительной чертой реализации третьего цикла высшего образования в Европе видится создание общеевропейских сетей, направленных на подготовку магистрантов и докторантов по средствам увеличения их участия в программах мобильности, а также расширению международного сотрудничества при подготовке диссертаций и обучении молодых исследователей.

Приоритетными темами встречи 2005 года в Бергене стали: система степеней, гарантия качества высшего образования и признание степеней и периодов обучения. Говоря более конкретно, к 2005 году окончательно оформилась структура высшего образования, состоящая из трех циклов – бакалавриата, магистратуры и докторантуры, и была принята Рамочная структура квалификаций в рамках ЕПВО (включая, с учетом национального контекста, возможность использования промежуточных квалификаций). В это же время Европейская комиссия предложила начать общественные консультации по проекту Европейские квалификационные рамки для обучения в течение жизни. Эти рамки содержат восемь уровней, которые отражают все этапы образовательной деятельности на протяжении жизни человека. Фактически содержание первых трех уровней обеих квалификационных рамок является идентичным, но с рядом несущественных отличий в формулировках. В целях гармонизации этих обеих структур министры обязались обеспечить взаимозависимость между Рамочной структурой ЕПВО и предложенной более широкой структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни.

Что касается вопросов обеспечения качества высшего образования, на конференции в Бергене был одобрен документ «Стандарты и нормы обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования», который заложил общепризнанные нормы и стал базовым руководством по обеспечению качества высшего образования в странах – участницах Болонского процесса. В данном документе указывается, что все учреждения, способные давать оценку качества образовательных услуг делятся на «внутренние» (входящие в структуру университетов) и «внешние» (являющиеся независимыми от университетов). Для того чтобы сделать эту систему оценки наиболее понятной и прозрачной, была обозначена необходимость создания единого реестра таких организаций по всей Европе. Кроме того, министры подчеркнули необходимость вовлечения студенчества в процесс гарантии качества и необходимость развития международного сотрудничества в этом направлении.

Наконец, вопрос признания степеней и периодов обучения связан с призывом министров к странам - участницам ратифицировать Лиссабонскую конвенцию 1997 года о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Основной смысл данной конвенции состоит в том, что страны, подписавшие ее, договариваются о взаимном признании дипломов (и иных документов о высшем образовании или необходимых для получения высшего образования), кроме тех случаев, когда могут быть обоснованно представлены существенные различия между квалификацией, в отношении которой испрашивается признание, и соответствующей квалификацией в стране, в которой испрашивается признание. Фактически данная конвенция создает условия для развития академической и рабочей мобильности, обеспечивая возможность поступления в высшее учебное заведение и вхождение на рынок труда выпускников стран, ратифицировавших эту конвенцию. Стоит

отметить, что на данный момент 50 стран и международных организаций, включая Россию и США, являются участниками данной конвенции.

Новым для Лондонского коммюнике 2007 года становится появление цели усиления трудоустраиваемости европейских выпускников и создания концепции европейского высшего образования в глобальном масштабе. Эти два направления особо развиваются в коммюнике и в рамках контент - анализа текста можно увидеть высокую частоту повторения этих двух словосочетаний.

Интересным представляется тот факт, что в тексте коммюнике не дается точного разъяснения термина «трудоустраиваемость». Кроме того, в ходе работы с текстом можно сделать несколько предположений относительно его интерпретаций. Так в п. 2.3., где говорится о «необходимости правительств облегчить процедуру получения виз, видов на жительство и разрешений на работу», данный термин можно рассматривать в контексте реализации определенных мер со стороны правительств стран, которые будут способствовать развитию трудовой мобильности и трудоустройству выпускников, иначе говоря, их трудоустраиваемости. Однако уже в пункте 2.4., который посвящен вопросу структуры степеней, отмечается «важность реформирования учебных программ, результатом которого будут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения», что дает термину «трудоустраиваемость» большее значение в контексте структуры и содержания учебных программ и курсов, позволяющих обучающимся стать наиболее конкурентоспособным на рынке труда. В п. 3.5, который так и озаглавлен «Трудоустраиваемость» этот термин представляется как «необходимость усиления взаимодействия с работодателями, разъяснением им смысла проводимых реформ и поиск путей наилучшего трудоустройства для выпускников каждого из трех циклов». Исходя из вышесказанного, термин «трудоустраиваемость» можно интерпретировать как комплексный подход, включающий в себя набор мер, реализуемых со стороны национальных правительств, университетов и самих обучающихся, цель которого обеспечить максимально высокие шансы выпускников на рынке труда в соответствии с уровнем полученного ими образования, а также приобретенных знаний и навыков. Однако при использовании подобного определения возникает вопрос о том, каким образом оценивать достижения в этом направлении – по уровню безработицы среди выпускников всех трех степеней, мерам, предпринятым для развития трудовой мобильности или же иным способом?

В целях усиления роли европейского высшего образования в глобальном масштабе министры приняли стратегию «Европейское пространство высшего образования в глобальном окружении» и выделили два приоритетных направления: повышение информированности о европейском пространстве высшего образования по средствам развития веб-сайта Секретариата Болонского процесса и на основе «Справочника по Болонскому процессу»; и улучшение признания европейского образования в мире. То есть, можно сказать, что министрами были поставлены следующие задачи: обеспечить восприятие ЕПВО в мире в качестве единого образовательного пространства, а не разрозненных национальных систем высшего образования; усилить конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования в глобальном масштабе.

Наконец, встреча в Лёвене подвела итоги десяти годам реформ и обозначила приоритетные направления на следующее десятилетие. Министры подчеркнули, что достижения, имеющие место быть уже на данный момент, существенно способствовали повышению сравнимости и сопоставимости систем образования европейских государств, признавая, однако, что на данный момент говорить об окончательном формировании европейского пространства высшего образования, пока рано. Чтобы достичь этой главной цели, министры обозначили

приоритетные задачи на следующее десятилетие до 2020 года. Подробно содержание данного документа будет проанализировано в последней главе, посвященной перспективам Болонского процесса в следующем десятилетии.

Стоит отметить, что сравнивая изначальные цели реформ высшего образования, зафиксированные в Болонской декларации 1999 года и нынешний круг приоритетных задач можно увидеть значительную эволюцию. Прежде всего, круг целей и задач Болонского процесса был существенно расширен за счет появления таких новых направлений, как социальное измерение высшего образования, обучение на протяжении всей жизни, развитие трудоустроиваемости выпускников и ряд других. Если в Болонской декларации, основные цели реформ носили «технический» характер и касались в большей степени структурных изменений образовательных систем, то со временем повышенное внимание стало уделяться именно последним. Условно эту тенденцию можно обозначить как переход от структуры к людям.

С одной стороны, представляется логичным тот факт, что по мере достижения первичных целей, к которым можно отнести переход на трехуровневую систему высшего образования, введение сопоставимых степеней и системы образовательных кредитов, страны – участницы Болонского процесса стремятся к взаимодействию по более сложным и комплексным направлениям. В этом контексте можно вспомнить пирамиду потребностей Маслоу, согласно которой лишь удовлетворив свои первичные (базовые) потребности, человек стремится к удовлетворению более сложных. Проводя подобную параллель можно сказать, что со временем, удовлетворив свои первичные задачи, функции Болонского процесса усложнились, и он перестал играть роль исключительно в контексте реформирования систем высшего образования европейских стран. Так в сферу реформирования в контексте Болонского процесса постепенно вошли вопросы социальной политики, чего требует процесс создания социального измерения высшего образования, гендерной политики, миграционной (облегчение выдачи виз, разрешений на работу), внешней. По мнению автора, участие 47 стран в Болонском процессе (ряд из которых не являются европейскими), можно расценивать как достижение в области внешней политики европейских стран. Ввиду того, что именно страны ЕС задают тон процессу реформирования и в его основе лежат «европейские ценности и воззрения в высшем образовании», участие в Болонском процессе стран, не являющихся европейскими, способствует усилению влияния стран Европы за счет распространения европейской культуры, ценностей, а также интенсификации различных программ сотрудничества и обменов, таких как Erasmus Mundus, TEMPUS, инициаторами которых также являются страны ЕС.

То есть, можно сказать, что Болонский процесс, начавшийся как часть европейской интеграции в области высшего образования, в дальнейшем стал затрагивать более широкий спектр вопросов. Данный феномен может быть объяснен в рамках нефункциональной теории интеграции, и в частности концепции «переливания», которая служит для объяснения динамики развития интеграции тем, что интеграция, успешно начавшаяся в одной сфере, постепенно будет распространяться на другие смежные области.

Еще одним направлением, где можно наблюдать эволюцию, становится круг участников Болонского процесса. Он расширился, с одной стороны, за счет государств, подписавших Болонскую декларацию (на данный момент их - 47), с другой, за счет диверсификации сторон, участвующих в принятии решений. Если изначально, этот круг ограничивался министрами образования стран – участниц, то со временем он был существенно расширен и теперь наряду с представителями национальных правительств, включает в себя общественные организации,

ассоциации европейских университетов, европейское студенчество, представителей бизнеса. Кроме того, в таких направлениях как оценка качества образования, можно наблюдать призыв к усилению участия студенчества и общественных организаций, по крайней мере, так указывается в официальных документах.

Список источников:

1. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции министров высшего образования. Берлин., 19 сентября 2003. <http://russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>

2. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. Прага., 19 мая 2001. <http://russia.edu.ru/information/legal/law/inter/praha/>

3. Eurostat. Bologna process in higher education (educ_bo). Foreign students as % of total students, by origin and sex (ISCED 5A-6). v2.5.2-20100817-3703-PROD_EUROBASE. Last update: 09-09-2010. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

4. The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility. Eurostat, Eurostudent 2009. P. 47. www.eurostudent.eu:8080/download/2009_Eurostat_Eurostudent_SD

4. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area — Vol. 1 Detailed assessment report. Kassel.: International Center for Higher Education Research Kassel, 2009.

2. http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf

5. Focus on higher education in Europe 2010: New report on the impact of the Bologna process. Brussels.: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

ИННОВАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ АТРИБУТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

Агранович В.Б., к.ф.н., доц.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Проблемы, которые возникают в транзитивном обществе, носят в настоящее время глобальный характер, охватывая по существу все цивилизации и культуры мира, в этой связи транзитивность имеет множество разнообразных форм, что значительно усиливает хаотичность современных социальных процессов.

В сложившихся условиях особое значение приобретает теоретическое осмысление процессов транзитивности и их атрибутивных признаков. На этом пути следует выделить позицию И. Пригожина, анализирующего переходный процесс с позиций синергетики, так как считается, что синергетическая методология может иметь не только специфическое, но и глобальное значение. В книге «Время, хаос, квант»[1] он высказал идею о том, что синергетическая методология универсальна, она позволяет с единых позиций подходить к проблемам становящегося бытия, она может относиться и к человекотворной реальности, и к социальным объектам, и к взаимоотношениям людей не только с природой, и друг с другом. Некоторые исследователи, например К.Х. Делокаров, считают, что «глобализация нестабильности, неустойчивости – бросает вызов не

только функционирующим социальным институтам, но и господствующей в культуре методологической парадигме, основанной на приоритете линейности, стабильности и устойчивости»[2] В попытке ответа на поставленные жизнью вопросы, считает К.Х. Делокаров, исследователи все чаще обращают свой взор к методологическим возможностям синергетики, которую некоторые исследователи называют теорией диссипативных структур или теорией катастроф. Не вступая в полемику, заметим, однако, что на наш взгляд, синергетика, как научное направление, занимающееся изучением процессов самоорганизации различного рода, по своему сегодняшнему статусу является не столько теорией, возникшей в лоне естественно-научного знания, сколько междисциплинарной исследовательской программой, общенаучным принципом, стилем мышления постнеклассической науки.

Развивая идеи И. Пригожина, на основании синергетического подхода А.И. Пригожин[3], анализируя переходный процесс, выделяет в нем: содержание; структуру; тип переходного механизма. Содержание переходного процесса включает в себя: преодоление прошлого, отрицаемых его элементов; выдвижение новых целей и идеалов; выработку способов продвижения к ним. Структура переходного процесса: оценка существующих в обществе условий как кризисных; осуществление социальной диагностики (характеристика настоящего и его корней в прошлом), поиск нового самоопределения общества (создания своей истории среди других народов мира, своего будущего); ликвидационные мероприятия (демонтаж устаревшей системы); социальное строительство.

Эти составляющие переходного процесса не распределяются в нем хронологически, последовательно, а нередко являют себя одновременно и с опережением логически более поздних. Его стадийность и интенсивность взаимозависимы: насыщенность и быстрота переходного процесса в практическом смысле позволяют, например, налегке пройти диагностическую стадию, но неисчерпанность ее скажется потом на темпах продвижения и содержании заключительных стадий.

Переходный механизм образуется взаимодействием различных социальных сил и средств. Способ их взаимодействия выражает тип переходного механизма: революционный, когда радикальность и скорость перемен максимальны; эволюционный, растянутый; инновационный, ориентированный на создание принципиально нового социального порядка; имитационный, повторяющий опыт других обществ, например «модернизация вдогонку»; центристский – преобладание и лидерство в регулировании переходного механизма органов центральной власти; массовый, при котором преобладает широкая общественная самодеятельность и инициативы неформальных лидеров.

Таким образом, согласно логике исследования А.И. Пригожина, если в историческом развитии возникает самостоятельный этап перехода от одного структурного периода к другому, в нем разворачивается специфический процесс с собственным механизмом и различными состояниями. А.И. Пригожин отмечает еще один «категорический императив» переходного процесса – его системность. Речь идет об опасности отрыва одних преобразований от других. Системность означает согласованность переходных мероприятий: во-первых, по направленности; во-вторых, по времени.

Такой подход к изучению транзитивности позволяет выделить ее формальные признаки и компоненты и в какой-то мере восполнить теоретический пробел в осмыслении этого явления. Однако к справедливому выводу А.И. Пригожина о системности переходного процесса необходимо добавить, что

системность переходных мероприятий предполагает учет специфики, представляющей системность основных сфер общественной жизни.

Углубить процесс изучения транзитивного общества возможно через выявление его необходимых атрибутивных характеристик, которые позволяют идентифицировать данное явление и в то же время, дифференцировать его в рамках социума. Атрибутивные признаки – это необходимые, существенные, неотъемлемые свойства транзитивного общества. Выделение атрибутивных признаков транзитивного социума помогает более точно эксплицировать его природу и сущность.

Анализ литературы показывает, что какую бы сферу бытия транзитивного социума не затрагивали исследователи, они неизменно обращаются к возникающим в ней элементам новизны. Это позволяет утверждать, что именно благодаря инновациям транзитивность заявляет о себе.

Современные исследователи уделяют особое внимание специфике развития личности в условиях транзитивного общества. Так, Э. Фромм, объясняет изменения, происходящие с человеком в условиях транзитивного социума, через понятие «социальный характер», формирующееся под влиянием социально-экономической структуры общества. «Социальный характер» является, по мнению Э. Фромма, основным элементом функционирования общества и, в то же время, «приводным ремнем» между экономическим базисом и идеями, господствующими в обществе. С одной стороны, «социальный характер» направляет поведение индивидов в соответствии с потребностями общества в направлении. С другой стороны, он делает такое поведение нормой и формирует его внутреннюю мотивацию, зачастую неосознаваемую. Таким образом, благодаря «социальному характеру», «человек хочет делать то, что он должен делать»[4]. Если переходная экономика требует «рынка личностей», основным положением которого является оценка личности с точки зрения спроса на нее на рынке труда, то появляется тип личности, который Э. Фромм характеризует как тип «рыночной ориентации»[5]. В результате этого процесса формируется нравственный вакуум, разрушается основная система ценностей (индивидуальность человека), если она мешает в достижении успеха – формируется некий усредненный тип личности. Успех человека в современном транзитивном социуме, по мнению Фромма, зависит не только от его знаний и умений, но и от того, как он сумел их продать. Это существенно влияет на его самооценку, которая становится зависимой не от собственных способностей человека, а от цены на них. «Человек заботится не о своей жизни и счастье, а о том, чтобы стать хорошим товаром»[6], – пишет Э. Фромм. Но мода на «товар», его нужность для других уже не зависят от самого человека, поэтому и его самооценка начинает зависеть от условий внешних, от того, как воспринимают его ценность потенциальные и реальные покупатели. Если изменчивость рынка выступает мерилем ценности человека, чувство собственного достоинства и самоуважения разрушается, так как у человека не оказывается необходимого психологического материала для интегрирования своей личности, для восприятия себя как автономного и независимого существа, идентичного самому себе. Это явление описано Э. Фроммом, как «личный рынок», а жизнь, ориентированная на рынок ведет к развитию как эгоизма масс, так и индивидуализма. Объективно, реально на рынке труда формируется тип человека с ярко выраженной «потребительской ориентацией», связанный ценностями удовлетворения преимущественно материальных и физиологических потребностей и деформации духовных, формируется общество потребления. Важно учитывать тот факт, что неустойчивость и неопределенность системы ценностей у личности может сделать ее жертвой манипуляции в процессе

формирования ценностных ориентаций, особенно в области мировоззрения и идеологии. Только в процессе усвоения традиционных культурных норм у человека формируются ценности и ценностные ориентации, позволяющие полностью раскрыться его внутренней сущности.

Все эти факторы нестабильности, порождаемые транзитивным социумом, приводят личность к состоянию внутреннего конфликта. Невозможность прийти к внутреннему согласию и продуктивному воспроизводству данных ценностей ведет, по мнению Е.В. Куракиной, к формированию «разбегающегося человека»[7], антиномичность разума, деятельности и поступков которого может привести и приводит к катаклизмам социума и к непредсказуемым катастрофам в производстве и технологиях.

Неясность и противоречивость многообразных групповых и личностных норм, разделяющихся по социокультурным, геополитическим, этнонациональным и религиозным признакам, ведет к еще одной серьезной проблеме транзитивного общества, так называемому кризису идентичности. Это особая ситуация сознания, когда большинство социальных категорий и норм, в соответствии с которыми человек идентифицировал себя, определил свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и ценность, следствием чего является массовая неудовлетворенность людей, сопровождаемая чувством тревоги и опустошенности, озабоченности своим настоящим и будущим.

Еще одна специфически переходная черта: переориентация массового сознания происходит с преувеличением новых ценностей, нередко до состояния обратного предыдущим. Появляется, например своего рода переходная мораль. На нынешнем переходном этапе, считает А.И. Пригожин[8], для нее характерен усиленный прагматизм – с крайностями, которые не характерны для стабильно развивающегося общества. Например: «Нравственно то, что эффективно».

С этими явлениями исследователи связывают пиковую мифотворческую активность, почти всегда выпадающую на моменты транзитивного состояния обществ. И это вовсе не случайная синхронизация, а строго обусловленная зависимость. «Любые реформы, как бы хорошо задуманы и адекватно исполнены они не были, не в состоянии быстро и безболезненно изменить общество, тяготеющее к сохранению социокультурной архаики, привычных стереотипов жизни и соответствующих им представлений и ценностей. Именно поэтому, по мнению Д. Леонтьева, общество противится реформе, противопоставляя ей в том числе и память о «светлом прошлом»[9]. И мифы здесь приходятся как никогда кстати. Именно в стадии перехода массовое сознание как бы разрывается: субъект, ощущая себя органической частью «старого», еще не усматривает достойного представления о себе в «новом». «Провалившись» в такую ситуацию, личность одержима стремлением восстановить самоуважение и повысить уровень восприятия группы, к которой она принадлежит. Однако такое желание, этот всепоглощающий позыв блокируется радикально изменившимися обстоятельствами. Ж.Б. Абылжохин в статье «Мифотворческий бум как проекция конфликта сознания»[10] справедливо замечает, что невозможность «статусного удовлетворения» на реальном уровне, компенсируется выходом в область идеального – путем «наслаждения» наиболее привлекательными эпизодами и частными сюжетами истории. Причем последние мифологизируются таким образом, что возводятся в абсолют, некий символ развития и опыта данной группы, будь то какая-то социально-политическая общность, конфессия или этнос, считает Ж.Б. Абылжохин. По мнению Д. Леонтьева, погружаясь в мифы, индивид обращает свои мечтания не на перспективу, а мысленно конструирует их в былом. А это уже означает, что история в своей мифологической интерпретации перестает выполнять позитивную функцию по трансляции мыслительного

материала, без которого трудно понимание настоящего и невозможно прогнозирование будущего. В этом случае прошлое одерживает сокрушительную победу над будущим в том смысле, что с помощью мифов начинает восприниматься как нечто более привлекательное и искомое. Мифическая идеализация социальных моделей былых времен рисует образ некоего «золотого века», который не только манит, но и отворачивает от горизонтов грядущего, выдавая их за «конец света». «Так, незаметно, мифотворчество трансформируется в фундаментализм, если под последним понимать, а именно так оно и есть, оппозицию любой модернизации, реакцию на неспособность или нежелание интегрироваться в ее реалии»[11] Возникает своеобразная защитная реакция личности на нестабильность транзитивного социума.

Продолжая разговор об атрибутивных признаках транзитивного социума, необходимо отметить:

- Неустойчивость, неравномерность протекающих в нем социальных процессов, как правило, необратимых по своему характеру, которые, как считает Т. Карозерс[12], усиливают неустойчивость старой социальной системы, расшатывают ее основы, способствуя развитию новых, как прогрессивных, так и регрессивных элементов отношений и связей.

- Временный характер транзитивного общества. По мнению М.В. Удальцовой[13], итогом транзитивного состояния в развитии любого общества является вступление его в иную стадию и утверждение новых социальных отношений. Длительность переходного периода для каждого конкретного общества остается индивидуальной и подчиненной действию множества факторов – политических, социокультурных, социально-экономических, нравственных, этно-национальных и т. д.

- Вероятность, альтернативность, многовариантность развития. В теории английского социолога А. Тойнби[14] прохождение обществом точек бифуркации определяется через так называемый «вызов истории», который бросает обществу окружающая его меняющаяся действительность. В зависимости от адаптивных возможностей данного конкретного общества, его способности к изменению, приобретению новых качеств, открытости и внутренней устойчивости оно выживает в новых условиях, при этом трансформируясь и развиваясь, или же погибает и поглощается культурой другого, более сильного и гибкого общества (народа, цивилизации).

- Происходящие в транзитивном обществе изменения представляют собой быстро протекающие процессы. Поэтому когда они затрагивают систему основных социально-экономических и политических отношений, социальные слои и группы населения не могут также быстро и адекватно адаптироваться к новым условиям, принять новую систему ценностей. В результате возникает состояние социальной нестабильности, и в зависимости от того, насколько быстро общество сможет его преодолеть, будет достигнуто социальное равновесие. Такое состояние общества Е.В. Куракина определяет как «трансформативную динамичность»[15].

- Отсутствие целостности, полноты свойств и признаков социальных форм отношений переходного общества, их смешанность и противоречивость. Для переходного общества свойственно параллельное сосуществование как старых, уходящих, так и замещающих их новых социальных отношений, которое протекает в условиях постоянной борьбы, столкновений и противоречий.

- Необратимость изменений, происходящих в транзитивном обществе. По мнению Ю.В. Яковца[16], даже при варианте возврата к старой системе, точный поворот ее прежнего состояния невозможен.

- Историческая «индивидуальность» каждого транзитивного общества, связанная со спецификой исторического времени, в котором происходят переходные процессы и с которым связаны различия в начальных и конечных состояниях транзитивного общества.

- Повышенная инновационная активность, которую В.Л. Бабурин определяет как «взрыв инноваций»[17].

Проведенный сравнительный анализ показал, что современные исследователи выделяют различные атрибутивные признаки транзитивного общества, но повторяющимся признаком является именно инновация. Большинство исследователей выделяют инновацию как обязательный признак транзитивного общества, определяют тип переходного механизма как инновационный, «ориентированный на создание принципиально нового социального порядка» (А.И. Пригожин, А.С. Ахиезер, В.Л. Бабурин, Ю.В. Яковец, Д. Леонтьев, Е.В. Куракина).

Инновации – это процесс, включающий в себя научную, техническую, производственную, экономическую и культурную составляющие. Новшество, возникающее в результате этого процесса, как правило, получает широкое распространение и оказывает воздействие на другие сферы деятельности. Инновации появляются не только в технико-технологической и экономической сферах, где важен коммерческий эффект, но и во всех сферах общественной жизни – политической, управленческой, когнитивной и других. Это обусловлено тем, что инновации выступают проявлением глобального аспекта человеческой деятельности вообще. По своему глубинному смыслу они относятся не только к процессу создания и распространения новшеств, но и к изменениям в образе жизни, стиле мышления, которые, так или иначе, затрагивают эти новшества.

Сегодняшняя ситуация в нашей стране благоприятна для социальных инноваций, так как, с одной стороны, общество находится в состоянии неустойчивости, разбалансированности внутренних связей, неопределенности своих национальных интересов, а с другой – существует давление внешних факторов со стороны остроконкурентной мировой среды. «Инновации – могучее средство для подъема экономики... развитие в стране инновационной деятельности, создание социально-экономической инфраструктуры инновационной системы, объединяющей научно-техническую сферу и производство на принципах рыночной экономики, является ключевой проблемой модернизации России», – считает В.Ж. Келле[18].

Рассмотрев существующие научные подходы к изучению транзитивного социума, мы можем утверждать, что особую роль в условиях перманентной транзитивности играет инновация, которая является механизмом, обеспечивающим переход на качественно новый уровень – от техногенного его этапа к постиндустриальному, и позволяющим ускорить темпы общественного развития. Так, профессор Г.Г. Малинецкий считает, что «сегодня российское общество может выжить, только ускоряясь»[19]. О необходимости сегодня «инновационного рывка» для современной России говорят и представители различных отраслей знания. Инновация конституирует общество транзитивного типа, следовательно, настало время изучения инновации с точки зрения социальной онтологии, учитывающей проекции человеческого опыта на мир, опирающейся на них в трактовках различных аспектов и связей бытия.

Список источников:

1. Пригожин, И.Р. Время. Хаос. Квант. К решению парадокса времени: пер. с англ. – 5-е изд., испр. – М.: УРСС, 2003. – 240 с.
2. Делокаров К.Х. Системная парадигма современной науки и синергетика // Общественные науки и современность, 2000. – № 6. – С. 45–48.
3. Пригожин А.И. Перестройка: переходные процессы и механизмы. – М:

Наука, 1990. – С. 55–65.

4. История философии. Энциклопедия – Минск: Книжный дом, 2002. – С. 1193.

5. Фром Э. Иметь или быть? – М: Прогресс, 1990. – С. 230.

6. Там же. – С. 245.

7. Куракина Е.В. Личность в социокультурном пространстве переходного периода: автореферат дис. ... к.ф.н. – СПб., 2003. – С. 12.

8. Пригожин А.И. Перестройка: переходные процессы и механизмы. – М: Наука, 1990. –С. 58.

9. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 11–29.

10. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 30.

11. Там же. – С. 15.

12. Карозерс Т. Конец парадигмы транзита. // Политическое развитие и модернизация: современные исследования. – М. – № 2, 2003. – С. 42–66.

13. Удальцова М. В. Транзитивное общество и его проблемы // Проблемы социальных взаимодействий в транзитивном обществе. – Новосибирск, 1999. – С. 6–10.

14. Тойнби Дж. Постижение истории: Сборник. / Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1991. – С. 3–5.

15. Куракина Е.В. Личность в социокультурном пространстве переходного периода: автореферат дис. ... к.ф.н. – СПб., 2003. – С. 12.

16. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. Изд. 2-е – М.: Экономика, 2003.– 346 с

17. Бабурин В.Л. Эволюция российских пространств: От Большого взрыва до наших дней: Инновационно – стратегический подход. – М.:УРСС, 2002. – С. 225.

18. Келле В.Ж. Российская наука в контексте реформ // Социальногуманитарные знания – 1999. – № 3. – С. 331.

19. Малинецкий Г.Г. Принципы прогнозирования технологического развития. <http://spkurdyumov.narod.ru/progi/htm>.

СЕКЦИЯ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МОДЕРИРОВАНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭЛИТНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Колодий Н.А., Арляпова Е.В., Агранович В.Б.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

E-mail: vika@tpu.ru

В современных условиях речь должна идти о проектной культуре как той среде, в которой реализует себя современное образование, в результате кардинально меняя свои цели, стратегии, задачи и содержание. Образование, пронизанное идеей проектности, наделяется ответственностью за принятие множественности концептуальных каркасов, ни один из которых не имеет общепринятого характера. Оно становится открытым и неоднородным, способствуя тем самым формированию мышления, ориентированного на конструирование нестандартных форм и моделей реальности. Одновременно образовательное пространство приобретает плюралистический характер, предлагая рынку конкурирующие образовательные стратегии и практики. Правда, это не исключает некоторого внутреннего единства данного пространства, которое конституируется сегодня, однако, не жесткой структурой ступеней и программ образования, а преемственностью гибких технологий усвоения информации, что задает возможность столь же гибкой личностной ориентации в мире лавинообразно растущего знания и непрерывного изменения поля профессиональных квалификаций.

Университет начал превращаться в корпоративный уже несколько десятилетий назад. Но активизация риторики корпоративного университета в условиях жесточайшего кризиса неолиберализма и корпоративной культуры приобретает новый смысл. Корпоративный университет, основанный на принципах эффективности и превосходства и являющийся проводником ценностей неолиберального государства, нужд корпораций и претендующих на гегемонию концепций универсального знания, не только лоббирует технологическое умение вместо знания, но и неизбежно подменяет гуманитарное знание социальными науками, которые выступают идеальным инструментом навязывания определенного типа модернизации и определенной модели знания.

Классический и современный университеты

Корпоративный университет	Классический университет
1) развитие наукоемких экономических систем и общества знания, что приводит к необходимости расширения охвата населения высшим образованием	1) Университет всегда отражал в себе трансформации современного общества, будучи открытым пространством, в котором сталкиваются власть, знание и культура.
2) возрастание значения новых информационных и коммуникационных технологий для всех аспектов деятельности	2) Перспективным для понимания этого процесса представляется анализ Дж. Диленти эволюции университета в контексте теории когнитивных

<p>университета, что требует основательного переосмысления организационного образовательного процесса;</p>	<p>сдвигов. Когнитивный сдвиг, замечает автор, «происходит тогда, когда изменения в производстве знания ведут к изменениям в культурных и социальных структурах – изменения в способе познания приводят к артикуляции новых культурных моделей, ведущих к институциональным инновациям».</p>
<p>3) процессы глобализации и интернационализации, ведущие, в том числе, к глобальной борьбе за студентов и исследовательские контракты;</p>	<p>3) Культурные модели выражаются в интерпретативных моделях, с помощью которых общество приобретает знания о самом себе и формулирует свои базисные концептуальные структуры и объективные структуры референции. Причем на протяжении всей своей истории университету приходилось самоопределяться и утверждать автономию по отношению к трем институтам: государству, рынку, церкви. Каждый из них предъявлял свои права на университет, с каждым последнему приходилось вступать в борьбу, иногда довольно жесткую.</p>
<p>4) споры о субъектах ответственности в образовании, в особенности высшем, что выводит на передний план вопросы доступности и равноправия в образовании, форм доставки его программ, карьерного продвижения, продолжения образования и т. д.</p>	<p>4) В проекте университета (1808 г.) В. фон Гумбольдта – первого действительно современного университета. Основной акцент был сделан на академической свободе, объединении обучения и исследования и на автономии университета, в обмен на которую последний брал на себя обязательство обеспечивать государство нравственным и духовным базисом, заменяя в итоге церковь.</p>

Таким образом, новые модели альтернативного корпоративному образованию, которые возникают сегодня, основаны не только на стремлении уравновесить перевес технократического элемента, не просто на реабилитации гуманитарного знания. Это образование, направленное к справедливости, критическому самосознанию и мышлению, культуре диалога на равных, осознанию заново важности и ценности жизни с тем, чтобы смягчить негативные эффекты господствующего технократического типа образования и знания и прежде всего, его радикальный отказ от этической и политической ответственности/

Как показывают исследования, для успешной конкуренции на рынке труда все более важными становятся «общие знания»: образование, должно готовить молодежь к такому рынку, на котором личные качества важнее технической компетентности. На передний план выходит определение каждым индивидом

собственной образовательной траектории в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией. «Общество знания» – это еще и «общество риска», ибо у людей нарастает чувство неуверенности, неуверенности во всем – в индивидуальной идентичности, социальных связях и, прежде всего, в перспективах занятости и карьеры.

Поиск новых форм организации научного знания — важнейший путь реформирования системы образования. Сейчас складывается новый образ науки, чуждый нормативизму и унитаризму просветительской концепции. В XX в. выявились или возникли такие способы бытия знания и формы его репрезентации, которые ни в гносеологии, ни в теории науки ранее не анализировались. Например, М. Поляни выдвинул идею личностного знания. Крупнейший математик XX в. Дьедонне одну из своих заметок назвал "Математик столько, сколько существует математиков". Иными словами, знание представляется сейчас, как некое дивергирующее образование, не просто как множественное образование, но и как постоянное увеличивающее свое многообразие. Более того, знание непосредственно связано с личностью ученого, с носителями и творцами научного знания.

«Дигитальное поколение» в ситуации, когда любой человек в любом месте может получить за плату или бесплатно любую информацию, требует новых форм педагогики. Авторитарная педагогика себя исчерпала. На передний план выходит коллаборативное и индивидуализированное обучение. Курсы и библиотечные материалы перемещаются в онлайнную среду.

Важно, таким образом, учитывать, что речь идет не только о технических и технологических изменениях. Фактически формируется новая социальная структура, получившая название сетевого общества (М. Кастельс), новая организация социальных отношений, новые способы конструирования идентичности. Не случайно данная проблематика оказалась в центре современной социальной теории. Информационные технологии меняют отношения между людьми и знанием. Аудитория освобождается от подчинения пространству и времени, создается открытое учебное пространство. Исторически университетское образование сложилось так, что главную роль в нем играл процесс преподавания (teaching), т. е. передачи знаний, а не процесс постижения. Активные формы обучения и сегодня еще остаются на периферии. Однако на передний план должен выйти процесс обучения (learning), т. е. характер деятельности самих студентов.

Группа Пейперта, например, нашла нетрадиционный прием: с помощью компьютера и серии игр в реальном мире с реальными вещами создавались так называемые микромиры, каждый из которых должен был иллюстрировать один из миров, устроенных либо по представлениям Аристотеля, либо по законам Ньютона, идеям Эйнштейна и даже по «обобщенному закону движения в мире». В рамках последнего могут действовать бесконечно разнообразные законы движения в мире, которые учащиеся придумают сами. Основой для этого становятся личный опыт, хорошо известная «геометрия собственного тела» и другие знания и представления, которые вовлекаются в творческую разработку разнообразных «законов» движения. Эффективны, так же, в данных условиях культуралистские и психологические тренинги по существованию в разных культурных средах с разным типом доминирования деловой культуры и культуралистские тренинги по принципам организации предметно-пространственной среды.

Традиционные тренинги (командообразования, коммуникативных тренингов продаж, тренингов личностного развития), направлены на выработку инструментальных и поисковых(менеджерских) характеристик личности,

умеющей находить нужную информацию, нужные алгоритмы решения задач, уметь организовать собственное время, принимать нужные решения и т.п. , тогда как, природа креативности в сегодняшнем обществе иная. Цель тренингов должна быть связана с формированием навыков существования в современной культурной среде, требующей «участного сознания», а не простого теоретического отношения. Участное сознание – сознание, базирующееся на понимании социальной ответственности в обществе риска, в том числе – ответственности за выбор в условиях альтернативных сценариев развития, альтернативных объясняющих схем, альтернативных сценариев действий. Навыки и умения, вырабатываемые в ходе тренинга, должны охватывать кластер мировоззренческих компетенций.

Культурная среда



Актуальными являются, так же, визуальные тренинги. Если мы смотрим на мир вещей, на «что-то» помимо нас (включая плоскость фотографии, экранную реальность игрового или анимационного фильма, произведения искусства – живописи, графики, скульптуры), то, в отличие от процесса абстрактно-логического мышления, мы не ощущаем дистанцию между нами и миром. В целостном естественном видении человек и предмет созерцания образуют нечто единое. Именно поэтому визуальное познание считается имманентным сущности человека. Оно как бы встроено в собственно психофизиологическую природу человека. Благодаря видению «схватываются» и различаются пространственные свойства мира, внешней среды. Это «схватывание» происходит непосредственно, очень быстро – практически мгновенно (психологи отмечают: длительность перцептивного действия для глаза в среднем – 7 м/сек), в сравнении с процессом абстрактно-логического мышления. Известный американский философ постмодерна Ф. Джеймсон обнаружил в результатах исследований своих соотечественников-психологов факт изменения минимального интервала, необходимого для базовых визуальных – перцептивных и когнитивных – реакций. У молодых людей, принимавших участие в эксперименте (первое компьютерное поколение), этот интервал с нормативных 7 м/сек уменьшился до 3 – 4 м/сек. Добавим: с точки зрения психологии, подобные показатели для сферы сенсорно-перцептивных процессов свидетельствуют о кардинальных изменениях не только на уровне сознания у нового поколения людей, выросшего в условиях новейших визуальных технологий, но уже и об определенных трансформациях базиса восприятия. А это показатель скорее антропологических, нежели сугубо психологических сдвигов. Результатом таких тренингов должно стать: получение знаний, которые не только запоминаются, но и применяются на практике, обучение тому, как учиться, обучение анализу и решению проблем, получение

знаний от других и совместно с другими, формирование ответственности за собственный познавательный процесс.

Таким образом, тренинги, направленные на формирование профессиональных компетенций элитных технических специалистов должны быть направлены, прежде всего, на выработку таких актуальных, на сегодняшний день способностей, как:

- способность мотивировать свой выбор
- способность синтезировать визуальную и текстовую информацию
- способность обретения своей собственной когнитивной стратегии.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНЖЕНЕРНОГО МОДУЛЯ В ФОРМЕ ТРЕНИНГА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭЛИТНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Конюхова Т.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

E-mail: konykhova@sibmail.com

Современная жизнь чрезвычайно наполнена коммуникативными контактами, которых невозможно избежать. Не случайно Дж. Рокфеллер говорил, что умение общаться с людьми является товаром, за который можно дорого платить, но только если это приятное и качественное общение. Деловой мир сегодня особенно ценит качественное общение и умение преподнести себя в выгодном свете. Владение эффективными техниками самопрезентации для многих успешных людей стало тем самым «золотым ключиком», который открыл даже самые непреступные двери.

Итак, ключевое слово – самопрезентация, которое характеризует умение правильно подать себя в соответствии с контекстом ситуации. Ни для кого не является секретом то, что впечатление, которое складывается о человеке в первые минуты общения, во многом определяет, каким будет наше дальнейшее взаимодействие с ним, какие интонации и лексические формы будут использоваться, примут ли нас на работу, доверят ли выполнение ответственного проекта, поверят ли в наши силы. Таким образом, при любом общении осознано или бессознательно мы рекомендуем себя, заявляем о своем потенциале, позиционируем себя. Это и есть искусство самопрезентации, которое может обеспечить стратегию личной успешности.

Следует всегда помнить, что второго шанса произвести первое впечатление не бывает. От того как оценят человека будет зависеть его жизненный успех и успешность. Можно быть гениальным ученым, разрабатывать суперинновационные технологии, изобретать прогрессивные механизмы, но если не уметь о них рассказать, это все останется на уровне разработок и не станет широко востребовано, внедрено. Исходя из этого, чтобы быть успешным и в жизни, и в профессии нужно уметь говорить и владеть самопрезентацией, уверенно и интересно рассказывать о новых изобретениях и достижениях, показывать их практическую значимость и эффективность.

Первые исследования самопрезентации проводились на Западе на рубеже 1950-1960 гг. Одним из пионеров был Э. Гоффман (E. Goffman). Позднее появились работы М. Снайдера (M. Snyder), Дж. Тедеси (J. Tedeschi), Э. Джонса

(E. Jones), Р. Ковасаки (R. Kowalski) А. Басе (A. Bass), С. Бриггс (S. Briggs), Б. Шленкера (B. Schlenker), К. Джентри (K. Gentry), М. Вейгода (M. Weigold) и др. Большинство из них полагали, что существует комплекс мотивов, лежащих в основе процесса самопрезентации:

- поддержание чувства собственной уникальности
- демонстрация своей принадлежности к определенной среде
- утверждение желательной «Я-концепции» и укрепление самооценки
- получение материальной, социальной (социальное одобрение) выгоды
- повышение привлекательности, получение одобрения и уважения
- сохранение и увеличение власти, влияния [1].

Умение владеть техниками самопрезентации, правильно использовать стратегические и тактические шаги в этом направлении особенно значимо для слушателей элитного технического образования. Являясь кадровым резервом будущего страны, эти студенты обязаны быть примером для коллективов, которыми они будут руководить, демонстрировать необходимые навыки эффективного коммуникативного взаимодействия на всех уровнях. Более того, «в зависимости от ранга специалиста эффективность его работы определяется развитием его коммуникативной компетентности на 60-90 %. То есть люди, умеющие общаться, и зарабатывают больше» [2].

Успешность презентации себя и своих достижений зависит от нескольких факторов:

- уверенности в себе
- умения держаться на публике
- владения приемами аргументированного изложения своих позиций и взглядов
- практического использования навыков систематического мышления
- умения управлять аудиторией, воодушевлять и побуждать ее к действию, на которое вы рассчитываете
- поддерживать активную бдительность сознания, т.е. уметь слушать и слышать
- презентовать себя как целостную и гармоничную личность, но не приукрашивать себя, а выгодно подчеркивать те характеристики, которые будут важны в конкретном контексте
- не манипулировать слушателем в открытую
- быть искренним и, по возможности, открытым, находя точки соприкосновения с аудиторией и т.д.

Безусловно, слепое следование правилам не всегда оправдано. Необходимо чувствовать ситуацию, уметь импровизировать и интуитивно расставлять акценты. Именно для этого сегодня все чаще обращаются к тренинговым формам научения и отработки техник самопрезентации. Именно тренинговые занятия позволяют повысить уровень личной эффективности в области самопрезентационного поведения. Как правило, тренинги представляют собой совокупность пассивных и активных форм работы, т.е. знакомство с теорией, которая трансформируется в практику и применяется в групповой или индивидуальной работе после краткого обсуждения незамедлительно. Тренинг нацелен на наработку определенных навыков, которые формируются путем проживания ситуации участниками, самокритики. Именно с этой целью на тренингах не только дается раздаточный материал с теорией, образцы листков самопрезентации, перечни необходимых упражнений, используются видеоматериалы, но и ведется видеofиксация всего процесса работы с тренером, чтобы был материал для оценки корректности вербальной и невербальной составляющей тренируемого, для «работы над собой».

Список источников:

1. Тренинг эффективной самопрезентации [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://psychologiya.com.ua/metody-treninga/3500-trening-effektivnoj-samoprezentaczii.html>

2. Компания «ПерсоналитиЛ» [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.personalityl.ru/treningi/treningrost/117-oratorskoe>

CASE-STUDY ИЛИ ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

Ткачёва В.В.

Научный руководитель: Беломестнова Э.Н., к.т.н., доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

E-mail: baddevil2@mail.ru

Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case - случай, ситуация) - метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач-ситуаций. Непосредственная цель метода case-study - проанализировать ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. Окончание процесса - оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применён в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году. Сегодня метод case-study завоевал ведущие позиции в обучении, активно используется в зарубежной практике бизнес-образования и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения различных проблем.

Проблема внедрения метода case-study в практику профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями [1]:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, его действия должны отличаться системностью и эффективностью в условиях кризиса.

Трансформация требований к выпускающемуся специалисту, обуславливает внедрения инновационных методов обучения. На первый план выходит задача построения образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода. Для личностно ориентированного подхода в современной системе обучения более существенной является ориентация как на процесс обучения, так и на конечные цели (главным ставится вопрос “каким быть”, а не “кем быть”). В основе личностно-ориентированного подхода в обучении лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого ученика, его развития не как “коллективного субъекта”, но, прежде всего, как индивида, наделенного

своим неповторимым “субъектным опытом”. ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса. Педагог становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности ученика. Организация такого учебного процесса предполагает наличие руководства, формула которого вполне может быть взята у М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому».

Кейс-метод является тем методом обучения в вузах, который отвечает задачам личностно-ориентированного подхода. Методологически кейс-метод в профессиональной подготовке в вузе принципиально отличается от традиционного содержания обучения, которое не использует кейс-метод. Это различие проявляется, прежде всего, на уровне применяемых дидактических принципов.

Кейс-метод опирается на совокупность следующих дидактических принципов [2]:

1) индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий;

2) максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);

3) обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются решения задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется);

4) рациональная подача теоретического материала, сконцентрированного вокруг основных проблем;

5) возможность активного сотрудничества преподавателя и студента, который может в любое время обратиться к нему;

6) акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента.

Выделяют следующие признаки кейс-метода, позволяющие отличить его от других методов обучения [2]:

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.

2. Коллективная выработка решений.

3. Многоальтернативность решений. Наблюдается принципиальное отсутствие единственного решения.

4. Единая цель при выработке решений.

5. Наличие системы группового оценивания деятельности.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

На данный момент нельзя однозначно судить о воздействии кейс-метода на обучающегося, однако, опираясь на мировой опыт, можно утверждать, что этот метод способствует формированию таких качеств будущего специалиста, в которые нуждается рыночное общество.

Рассмотрим конкретнее корреляцию между качествами личности и кейс-методом. Для упрощения анализа ограничимся десятью наиболее важными качествами [3].

<i>Качества специалиста</i>	<i>Их характеристика</i>	<i>Воздействия кейс-метода на их формирование</i>
Способность принимать решения	Умение вырабатывать и принимать модель конкретных действий	Сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных

		ситуаций, выделение логики развития ситуации
Способность к обучению	Способность к поиску новых знаний, овладение умениями и навыками самоорганизовывать свое обучение	Постоянный поиск новой информации в процессе анализа ситуации, особенно в процессе её развития
Системное мышление	Способность к целостному восприятию объектов в их структурно-функциональной выраженности	Всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ
Самостоятельность и инициативность	Умение индивидуально выработать и активно реализовывать решения	Высокая индивидуальная активность в ситуациях неопределенности
Готовность к изменениям и гибкости	Желание и способность быстро ориентироваться в изменившейся ситуации, адаптироваться к новым условиям	Выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях анализа
Коммерческая и деловая ориентация	Установка на продуктивную деятельность по достижению практического результата	Постоянный поиск ответа относительно практического результата в ситуации
Умение работать с информацией	Способность искать информацию, проводить ее анализ, переводить её из одной формы представления в другую	Постоянный поиск, выделение, классификация, группировка, анализ и представление информации
Упорство и целеустремленность	Умение отстаивать свою точку зрения, перебороть противодействия со стороны партнеров	Умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения
Коммуникативные способности	Владение словом и неязыковыми средствами общения, умение вступать в контакт.	Постоянные высказывание своей позиции, умение слушать и понимать собеседника
Способность к межличностным контактам	Способность производить благоприятное впечатление на партнера	Постоянное стремление произвести хорошее впечатление на преподавателя и других

	по взаимодействию	студентов
Критичность мышления	Способность видеть проблемы	Поиск проблемы и определение её основных характеристик
Конструктивность	Способность выработать модели решения проблем	Поиск путей разрешения проблемы в кейсе
Этичность	Владение этическими нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллективного взаимодействия	Постоянное коллективное взаимодействие, конкуренция

В заключении можно с уверенностью сказать, что педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Данный метод завоёвывает положительное отношение со стороны студентов, так как даёт возможность проявить инициативу и раскрыть свой творческий потенциал, почувствовать самостоятельность, а также осуществлять взаимодействие с преподавателем на основе партнёрских отношений.

Список источников:

4. Кейс-метод в профессиональном образовании. [Электронный ресурс].— Режим доступа: http://jornal.znanie.org/n3_08/Pavel3.pdf

5. Красикова Е.Н. Кейс-метод как дидактическое средство в условиях профессиональной подготовки в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. 2007. № 6. С. 55-61

6. Основы кейс метода. [Электронный ресурс] .— Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-86441.html>

МАРКЕТИНГ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Абдуллина Я.М., студ.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

E-mail: xxx125@sibmail.com

Научный руководитель: Чухиста Ю.И.

Актуальность данной темы: В рамках современных условий, туризм возглавляет список важнейших социально-экономических отраслей мировой экономики. Туризм становится стилем жизни миллионов людей. Цель данной работы является изучить особенности маркетинга на предприятиях туристской сферы и отдыха.

Одной из основных задач фирм является увеличение ее прибыли. Получение и увеличение прибыли подразумевает под собой, прежде всего наличие и увеличение числа постоянных клиентов. Клиентов можно привлечь и удержать, если они заинтересованы в получении услуги.

Маркетинг – это общественный и управленческий процесс, направленный на выявление потребностей населения, в результате которого отдельные личности и группы получают то, что им необходимо и то, что они хотят.

Маркетинг в туризме – это система управления и организации деятельности туристских компаний по разработке новых, наиболее эффективных видов

туристско-экскурсионных услуг, их производству и сбыту с целью получения прибыли на основе повышения качества туристского продукта и учета процессов, которые протекают на мировом туристском рынке.

Функции маркетинга многообразны и обусловлены необходимостью изучения рынка, формирования способов и путей товародвижения, осуществления рекламы, управления и контроля и имеют двоякий характер: от обеспечения знания рынка, с одной стороны, до формирования и развития рынка - с другой стороны.(4, стр.17) Все они тесно связаны между собой. Важнейшие функции маркетинга объединены в четыре группы:

- Аналитические (исследовательские) - изучение рынка, потребителей товара и товарной структуры, внутренней среды предприятия, конкурентов.

- Производственные - организация производства и материально-технического обеспечения, разработка и внедрение трудовых технологий, обеспечение высокого качества и конкурентоспособности производимой продукции.

- Распределительно-сбытовые - организация системы товародвижения, системы формирования спроса и сбыта продукции, ее транспортировки и хранения, осуществление товарной и ценовой политики.

- Управление и контроля - планирование оперативное и стратегическое, информационное обеспечение маркетинговой деятельности, контроль.

Маркетинг в туризме имеет свои отличительные особенности, обусловленные специфическим характером туристских услуг.

Существует 7 отличительных характеристик маркетинга в туризме:

- 1) неспособность к хранению,
- 2) неосвязаемость услуг,
- 3) сезонность,
- 4) пространственная локализация,
- 5) несовпадение во времени факта продажи туруслуги и ее потребления,
- 6) территориальная разобщенность потребителя и производителя на туристическом рынке,
- 7) покупатель сам направляется в район потребления туристического продукта.

Туризм — временные выезды (путешествия) людей в другую страну или местность, отличную от места постоянного жительства на срок от 24 часов до 6 месяцев в течение одного календарного года или с совершением не менее одной ночевки в развлекательных, оздоровительных, спортивных, гостевых, познавательных, религиозных и иных целях без занятия деятельностью, оплачиваемой из местного источника.

Туризм сегодня – это сфера народнохозяйственного комплекса, которая во многих странах мира превратилась в бурно развивающуюся отрасль.

Туризм сейчас является одним из самых динамичных секторов как российской, так и мировой экономики.

Сегодня число компаний сильно увеличилось, и жесткая конкуренция заставляет их занимать свои ниши на рынке. Существуют фирмы, занимающиеся отдельными странами или направлениями, есть фирмы, работающие только на прием туристов. Есть такие, что работают с группами, и те, что организуют поездки по индивидуальному заказу. Есть туроператоры, которые полностью организует поездки и предлагают со скидкой другим турфирмам готовые маршруты, и есть турагенты, выступающие посредниками между туроператором и клиентом. К турагентам стекается информация о различных турах, из которых они подбирают клиенту нужный и наиболее доступный по цене.

Итак, туризму, принадлежащему к сфере услуг, присущи все те особенности, которые были перечислены выше.

В наше время люди могут выбирать, как они бы хотели отдыхать, потому что сейчас существует множество видов туризма.

Можно выделить следующие виды туризма:

- Экскурсионный туризм – путешествие в познавательных целях. Это одна из наиболее распространенных форм туризма.

- Рекреационный туризм – путешествие для отдыха и лечения. Этот вид туризма является весьма распространенным во всем мире. В некоторых странах он выделяется в самостоятельную отрасль экономики и функционирует параллельно с другими видами туризма.

- Деловой туризм – поездки, связанные с выполнением профессиональных обязанностей. В связи с всеобщей интеграцией и установлением деловых контактов деловой туризм из года в год приобретает все большее значение. Обращение к туристическим фирмам во всех подобных случаях позволяет организовать поездку с наименьшими издержками, экономя время. Кроме того, к сфере делового туризма относится организация различных конференций, семинаров, симпозиумов и т.д.

- Этнический туризм – поездки для свидания с родственниками. Туристские агентства помогают с оформлением транспортных билетов, загранпаспортов, виз и т.д.

- Спортивный туризм – поездки для участия в спортивных мероприятиях. К услугам туристских фирм прибегают в этом случае как руководители спортивных команд, организаторы соревнований, так и болельщики, и просто желающие присутствовать на соревновании.

- Целевой туризм представляет собой поездки на различные массовые мероприятия.

- Религиозный туризм – путешествие, имеющее целью выполнение каких-либо религиозных процедур, миссий.

- Караваннинг – путешествие в небольших мобильных домиках на колесах.

- Приключенческий (экстремальный) туризм – туризм, связанный с физическими нагрузками, а иногда с опасностью для жизни.

- Водный туризм – поездки на борту теплохода, яхты и других речных и морских судов по рекам, каналам озерам, морям. Географически и по времени этот туризм очень разнообразен: от часовых и однодневных маршрутов до многодневных круизов по морям и океанам.

Все эти виды туризма зачастую тесно переплетаются между собой, и их зачастую трудно выделить в чистом виде.

В России туризм пока не воспринимается полноправным сегментом экономики и предметом научного анализа. Российская туристская индустрия переживает период своего становления как самостоятельный сектор хозяйствования.

В условиях быстроразвивающегося рынка туризма России важную роль играют маркетинговые мероприятия: исследования, стратегия и планирование. В туризме (как в России, так и на европейских рынках) маркетингу уделяется недостаточно внимания, так как предприниматели в основном сориентированы на практику и действуют в соответствии с имеющимся у них опытом.

Экстенсивный рост спроса на туруслуги в России, обусловленный огромным количественным потенциалом, высоким уровнем образования населения, готовностью расходовать деньги на отдых и традиционной щедростью русских туристов во время отдыха в недалеком прошлом не являлись стимулами в

активизации маркетинговой деятельности предприятий туризма. Вместе с тем индивидуализация потребительского спроса, использование как массово-стандартизованного, так и дифференцированного предложения туристских товаров и услуг, концентрация капитала и технологические процессы в индустрии туризма обуславливают необходимость усиления внимания к проблемам маркетинговых исследований, стратегий и планирования. В России такая практика начала развиваться в канун XXI века, особенно в наиболее развитых географических районах, например в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Нижнем Новгороде.

Взгляды, потребности и желания клиентов постоянно меняются. Рассматривая туристскую индустрию нельзя не заметить, что понятия населения о наилучших видах отдыха изменяются, как и мода на престижные места отдыха. Основываясь на рассказах классиков русской литературы, можно сделать вывод, что в прошлом веке весьма популярными и престижными курортами была Ницца, Баден-Баден, где можно было встретить весь свет петербургского и московского общества. А в наши дни Ницца известна в основном как оздоровительный курорт и не является столь престижным местом отдыха, каковым она была в те времена. Увеличивается число деловых путешественников, взгляды и пожелания которых тоже необходимо учитывать, так как деловой туризм сейчас развивается очень динамично.

Список источников:

1. <http://www.euromag.ru/catalogs/stat/19149.html>
2. <http://gooddays.ru/post/59932>
3. <http://www.kmpline.ru/lib/turizm/46.php>
4. <http://www.baikal-center.ru/books/element.php?ID=3525>
5. Маркетинг: Учебник для вузов / Под ред. проф. Г.А. Васильева. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

СТУДЕНТ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Скворцова В.Н., к.ф.н., доц.; Захарова Е.Н., студ.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Студенчество - это мобильная социальная группа, целью которой является не только овладение знаниями, но и завершения процесса социализации. Отличительными признаками социализации являются относительная стихийность, непреднамеренность влияния среды; произвольное усвоение норм и ценностей, значительное влияние референтной группы на выбор усваиваемых норм и ценностей; возрастающая по мере взросления самостоятельность индивида. Как результат, социализация является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом.

Высшее учебное заведение принимает непосредственное участие в процессе социализации студентов. Социальный портрет молодого поколения складывается в наши дни весьма неблагоприятно. Расслоение общества в условиях рыночной экономики развивает у подрастающего поколения зависть, стремление к наживе, обесцениваются духовные богатства общества, происходит деформация нравственных понятий. Несформированность социально-значимых качеств способствует доминированию в молодых людях агрессивности, эгоизма, безразличия, цинизма [1].

Сегодня многие говорят о моральном кризисе в обществе, приводя в качестве аргумента быструю, радикальную смену нравственных ориентиров, отсутствие устойчивых моральных ценностей, общее падение нравов [3]. Отметим, что важнейшим процессом юношеского возраста является расширение личного мира личности, круга общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых молодой человек ориентируется. Вхождение личности в коллектив, в группу сверстников предполагает поиск ее места в этой структуре. Столкновение противоположных линий поведения молодых людей, взглядов на жизнь неизбежно приводит к различным, не всегда предсказуемым результатам. В рамках общества одним из путей формирования нравственно здоровой молодежной среды является выявление и педагогическая поддержка позитивных лидеров, которые самым естественным образом могут организовывать своих сверстников, увлечь их интересным делом. Большую роль в жизни молодых людей играет коллектив сверстников, где они проводят большую часть времени.

Стремление к объединению, вхождению в ту или иную группу, организацию – естественная потребность человека любого возраста. Ребенок, подросток, молодой человек объединяется со своими сверстниками для самоутверждения и для самозащиты, для реализации своих интересов и запросов. Сферой ближайшего окружения, образовательной средой является, прежде всего, учебное заведение и дом.

Поскольку институты и университеты являются образовательной средой, то отклоняющееся поведение ее необходимым элементом. Для изучения ситуации с девиациями в Томском политехническом университете (Гуманитарный факультет, 1-4 курсы) был проведен социологический опрос. Основная задача – выявление уровня информированности студентов ТПУ о девиациях в студенческой среде.

Девиантное поведение - поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила (правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания, проституция и др.). 100 студентов гуманитарного факультета ответили на ряд вопросов, касающихся их информированности о девиациях, распространенности и видов девиантного поведения в студенческой среде ТПУ, наиболее эффективных методов борьбы с ними и работы по снижению уровня девиаций в ТПУ.

Ответы показали, что наиболее часто студенты сталкиваются с пьянством (75%), воровством (55%) и хулиганством (44%). Но и такие формы девиаций, как наркомания (10%), вымогательство (7%) и проституция (2%) также имеют место в студенческой жизни.

На первое место по степени распространенности студенты поставили такую форму отклоняющегося поведения, как пьянство (52%). Практически делят второе место хулиганство (27%) и наркомания (11%). Студенты отметили, что также широко распространено и воровство (9%), вымогательство (7%) и проституция (5%).

Среди наиболее вероятных причин отклоняющегося поведения студентов ТПУ, респонденты назвали следующие факторы:

1. Незрелость и изменчивость нравственных принципов и стандартов – 42%.
2. Доступность наркотических средств – 49%.
3. Демонстрация жестокости и насилия по ТВ – 55%.
4. Снижение уровня жизни – 25%.
5. Бесконтрольность продажи спиртных напитков – 46%.
6. Незнание, чем занять себя в свободное время- 59%.

Шкала причин девиаций показывает, что на первое место студенты ставят незнание, чем занять себя в свободное время (59%). На втором месте – демонстрация жестокости по ТВ (55%), доступность наркотических средств (49%), бесконтрольность продажи спиртных напитков (46%) и изменение нравственных

принципов и стандартов (42%) . Снижение уровня жизни только 25% считают причиной отклоняющегося поведения студентов ТПУ.

По мнению студентов, самым эффективным способом борьбы с **пьянством** студенты считают штраф (47%) и общественное порицание (34%), 12% респондентов уверены, что самым эффективным способом борьбы с пьянством является исключение из ВУЗа.

Большинство студентов склоняются к мнению, что за **воровство** необходимо наказывать лишением свободы (54%) и исключением из ВУЗа (37%).

За **наркоманию** большинство студентов (48%) предполагают исключение из ВУЗа, 21% респондентов уверены, что эффективным наказанием будет лишение свободы.

Наибольшие затруднения вызвал у студентов (21%) выбор наказания за **проституцию**. Однако 31% опрошенных сошлись во мнении, что самым оптимальным наказанием будет общественное порицание. Большой процент респондентов уверен, что таких студентов необходимо исключать из ВУЗа (22%). Но часть студентов отметили, что за подобное поведение необходимо не только штрафовать (10%), но и лишать свободы (11%).

Самым эффективным способом воздействия на такую форму девиации, как **хулиганство**, студенты (48%) считают штраф и - 31% – общественное порицание. Среди воспитательных мер студенты также называют исключение из ВУЗа (12%) и лишение свободы (12%).

По мнению респондентов, с **вымогательством** необходимо бороться с помощью лишения свободы (42%), исключения из ВУЗа (37%), а так же с помощью штрафов (22%).

Как показали ответы на вопрос о степени распространенности негативного поведения в студенческой среде ТПУ, уровень девиаций высок, поэтому студентам был задан следующий вопрос: «Кто, по-Вашему мнению, может повлиять на снижение уровня распространенности негативных явлений в студенческой среде ТПУ?».

44% респондентов считают, что на снижение уровня девиаций могут повлиять **правоохранительные органы**, 32% – **администрация ТПУ**, 18% респондентов – **преподаватели ТПУ**. Оставшиеся 6% считают, что только сами студенты могут повлиять на ситуацию. Как видим, половина (50%) респондентов уверены, что вся работа по снижению уровня отклоняющегося поведения лежит на «плечах» ВУЗа. Поэтому мы спросили студентов о том, ведется ли какая-либо работа по профилактике отклоняющегося поведения в ТПУ. Ответы на него разделились следующим образом: Да, ведется – **31%**; Нет, не ведется – **18%**; Не знаю – **51 %**.

Т.е. большинство опрошенных вообще не знают о профилактической работе, проводимой в ТПУ. По мнению тех студентов, кто положительно ответил на вопрос, эта работа ведется в следующих формах:

1. Проведение акций волонтерской организацией «Стиль жизни»

2. Работа УСРВ ТУ

3. Контроль в общежитиях

4. Работа участкового

5. Запрет продажи табачных изделий и алкогольной продукции на территории студенческого городка, т.е. в непосредственной близости от общежитий, а так же на территории, прилегающей к ВУЗу

Среди мер, предлагаемых студентами для снижения распространенности отклоняющегося поведения среди студентов ТПУ, были, в основном, следующие:

1. Строгий отбор абитуриентов

2. Общественное порицание

3. Штрафы

4. Индивидуальные беседы с психологом. При выявлении отклоняющегося поведения – рассмотрение на заседании кафедры, студенческом совете (выносится решение о мере наказания).

В целом проведенный опрос показал, что проблема отклоняющегося поведения студентам знакома. Наиболее негативную оценку студентов ТПУ вызвали такие явления, как пьянство и воровство. Законотупослушание, утверждение своеволия, права сильного и жестокого — реальность наших дней. Борьба с преступностью превращается сегодня в острейшую проблему, решение которой требует комплексного подхода. В процессе общения и воспитания молодых людей необходимо помнить, что грань между аморальностью и преступностью весьма подвижна. Более того, именно отрицание моральных норм лежит в основе многих преступлений.

Нельзя не отметить, что среди различных видов социальных отклонений набирают обороты сексуальная распущенность и проституция, находящаяся на грани противоправного поведения, поскольку почти всегда сопровождается пьянством, употреблением наркотиков, является источником распространения венерических заболеваний и СПИДа. Наиболее опасным явлением в настоящее время является наркотизация студенческой молодежи, под которой понимается процесс легализации распространения наркотиков.

Значительное ухудшение социальных условий, детерминирующих характер и масштабы девиаций, требует разработки целой системы мер воздействия на разные категории людей, в том числе и в первую очередь молодежи.

Проблема предупреждения девиантных форм поведения должна решаться путем объединения мер социального, психологического, педагогического, медицинского и правового характера. Понятно, что стабилизация экономики и укрепление социальной защищенности личности являются главными показателями качественного сдвига в девиантных процессах.

Нет нужды говорить особо о необходимости изменения структуры деятельности институциональных органов, осуществляющих санкции в отношении лиц с отклоняющимся поведением, о расширении и преобразовании форм социальной помощи (наркологической, суицидологической и др.)

Как показал опрос, определенные меры по профилактике отклоняющегося поведения студентов принимаются. Но профилактика социальных отклонений может быть эффективна только в том случае, если в центре предпринимаемых мер будет стоять конкретный человек (в нашем случае — студент) с его заботами, проблемами, надеждами, устремлениями, сильными и слабыми сторонами.

Показательно, что 50% опрошенных считают, что профилактическая работа должна проводиться ВУЗом, т.е. его администрацией и преподавателями. Преподаватели - это отдельная социальная группа, которая принимает непосредственное участие в процессе социализации студентов. Большинство студентов не имеют представления о том, как она проводится, а также не знают, что такая работа существует.

Для улучшения профилактической работы в ТПУ можно предложить следующую технологию:

- Анализ задач профилактической работы со студентами ТПУ
- Определение наиболее эффективных форм и методов профилактической работы со студентами ТПУ
- Подготовка наглядных материалов для работы со студентами
- Проверка эффективности форм и методов профилактической работы со студентами ТПУ
- Подготовка рекомендаций на основе проверки форм и методов профилактической работы со студентами ТПУ

- Внедрение форм и методов профилактической работы с учетом всех рекомендаций
- Анализ результатов профилактической работы со студентами ТПУ

Список источников:

1. Афонина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия/под ред. О.А. Абдуллиной. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Этика: Учеб.пособие/ Т.В. Мишаткина, З.В. Бражникова, Н.И. Мушинский и др. Под ред. Т.В. Мишаткиной.-2-е изд. –М.: Новое знание, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕОТЧУЖДЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Жукова В Ф.
Сургутский филиал РГСУ

Посредством образования личность способна развить свободную индивидуальность, как способна и преодолеть существующие отчужденные формы ее формирования. Демонстрирует образцы свободного образования античность, - эллинское, римское образование, «социальное» в высшем смысле. Об этом пишет Д. Дьюи в «Выборе свободной мысли»: с позиции демократического утилитаризма Д. Дьюи делает вывод об элитарности античного свободного образования, - оно, считает автор, являло собой неотчужденное социальное состояние. Опираясь на опыт античности, Д. Дьюи говорит о предпосылках формирования принципов либерального образования: в Греции либеральное образование было свободным, потому что образ жизни, который вела небольшая группа, давал возможность посвятить себя возвышенным вещам, - группа жила плодами труда экономически поработанного класса. И образование как феномен цивилизации возникло именно в русле либеральной традиции, что нашло отражение в понятии «либеральное образование»; лишь в пределах образования как образования либерального способны проявить себя неотчужденное взаимодействие и связь личности и образования; образование здесь обретает статус естественного родового продолжения самого человека, что дает возможность говорить о самореализации личности, о формировании личности неотчужденной.

Либеральное образование, принципы которого необходимо реализовать в условиях, системы университетского образования, способно создать условия для преодоления отчуждения формирующейся личности. Причина этого заключена в том, что реализация принципов и идей либерального образования позволяет личности осуществить свободный выбор условий и средств самореализации, условий и средств саморазвития, в чем и состоит смысл преодоления отчуждения в сфере образования. Сегодня необходимо понять, как осуществляется взаимодействие сформировавшихся в практике университетского образования тенденций: либеральной тенденции и тенденции утилитарной. Это парадигмы образовательной практики, не существующие в «чистом виде», хотя ранее в философии образования они представлены как противостоящие: «чистые» либералисты – Дж. Ньюмен, Т. Веблен, А. Флекснер, Х. Ортега-и-Гассет, К.Ясперс, Р. Хатчинс; «чистые» утилитаристы – Д. Локк, Д. Бенгам, Т. Гексли, Д. Милль, Д. Дьюи, С. Хук. Когда-то Ф. Ницше сказал, что дефицит личности мстит за себя повсюду: расслабленная, невзрачная, потухшая, отрицающая себя личность не годится уже ни на что хорошее: все великие проблемы требуют великой любви, а на нее способны только сильные, цельные, надежные умы.

Решение проблемы гуманизации университетского образования невозможно вне ситуации самообразования личности специалиста, лишь «преодолевая в «старой» системе воспитания ее обобществляющую одномерность, необходимо воссоздать свойственное российскому образованию стремление к безмерности нравственного и интеллектуального совершенствования. Такое образование поможет преодолеть трудности развития и создаст вектор притяжения к российскому образованию в мире». По сути, Ф. Ницше создал идеал самоопределяющейся личности, идеал самосозидающейся личности, - в этом идеале заключено ницшеанское понимание сверхчеловека – тот идеал и то понимание, которые являются антропологической доминантой идеи непрерывного образования. В немецком экзистенциализме Мартин Хайдеггер, рассматривая субъективное бытие человека («бытие в мире») в статье «Слова Ницше «Бог мертв»», говорит о ницшеанском идеале самосозидающейся личности, о ницшеанском понимании сущности сверхчеловека как обоснованном в самом бытии законе величайших самоопределений личности: «Легко возмущаться идеей и образом сверхчеловека ... легко выдавать свое возмущение за опровержение – легко и безответственно. Трудно вступить в ту высокую ответственность, изнутри которой Ницше продумывал сущность того человечества, что в бытийной судьбе воли к власти определяется к перенятию господства над землей, трудно, но неизбежно для грядущей мысли. Сущность сверхчеловека – это не охранная грамота для буйствующего произвола. Это основанный в самом же бытии закон длинной цепи величайших самоопределений, в течение которых человек постепенно созревает для того сущего, которое ... всецело принадлежит бытию – бытию, что ... своим выявлением творит целую эпоху, а именно последнюю эпоху метафизики». Смысл символики Ф. Ницше расшифровал в «Мыслях о культуре» М. Мамардашвили, увидев в символе человека три условия: сверхчеловек как предельное для человека состояние, лишь устремляясь к которому человек может стать человеком. Существо, которое должно превосходить себя, чтобы стать самим собой. Наконец, «последний человек», для которого акт превосхождения себя невозможен. И антропологический апокалипсис, по М. Мамардашвили, связан именно с последним человеком, он не ответит ни на один из вопросов: что такое любовь, что такое творчество, что такое устремление, что такое звезда?.. В то время как идеал самосозидающейся личности – антропологическая доминанта непрерывно образующейся личности. Говоря о реализации идеи гуманизации университетского образования, мы с необходимостью понимаем вопрос о формировании личности потребности в образовании: лишь личность, в которой эта потребность сформирована, является личностью самосозидающейся, и естественным условием эволюции самосозидающейся личности – хотя и условием не единственным, - выступает, безусловно, непрерывное образование. Когда-то Ф. Ницше, говоря о сверхчеловеке, имея в виду человека, развивающего свое духовное богатство, созидаящего новые ценности, что, по Ф. Ницше, - возможно лишь через познание самого себя. Сам Ф. Ницше полагал для себя в качестве центральной проблемы проблему того, «какой тип человека должно воспитывать, должно хотеть – более высокого, более открытого, более уверенного в будущем». Это человек, умеющий и желающий быть учеником, старающийся стать тем, чем человек должен стать: «Познай самого себя и сделай из себя то, что ты есть; все, что в тебе есть самого лучшего, развивай до высшего совершенства, живи для осуществления этой твоей правды, будь верным себе, будь во всем самим собою». Необычайную актуальность работ Ф. Ницше в решении проблем образования еще на рубеже веков распознал С. Франк, который увидел доминирующую идею наследия Ф. Ницше: каждая личность есть своеобразное и в своем роде единственное

существо. Многообразие и сложности духовной жизни новое понимание личности приписывает самостоятельную ценность; моральный идеал оно видит не в однородности и равенстве людей, а в развитии самостоятельного духовного богатства каждой индивидуальности. Многообразие и оригинальность оно считает не злом, а благом, и цель личности оно усматривает не в подчинении одинаковым для всех законам, а в осуществлении тех интимных запросов и задатков, которые в каждой личности различны и в каждой одинаково верховны. Работы Ф. Ницше способны сориентировать личность на тот аксиологический выбор, который приведет к тому, что личность станет «учителем», созидателем самого себя, к формированию креативных установок. Говоря о гуманизации как о тенденции развития университетского образования, определим смысл понятий, используемых в социальной практике – «гуманитарные ценности» и «гуманистические ценности», в первом случае подчеркивается философско-нравственный аспект, в то время как обращаясь к конструкту «гуманистические ценности» мы подчеркиваем социальный аспект, связанный с проблемой взаимодействия общества и личности. Гуманистические ценности предполагают формирование гуманистического мышления, сущность которого определяется особым углом зрения, соотношения с человеком самых разных сфер, видов и форм социальной практики, и в том числе практики образования и воспитания. Исследование гуманистических ориентиров университетского образования сегодня актуально как никогда, особенно это актуально в ситуации активного формирования технократического мышления, в основе которого лежит идея превосходства средства над целью. Перестройка университетского образования должна идти в русле перенесения главного акцента с формирования узкого специалиста на формирование личности в широком гуманистическом аспекте. Через гуманитарно-нравственные ценности будущий специалист должен видеть научно-технические проекты, технологию и методологию творчества. Важно определить возможности университета в решении задач формирования нового типа личности специалиста, средством же преодоления ограниченности, односторонности в развитии личности будущего специалиста выступает гуманистический подход к осмыслению сути и возможностей университетского образования. Гуманистический подход предполагает демократизацию процесса образования, в ходе которого возможно осуществление свободного выбора позиции, точек зрения, читаемых лекционных курсов. Это в определенной мере должно ориентировать будущего специалиста на свободный творческий выбор и принятие оптимального решения. Демократизация образования ориентирует на более высокий уровень студентов и преподавателей. Обучение – диалог, который ориентирует на совместную выработку духовных ценностей. Гуманистический подход, на наш взгляд, должен ориентироваться на увеличение удельного веса и качества преподавания гуманитарных дисциплин, наконец, на изменение стиля образования, на переход от репродуктивного к продуцируемому знанию, от воспроизводства к производству идей.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Конюхова Т.В., к.ф.н., доцент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет;

Конюхова Е.Т., к.пед.н., доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Проблема социализации студента в процессе приобретения профессии проявляется в необходимости сопоставления личностных представлений индивида об уровне своего социально-культурного, ментально-личностного знания, информационного ресурса, накопленного опыта с новыми достаточно жесткими требованиями, которые предъявляются со стороны образовательного поля вуза, производства и социума.

Социализация представляет процесс (а также и результат) интернализации субъектом системы социальных ценностей, социально и профессионально адаптированных способов поведения. Этот процесс осуществляется в условиях целенаправленного воздействия социальных институтов, стихийного воздействия на личность различных жизненных, профессиональных, социальных обстоятельств.

Как показывает анализ психogramм, особенно в профессиях технической направленности, к профилю специалиста предъявляются особые требования, сужается количество необходимых в конкретном производстве индивидуально-личностных характеристик. При этом включенность человека в социально-профессиональную деятельность предполагает наличие навыка эффективной и быстрой социализации [3].

По нашему мнению, обеспечить адекватную социуму и профессиональной деятельности социализацию могут сформированные компетенции, как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных социально-профессиональных сообществах. Интегрированные компетенции имеют экстрафункциональный характер и обеспечивают универсальность субъекта.

Социальная компетенция представляет собой способность индивида брать на себя ответственность совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества; коммуникативная компетенция – это владение технологиями общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования; социально-информационная компетенция предполагает критическое отношение к социальной информации, владение информационными технологиями; когнитивная компетенция — готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию; специальная компетенция — подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [1].

Философская компетенция обеспечивает осознанное отношение к жизни, самостоятельный выбор целей и ценностей, ответственность и др. Мы согласны с мнением исследователей, что философская компетенция, являясь сложным системным образованием, интегрирует в себе целый набор личных компетенций, усиливая роль субъекта в социально-профессиональной активности [6].

Ключевые компетенции определяют социально-профессиональную мобильность человека, позволяют успешно адаптироваться в разных группах, поскольку их структурные характеристики включают помимо знаний, умений и навыков когнитивные способности, качества личности и формы социально-профессионального поведения.

Имея в качестве информационной основы сходную совокупность компетентностных качеств, студенты, используя социально-образовательную идентичную информацию, существенно различаются по своим психофизиологическим качествам, психологическим особенностям, социально-культурной, профессиональной эрудиции, жизненного опыта. Считается, что

предшествующий опыт должен обеспечивать студента всем необходимым для адекватной и быстрой социализации в новых условиях жизни, поскольку в сознании студента в момент принятия решения присутствует совокупность образов, социально-устойчивых, продуктивных стереотипов, которые образуют пространство или социально-образовательное поле, пронизанное многомерными связями [2].

В большинстве возникающих социально-значимых ситуаций субъект не может подробно описать, какими правилами, приемами он руководствовался. В связи с чем, полагаем, что выбор и принятие решений в условиях социализации личность осуществляет на уровне подсознания. Опыт подсознания и самосознания непосредственно связаны с социокультурным строем общества, социально-жизненным, культурно-образовательным опытом субъекта, его индивидуально-психологическими особенностями, организацией профессиональной подготовки в учебном заведении. Недетерминированность множества социально-учебных ситуаций, в которых студенту приходится проявлять приобретенные компетенции свидетельствует об устойчивости его социализации.

Критериями социализированности личности выступают: содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира; адаптированность личности, ее нормо-типическое поведение, образ жизни; социальная идентичность, степень независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности. Цель социализации в удовлетворении «потребности в самореализации» (А. Маслоу) в социально-профессиональной деятельности и в развитии способности для успешного осуществления этой цели. Процесс социализации имеет гуманистический смысл и направлен на личностный рост, на достижение собственной индивидуальности своего «Я», личных компетенций.

Социально-психологические факторы социализации личности отражают социально-культурный аспект, затрагивают проблемы ее исторической, культурной и этнической специфики; индивидуально-личностные факторы выявляются в жизненном и социально-профессиональном становлении личности. В процессе социализации человек усваивает социальные нормы, овладевает способами использования социальных ролей, навыками социально-профессионального поведения.

Создание в образовательном поле подготовки специалиста условий для успешной социализации студентов позволила нам выделить источники социализации личности, которые представлены опытом раннего детства; социальными институтами (системы воспитания, обучения и образования); взаимовлиянием людей в процессе общения и деятельности. Содержание социализации предполагает передачу обществом социально-исторического опыта, символов, ценностей, норм и их усвоение индивидом, интериоризацию. Это позволяет осуществить переход внешних по своей форме процессов общественной жизни во внутренние процессы сознания, дальнейшего развития личности.

Процесс социализации обеспечивает личности поиск своего социального места, что определяет «Я»-образ в виде осознания и осмысления своего «Я», обретения самостоятельности, актуализации «Я», раскрытия потенциалов, возможностей, саморазвития, становления ценностного ядра личности, ее установок и компетенций.

Жизненные, социально-профессиональные ориентиры задают феноменологию индивидуального опыта, содержание и динамику различных компетентностей человека. Социализация, личностное становление, отношения с миром, отношение к себе как ценности зависит от сложившихся установок общества и самого субъекта. В социализации принимают участие такие особенности личности как: способности, внешние данные, степень конформности,

коммуникабельность, индивидуальный уровень идентичности, осознанность своего жизненного, профессионального пути и т. д. Самосознание субъекта формирует его самооценку, умение смотреть на себя глазами окружающих людей, осознанно выделять себя из окружающих людей, вырабатывать чувство гордости, уважения или унижения за собственное «Я», вырабатывать чувство самоконтроля, усваивать нормы и ценности социальной группы. Человек научается принимать установки и ценности социальной группы, формирует свои установки, складывается как личность со зрелым субъективным «Я», участвует наравне с другими членами группы в решении общих проблем, целиком разделяет заботы и интересы группы. Студенты, имеющие соответствующий опыт, как показало исследование, быстрее адаптируются, чувствуют себя более комфортно в новой социально-образовательной среде[4].

На старших курсах студенты полнее реализуют свои возможности, проявляют самостоятельность, повышают свою надежность, уверенность, общественную активность, усваивают репертуар социальных ролей, ценностей и норм, культуру, завоевывают положение в той или иной общности, тем самым обеспечивают себе успешную социализацию [3]. При устойчивой социализации они достигают определенного статуса, включаются в широкий спектр информационно-культурных, социально-профессиональных и межличностных ролей, акцентирует внимание на общественной активности.

В заключении отметим, что развитие личности в условиях современного общества, в условиях высшей школы в отличие от предыдущих ступеней социализации представляется как процесс установленности на самоопределение, самореализацию, формирование нового менталитета и культуры в информационном обществе.

Список источников:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебн. Пособие / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.
2. Конюхова Е.Т. Инновационные технологии и проблема успешности будущего специалиста / Е.Т. Конюхова, Т.В. Конюхова // Философия образования. – 2009. - № 2 (27). – С. 42 – 46.
3. Конюхова Е.Т. Установка личности на успешность в контексте инновационного образовательного пространства / Е.Т. Конюхова, Т.В. Конюхова, Н.В. Шевцов. - Новокузнецк: Изд-во РИО КузГПА, 2008. – 218 с.
4. Конюхова Е.Т. Самосознание как фактор формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности / Е.Т. Конюхова, Н.В. Шевцов // Сибирский педагогический журнал– 2007. - № 7. – С. 298 – 302.
5. Пилипишин Д.В. Высшее образование: кого лучше формировать в вузах — профессионала или эффективного человека? / Д.В. Пилипишин // Alma Mater (Вестник высшей школы) . 2009. - № 5. – С. 53-63.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИЗМЕРЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Рыжова А.А., аспирант.

Томский государственный университет

Под формированием «социального измерения высшего образования в Европе» понимается достижение совокупности условий, необходимых для обеспечения равного доступа, продвижения и окончания высшего образования в

странах, участвующих в Болонском процессе. На данный момент обеспечение социального измерения является одной из приоритетных целей Болонского процесса, что декларируется в каждом из официальных документов. Однако всегда ли было так, и что конкретно сделано для достижения этой сложной, но, безусловно, важной задачи?

Изначально в Болонской декларации (1999) не было указания на социальное измерение высшего образования. Основной упор в документе был сделан на необходимость обеспечения привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования за счет известных инструментов: переход на двухступенчатую систему, введение образовательных кредитов ECTS, обеспечение качества и т.д. Однако по ходу того, как дебаты о Болонском процессе набирали силу по всей Европе, а в процесс обсуждения вовлекались все новые акторы – организации (Европейский Совет, Европейская Комиссия), представители академического сообщества, но главное европейское студенчество, вопрос о социальном измерении получал все больший резонанс. Уже через два года в Пражском коммюнике (2001) социальное измерение высшего образования было обозначено как «направление реформирования, выдвинутое студентами и поддержанное министрами образования стран – участниц», а высшее образование было признано общественным благом. В Берлинском коммюнике (2003) это направление получает повторное подтверждение с той целью, чтобы увеличение конкурентоспособности сопровождалось улучшением социальных параметров общеевропейского пространства высшего образования, устранением проявления всех видов неравенства, как на национальном, так и на европейском уровне.

Стоит заметить, что термин неравенство, или как указывается в ряде документов недостаточное участие определенных групп населения в высшем образовании, затрагивает не только вопросы материального достатка или принадлежности к полу, но и религиозный, региональный и ряд других факторов. Однако самыми распространенными индикаторами, по которым исследователи оценивают развитие социального пространства высшего образования, являются пол, возраст и образовательный уровень родителей, как показатель уровня материального благосостояния семьи.

Что касается гендерного фактора, согласно данным Статистической службы ЕС во всех странах – участницах Болонского процесса (за исключением Турции), с 2006 года большую часть поступающих в высшие учебные заведения составляют женщины. Данный феномен получил название феминизация высшего образования. Особенно это относится к гуманитарным специальностям. На специальности, связанные с педагогикой и образованием в 47 странах – участницах Болонского процесса более 82% поступающих – девушки, по специальности «социальная работа» этот процент – 83%. Говоря о возрасте, как о характеристике групп населения, мало представленных в высшем образовании, речь идет о тех поступающих, которые являются значительно старше по сравнению с общепринятым возрастом абитуриентов. Именно с этим связана идея разных вариантов «входа» в высшее образование. Смысл состоит в том, что помимо привычного поступления после окончания школы, каждый человек на протяжении всей жизни по мере своих потребностей – социальных, профессиональных, культурных, или иных, должен иметь доступ к высшему образованию. К инструментам, способствующим этому, можно отнести развитие концепции обучения на протяжении всей жизни (life – long learning), разработку и внедрение гибких программ обучения (учеба на неполный день, курсы в выходные дни, дистанционное обучение и т.д.), позволяющих совмещать работу и получение высшего образования.

Финансовая поддержка студентов является одним из важнейших факторов в обеспечении равных возможностей получения высшего образования. Особенно это касается молодых людей из семей, материальный достаток которых, не позволяет оплачивать обучение ребенка в университете. Как уже говорилось выше, одним из индикаторов, который учитывается при исследовании социального измерения высшего образования, является уровень образования родителей. Данные доказывают, что среди детей, родители которых имеют начальное или среднее образование, лишь 17% успешно завершают высшее образование. Соответственно, в семьях, где родители имеют высшее образование этот процент гораздо выше. Стоит заметить, что в странах с развитой государственной поддержкой эта корреляция не так очевидна. Таким образом, одной из задач в рамках развития социального измерения высшего образования ставится достижение уменьшения этой корреляции. И на данный момент можно наблюдать позитивные результаты в этом направлении, так как с возрастом выпускников эта взаимозависимость ослабляется.

Таким образом, вопрос формирования и развития социального измерения европейского высшего образования приобретает все большую значимость, как на национальном, так и на общеевропейском уровне. В качестве важнейших инструментов в развитии данной концепции можно выделить систему государственной финансовой поддержки обучающихся, формирование новых образовательных моделей (обучение на протяжении всей жизни, дистанционное образование и т.д.) и другие механизмы, устраняющие любые проявления дискриминации, неравенства в вопросах участия в высшем образовании.

Список источников:

1. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции министров высшего образования. Берлин., 19 сентября 2003 <http://russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>
2. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. Прага., 19 мая 2001. <http://russia.edu.ru/information/legal/law/inter/praha/>
3. Eurostat. Bologna process in higher education (educ_bo). Foreign students as % of total students, by origin and sex (ISCED 5A-6). v2.5.2-20100817-3703-PROD_EUROBASE. Last update: 09-09-2010. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
4. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area — Vol. 1 Detailed assessment report. Kassel.: International Center for Higher Education Research Kassel, 2009. http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf
5. Focus on higher education in Europe 2010: New report on the impact of the Bologna process. Brussels.: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

СИНТЕЗ КОНЦЕПЦИЙ ЛИБЕРАЛЬНОГО И УТИЛИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ИНТЕГРИРУЮЩЕЙ ТЕОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОИСКУ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЧЕЛОВЕКА

Степанова С.Н.

Государственный университет, г. Сургут

Предсказание слияния концепций либерального и утилитарного образования в единую «интегрирующую теорию образования» принадлежит К. Маннгейму: формации демократических и либеральных полей и методов должны дать новому обществу новый подход к образованию, основные принципы которого можно синтезировать: «образование готовит человека не абстрактно, а для данного общества; конечная образовательная единица – это ни в коем случае не индивид, а группа, которая может изменяться в размерах, по целям и функциям, вместе с которыми изменяются преобладающие способы действия, которым должны будут подчиниться индивидуальные лица в этих группах».

Значение, которое К. Маннгейм придавал как культурному, так и профессиональному образованию, определялось для него как необходимостью нейтрализации заложенного в массе «потенциала иррационального поведения и социальных беспорядков», так и необходимостью давать каждому члену общества такое количество образования, которое он в состоянии воспринять в силу генетически заложенных в нем умственных способностей. «Природная одаренность, – писал автор, – ограничивает степень понимания, которую можно ожидать от разных людей, и, соответственно, уровень образования, который является для них достаточным». Такая дискриминация не повлечет за собой социального возмущения, потому что демократическое общество располагает достаточным ассортиментом различных видов деятельности, чтобы каждому нашлась «карьер» по душе и способностям. Одной из функций массового образования К. Маннгейм считал осуществление социальной селекции наиболее талантливых людей для участия в процессе общественного управления. Готовя массы для участия в процессе материального и культурного воспроизводства, общество одновременно получит возможность отбора и перемещения наиболее талантливых людей из всех социальных слоев в лидирующие группы. Правящая группа неизбежна в любом обществе, и социальное лекарство против олигархии заключается не в том, чтобы заменить одну олигархию другой, а в том, чтобы облегчить одаренным из нижних слоев доступ к ведущим позициям. Целью социального прогресса не может являться воображаемое общество без правящего класса. Социальный прогресс должен заключаться в «улучшении экономических, социальных, политических и образовательных возможностей для того, чтобы люди могли учиться лидерству, а также в улучшении методов селекции самых лучших для различных сфер социальной жизни».

Специфичное отношение к институту университетского образования сформировалось в первой половине XX века в США. Проявила себя ситуация, ранее обрисованная Т. Вебленом и А. Флекснером: укреплялось утилитарное отношение к образованию как информационному процессу и к самим университетам как инкубатору знаний. Параллельно с этим идет активное обсуждение идеи классического либерального университета такими аналитиками, как Марк ван Дорен, Мортимер Адлер, Роберт Хатчинс.

При этом можно отметить сближение либерального и утилитарного подходов: «... идея либерального образования получает созвучный эпохе, ярко выраженный социологический характер. Отстаивая принципы классического образования, теоретики, среди которых были и практики, не только стремились к возрождению лучших гуманистических традиций обучения высшему знанию, но

и утверждали, что лишь при условии успешного восстановления этих традиций появится возможность воскрешения в американском общественном сознании общечеловеческих идеалов, давно обесцененных в вечной погоне за прибылью. По мнению либералистов первой половины XX века, дальнейший социальный прогресс был возможен только при условии избавления от преобладавших у части образованных людей меркантильного и технократического стилей мышления».

Воплощением подобного сближения становится концепция «Чикагского плана» (известная в литературе как концепция классического либерального образования, направленная на создание в Чикагском университете образцового колледжа свободных искусств), предложенная в 1936 г Робертом Хатчинсом. В 1953 г. Р. Хатчинс издает манифест либерального образования «Университет утопии», где писал: «Утопия – это не рай, в нем живут такие же люди, как и мы сами. Это страна в Западном мире. Она окружена враждебными государствами. В ней господствует доктрина образования для всех. Главная образовательная проблема, которая в ней решается, заключается в том, как обучить каждого таким образом, чтобы страна умела мудро пользоваться своей научной и промышленной мощью. Я надеюсь, что достигнутое жителями Утопии умелое решение этой проблемы понравится и вам».

Опираясь на опыт развития идеи университета в творчестве Дж. Ньюмена, Т. Веблена, А. Флекснера, Х. Ортеги-и-Гассета и других исследователей, Р. Хатчинс развивал постулаты, которыми сейчас активно пользуются авторы футурологических концепций и проектов высшего образования. Как полагал Р. Хатчинс, процессы в образовании есть следствие происходящих в обществе процессов, а цели образовательной системы являются целями общества, в котором она существует. Это понимал уже Т. Джефферсон, – он одновременно выразил потребности общества и государства. В тоталитарных режимах невозможно такое совпадение. Беды американского общества происходят от нерациональности и неразумности поведения американцев: американцы слишком любят деньги, в погоне за которыми они готовы растерять духовные ценности; у американцев сложилось ложное представление о демократии и ее значении в жизни общества; будучи проникнутыми идеей прогресса, они имеют слабое представление о том, что простое накопление материальных благ само по себе еще не ведет непосредственно от прогресса материального к прогрессу социальному. И задача преобразования американского общества – это задача изменения американского национального характера. Но есть только один способ воздействия на характер соотечественников – посредством воспитания и образования. Р. Хатчинс предлагает перейти от чистой теории к созданию на ее основе центров эталонного знания. Уже в работе «Университет утопии» Р. Хатчинс говорит о противоречии между двумя линиями развития общественного сознания: духовно-гуманистической и утилитарно-меркантильной. В высшем это ведет к пропасти между двумя видами образования: с одной стороны, рассчитанного на развитие интеллектуальных способностей и морального облика человека, а с другой – на усвоение практических, профессиональных навыков: «существует конфликт между одной целью университета, поиском истины ради нее самой, и другой, которую он так же признает, подготовкой мужчин и женщин к делу их жизни. Это не конфликт между образованием и исследованием». Для американских университетов, писал Р. Хатчинс, «идеалом является преуспевающий человек. За норму принимается критерий места, где приноравливаются к действительности. Мы не знаем, как производить преуспевающего человека, но мы сомневаемся, что его основной чертой должен быть хорошо развитый ум. Скорее всего, это способность не отставать от людей,

которая странным образом истолковывается как способность оказываться впереди всех».

Обращение к вопросу о природе университетского образования, его культурном смысле органично связано с вопросом о том, что такое «успешная личность», какую роль играет получаемое в университете образование в становлении успешной личности? Отметим, что на стадии глобализации кросскультурное взаимодействие представляет собой своего рода предпосылку для того, чтобы подойти к категории «успех» с позиции комплексного междисциплинарного подхода и взглянуть на успех как на жизненную стратегию человека. Является ли успех внешним выражением материального благополучия, карьерного роста, славы? Или этот категориальный конструкт является полисмысловым и его можно интерпретировать через обращение к категории деятельности, воли к достижению, самооценки, самосознания, личностной самоидентификации? Сегодня контекст прочтения смысла «успешность личности» сближается с понятиями личностный рост, самореализация, самоактуализация, самоудовлетворённость в деятельности, личностная, индивидуальная, профессиональная компетентность, система регуляции социального поведения. Пространство этих понятий содержит в себе основания для мотивирования, автономности, критичности, рефлексии процесса «самодостраивания личностных структур» осознания успешности как ценности личности. Смысл и содержание успешности объясняет наличие внутреннего потенциала, ресурсных возможностей человека, возможностей его самореализации в социально-профессиональной среде.

Что представляет собой «человек успешный», какую роль играет образование, получаемое в университете, в реализации стратегии успеха? Актуальность этой проблемы обусловлена изменением характера осмысления социокультурной реальности, которая исследуется не только во всеобщих характеристиках, но и в структурах повседневности, допускающих индивидуальные, личностно-уникальные траектории развития. Сегодня в эпоху постмодерна, глобализации, информационных коммуникаций, Интернет-революции отсутствует однолинейная траектория, ведущая к «абсолютной идее» успеха, идее, которой было бы подчинено развитие общества в целом и каждого человека в отдельности. Легитимированы индивидуальные пути профессионального и личностного роста, снята жёсткость заданных внешних показателей успешности и раскрепощено внутреннее начало в ощущении себя как успешного. Кроме того, современность в её новом реальном и концептуальном состоянии «подталкивает» к постановке не только теоретического вопроса относительно «человека успешного», но и к решению практических проблем по разработке и реализации конкретных способов достижения успеха. Легитимация понятий «карьера», «успех», «стремление к самореализации» и т.п. вызывает необходимость определения и выявления возможных путей их адекватного предметно-реального содержательного наполнения. Наконец, и это очень важно, приоритет темы успеха в теоретическом исследовании вызван сегодня реальными условиями российской действительности, ориентированной в своём развитии на рыночные отношения. Конкуренция, как принцип развития, предполагает конкурентоспособного, то есть успешного человека, актуализируя разработку темы успеха в социокультурном и социально-философском плане.

Исследователи часто сталкиваются с противоречием. С одной стороны, успех чаще всего связывается с внешними показателями жизни. В качестве критериев успеха и «человека успешного» выделяется материальная сторона человеческой жизнедеятельности (деньги, статус, слава). С другой стороны, определяя успех, нельзя не обратить внимание на внутреннее человеческое

самоощущение удовлетворённости, интереса к жизни, активности, нравственно-духовного состояния.

Образование может быть рассмотрено в плане социокультурного института, который профессионально занят формированием человека, его внешних отношений с миром и его собственного внутреннего мира. Так, понимаемое образование позволяет найти подходы к решению указанного противоречия: действительно, каким образом двойственная природа образования (как онтологической характеристики человека и как социального института) способствует становлению «человека успешного»?

Решение поставленной проблемы возможно через ответы на следующие вопросы: каков способ концептуализации понятия «успех»? Каковы формы социокультурной репрезентации «успеха» сегодня? Каковы критерии «человека успешного» в современном мире? Почему образование, понимаемое не только в плане социальной институционализации, но и в плане *способа бытия* человека в мире является той культурной нишей, в которой образуется человек успешный? Наконец, если образование берёт на себя функцию социально и личностно образующей институции, то на каких философских основаниях оно может базироваться, чтобы способствовать становлению успешности?

Тема успеха не относится к числу хорошо разработанных в отечественной научной литературе, поскольку сама категория «успех» и смежные с ней понятия («карьера», «своё дело», «бизнес», «деньги», «статус» и подобные) не имели ранее теоретической легитимности.

Исследования философского характера, посвященные понятию «успех», фактически отсутствуют. Рассуждения об успехе и успешности можно встретить в источниках ненаучного публицистического характера, например, в работах авторов, дающих «рецепты» достижения карьерного успеха, формирования личной эффективности, объясняющих различные образовательные практики или тренинги (Д. Кехо [8] и др.). Исключением в общем теоретическом невнимании к проблеме успеха является деятельность НИИ прикладной этики Тюменского государственного нефтегазового университета. Коллектив авторов (Ю.В. Согомонов, А.Ю. Согомонов, В.А. Чурилов, Н.Н. Карнаухов, Г.С. Батыгин и др.) под руководством проф. В.И. Бакштановского выпускает периодическое издание «Этика успеха», где феномен «успеха» рассматривается в различных аспектах, и по большей части, как этическая категория. Тематика этих работ акцентирует внимание на социальном измерении успеха и не подвергает экспликации философские основания «успеха». В предлагаемых концепциях «успех» рассматривается как нечто самопонятное, полагающее установленные значения и смыслы [1–3, 12–13].

Понятие «успех» является репрезентативным для американской традиции, к которой можно отнести М. Вебера [4]. Изучение социального значения, которое имело понятие «успех» в американской традиции, позволило понять его концептуальную составляющую, выявить причины популяризации и возведения успеха в ранг национальной идеологемы США. Следует отметить, что общим практически для всех работ является отсутствие авторского обращения к философско-антропологическим основаниям «успеха». Успех рассматривается как понятие, которое, как правило, определяется внешними маркерами: «богатство», «деньги», «слава», «признание» и др.

В российских условиях и с российским типом ментальности тема успеха ставилась принципиально иначе (или вообще не предполагалась как вызывающая теоретический интерес). Поэтому сегодня оказывается важным исследовать особенности функционирования данного феномена в нашей реальности. Среди представителей русской философии, близкими по видению данных проблем в

экзистенциональном ракурсе, можно назвать Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Г. Флоровского и др. В отличие от американского прагматизма русская философская традиция акцентирует внимание на внутренних, экзистенциальных факторах бытия человека.

Нельзя не отметить работы современных российских авторов, которые обращаются к проблеме формирования «человека успешного». Среди них: Г.П. Щедровицкий [17], М.М. Мамардашвили [9], Г.И. Петрова [10–11] и др. Указанные авторы в качестве среды, в которой осуществляется становление человека, называют образование. Образование рассматривается не только как социальный институт, но, прежде всего, как форма человеческого бытия, продуцирующая человека успешного.

Тема успеха привлекает внимание авторов, занимающихся практикой управления. В этих работах успех выступает в качестве стратегии и тактики управленческой деятельности организаций различного уровня (И.М. Ильинский [5–7]). Особое значение имеют идеи М. Хайдеггера [15] относительно модуса «подлинного–неподлинного», в методологических рамках которого можно продуктивно осуществлять исследование успеха, и М. Шелера [16], который антропологически рассматривает образование как форму человеческого бытия. Среди отечественных авторов идеи Н.А. Бердяева послужили основой для экзистенциального видения успеха.

На основе подхода к образованию как способу человеческого бытия, реализуемому посредством одноимённого социального института, можно обосновать экзистенциальную социокультурную практику движения к успеху и становления «человека успешного». Если образование – это та среда и способ, которые способствуют изменению, трансформации, саморазворачиванию личности, то потребность в успехе – это стремление к самому себе как «Я–успешному».

Какую роль, однако, играет образование как культурная практика и социальный институт становления «человека успешного»? Образование понимается не только узко как социальный институт, но и в широком смысле – как онтологическая категория, как способ бытия. Природа успеха может быть рассмотрена в контексте образования: в образовании и средствами образования человек становится успешным.

Посредством образования осуществляется становление, развитие личности, происходит разворачивание её потенциала, раскрытие духовного начала. В образовательном способе бытия раскрывается человеческая экзистенция, вне контекста которой невозможно развитие человека вообще и его успешности, в частности. Поскольку жизнь человека выходит за рамки витальности, а включённость в образовательный процесс позволяет постоянно раздвигать человеческое пространство и выводить за пределы данности, то именно образование ухватывает сущностную составляющую человека – его развитие, трансцендирование как постоянное самопреодоление, выход за границы самого себя. Человек есть становление человеческого в человеке, образование самого себя. Поэтому образование и предстает как способ бытия, а сущностная способность человека к трансцендированию – как способность к образованию.

Образование, понимаемое как способ бытия человека, в реальной социальной действительности приобретает характер институции и является адекватной средой формирования и становления человека успешного. Социальный институт образования позволяет обнаружить индивидуальный потенциал человека и «конвертировать» его в реальную действительность. Его основная задача состоит в актуализации человеческой подлинности, что только и может способствовать выбору успешного жизненного пути. Массовые

образовательные практики ограничены в решении этой задачи. Экзистенциальный потенциал человека может быть развёрнут в индивидуальных образовательных практиках, когда за каждым человеком оставляется право на проявление (обнаружение) *своего* и на *свой* способ презентации (выражения) *своего*.

Ситуация, в которой сегодня находит себя человек, характеризуется постоянством движения и изменения, неопределённостью вектора развития, бездоминантностью культуры. Отсутствие внешней доминантной культурной идеи, которая всегда задавала перспективу развития, ставит человека перед выбором и необходимостью самоопределения. От того, какой человек и насколько успешно осуществляет собственную деятельность, зависит состояние культуры. Так актуализируется проблема техник самого человека, его «заботы о себе». Постоянные изменения, на которые обречён современный человек, необходимость адаптации к ним предполагают готовность к ним, способность успевать за ними, опережать их, преуспевать. Успешным становится человек, «озабоченный» и способный осуществлять свой выбор, т.е. задумывающийся о себе и понимающий себя. Формирование рефлексивной способности является определяющей и конституирующей в техниках «заботы о себе». М. Фуко [14] рассматривает техники понимания себя как заботу о своей душе в отличие от техник подчинения, целью которых является «вписанность» человека в социум, «всеподнадзорность». Забота о душе, о духовности индивидуальна и уникальна для каждого. Она выражается не только в познании духовного, но и в реальном изменении, преображении человека в результате познания и самопознания.

«Забота о себе» является образовательным способом активизации успешности человека, находящегося в подлинном модусе бытия и стремящегося к социальному утверждению своего экзистенциального проекта. Именно принцип «озабочивания» собственным потенциалом есть стремление реального подтверждения и социальной значимости жизненного проекта. «Забота» как неуспокоенность достигнутым результатом, беспрестанное внимание к внутреннему и внешнему миру ориентирует на действенное, то есть продуктивное проживание собственной жизни.

Применение техник заботы о себе не представляет собой альтернативу классическому образованию. По сути, забота о себе – это вариант самообразования, «делание себя», то есть процесс, не предполагающий необходимость институционального вмешательства. Однако введение нового аспекта в современную систему образования практик заботы о себе может предоставить человеку возможности «пробовать» себя в различных ролях и перспективах в условиях постоянно меняющейся социальности. Техники заботы о себе создают возможность обнаружения подлинности, а их внедрение в современные образовательные практики способствует активизации успешности.

Список источников:

1. Бакштановский, В. И. Этика профессии : миссия, кодекс, поступок : монография / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГУ, 2005. – 378 с.
2. Батыгин, Г. С. Образование, социальный контроль и инвестиционное поведение / Г. С. Батыгин // Ведомости Тюменского государственного нефтегазового университета. Вып. 16. Университет в XXI веке / Под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. – Тюмень, 2000.
3. Батыгин, Г. С. Производство научного знания / Г. С. Батыгин // Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире : междисциплинарный подход / Материалы Южно-Российской научно-

- методической конференции (Краснодар, Кубанский госуниверситет, институт «Открытое общество», 26–28 мая 2000 г.). – Краснодар, 2000.
4. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М., 1990.
 5. Ильинский, И. М. Между Будущим и Прошлым: Социальная философия Происходящего / И. М. Ильинский. – М. : МГУ, 2006. – 664 с.
 6. Ильинский, И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-соц. акад., 2002. – 592 с.
 7. Ильинский, И. М. Путь к успеху / И. М. Ильинский. – М. : МГУ, 2004. – 512 с.
 8. Кехо, Д. Подсознание может всё! / Д. Кехо // Магия. Оккультизм. Мистика. – М. : Изд-во Попурри, 2005. – 224 с.
 9. Мамардашвили, М. М. Философия и личность / М. М. Мамардашвили // Человек. – 1994. – № 5.
 10. Петрова, Г. И. Современный характер образовательного знания / Г. И. Петрова // Сибирь. Философия. Образование. – 1997. – № 1.
 11. Петрова, Г. И. Человек в его отношении к миру – стержневая проблема философии / Г. И. Петрова // Философия как учение о человеке. – Томск, 1995.
 12. Самоопределение университета: путь реально-должного. Коллективная монография / В. И. Бакштановский [и др.] ; под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГУ, 2008.
 13. Становление духа университета: опыт самопознания. Коллективная монография / В. И. Бакштановский [и др.] ; под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГУ, 2001. – 755 с.
 14. Фуко, М. Что такое Просвещение / М. Фуко // Пер. с фр. Е. Никулина // Вопросы методологии. – 1995. – № 1–2.
 15. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М., 1997.
 16. Шелер, М. Социология знания / М. Шелер / Пер. с нем. А. Н. Малинкина // Теоретическая социология. Антология. В 2 ч. / Сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. – М. : Книжный дом «Университет», 2002 – Ч. 1. – С. 160–171.
 17. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М., 1996. – 641 с.

СЕКЦИЯ

ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Ушакова У.М, Грацианова А.Е.

Научный руководитель: Михальченко Е.В., кандидат философских наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет
634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина 30
e-mail: ulue@rambler.ru

Среди многообразных направлений международной деятельности российских университетов важное место традиционно занимает обучение иностранных студентов. Активность в этой области обусловлена двумя главными соображениями:

- международный рынок образовательных услуг открывает широкие возможности бизнеса в области образования, что влечёт несомненные экономические выгоды;

- обучение иностранных студентов – один из действенных инструментов реализации геополитических интересов государства Российской Федерации.

Примерно двое из 100 обучающихся в университетах мира - это иностранные студенты. Университеты развитых стран принимают около 1,1 млн. иностранных студентов, из развивающихся - не более 100 тыс. (данные относятся к лицам, проводящим в учебном заведении за границей не менее одного академического года).

Хотя в общем контингенте иностранных учащихся в количественном отношении традиционно преобладают граждане развивающихся стран - 64,3%, в последние годы быстро растет мобильность студентов из развитых стран как в рамках региона Европы.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Поэтому успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов является неотъемлемой частью решения задачи адаптации. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Таким образом, адаптация иностранных студентов стала важным фактором международной политики и экономики, игнорировать который в современном мире невозможно.

Выделяют две стороны социальной адаптации студентов:

- профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

-социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения.

Профессиональная адаптация - предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом заключено положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида (студента) в той или иной социальной роли.

Целостной концепции социально-психологической адаптации на сегодняшний день не разработано, чаще всего под ней понимают личностную адаптацию, т. е. адаптацию личности к социальным проблемным ситуациям, привыкание индивида к новым условиям внешней среды с затратой определенных сил, взаимное приспособление индивида и среды. На сегодняшний день особенности адаптации иностранных студентов актуальна и для Томского политехнического университета. В связи с чем, целью исследования было выявление особенностей адаптации студентов в Российских вузах. В зависимости от степени индивидуального принятия в ходе социализации сложившихся в социальной среде форм социального взаимодействия и предметной деятельности различают несколько форм социальной адаптации:

-дезадаптация характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем, неприятием норм и ценностей социальной среды;

-пассивная адаптация предполагает принятие индивидом норм и ценностей по принципу «быть как все» (цели и виды деятельности просты, круг общения и решаемых проблем несколько шире по сравнению с дезадаптацией);

-активная адаптация способствует успешной социализации в целом – индивид не только принимает нормы и ценности социальной среды, но и строит на их основе свою деятельность и отношения с людьми, главной целью становится полная самореализация, круг общения и интересов значительно расширяется.

Основными признаками эффективной адаптированности:

-адаптированность в сфере "внеличности" социально-экономической активности, где индивид приобретает знания, умения и навыки, добивается компетенции и мастерства;

-адаптированность в сфере личностных отношений, где устанавливаются эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, тонкого и точного отражения изменений взаимоотношений.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность, и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности.

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект - дидактический барьер. Первокурсникам не достает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и вузе. Известно, что процесс адаптации к обучению в вузе - явление весьма сложное, многогранное, завершающееся к концу третьего курса.

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:
-адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям к своим обязанностям;

-адаптация общественная, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

-адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель - создавать для этого условия.

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается "активный поиск себя". Даже отлично окончившие среднюю школу, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности.

Замечено, что чем лучше студент понимает, зачем и для чего ему могут понадобиться знания для будущей работы, тем лучше он учится. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно - неадекватно) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе.

Адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями.

Список источников:

1. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Вып. 5: статистический сборник / сост. А.Л. Арефьев, А.Ф. Шереги. — М.: Центр социального прогнозирования, 2007. — 128 с.

2. Арефьев А.Ф. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. — М.: Центр социального прогнозирования, 2007. — 700 с.

3. Фаерман А.В. Корпоративная культура ТПУ и иностранные студенты // Бизнес и этика: Труды III региональной научно-практ. конференции студентов, молодых ученых и предпринимателей. — Томск, 2005. — Т. — С. 122–123.

4. Абунаваз Х.А., Берестнева О.Г. Модели и алгоритмы адаптации субъектов профессиональной деятельности к условиям производственной среды // Известия Томского политехнического университета. — 2009. — Т. 314. — № 5. — С. 216–220.

5. Берестнева О.Г., Марухина О.В., Шевелев Г.Е. Использование результатов психологического тестирования для измерения компетентности студентов технических университетов // Информатика и образование. — 2009. — Вып. 4. — С. 106–108.

6. Дюк В., Самойленко А. Data Mining: учебный курс. — СПб: Питер, 2001. — 368 с.

7. Берестнева О.Г., Марухина О.В., Шевелев Г.Е., Миненко Л.И., Щербаков Д.О. Использование результатов экспертного оценивания для измерения

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В РОССИИ

Камара Ишака (Республика Мали)

Научный руководитель: В.Н. Ракачёв, к. и. н., доцент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 30

e-mail: camarai2000@yahoo.fr

Краснодарский край и г. Краснодар в частности входят в число ведущих центров обучения иностранных студентов в России. Сюда на учёбу приезжает значительное количество студентов из различных стран, в том числе и из Африки. Для многих из них процесс адаптации в России проходит со сложностями. В процессе обучения и жизни в России иностранные учащиеся сталкиваются со многими трудностями самого разного характера: начиная от непривычного климата, непривычных условий жизни, питания и заканчивая особенностями принимающего общества, с которым так или иначе им приходится взаимодействовать. Различия в менталитете, традициях, нормах и ценностях у иностранных учащихся и местных жителей зачастую осложняет процесс приспособления. Кроме того этот процесс в определенной степени зависит от некоторых индивидуальных особенностей приезжих.

С целью выявить особенности процесса адаптации африканских студентов, основные проблемы возникающие во взаимодействии африканских студентов с местными жителями Краснодара нами было проведено социологическое исследование с использованием методов анкетирования и интервью. В исследовании приняли участие 63 студента – представители стран Африки, обучающиеся в вузах г. Краснодара (44 – мужского пола, 19 – женского). В глубинных интервью приняли участие пять африканских студентов. Исследование позволило определить основные трудности возникающие в процессе адаптации африканских студентов.

Результаты социологического исследования показали, что на первом месте среди тех сложностей с которыми сталкивается африканский студент находится проблема культурного и языкового барьера при общении с местными жителями, эту проблему выделили 79,8% опрошенных. 64,2% указали, что для них остро стоит проблема непривычного климата и питания, еще 54,7% отметили. Что испытывают сложности с неадекватностью имеющихся привычек в стиле одежды и поведения в публичных местах. Вместе с тем, 43,4% респондентов отметили, что им удалось преодолеть большинство возникнувших трудностей, 22,2% студентов пока не преодолело эти проблемы, но надеются преодолеть их в скором будущем, 12,2% - затруднились с ответом. Те кому не удалось преодолеть языковой барьер, как правило, общались внутри землячества и мало контактировали со своими сокурсниками и местными жителями вообще. И лишь 7,9% студентов-африканцев считает, что им не под силу справиться с возникшими трудностями. Так же 14,3% респондентов не отметило никаких трудностей на момент проведения анкеты.

За годы учёбы в вузах г. Краснодара, 48,5% африканских студентов изменило отношение к россиянам. Не изменило свое отношение к местному населению только 20,6% студентов.

Исследование также показало, что 55,3% опрошенных африканских студентов поддерживают отношения с россиянами, у них есть много друзей и знакомых среди

студентов сокурсников и не только, 17,5% респондентов общается с однокурсниками и преподавателями только по мере необходимости.

Более глубоко понять характер и причины тех трудностей, с которыми сталкиваются студенты-африканцы, помогают материалы проведенных интервью.

Проблема языкового барьера осложняет учебу и ограничивает круг общения африканских студентов. *«Мне трудно говорить по русскому, в аудитории не успеваю хорошо понять и писать лекции. У меня не усвоение русского языка усложняет процесс общения с русскими и влияет на учёбу»* (студент экономического факультета КубГУ, Мозамбик).

«Я хотя заканчиваю в этом году учёбу, чувствую, что не хорошо владею языком» (студентка факультета международных отношений КубГУ, Камерун).

Недостаток общения африканцев с местными жителями, трудности в языковом и поведенческом взаимодействии зачастую ведут к замкнутости и изоляции студентов.

«У меня мало связей с русскими и в основном общаюсь внутри своего землячества» (студентка подготовительного факультета КубГУ, Мали).

Сложно проходит у студентов-африканцев климатическая адаптация.

«Мне тут очень холодно и иногда зимой прогуливаю пары» (студент экономического факультета КубГУ, Мозамбик).

Осложняет процессы адаптации недоброжелательное отношение части местного населения к африканцам: *«Не все местные хотят нас видеть тут»* (студент юридического факультета КубГУ, Экваториальная Гвинея).

Наши респонденты подчеркивали хорошее качество образования в вузах Краснодарского края, однако отмечали недостатки в организации и специфике учебного процесса, когда зачастую не учитываются особенностей иностранных студентов.

«Я когда ещё был студентом, у нас был в основном традиционный метод преподавания. А, активный метод у нас шёл только на семинарских занятиях, и поэтому мне не было легче с лекциями» (аспирант факультета математики КубГУ, Мали).

«Мне безразличные изучаемые предметы, так как в будущем они мне пригодятся» (студентка подготовительного факультета КубГУ, Мали).

«Все необходимые книги есть в нашей библиотеке. Но сама туда редко захожу» (студентка факультета международных отношений КубГУ, Камерун).

«У меня хорошее отношение с многими преподавателями и они мне уделяют большое внимание. И хотя не все» (студент экономического факультета КубГУ, Мозамбик).

Оправдываются усилия, потраченные на образование и получение российского диплома, хотя бывают и исключения.

«Я доволен своим дипломом специалиста полученным в 2008 году и благодаря которому легко устроился на работу дома. Поэтому, в этом году решил опять сюда вернуться и поступить в аспирантуру. Но не так получилось у некоторых друзей и знакомых с российским дипломом» (аспирант факультета математики, КубГУ, Мали).

В отношении организации студенческого досуга, мнения распределились. Некоторые респонденты отмечали слабо развитую сферу организации студенческого досуга, выделяя тот факт, что иностранные учащиеся зачастую самостоятельно не могут и не знают где и как провести свободное время. В тоже время другие студенты-африканцы отмечали большую работу ректора университета М.Б. Астапова и соответствующих служб университета в организации досуга иностранных студентов.

«У нас отдел по работе с иностранными студентами, практически каждый день проводит разные мероприятия, встречи со студентами разных»

стран. Молодежный Центр Дружбы проводит для студентов около 20 кружков, на любой вкус. Также у нас много спортивных секций. Главное, сам ректор лично заинтересован поддержкой спорта, футбола и здоровьем молодёжи. Поэтому, курение и алкогольные напитки, запрещены в общежитиях и на территории университета» (студентка подготовительного факультета КубГУ, Мали).

Осложняет адаптацию африканских студентов и нестабильная экономическая ситуация в России, часто высокие цены. *«Мне обходится дорого годовые расходы на учёбу, проживание в общежитии и оплата за медицинский полис. Цена продуктов резко повышается и становится трудно адекватно пытаться и одеваться, чтобы выдержать холодную погоду. Часто у меня денег не хватает на транспорт для посещаемости занятий. Не существует не каких возможностей немного подрабатывать на каникулах для того, чтобы решить годовые расходы» (студент юридического факультета КубГУ, Экваториальная Гвинея).*

«Я учусь по бюджету, мне стипендию выделяют моё государство и Россия. Это меня хорошо помогает жить и учиться нормально» (студент экономического факультета КубГУ, Мозамбик).

Непривычные бытовые условия, отсутствие выбора так же не способствует положительной адаптации.

«Мне не нравится как нас в общежитии размещают по двум или трём к небольшой комнате. Квартуру снимать не возможно так, как хозяйкам зарегистрировать иностранцев в милиции приходится себе голову морочить. Нам остаётся только принимать условия общежития» (студентка подготовительного факультета КубГУ, Мали).

В целом исследование показывает, что адаптация африканских студентов в России носит позитивный характер, взаимодействие с принимающим обществом главным образом строится на сотрудничестве, кооперации, интеграции. Вместе с тем существует ряд проблемных сфер, имеют место случаи негативных отношений, конфликты, противоречия.

В заключении можно сделать вывод о том, что важным дополнением к индивидуальным особенностям и способностям африканских студентов, определяющим характер этих отношений выступают как объективные факторы: нормальные, достойные условия обучения, проживания, досуга, так и позитивное отношение со стороны местного населения в целом (их симпатия) и уважение. Осложняются процессы взаимодействия негативными установками и стереотипами части местных жителей, вследствие чего они становятся жертвами оскорбления или физического насилия. Хотя этих случаев и немного, но все же они имеют место. Кроме этого, сами иностранные студенты могут нарушать законы и обычаи страны пребывания, не всегда идут на контакт с местными жителями, не выражают желания научиться говорить на их родном языке, что также порождает конфликтную ситуацию.

Изучение вопроса адаптации африканцев в России в целом, и в г. Краснодаре, в частности, на наш взгляд имеет важное практическое значение. Результаты данного и других подобных исследований позволят разрабатывать адаптационные программы для африканских студентов, приезжающих в Россию, и в будущем будут обеспечивать их успешную адаптацию и оптимизировать отношения с принимающим обществом.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Петров М.Ю.

Научный руководитель: Вартаньян Э.Г., д.и.н., профессор

Кубанский государственный университет

350040, Россия, г.Краснодар, ул. Ставропольская, 149

E-mail: medvedopalassar@mail.ru

Турецкая республика представляется нам, прежде всего, как страна туризма и товаров легкой промышленности. Однако, немногие знают, что достигнуты эти успехи во многом за счет налаженного массового выпуска, турецкими ВУЗами, высококлассных специалистов. И это специалисты не только сферы услуг и технических специальностей, но и экономисты, спортсмены и многие другие. Автор данной статьи убежден, что достижения Турции в сфере можно и нужно использовать.

По принятому в 1981 году Закону о высшем образовании, высшее образование в академическом, организационном и административном направлении вошла в новый процесс становления. Этим законом все учреждения высшего образования в Турецкой республике были централизованы, Совет по Высшему Образованию (СВО) их собрал под своей крышей и трансформировал в академии и университеты. Благодаря этому высшее образование распространилась по стране, стала централизованной системой, обращения в университеты и встал вопрос об общем университетском экзамене и о размещении учащихся. В 1986 году наряду с государственными университетами, начал свою деятельность и первый частный университет[1].

Совет Высшего Образования (СВО) состоит из 21 члена: треть из них, назначенные Президентом Республики, действительные члены образования и ректора лучших университетов. Другая треть назначена Советом Министров из гражданских компетентных лиц. Оставшиеся представители междуниверситетских комитетов, прошедшие отбор, не состоящие в совете, из членов обучения. Представители от министерских и междуниверситетских советов, должны получить подтверждение у Президента Турецкой Республики. Каждый член по новому избирательному листу избирается на четыре года. Глава Совета назначается Президентом Турецкой Республики из числа членов. Управление советом осуществляют девять человек из числа членов совета. Члены управления в Совете назначаются на 4 года[2].

Сфера высшего образования в Турции представлена несколькими типами учебных заведений: университетами, военными и полицейскими училищами и академиями, высшими школами профессиональной подготовки[3]. Для поступления во все из них необходимо получить полное среднее образование и сдать вступительные экзамены. В университетах Турции, так же как и в университетах других стран можно получить 3 ученых степени — базовой является степень бакалавра. Для ее получения необходимо отучиться 4 года. Получение степени магистра потребует еще 2 лет, а степени доктора наук — 5 лет (2 года магистратуры + 3 года докторантуры) и написания диссертации. Кроме университетов у абитуриентов есть возможность поступить в одну из высших профессиональных школ, занимающихся подготовкой специалистов рабочих специальностей в различных областях. В этом случае обучение займет 2 года. Высшее образование в Турции является платным но, зачастую, в случае если талантливый студент или студент, демонстрирующий высокую успеваемость, не имеет возможности платить за обучение, крупные компании, заинтересованные в

получении молодых высококвалифицированных специалистов, или даже государство берет на себя обязательства по оплате обучения[4].

Для приема в турецкие университеты необходимо предоставить диплом лица и получить необходимое количество баллов по экзаменам – YGS и LYS. Экзамены YGS и LYS, находящиеся в компетенции Совета по Высшему образованию, - это экзамены для поступления в центральные университеты. YGS в основном проводится в апреле, LYS - проводится в июне по всей стране[5]. Выбор и размещение учащегося проходит в два этапа. Результаты YGS, совместно с балами LYS и для поступления, после лица, в профессиональную высшую школу и на бакалавра. Баллы YGS и LYS плюсятся с баллами из лица. В спецшколах как искусство, музыка и спорт необходимо пройти и собеседование. Если это обучение в магистратуре подается в учреждения высшего Образования. Для учащегося при приемке в магистратуру очень важны баллы ALES (Экзамен по Обучению Полного Бакалавра в Академии), средний бал бакалавр и баллы по итогам собеседования[6].

На данный момент на территории Турции функционирует порядка 163 ВУЗов, большая часть из которых является государственными. Стоимость обучения, как в государственных вузах, так и в частных – сравнительно невелико. Оплата за обучение в государственных университетах определяется решением Совета Министров, определяется из расчета срока обучения и специальности. В частных университетах размер оплаты за обучение определяется решением Совета Управления Университета. Год обучения в государственном учреждении обойдется от 400 до 650 долларов. В частных университетах – от 5000 до 12000 долларов[7].

Преподавание в большинстве университетов ведется на турецком языке, но в ряде университетов языком преподавания является английский, французский или немецкий. Для поступления в такое учебное заведение необходимо предварительно пройти подготовку в течение 1 года.

Университеты организуют учебный год в два семестра, с начала октября до января, второй семестр - с февраля/марта по июнь/июль. Как в государственных, так и в частных университетах, определенному числу учащихся предоставляется стипендия. Эти стипендии могут покрыть расходы на обучение или закрыть их часть. При равенстве стипендии и оплаты за обучение некоторые университеты могут выдавать жалованье на карманные расходы. В Турции существует 2 вида стипендий: первая выплачивается всем за успешную учебу: она составляет около 150\$ в месяц. Вторая предоставляется государством по желанию студентов. Ее размеры могут быть различны (от 150\$ до 5 тыс.\$). Но по окончании университета студент должен вернуть государству эти деньги назад[8].

Из числа наиболее престижных университетов Турции можно выделить следующие: Ближневосточный Технический Университет в Анкаре, Университеты Сабанчи и Кёч в Стамбуле. Также важное значение приобрели специализированные университеты: университет Хаджеттепе в Анкаре - крупнейший в стране центр подготовки медицинских работников; провинциальные университеты, готовящие специалистов для отдельных экономических районов: Эгейский в Измире (1955), университет им. Ататюрка в Эрзуруме (1957) и др.[9]. Дипломы турецких вузов ценятся в Европе и США, так как турками заимствованы лучшие образцы европейской и американской систем образования.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что система высшего образования Турецкой республики, в полной мере, соответствует международным стандартам, выпускники и дипломы турецких университетов ценятся во всём

мире, в том числе – Евросоюзе и США. Несомненно, опыт Турции в сфере образования – можно и нужно использовать.

Список источников:

1. <http://www.yok.gov.tr/>
2. Там же
3. http://diplomabroad.ru/turkey/istema_образованиya_v_turcii/
4. Ли Ю.А. Стратегия реформ образования в республиканской Турции// Турция в XX веке. - М.: 2004., с. 198-209
5. <http://www.kyk.gov.tr>
6. <http://www.yok.gov.tr/>
7. www.osym.gov.tr
8. http://diplomabroad.ru/turkey/istema_образованиya_v_turcii/
9. Ли Ю.А. Стратегия реформ образования в республиканской Турции// Турция в XX веке. - М.: 2004., с. 198-209

ЭФФЕКТЫ ОТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ МОРСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Попова Е.С.

Научный руководитель: Полетаев Д.В., к.э.н.
Совет по изучению производительных сил МЭРиТ и РАН
117997, ГСП -7, Россия, Москва, Вавилова, 7
E-mail: elena.popova.sops@mail.ru

Не смотря на то, что кадровый спрос на выпускников российских вузов морского профиля в мире достаточно высок [1], востребованность образовательных услуг на международном рынке весьма низка. В четырнадцати морских вузах [2] в 2009/2010 учебном году обучалось примерно 0,02% [3] от общего количества иностранных студентов российских вузов очной и заочной форм обучения. В этой связи эффекты от привлечения учебных мигрантов в морские вузы мало ощутимы. В тоже время многие экспертные исследования свидетельствуют о необходимости более пристального внимания как со стороны государства, так и со стороны вузов к работе, направленной на рост учебной миграции, эффекты от которой окажут позитивное влияние на решение социальных, политических, демографических и экономических проблем.

Единого мнения касательно количества эффектов от учебной миграции в экспертной среде нет. Так, одни эксперты выделяют четыре эффекта иностранной учебной миграции для России [6], другие - восемь [5]. Принимая во внимание уже имеющиеся экспертные определения эффектов учебной миграции обозначим четыре эффекта, изучение которых может способствовать росту интереса к привлечению учебных мигрантов: эффект «выпускника», эффект экономической прибыли, модернизационный эффект, демографический эффект.

Эффект «выпускника». Обратимся к информации о выпускниках, которая доступна на Интернет-сайтах морских вузов. Так, только на сайте Астраханского государственного технического университета можно найти данные об иностранных выпускниках в разделе «Иностранные граждане — Выдающиеся выпускники АГТУ» [8]. С совершенно иной ситуацией сталкиваемся при изучении Интернет-сайтов зарубежных морских учебных заведений, где раздел «Выпускники» является обязательным [9].

Работа с выпускниками может строиться в двух направлениях: формирование общей базы данных выпускников и организация сотрудничества с наиболее

успешными из них. Целью является сбор информации для разработки эффективной политики по экспорту российского, в том числе и морского, образования. Информация в базе данных может иметь следующие содержание: ФИО, специальность в дипломе, год окончания вуза, место проживания, место работы, предложения учебному заведению по улучшению образования. Особое место должно отводиться работе с теми выпускниками, которым удалось сделать успешную карьеру в экономике, политике, науке и образовании. Бывшие студенты часто становятся агентами вуза, рекламируя полученное образование у себя на родине, иногда они оказывают финансовую и административную помощь своему учебному заведению, в глобальном же контексте, заняв высокие посты на родине они лояльно относятся к политике страны обучения. Таким образом, выпускники вуза — это важный многофункциональный эффект от обучения иностранных граждан, который на данный момент не получил соответствующего значения в международной деятельности морских высших учебных заведений России.

Эффект экономической прибыли. Для стран, занимающих лидирующие позиции в международном экспорте образовательных услуг, экспорт высшего образования стал очень выгодным делом. Финансовые показатели экспорта образования складываются из оплаты образования и из расходов студентов в период обучения (оплата жилья, питания и т. д.). Стоимость российского морского образования в среднем составляет 1500 — 3000 долл. США [12], в то время как, например, в американских морских вузах — в среднем 13 000 - 18 000 долл. в год [9]. Расходы студентов в России в период обучения оцениваются в два — три раза больше, чем стоимость самого обучения — порядка 4 000- 9 000 долл. США в год [7], для сравнения, только стоимость проживания в кампусе Академии штата Мэн составляет — 9320 долл., кроме того, студенты оплачивают ряд специальных сборов в Академии и свою униформу — порядка 3000 долл. в год [11].

Опыт стран — лидеров на международном рынке образовательных услуг подтверждает, что учебная миграция — это весьма экономически прибыльное направление как для вуза, так и для государства. Отсутствие весомой экономической прибыли от обучения учебных мигрантов в российских вузах обусловлено как низкой стоимостью российского образования, так и невысоким уровнем продаж российского образования за рубежом.

Модернизационный эффект. Конкурентоспособность российских морских образовательных услуг высшей школы на международном рынке характеризует уровень модернизированности этого образования, его соответствие современным международным стандартам. Невысокий международный спрос на морское образование свидетельствует о необходимости перемен. Данные о том, на что конкретно нужно направить модернизационную работу можно почерпнуть из социологических исследований, проводимых в среде учебных мигрантов и экспертов, организующих их обучение. Результаты пилотного исследования, проведенного автором доклада в морских вузах в 2009 - 2012 гг., обозначили следующие наиболее насущные проблемы иностранных студентов: недостаточная языковая подготовка иностранных граждан, неудовлетворительные бытовые условия проживания в России, плохая техническая оснащённость учебных заведений, бюрократические издержки при оформлении, невозможность легального трудоустройства, слабая финансовая поддержка учебных заведений государством. Таким образом, модернизационный эффект несёт когнитивную функцию, и в современных условиях уровень учебной миграции может рассматриваться как показатель правильности и адекватности модернизации отечественного образования.

Демографический эффект. Учебная миграция может выступать как дополнительный демографический ресурс, что особенно актуально в ситуации депопуляции населения. В этом контексте этот вид миграции часто рассматривают как источник пополнения контингента абитуриентов, имеющий «омолаживающий эффект»[4]. Результативность демографического эффекта от обучения иностранных граждан снижается, во-первых, отсутствием массовости у этого процесса, а, во-вторых, неоднозначностью перспектив у иностранных студентов в России. Важными являются действия по предоставлению иностранным студентам легальную возможность упрощённого получения гражданства РФ (пока это имеет место для выходцев из СНГ), предоставление им рабочих мест. Процессы, оказывающие позитивное влияние на демографическую ситуацию должны эффективно использоваться в государственной политике, укрепляя национальную безопасность страны.

Для того, чтобы добиться реальных эффектов от обучения иностранных граждан в российских морских вузах необходимо, прежде всего, понять важность учебной миграции для учебных заведений и для государства, а затем, научиться максимально эффективно управлять этим процессом. На данный момент, не смотря на провозглашённое государством желание привлекать как можно больше учебных мигрантов[10] для обучения в российских вузах, реально этому процессу не отводится должного внимания. Администрации вузов причисляют проблему роста экспорта своих образовательных услуг к второстепенным, часто не имея как разработанной маркетинговой политики для продажи услуг на международном рынке, так и эффективных менеджеров по вопросам международной деятельности вуза. Международный рынок образования — это весьма динамичный рынок, характеризующийся быстрым ростом спроса и постоянной корректировкой предложения, в этой связи экспортная стратегия как на государственном, так и на вузовском уровне должна быть максимально выверена и рассчитана на весьма краткосрочный период.

Список источников:

1. Инвестиции в образование — выгодное вложение капитала // Морской флот. - 2006. - №6. - С. 3
2. Волжская государственная академия водного транспорта, Мурманский Государственный Технический Университет, Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота, Калининградский государственный технический университет, Государственная морская академия им. адмирала С. О. Макарова, Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций, Санкт-петербургский государственный морской технический университет, Астраханский государственный технический университет, Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Московская государственная академия водного транспорта, Новосибирская государственная академия водного транспорта, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского, Камчатский государственный технический университет
3. Арефьев А. Л., Шереги А. Ф. Экспорт российских образовательных услуг. М., Центр социального прогнозирования. 2007.- С. 125 — 145
4. Арефьев А.Л. Состояние и перспективы экспорта российского образования. М., Центр социального прогнозирования. 2010. - С. 9
5. Градировский С.Н. К методике расчета экономической эффективности образовательной миграции. <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=2760> (05 апреля 2012)

6. Письменная Е. Е. Социальные последствия учебной миграции в Россию. Автореферат диссертации. <http://rudocs.exdat.com/docs/index-424524.html?page=2> (06 апреля 2012)

7. Рязанцев С.В., Письменная Е. Е. Эффекты иностранной учебной миграции для России. <http://promreview.net/moskva/effekty-inostrannoi-uchebnoi-migratsii-dlya-rossii?page=0,0> (06 апреля 2012)

8. <http://www.astu.org/Pages/Show/1149-Inostrannie-grazhdane-vidayuschiesya-vipuskniki-AGTU> (14 марта 2012)

9. Морская академия штата Мэн — <http://www.mainmaritime.edu>, Калифорнийская морская академия - <http://www.csum.edu>, Австралийский морской колледж - <http://www.amc.edu.au>, Уоршская морская академия — <http://www.warsashacademy.co.uk>.

10. Концепция демографической политики России до 2025г. <http://demoscope.ru/weekly/knigi/konceptsiya/konceptsiya25.html> (08 апреля 2012), Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020г. <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (08 апреля 2012)

11. Морская академия штата Мэн — <http://www.mainmaritime.edu>

12. Согласно данным экспертных интервью руководителей международных служб морских вузов РФ

СОДЕРЖАНИЕ

СЕМИНАР

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНЖЕНЕРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА ПРИМЕРЕ НАЦИОНАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Сафьянников И.А., Вехтер Е.В.	3
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА МЕЖДУНАРОДНОЙ ГРАНТОВОЙ ПРОГРАММЫ «ТЕМПУС»)	
Носков Н.А., Кирьянова Л.Г., Колупанова И.А.	7
ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ И ПРОЕКТНО-ОРГАНИЗОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ОЛЬБОРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	
Минин М.Г., Соловьев М.А., Вьюжанина Н.Ю.	12

СЕКЦИЯ

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССОРСКО-
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА: ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Конюхова Т.В.	18
ХОЛОДНАЯ ВОЙНА: ИГРА С НУЛЕВОЙ СУММОЙ?	
Трофименкова А.А.	20
СИСТЕМА СОЦИАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК ОСНОВА ПОЛИТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА	
Шпаченко Т.С.	23
ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ В XXI ВЕКЕ	
Бакиева С.М.	25
ИЗМЕНЕНИЕ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОГО КУРСА ИСПАНИИ В ЮЖНОМ СРЕДИЗЕМНОМОРЬЕ В КОНТЕКСТЕ СОБЫТИЙ «АРАБСКОЙ ВЕСНЫ»	
Евтушенко А.С.	28
ВКЛАД СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ТПУ	
Едреев С.А., Колчев А.Е., Корнейчук С.О.	31
ИНТЕГРАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ (ДЕЛОВАЯ ИГРА И CASE STUDY)	
Иванова В. М.	34
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА	
Камолова В.В.	36

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	
Карпова Е. Ю.	39
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАН АТР В КОНТЕКСТЕ КРУШЕНИЯ БИПОЛЯРНОЙ СИСТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЯ, ВЬЕТНАМА И КНДР)	
Кривицкая Е.А.	42
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗОВСКОЙ СРЕДЕ	
Лихторович Д.И.	44
ВОЗМОЖНОСТЬ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ В НАТО	
Логвиненко Д.В.	46
ДЕЗИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЮГОСЛАВИИ В 1980-Е – НАЧАЛЕ 1990-Х ГГ.: ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	
Николаенко Р.А.	48
ЭТАПЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	
Новожилова Д. С.	52
ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ ТРИЕСТСКОГО КОНФЛИКТА	
Пантелеев Е.А.	54
РОЛЬ ШКОЛЫ «МАККЪЯЙОЛИ» В ФОРМИРОВАНИИ ИТАЛЬЯНСКОГО ВЕРИЗМА	
Перенижко О.А.	57
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА	
Смирнова И.С.	60
МИГРАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДЕЖИ	
Сугак О.А.	62
РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТВЕТ НА НОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБЩЕСТВА	
Ткачёва В.В.	65
ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ТЕЧЕНИЕ 10 ЛЕТ РЕФОРМ	
Рыжова А.А., Арляпова Е.В.	68
ИННОВАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ АТТРИБУТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА	
Агранович В.Б.	74

СЕКЦИЯ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МОДЕРИРОВАНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭЛИТНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	
Колодий Н.А., Арляпова Е.В., Агранович В.Б.	81
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНЖЕНЕРНОГО МОДУЛЯ В ФОРМЕ ТРЕНИНГА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭЛИТНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ	
Конюхова Т.В.	85

CASE-STUDY ИЛИ ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ	
Ткачёва В.В.	87
МАРКЕТИНГ В СФЕРЕ ТУРИЗМА	
Абдуллина Я.М.	90
СТУДЕНТ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	
Скворцова В.Н., Захарова Е.Н.	93
ФОРМИРОВАНИЕ НЕОТЧУЖДЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	
Жукова В. Ф.	97
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	
Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т.	99
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИЗМЕРЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ	
Рыжова А.А.	102
СИНТЕЗ КОНЦЕПЦИЙ ЛИБЕРАЛЬНОГО И УТИЛИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ИНТЕГРИРУЮЩЕЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОИСКУ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЧЕЛОВЕКА	
Степанова С.Н.	105

**СЕКЦИЯ
ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	
Ушакова У.М, Грацианова А.Е.	112
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В РОССИИ	
Камара Ишака	115
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	
Петров М.Ю.	118
ЭФФЕКТЫ ОТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ МОРСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	
Попова Е.С.	120

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МОЛОДЕЖИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Труды Всероссийской молодежной научной школы
18-19 июня 2012 г.

Издано в авторской редакции

Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии с качеством
предоставленного оригинал-макета

Подписано к печати 18.06.2012 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Печать плоская. Усл.печ.л. 23,65. Уч.-Изд. 21,39.
Тираж 60 экземпляров.