

НАУЧНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SAFETY PROBLEMS
OF HUMAN AND SOCIETY

№ 1(30) – 2016

Редакционный совет

Председатель – доктор военных наук, доктор технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области науки и техники **Артамонов Владимир Сергеевич**, статс-секретарь – заместитель министра Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, действительный Государственный советник Российской Федерации I класса, почетный президент Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России.

Заместитель председателя – доктор политических наук, кандидат исторических наук **Мусиенко Тамара Викторовна**, заместитель начальника университета по научной работе.

Заместитель председателя (ответственный за выпуск) – доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации полковник внутренней службы **Луговой Александр Александрович**, начальник кафедры философии и социальных наук, руководитель учебно-научного комплекса – 4 «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические проекты при ЧС».

Члены редакционного совета:

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Баскин Юрий Григорьевич**, заместитель начальника университета по учебной работе;

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, почетный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации полковник внутренней службы **Грешных Антонина Адольфовна**, начальник факультета подготовки кадров высшей квалификации, профессор кафедры теории и истории государства и права;

кандидат педагогических наук, доцент **Давыдова Любовь Евгеньевна**, проректор университета по платной деятельности – ректор института безопасности жизнедеятельности;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Медведева Людмила Владимировна**, заведующая кафедрой физико-технических основ обеспечения пожарной безопасности, руководитель учебно-научного комплекса – 6 «Физико-математическое, инженерное и информационное обеспечение безопасности при ЧС»;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Винокурова Надежда Георгиевна**, профессор кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций;

доктор медицинских наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации **Коннова Людмила Алексеевна**, ведущий научный сотрудник центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности;

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры Российской Федерации **Аганов Сергей Самуилович** заведующий кафедрой физической подготовки;

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации **Лобжа Михаил Тимофеевич**, профессор кафедры психологии и педагогики;

доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации **Рыбников Виктор Юрьевич**, заместитель директора по научной и учебной работе Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России.

Секретарь редакционного совета:

кандидат педагогических наук капитан внутренней службы **Балабанов Марк Александрович**, ответственный секретарь редакционного отделения центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности.

Редакционная коллегия

Председатель – подполковник внутренней службы **Степкин Сергей Михайлович**, начальник редакционного отдела центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности.

Заместитель председателя – капитан внутренней службы **Алексеева Людмила Викторовна**, начальник отделения – главный редактор редакционного отделения центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности.

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук, доцент полковник внутренней службы **Юнцова Ольга Семеновна**, начальник кафедры надзорной деятельности;

кандидат психологических наук, доцент **Осипчук Игорь Васильевич**, проректор по учебной работе института безопасности жизнедеятельности;

кандидат педагогических наук, доцент **Парышев Юрий Васильевич**, начальник института развития;

доктор педагогических наук, профессор **Солнцев Владимир Олегович**, профессор кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов;

доктор психологических наук, профессор полковник внутренней службы **Шленков Алексей Владимирович**, начальник кафедры психологии и педагогики;

кандидат педагогических наук, доцент **Титаренко Юрий Алексеевич**, профессор кафедры физической подготовки;

кандидат медицинских наук, доцент полковник внутренней службы **Церфус Диана Николаевна**, начальник кафедры психологии риска экстремальных и кризисных ситуаций;

кандидат педагогических наук, доцент **Щаблов Николай Николаевич**, инженер отделения планирования, организации и координации научных исследований центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности.

Секретарь редакционной коллегии:

капитан внутренней службы **Дмитриева Ирина Владимировна**, редактор редакционного отделения центра организации научно-исследовательской и редакционной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Луговой А.А. Глобальные тенденции в образовании и науке XXI века	5
Чекушкина Е.Н. Социальная рефлексия как компонент формирования нравственной культуры	9
Родина Е.Н. Трансформация гуманистических ценностей в условиях кризиса современной культуры	13

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Акиндинова И.А. Интерактивные методы обучения, формирующие психологическую устойчивость помогающих специалистов	17
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Кирдяшова Е.В. Институт кураторства в современном вузе	25
Медведева Л.В., Асеев И.М. Методологическая база дополнительного профессионального образования сотрудников в университете ГПС МЧС России	30
Грешных А.А. Бобровская Т.А. Профессионально-деятельностное проектирование при изучении процедуры технологического аудита на объектах судоремонтного комплекса ..	36
Таранцев А.А., Малышев Д.А. Педагогические условия организации подготовки курсантов при изучении работы единых дежурных диспетчерских служб	42
Ивахнюк Г.К., Коровкин И.К. Технология проведения лабораторного практикума по дисциплинам химического профиля	46
Чешко И.Д., Южакова Н.А. Использование современных информационных технологий в педагогическом процессе в вузах МЧС России	49
Лобжа М.Т., Николовская Н.А. Формы, методы и средства проведения профессиональной подготовки сотрудников военизированных горноспасательных частей МЧС России	54
Титаренко С.А. Направленность и структура процесса обучения в физическом воспитании сотрудников МЧС России	60

СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ. ИСТОРИЯ

Выходец Р.С. Геополитическая наука в XX–XXI вв.: теоретические проблемы и дебаты	66
Беляев А.Е. Русская Императорская власть в контексте реформ 1905–1907 гг. в культурологической концепции П.Е. Казанского	74

Сведения об авторах	82
Информационная справка	84
Авторам журнала «Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества»	92

Полная или частичная перепечатка, воспроизведение, размножение
либо иное использование материалов, опубликованных в журнале
«Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества»,
без письменного разрешения редакции не допускается

ББК 88
УДК 159.9

Отзывы и пожелания присылать по адресу: 196105, Санкт-Петербург, Московский пр., 149.
Редакция журнала «Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества» Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России; тел. (812) 645-20-35. E-mail: redakziaotdel@yandex.ru.
Официальный интернет-сайт Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России: WWW.IGPS.RU

ISSN 2074-1618

© Санкт-Петербургский университет Государственной
противопожарной службы МЧС России, 2016

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ XXI ВЕКА

**А.А. Луговой, доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Исследованы вопросы глобализации высшего образования и фундаментальной науки. Рассмотрены противоречия глобализации и новые формы развития образования и науки – трансдисциплинарность.

Ключевые слова: глобализация образования, Болонский процесс, традиции и модернизация образовательного процесса, интегративное мышление

GLOBAL TRENDS IN EDUCATION AND SCIENCE OF XXI CENTURY

A. A. Lugovoi. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The article examines issues of globalization of higher education and fundamental science. We consider the contradictions of globalization and new forms and science – transdisciplinarity.

Keywords: globalization of education, Bologna process, tradition and modernization of the educational process, integrative thinking

В настоящее время в мире происходят мощнейшие процессы глобализации, которые оказывают существенное влияние на все стороны жизни общества, отдельного человека, на структурообразующие компоненты всей системы культуры. Мир стремится к единству, стирая границы, существующие в самых различных областях той или иной страны, от экономики управления до стереотипов индивидуального поведения. Глобализация усиливает роль транснациональных взаимодействий в мире, расширяет масштабы коммуникации, но, одновременно, столь же мощно воздействует на особенности (культурные, экономические, индивидуальные) отдельных культур, часто просто подавляя и растворяя их в некой супер культуре. Этот процесс затрагивает образование и исследовательскую деятельность. Такие международные организации, как Международный союз транснационального образования, ЮНЕСКО, Международная ассоциация образовательных оценок, Международная ассоциация университетов, Ассоциация европейских университетов, Международная сеть органов обеспечения качества в высшем образовании и т.д., принимают реальное участие в выработке и формулировании национальной политики в области образования государств-участников. Правительства многих стран считают использование потенциала науки и технологий необходимыми условиями для укрепления национальной конкурентоспособности. Под влиянием процесса глобализации на производстве усиливается интенсивность приобретения и применения знаний, которые становятся решающим фактором в конкуренции между национальными экономиками, служат основным источником роста экономики в разных странах.

Основным проявлениями глобализации сферы образования являются:

- возникновение глобального рынка образования;
- появление образовательных транснациональных корпораций;

- информатизация образования [1];
- конвергенция, предполагающая слияние и взаимопроникновение образовательных и общественных систем;
- интеграция;
- стандартизация как образовательных систем, так и культурных ценностей.

Данные тенденции являются предпосылками создания Болонского процесса, который предполагает гармонизацию исторически сложившихся неоднородных систем путем создания единых европейских стандартов для облегчения взаимодействия, мобильности в сфере высшего образования.

Россия вступила в Болонский процесс для увеличения привлекательности российского образования за рубежом, привлечения иностранных граждан для обучения в российских вузах, укрепления позиций страны на мировом рынке образовательных услуг. С этой точки зрения, Болонский процесс следует рассматривать как процесс глобализации образования.

Одним из важных положительных моментов для российского образования считается увеличение возможностей для открытия филиалов и представительств за рубежом. Ускорится процесс интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство, повысится мобильность преподавателей и студентов. Кроме того, к положительным последствиям глобализации можно отнести приток финансовых и материальных ресурсов в сферу образования, повышение уровня оплаты труда для преподавателей, привлекаемых в филиалы зарубежных вузов. Необходимо учитывать и обмен современными программами обучения, системами обеспечения качества, улучшение освоения иностранных языков.

Однако, несмотря на позитивные моменты глобализации, ее влияние на российское высшее образование резко растет, что может создать множество проблем.

Главным звеном модернизации был объявлен перевод всей образовательной системы страны, согласно болонской декларации, в модель единую для всего образовательного европейского пространства. Болонский процесс при всей его декларативности – процесс отнюдь не безобидный, особенно в том варианте его реализации, который предлагался в России. Болонский процесс это тип интеграции образовательного пространства, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование, а не идет по пути синтеза лучших национальных образцов образования.

В наиболее развитых странах, имеющих собственные традиции университетского образования (Франция, Германия, Италия и др.), ректоры крупнейших университетов относятся к этому процессу очень осторожно и настаивают на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. Например, во Франции ряд очень известных институтов, которые не подчинены министерству, фактически игнорируют данное соглашение. В ряде скандинавских стран со стороны ректоров идет пассивное сопротивление этому процессу, рассчитанное на то, что от принятия решений до их реализации на местах пройдет слишком много времени. Трудно себе представить, что Германия откажется от традиционной университетской системы образования, основанной на земельной самостоятельности университетов.

Российское образование всегда базировалось на фундаментальной науке. Выражением этого являлось последовательное обучение студентов своему предмету, в отличие от мозаичной системы многих других стран. Это предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным школам за счет специализации, которая начинается со второго курса. Студенты практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно со студентами старших курсов и аспирантами работают над научной тематикой – из этого часто вырастают научные школы.

Именно в этой традиции развивались классические университеты:

- высокое качество получаемого знания, как правило, основанного на фундаментальных науках, – отсюда естественно возникала взаимосвязь науки и образования;

- и, как это ни странно, уход от проблемы будущих занятий выпускников. Университет давал знания и не отвечал за их применение. Эта не была случайной позицией,

тем самым университет приучал студентов к обучению чистой науке, науке как таковой. И именно поэтому университетское образование носило элитарный характер;

– подразумевалось, что студент в указанной традиции – это достаточно взрослый, то есть разумный человек, способный сам получать знания и сам ими впоследствии распоряжаться. Он мог продолжать заниматься наукой, а мог пойти в практическую отрасль хозяйства. Но этот выбор он осуществлял после обучения, а не перед его началом. В рамках Болонского процесса студент – школьник-подросток, которого, в буквальном смысле, необходимо за руку вести по образовательной системе.

Отрицательное влияние глобализации проявляется в кардинальных изменениях направленности и качества воспитательного процесса. Сложившийся рыночный менталитет пронизывает всю систему образования и вызывает перестройку ценностных ориентаций и мотиваций деятельности преподавателя и студентов. Кроме того, с вхождением России в свободный рынок образования будут открыты филиалы иностранных вузов. Государственная поддержка будет сведена к минимуму, лучшие преподаватели будут работать в иностранных филиалах. Лучшие выпускники вузов будут уезжать на работу за рубеж. Межвузовский обмен в условиях глобализации может превратиться в обслуживание потребностей западной экономики и науки.

Целью государства должно стать предотвращение «утечки мозгов» за рубеж и создание достаточного количества рабочих мест, чтобы удовлетворить запросы своей экономики, своих граждан.

Можно говорить о том, что сформировались два основных направления осмысления этих проблем: одно, связанное с предшествующими традициями образования в России, другое – с ускоряющейся модернизацией образовательного процесса и его ориентацией на западную модель. Следует понимать, что современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляют собой составную часть мирового процесса глобализации, которые наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства, могут также угрожать национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество.

Важным фактором глобализации высшего образования является Интернет. Новые технологии создали глобальные возможности для международного научного сотрудничества, неограниченного ни расстояниями, ни государственными границами, а главное, легко осуществляемыми в режиме реального времени. Наука становится открытой, научное знание доступно всем. Однако демократическая идея открытости науки наталкивается на реальность национальных финансовых расходов, связанных с получением, хранением и тиражированием нового знания.

Возникает проблема доступа к научной информации, проблемы интеллектуальной собственности, приоритетов в открытии продолжают быть актуальными в условиях распространения информационных технологий.

Анализ развития международного высшего образования и исследования позволяет выделить основные противоречия, связанные с глобализацией ведущих университетов мира. Важно подчеркнуть, что круг этих противоречий широк и разнообразен. В частности:

1. Противоречие между национальными инновационными системами разных стран и формирующимися глобальными инновационными системами.

2. Многие национальные правительства не симпатизируют идеи глобального исследования. С их стороны возникает много вопросов. Какова выгода от глобальных открытых знаний? Почему какому-то конкретному государству надо платить за создание бесплатных выгод от нового знания для всего мира? Какой смысл платить за фундаментальные исследования, если результаты соответствующих инноваций достаются в итоге иностранным компаниям, а собственная национальная политика от этого страдает?

3. В условиях посткризисного развития процесс национального научного образования еще более усиливается. Особенно это очевидно в Европе, где нарастает тенденция критики

европейской кооперации, несмотря на достижения Болонского процесса и европейских программ в сфере образования и исследований.

4. Открытость технологий двойного назначения может снизить вопросы национального назначения государства.

5. Фрагментация и «копсулирование» проблемных областей ослабляет или исключает возможность «перекрестного опыления идей» – одного из возможных стимуляторов научного знания.

6. Новый способ оперативного сбора специалистов (коллектива), находящихся территориально в различных точках мира, для решения или исследования возникающей проблемной области формируют группу из уже существующих и известных специалистов, что эффективно в краткосрочной перспективе, но не стимулирует выращивание новых научных кадров.

Одним показателем глобализма является рост мобильности ученых и студентов в современном мире. Так, например, в Великобритании более 10 % студентов иностранцы. Но все же основной приток научных работников последние десятилетия наблюдался в США. 30 % компьютерных профессионалов, работающих в Силиконовой Долине, были рождены за границей, более 50 % аспирантов в Массачусетском технологическом институте и Стэнфордском университете – иностранные граждане. Европа в числе прочих сталкивается с проблемой отъезда молодых научно-технических специалистов в США. Половина студентов, получающих временные визы для обучения в аспирантуре в США, спустя пять лет продолжают работать в этой стране. Эта цифра варьируется от 32 % – в социальных науках, до 61 % – в физико-математических.

В США был опубликован аналитический доклад «Глобальная технологическая революция 2020», в котором названы 16 наиболее многообещающих научных направлений научно-технического развития: дешевая солнечная энергия, технологии беспроводной связи, генетически модифицированные растения, методы очистки воды, дешевое жилищное строительство, экологически чистое промышленное производство, «гибридные» автомобили, медицинские препараты точечного действия, искусственное производство тканей живого организма и др.

Представляется, что следующим глобализирующим фактором, который будет решать эти и другие технологические «прорывы будущего» – это переход к новому интегративному мышлению. Это мышление связано с подготовкой специалистов прошедших трансдисциплинарную подготовку, которая пересекает дисциплинарные границы и развивает холистическое (целостное) видение. Эта исследовательская стратегия базируется на трех методологических постулатах, что принципиально отличает ее от междисциплинарности и полидисциплинарности:

1. Признание существования уровня реальности. Каждая дисциплина изучает только какой-то фрагмент реальности, только один из ее уровней. Трансдисциплинарная стратегия стремится понять динамику процесса на нескольких уровнях реальности одновременно, поэтому она перешагивает границы конкретных дисциплин и создает универсальную картину процесса, ее холистическое видение. При этом трансдисциплинарность, не антогонистична междисциплинарности, а дополняет ее, так как соединяет различные фрагменты реальности в единую картину.

2. Трансдисциплинарность не противопоставляет, а объединяет по принципу дополнительности, что рассматривалось как противоположное.

3. Трансдисциплинарность пытается понять реальность в ее сложности. Примером трансдисциплинарности может служить синергетическая парадигма.

Отсюда в XXI в., прежде всего, для фундаментальной науки, следует пересмотреть традиционный дисциплинарный подход в подготовке узких специалистов. Видимо, есть необходимость создания в университетах интегративных факультетов, на которых подготовка студентов осуществляется освоением: био-, нано-, физико-математическим и гуманитарным подходами в исследовании сложных систем окружающего мира.

«Трансдисциплинарные области знания – те узловые точки, через которые, объединяется естественнонаучные, социальные и гуманитарные дисциплины, феноменологические, писательские подходы и объяснительные стратегии, базирующиеся на открытиях законов реальности фундаментальных и прикладные инженерные исследования» [2].

Синтетические устремления трансдисциплинарности могут выступить основой для конвергенции наук, технологий, искусства, исследования сознания (способного связывать разнородное) и духовных практик.

Литература

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирования и реализация учебных курсов / М. Лебедева [и др.]. СПб.: БХВ-Петербург, 2010.
2. Князева Е.Н. Настоящие и будущие трансдисциплинарных исследований // Будущее фундаментальной науки. М., 2011.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

**Е.Н. Чекушкина, кандидат философских наук, доцент.
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск**

Исследована роль и значения социальной рефлексии в формировании нравственной культуры.
Ключевые слова: диалог, культура, нравственность, рефлексия, сознание, ценности

SOCIAL REFLECTION AS A COMPONENT OF MORAL CULTURE

E.N. Chekushkina. Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseviev, Saransk

This article investigates the role and importance of social reflection in the formation of moral culture.
Keywords: dialogue, culture, morality, reflection, consciousness, values

Исследование роли и значения социальной рефлексии в формировании нравственной культуры обуславливается кризисными явлениями, происходящими в современной цивилизации. Множество конфликтов: социальные, политические, экономические и другие проблемы современного общества ставят его на грань выживания и требуют неотложных решений и модернизации. Социальная рефлексия – один из инновационных путей раскрытия духовного потенциала человека, а также нравственная деятельность, заключающаяся в духовном самоанализе как способе отношения к жизни.

Нравственная культура представляет собой сложную взаимосвязанную систему компонентов и механизмов. Источником формирования нравственных норм является рефлексия, основанная на взаимосвязи социальной и индивидуально-личностной составляющей. Современные инновационные тенденции, вызываемые действиями и общением людей, способствуют созданию новых норм, императивов и ценностей, которые складываются постепенно и требуют закрепления нового в общепринятые формы поведения. Их распространение происходит посредством механизмов диалога, имитации, подражания, идентификации. Поддержание сформировавшихся норм и принципов поведения обеспечивает массовое сознание и общественное мнение, выступающие эффективными средствами социального контроля.

Самосознание присутствует у каждого отдельного человека, следовательно, можно говорить о его способности к социальной рефлексии, реализация которой требует выхода

за пределы индивидуального опыта, освоения социального опыта, транслируемого культурой.

Актуальность изучения социальной рефлексии как компонента формирования культуры определяется тем значением, которое имеет самосознание социума в современных условиях, придающих ему конкретно-жизненное содержание и форму массовидного сознания при решении многих и, прежде всего, глобальных проблем современности. Содержанием социальной рефлексии является:

- самосознание системы, являющееся элементом самой этой системы и фактором ее развития;
- интеллект системы, отражающий не только ее саму, но и взаимодействующие с ней системы.

Сегодня современная культура значительно утратила долю ценностного, гуманитарного в своем содержании. Поэтому проблемы социальной рефлексии необходимо рассматривать и обсуждать в контексте понятий культуры, в диалоге ценностных и культурных систем, включая формы межличностного общения, социальные эмоции и чувства, являющиеся выражением общественных отношений. Рефлексия становится незаменимым инструментом осознания взаимного изменения субъектов в поиске базисных оснований согласования интересов для избегания и урегулирования конфликтных ситуаций.

С общефилософских позиций культура является относительно самостоятельной сферой социума и представляет собой определенную качественную характеристику общества, отличающуюся от других материальных систем. Она есть все то, что создано человечеством в процессе познания и освоения окружающей действительности. Культура формирует и определяет все стороны человеческого бытия. Основной конституирующей формой человеческой культуры является нравственная культура. Она создает духовное пространство, в рамках которого разворачивается человеческое бытие именно как человеческое. Нравственная культура представляет базис духовной жизни общества, механизм регуляции поведения человека, образец норм и идеалов поведения и т.д. Она выступает мотиватором в различных сферах деятельности человека, а также обладает социальной направленностью на общественные преобразования.

Культура выступает как лицо человека вообще, как лицо человечества. Она такова, каков человек. «Культура – это зеркало человека. Она показывает все его существо, все его бытие, все его существование» [1, с. 32].

Сегодня под понятием «культура» подразумеваются технологии, способы и результаты человеческой деятельности; система хранения и передачи духовного опыта; совокупность материальных и духовных ценностей и т.д. Она включает объекты, деятельность и позиции, существующие как средство достижения определенных целей.

Современное общество ориентировано на максимальное потребление материальных благ и преобразование окружающего мира для более полного их удовлетворения. Оно породило интеллектуально развитого и технически образованного человека, но не способного к подлинно человеческим отношениям и духовно отчужденного от мира природы и человеческой культуры. Нравственный прагматизм, деградация, утрата смысла жизни и культ потребления – характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовно-нравственном кризисе социума. История человечества неоднократно свидетельствовала о том, что культура может выступать как фактор, ускоряющий процесс духовно-нравственного развития. Нравственный фактор играет на современном этапе социокультурного развития решающую роль. Сложность современной ситуации заключается в том, что человечество стоит перед необратимостью нравственного кризиса, который выражается в забвении многих нравственных ценностей и принципов, переоценке традиционных духовных ценностей, разрушении моральных, размывании и утрате общечеловеческих устоев. В индивидуальном сознании нравственный кризис выражается в ориентации не на духовные ценности, а, прежде всего, на материальные.

Культура с ее основополагающими ценностями всегда выступала исключительно действенным средством формирования человеческого в человеке, поступательного движения

общества по этапам духовного и социального прогресса. Сегодня мы стоим перед лицом глобальных, угрожающих существованию человечества перемен и опасностей. Разумное и ответственное отношение к нравственной культуре является основным способом не допустить катастрофы и крушения. Это одинаково относится ко всем народам планеты, в том числе и к россиянам. Важность и значимость духовно-нравственных изменений в российском обществе определяются тем, что без нравственного самоосознания и духовного прорыва из кризиса не выбраться.

На современном этапе в культуре возникают и очень остро стоят проблемы нравственного значения. Важной является недостаточная разработанность детальных методов социализации разнообразных нравственных чувств и норм поведения.

Нравственная культура – часть культуры, обладающая свойственными ей особенностями проявления, включающая характерные показатели ее измерения. Она дает мощный толчок духовно-нравственному развитию личности и социума, является важнейшим аспектом стремительного развития инновационного общества и фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни.

Нравственная культура отражает:

- уровень нравственного развития социума и личности;
- способность органично и последовательно использовать в межличностном общении и поведении нормы, ценности и принципы;
- степень овладения моральным опытом культуры человечества;
- готовность к постоянному и устойчивому самосовершенствованию и т.д.

Она заложена в структуре нашего социума и необходима в целях совершенствования жизни.

Базисными эпистемологическими основаниями нравственной культуры являются:

- моральные знания и способы их получения;
- моральные оценки и нормы, относящиеся к разряду знаний;
- отношение знания к реальности, условия его достоверности и истинности, существования в системе культуры.

Нравственная культура выполняет определенные функции:

- выделяет в человеческой деятельности нравственную специфику и содержание;
- формулирует определенные нормы, принципы и правила поведения;
- дает оценки нормам поведения и нравственному состоянию социума;
- отражает жизнедеятельность человека и общества;
- выражает критерий цивилизованности культуры;
- отвечает объективным потребностям социального прогресса.

При исследовании нравственной культуры необходимо опираться на основные подходы, которые взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга: *деятельностный, информационно-коммуникативный, аксиологический*.

Наиболее универсальной формой реализации человеком своей преобразующей активности, имеющей определенную внутреннюю структуру, является *деятельностный* подход. В сегодняшних условиях он обладает определенными перспективными возможностями. Рассматривая его применительно к социальной действительности, следует отметить, что он выступает в качестве социально-философского принципа и методологического основания при исследовании различных социальных процессов и структур.

Реальность современного социума требует от социальной философии разработки новых методов исследования социума. Социальная рефлексия, представляя важнейший аспект деятельностного процесса, выступает как осознание и осмысление социальной действительности. Лекторский В.А. отмечает, что «деятельностный подход в современных условиях не только имеет смысл, но и обладает интересными перспективами» [2].

Деятельность является субстанцией общественной жизни, основой и способом существования всего социального. Она есть целесообразная активность человека, его форма

отношения к миру, другому, самому себе, направленная на изменение, преобразование, самосовершенствование и т.д. В осуществлении деятельности социальная рефлексия имеет огромное значение. Она находит свое применение практически во всех сферах социальной деятельности.

Деятельность, практика предполагают совместное общение индивида с другими, использование предметов, созданных другими. Важным условием существования и осуществления деятельности является свобода. Она позволяет контролировать условия собственного существования.

Деятельностный процесс состоит из:

- субъекта, реализующего собственную программу;
- объекта – того, на что направлена активность субъекта;
- средств достижения цели;
- мотивов деятельности (ценностей).

Он дает возможность исследовать социальные процессы, описывая, объясняя, анализируя, вскрывая их сущность; является важным в современных условиях прогрессирующей глобализации и формирования единого информационно-коммуникативного пространства.

В *информационно-коммуникативной* деятельности социальная рефлексия представляет важнейшую составляющую развитого общения и межличностного восприятия. Она есть специфическое качество познания человека человеком, заключающаяся в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я – глазами других»). Данный аспект рефлексии выполняет ряд функций, выражающихся в смене представлений о другом субъекте на более адекватные для данной ситуации.

Информационно-коммуникативный подход в сфере культуры понимается как знание, оценки, ценности. Он способствует накоплению, передаче, поддержанию и организации опыта. Информационно-коммуникативные связи оказываются доминирующими в образовании единых, интегрированных культурных систем. Данный аспект изучения культуры позволяет решить проблему адекватности сообщения, обеспечения эффективности коммуникации и трансляции между различными субъектами культуры.

Главным в культуре является отношение к ценностям. Согласно Г. Риккерт, культура – «совокупность объектов, связанных с общезначимыми ценностями и лелеемых ради этих ценностей» [3, с. 59]. Любое явление культуры представляет олицетворение какой-либо признаваемой людьми ценности. Ценности оказывают огромное влияние и воздействие на человека. Основными среди них являются красота, истина, всеединство, свобода и т.д. Деятельность человека по реализации и сохранению этих ценностей и есть культура.

Итак, нравственная культура представляет целостную систему элементов, включающих в себя культуру:

- нравственного мировосприятия (нравственные суждения, оценки, нормы и т.д.);
- чувств (сопереживание, сочувствие, эмпатия и т.д.);
- поведения и поступка (нравственные принципы, установки, опыт и т.д.).

Ведущей стратегией развития современного общества должно стать эффективное самоопределение личности в социокультурном пространстве с ценностной ориентацией, позволяющее ей правильно ориентироваться в современном информационном пространстве.

Литература

1. Меликов И.М., Гезалов А.А. Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы // Вопросы философии. 2014. № 12. С. 24–34.
2. Лекторский В.А. Наследие деятельностного подхода и современность // Альманах «Восток». URL: <http://www.situation.ru/app/jartl126.htm> (дата обращения: 22.05.2015).
3. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998. 413 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.Н. Родина, кандидат философских наук, доцент.

**Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск**

Рассмотрен кризис ценностных оснований современной культуры как результат становления общества потребления с его культом выгоды, предприимчивости, успеха, эффективности, переходящих в более утрированные формы алчности, потребительства, карьеризма, эгоцентризма. Показаны парадигмальные основания подобного мировоззрения в концепциях марксизма, прагматизма и утилитаризма, а также его критика в работах ряда представителей франкфуртской школы социальной философии.

Ключевые слова: кризис культуры, потребности, общество потребления, массовая культура

TRANSFORMATION OF HUMANISTIC VALUES IN THE CONDITIONS OF CRISIS OF MODERN CULTURE

E.N. Rodina. Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseviev, Saransk

The article discusses the crisis of the axiological foundations of modern culture as a result of the formation of the consumer society with its cult of profit, entrepreneurship, success, efficiency, moving in a more exaggerated form of greed, consumerism, careerism, self-centeredness. Showing paradigmatic foundation of this philosophy in the concepts of Marxism, pragmatism and utilitarianism, as well as his criticism of the works of a number of representatives of the Frankfurt school of social philosophy.

Keywords: crisis of culture, needs, consumer society, mass culture

Проблема кризиса современной культуры является предметом многих философских дискуссий. Все более усугубляющиеся глобальные проблемы начала нового века актуализировали такие тенденции общественного сознания, как переоценка жизненных ценностей, выражающаяся в нигилизме по отношению к традиционной морали, в утверждении идеологии дарвинизма, социальной разобщенности, в доминировании «растиражированных» китчевых стереотипов красоты, любви, не требующих глубокой рефлексии.

Многие современные исследователи констатируют, что конец XX в. ознаменовался масштабными изменениями в культуре, смещением традиций, ценностей, появлением новых форм и стилей жизни. Разработкой проблемы кризиса культуры занимались многие ученые, среди которых: Н.А. Бердяев, О. Шпенглер, П.И. Новгородский, Р. Генон, Р. Гвардини, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Фромм, Г. Маркузе, П.А. Сорокин, Ф. Ницше, Г. Лебон, Ю. Хабермас, Э. Тоффлер, Ж. Делез, Ф. Гваттари, П. Слотердаик, В. Франкл, А. Камю, А.Ф. Лосев, С. Булгаков, Г. Федотов, Б.П. Вышеславцев, Р.Ф. Абдеев, Т.А. Сидорина.

Существует множество определений кризиса культуры. Согласно О. Шпенглеру, кризис не есть стадия перед новым процветанием, он – завершение цикла, окончательное угасание культуры [1, с. 112]. Иная точка зрения содержится в книге «Социальная и культурная динамика» П.А. Сорокина. В ней автор утверждает, что каждой культуре свойственно умирать, то есть каждая культура имеет свой определенный срок существования. Иными словами, каждая система ограничена и имеет свой предел [2, с. 156].

Поврежденность ценностной парадигмы современности позволяет говорить о кризисном сознании, которое дает противоречивую интерпретацию таких феноменов, как нравственный поступок, ответственность, творчество, любовь – более не воспринимающихся как обязательные категории человеческой жизни. Сакральное восприятие их сменяется

доминированием прагматических установок, связанных с культом выгоды, предприимчивости, успеха, эффективности, зачастую переходящих в утрированные формы алчности, потребительства, карьеризма, эгоцентризма.

Истоки подобного мировоззрения находятся, прежде всего, в философских концепциях марксизма, прагматизма и утилитаризма. Данные концепции отразили логику развивающегося капиталистического общества, достигшего к 70-м гг. XX в. в Европе и США статуса общества потребления, и стали его парадигмальными основаниями.

По мнению С. Царегородцева, современные капиталистические общества признают базовые положения марксизма, связанные с трактовкой человека как существа, у которого доминируют материальные потребности и интересы, изменив пропаганду с призывов строить коммунистическое общество на пропаганду культа потребления, денег, отдыха, войны всех против всех [3, с. 28]. Даже сами термины, служащие квинтэссенцией современного капиталистического общества, такие как «общество потребления», «теория возрастающих потребностей», «удовлетворение растущих потребностей общества и его граждан», являются разработкой идей марксизма.

Маркс обращался к анализу потребностей как исходной посылке материальной, идеологической и духовной деятельности, осуществляющих взаимосвязь процесса производства и потребления. Философ сформулировал исходные положения закона возвышения потребностей, содержание и состав которых меняются от эпохи к эпохе, считая всемирную историю историей развития потребностей людей.

С точки зрения философии К. Маркса, из кажущейся случайности потребностей отдельных индивидуумов формируется естественноисторическая закономерность, приводящая к росту возможностей общества в целом. Порождаемая ими деятельность служит, с одной стороны средством удовлетворения личных потребностей, а с другой – выражением общественной закономерности. Личное потребление, которое может быть материальным, социальным и духовным, воспроизводит целостного человека в системе общественных отношений «... каждый заботится лишь о самом себе. Единственная сила, связывающая их вместе, это стремление каждого к своей собственной выгоде, своекорыстие, личный интерес. Но именно потому, что каждый заботится только о себе и никто не заботится о другом, все они в силу предустановленной гармонии вещей или благодаря всехитрейшему провидению осуществляют дело взаимной выгоды, общей пользы, общего интереса» [4, с. 187]. Так, с точки зрения К. Маркса, осуществляется детерминация личного поведения законами общественного развития и, вместе с тем, индивидуальные действия воспроизводят совокупное движение целого.

Бентам считал причиной всех действий человека его потребности в получении пользы и удовольствия. По мнению С.В. Бойко, в программе утилитаризма социально узнаваемые персонификации пользоориентированной деятельности – это торговец, ростовщик, предприниматель [5].

Прагматизм в качестве этического учения получил широкое распространение и всеобщее признание в начале XX в. благодаря трудам американского мыслителя У. Джемса. В центре данной мировоззренческой позиции находятся понятия «польза» и «потребность», интерпретирующиеся как синонимы или две стороны одного желания, поскольку то, к чему стремятся, – полезно, а сам акт стремления – «потребность» [6].

Моральные понятия («добро», «зло», «обязанность») не обозначают, по Джемсу, «абсолютных сущностей» и не отражают умозрительные, возвышающиеся над всем законы, но являются объектами чувства и желания [5]. В качестве критерия добра рассматривается полезность для индивида, достигаемая любыми путями.

Потребительское общество породило массового потребителя, который чаще всего определяется как средний класс, ставший стержнем социальной жизни. Материальные потребности человека и определенный тип потребительского поведения приобрели статус высшей социальной ценности.

Потребляемые вещи и услуги становятся своеобразным маркером социального статуса, успеха. Еще в 1899 г. Т. Веблен в работе «Теория праздного класса» писал: «Основа, на которой, в конечном счете, покоится хорошая репутация... денежная сила. И средствами демонстрации денежной силы, а тем самым и средствами приобретения или сохранения доброго имени» [7, с. 120]. По мнению исследователя, в определении потребительской стоимости товара решающее значение имеет не функциональная утилитарность, связанная с прямым удовлетворением потребности человека в одежде, пище и т.д., а дополнительная утилитарность как способность приносить потребителю товара почет и признание.

Подстегиваемый рекламой, современный человек сосредотачивается на том, чтобы следить за новшествами в области бытовой техники, автомобилей, ориентируя денежные расходы свыше значений, обеспечивающих физическое благополучие, пытаясь «держаться на уровне общепринятых требований благопристойности в качестве и количестве потребляемых товаров» [7, с. 134].

В массовом сознании закрепляется культ материального успеха, приравниваемого к личным ценностям и заслугам. По мнению Р. Мертона, в нашем конкурентном обществе богатство приобрело символическое значение, мотивируя людей к тому, чтобы стремиться к возможно большему благополучию.

Данная проблема подверглась глубокому осмыслению в работах социальных философов Франкфуртской школы, таких как Э. Фромм, Г. Маркузе. Фромм полагает, что потребление становится самоцелью, формируя в человеке воспринимающую ориентацию, целью которой является постоянное приобретение нового. Философ развивает идею отчуждения, ставшую одной из значимых в марксизме, сместив акцент с процессов труда, производства на процессы потребления. Заявляя, что современный человек отчужден не только от выполняемой им работы, а также от потребляемых им вещей и удовольствий, Э. Фромм подчеркивает его пассивность, бытие его в качестве объекта манипуляций со стороны индустрии, создающей невозможность распоряжаться собой и собственным досугом, ориентируя на потребление определенных товаров и развлечений.

Подобная стандартизация, предопределенность чувств и предпочтений рассматриваются философом как проявление давления группы на индивида, его связь с толпой и подчинение как способ преодоления одиночества и отчуждения, попытка реализации одной из глубинных человеческих потребностей. В работе «Здоровое общество» [8] Фромм указывает на наличие у человека общих с животными витальных потребностей, которые должны быть удовлетворены. Вместе с тем он считает их полное удовлетворение недостаточным фактором психического здоровья, гораздо важнее, по его мнению, удовлетворение специфически человеческих потребностей, наличие которых обусловлено особым бытием человека. К ним он относит потребность в приобщенности, укорененности, ощущении тождественности в системе ориентаций и поклонения, в преодолении ограниченности собственного существования.

Заявляя о выхолащивании духовных и нравственных начал в современном обществе и его неясных нравственных перспективах, Г. Маркузе также развивает идеи теории отчуждения, ставя проблему ограниченности самореализации человека рамками общества, ставшего высокопроизводительной и эффективно функционирующей системой, определяющей, удовлетворяющей и контролирующей его потребности. «Товары и услуги, покупаемые индивидами контролируют их потребности и тормозят развитие их способностей. В обмен на удобства, наполняющие их жизнь, индивиды продают не только свой труд, но и свое свободное время. Улучшенные условия жизни – компенсация за всепроникающий контроль над ней» [9, с. 91]. При этом к средствам контроля философ относит предметы домашнего обихода, пищу, одежду, транспорт, индустрию информации и развлечений, формирующих предписываемые отношения и привычки, внушая модель одномерного мышления и поведения.

Трагизм современной ситуации Г. Маркузе усматривал в вырождении двухмерной культуры, построенной на сопоставлении трансцендентных элементов и социальной

действительности, смешению ее с рекламой, бизнесом, политикой и переводению в товарную форму. Философ утверждает, что «высокая культура становится частью материальной» [9, с. 321].

Современная массовая культура представляет собой точку пересечения экономических отношений и художественного творчества. Ее развитие в США в XX в. было обусловлено процессами становления «общества потребления», породившего массового потребителя. Искусство начинает подчиняться законам рынка, определяя художественное творчество динамикой спроса и предложения. Систему шоу бизнеса небезосновательно подвергают критике за стандартизацию вкусов публики, ведущую к формированию качественно невысоких художественных запросов, в результате порождающих усреднение уровня создаваемых художественных произведений.

Базируясь на архетипах коллективного бессознательного, подобная продукция использует инстинкты и эмоции человека, создавая символы, использует их в качестве источника потребительской мотивации и формирует соответствующие ценностные установки. Так, В. Пелевин в романе «Generation П», посвященном критике общества потребления, выразил типичный сюжет, характерный для масс-культы: «Черная сумка, набитая пачками стодолларовых купюр, уже стала важнейшим культурным символом и центральным элементом большинства фильмов и книг, а траектория ее движения сквозь жизнь – главным сюжетообразующим мотивом» [10].

Производство такой продукции обусловлено стимулами поточно-конвейерной индустрии. Происходит развитие потребительского сознания у реципиента (зрителя, слушателя, читателя), что, в свою очередь, формирует особый тип пассивного, некритического восприятия культуры у человека. При этом происходит воспитание конформизма личности «приспособившегося человека», который, по мнению Э. Фромма, не желает быть отдельным существом, обязанным выносить суждения и который неспособен быть независимым и творческим.

Массовая культура прочно укрепилась в обществе, являясь его информационной средой. Настоящее ее состояние не способствует росту общего культурного потенциала цивилизации. Ценности современного общества препятствуют реализации заложенных в каждом индивиде глубинных личных потребностей в подлинной самореализации, вызывая стандартность поведения, тяготение к ложным ориентирам.

Таким образом, требуется дальнейший анализ состояния ценностной парадигмы современного общества, с последующим определением потенциальной гуманистической перспективы. Преодоление кризисных явлений требует актуализации процесса социальной рефлексии, переосмыслению гуманистических ценностей в новом историческом контексте.

Литература

1. Шпенглер О. Закат Европы. М.: Феникс, 1998. 637 с.
2. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
3. Царегородцев С. Механизм управления обществом (Как преодолеть догматизм современной философии). М.: Print Up, 2014. 123 с.
4. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т.1. Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1960. 907 с.
5. Бойко С.В. Нравственно-этические программы современного общества потребления // Фундаментальные исследования. 2013. № 6 (5). С. 1272–1276.
6. Пласковицкий А.Л. Этика удовольствия и пользы // PLAS. URL: <http://www.plas.by/filosof/pv/eyip.php> (дата обращения: 21.05.2015).
7. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 367 с.
8. Фромм Э. Здоровое общество. М.: Изд-во АСТ, 2005. 571 с.
9. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. М.: Изд-во АСТ, 2002. 526 с.
10. Пелевин В. Generation «П». М.: ЭКСМО, 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОМОГАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

**И.А. Акиндинова, кандидат психологических наук.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Представлена интерактивная методика обучения, позволяющая создать условия для развития и тренировки навыков профессионального взаимодействия специалистов МЧС России с пострадавшим, находящимся в состоянии острой суицидальной готовности.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, суицидальные действия, профессиональная позиция, кризисная интервенция, ролевой тренинг, обучение через опыт

INTERACTIVE TEACHING METHODS, FORMS THE PSYCHOLOGICAL STABILITY HELPS PROFESSIONALS

I.A. Akindinova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The paper presents an interactive method of teaching, which allows to create conditions for the development of training and skills of professional interaction specialists EMERCOM of Russia with the victim in a state of acute suicidal readiness.

Keywords: psychological stability, suicidal readiness, professional position, crisis intervention, role playing, learning through experience

Формирование устойчивости к стрессовым ситуациям профессиональной деятельности является основной задачей психологической подготовки сотрудников МЧС России [1].

Одной из стрессовых ситуаций профессиональной деятельности, с которой приходится сталкиваться спасателям, является ситуация суицидальной готовности пострадавшего.

Помимо спасателей, в ликвидации суицидальной опасности и спасении жизни пострадавшего могут быть задействованы диспетчеры, первыми принимающие вызов, и помогающие специалисты-психологи, прибывающие к месту развития событий.

Актуальность работы определяется необходимостью подготовки квалифицированных специалистов, задействованных в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, обладающих компетентностью в сфере оказания психологической или допсихологической помощи в ситуации суицидальной готовности пострадавшего. Профессиональная компетентность применительно к данной задаче включает в себя наличие у специалиста психологической устойчивости и навыков оказания экстренной психологической помощи.

Психологическая устойчивость относится к числу свойств личности, поддающихся развитию при помощи методов практической тренировки. И навыки оказания

психологической помощи также формируются на основе полученных знаний путем практической тренировки. Для практической тренировки навыков и желательных свойств личности используются интерактивные методы обучения. Представленная в данной работе методика обучения проводится как упражнение в форме «ролевого тренинга» [2, с. 219].

Обучение в данном формате преследует несколько задач: психологическая десенсибилизация (снижение тревоги и напряжения в определенной ситуации), тренировка навыков кризисной интервенции (экстренного вмешательства специалиста в кризисную ситуацию) и формирование (укрепление) профессиональной позиции помогающего специалиста.

Психологическая десенсибилизация как снижение чувствительности по отношению к определенной ситуации достигается за счет преодоления внутреннего психологического барьера, вызванного повышенной морально-психологической ответственностью за результат своих действий. Повышенный уровень риска, связанный с реальной угрозой для жизни пострадавшего, вызывает естественные чувства тревоги и страха, которые могут стать барьером для проявления инициативы сотрудника, чье вмешательство в ситуацию необходимо для ее ликвидации. Поэтому приоритетной задачей в данной методике является снижение уровня страха и напряжения при взаимодействии с пострадавшим, находящимся в состоянии суицидальной готовности.

Кризисная интервенция как форма профессионального вмешательства в экстренной ситуации может осуществляться специалистами-психологами. Однако другие сотрудники подразделений МЧС России, прошедшие специальную подготовку и обладающие необходимой психологической устойчивостью и базовыми навыками в сфере оказания допсихологической помощи также могут быть задействованы на определенных этапах в данной работе – например, диспетчеры Единой диспетчерской службой спасения (ЕДСС). Алгоритм кризисной интервенции подробно описан в специальных пособиях [3, 4] и может быть представлен как последовательность определенных шагов:

- установление личностного доверительного контакта с пострадавшим;
- прояснение ситуации и выяснение сути проблемы;
- оценка психического состояния пострадавшего;
- снижение уровня аффекта адекватными методами;
- при необходимости – перемещение пострадавшего в безопасное место;
- подключение внешних ресурсов и обеспечение информацией о возможностях получения плановой психологической помощи.

Профессиональная позиция помогающего специалиста является основой его профессиональной компетентности и обеспечивает грамотное, этичное и безопасное использование разнообразных методов и техник при работе с пострадавшими. Этическое правило помогающего специалиста – «не навреди» – является основой профессиональной позиции и определяет критерии эффективности работы по завершении ситуации. Это правило относится в равной степени и к пострадавшему, и к специалисту, который также заботится о сохранении собственного психологического здоровья. Понятие профессиональной позиции базируется на четком понимании зоны профессиональной компетентности, сферы своей ответственности и перечня профессиональных задач. Потеря профессиональной позиции в ходе работы с пострадавшим может грозить деструктивными последствиями как для пострадавшего, так и для самого специалиста. Выработка профессиональной позиции и способность к ее сохранению в критических ситуациях является первоочередной задачей подготовки помогающих специалистов.

Рассматривая различные уровни выраженности суицидальной активности в соответствии с принятыми в отечественной науке стадиями: мысли, замыслы (намерения, планирование), действия (приготовления, попытка) и постсуицид, концентрируем свое внимание на стадии действий, когда риск, связанный с опасностью для жизни, максимален [5, 6]. Именно с такими ситуациями приходится иметь дело в практике профессиональной деятельности диспетчерам, спасателям и психологам, осуществляющим экстренную

психологическую помощь в системе МЧС России. Суицидальное поведение рассматривается с позиций теории кризисов как проявление неспособности собственными силами преодолеть невыносимое внутреннее напряжение, вызванное сложившимися жизненными обстоятельствами, и запрос на внешнюю поддержку. Задачей профессионального вмешательства является ликвидация суицидальной опасности посредством коммуникативного взаимодействия с пострадавшим.

Этапы упражнения выстроены в соответствии с циклической моделью обучения через опыт Д. Колба [7], основные фазы которой составляют непрерывную последовательность следующих составляющих:

- конкретный опыт (начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта обучающихся);
- описание и осмысление опыта (рефлексивное наблюдение, которое ведет к поиску смыслов и значения этих данных, то есть к наблюдению, анализу и размышлению о них);
- обобщение опыта (абстрактная концептуализация, в которой рождаются концепции, модели и способы решения выявленных проблем);
- применение опыта (активное экспериментирование, состоящее в действиях, направленных на испытание найденных способов решения в новых ситуациях).

Содержание упражнения основано на сочетании принципов *психосинтеза* (понимание субличности как удобной модели, описывающей определенный паттерн поведения), *гештальт-терапии* (расширение осознания и обогащение опытом посредством экспериментирования и принятия ответственности) и *психодрамы* (представление о драматизации как о процессе, содержащем не только возможности эмоционального отреагирования, но и обучения). Ключевая идея упражнения – наличие двух противоположных мотивов в любой ситуации внутреннего конфликта личности – относится к базовым представлениям гештальт-терапии.

Первоисточником для данного упражнения послужил вариант, предложенный специалистом в области гештальт-терапии А.В. Смирновым [8], под названием «Клуб самоубийц». В ходе работы первоначальная версия упражнения претерпела ряд изменений в структуре и инструкциях, а также была методически доработана. В данной статье представлен модифицированный вариант этого упражнения.

Проводится занятие в форме тренинга, когда участники располагаются в кругу и имеют возможность видеть друг друга и перемещаться в пространстве для работы в подгруппах. Такой подход обеспечивает основной принцип обучения через опыт – создание условий для переживания реальных чувств в искусственно созданной ситуации.

Полная версия упражнения (в рамках работы учебной группы) состоит из пяти частей (этапов) и может занимать от трех до шести часов. Чем менее знакома и подготовлена группа, тем больше времени должно быть запланировано для проработки первого этапа.

Первый этап – подготовка. Задача этапа – формирование рабочей атмосферы в группе. Достигается путем организации процедуры знакомства (или приветствия), вхождения в тему, сбора ожиданий, выработку правил группы. Правила группы желательно записать на доске или ватмане.

Ведущий предлагает обменяться чувствами и мыслями, возникающими при встрече с данной темой. На данном этапе крайне важно заботиться о *принципах безоценочного принятия*, для чего ведущему необходимо использовать поддерживающие высказывания и мягко пресекать оценочные суждения участников в адрес друг друга. По мере того, как высказались все желающие участники, и только в том случае, если ведущий убедился в способности группы к соблюдению принятых правил и оценивает групповую атмосферу как достаточно безопасную и пригодную для проработки темы, он представляет план дальнейших действий и обозначает *цель упражнения* как исследование ситуации взаимодействия с человеком (пострадавшим, клиентом), находящимся в состоянии острой суицидальной готовности; и как выявление эффективных коммуникативных стратегий, позволяющих специалисту предотвратить совершение суицида.

Второй этап – создание тематических ситуаций взаимодействия с пострадавшим – по количеству участников группы (индивидуально).

Создание ситуаций суицидальной готовности происходит в три шага: представление персонажа (человека, замысливающего суицид – протагониста) и двух его поведенческих паттернов – «провокатор», подстрекающий к самоубийству, и «ресурс», удерживающий в жизни. Инструкция к каждому из шагов дается участникам по мере продвижения работы, а не заранее. Такая логика действий позволяет в наибольшей мере сконцентрировать внимание на каждом из элементов ситуации.

Шаг первый. Представление персонажа (протагониста). Членам группы предлагается придумать человека, готового совершить самоубийство, и нарисовать его образ (или вырезать куклу, или сделать записи – для тех, кто отказывается рисовать и вырезать). Уточняется условие, что *это не должен быть реальный человек из реальной жизни участников*. На это задание отводится около 5–7 мин, чтобы избежать излишней рационализации или заглупления.

Когда персонаж придуман, участникам предлагается коротко рассказать о нем в круг, назвав его имя, возраст, ситуацию в нескольких фразах и конкретный способ самоубийства, который он избрал. Ведущий регулирует количество подробностей, запрашивая информацию, когда ее слишком мало, и останавливая излишнюю детализацию в рассказе. Продолжительность этапа зависит от количества участников, но предполагается, что на высказывание каждый тратит примерно одну минуту.

Шаг второй. Представление «провокатора». Участникам предлагается представить образ той внутренней части, которая толкает данного персонажа к самоубийству. Можно называть ее субличностью, частью личности, внутренним голосом, паттерном поведения и т.п. Суть ее проявления можно обозначить как «провокатор» или «подстрекатель». Так же, как и на предыдущем шаге, участникам предлагается изобразить это существо (нарисовать, вырезать и т.п.), дать ему имя и озвучить (то есть сформулировать те фразы, которыми оно воздействует на персонаж). После чего следует рассказ о нем на круг. При «озвучивании» данного существа важно побуждать участников формулировать фразы, содержащие характеристику личностных качеств протагониста, по типу: «Ты ... (какой)».

Шаг третий. Представление «ресурса». Участникам предлагается представить образ той внутренней части, которая удерживает данного персонажа от самоубийства. Назовем ее «ресурс». Ее суть обозначается как противоположность «подстрекателя». Схема работы идентична предыдущему шагу: изобразить это существо, дать ему имя и озвучить, рассказать о нем в общий круг. При представлении этой субличности в кругу особое внимание ведущему следует уделять озвучиванию, так как зачастую участники испытывают сложности в выделении аргументов, в особенности характеризующих свойства личности протагониста: «Ты ... (какой)».

К данному моменту выполнения упражнения несколько снижается напряжение в группе, характерное для начальных этапов процедуры. Здесь уместен небольшой перерыв в работе группы, после чего начинается следующая часть упражнения.

Третий этап – ролевая игра. Это драматизация (постановка) ситуации вмешательства специалиста в одну из представленных ситуаций в группе. Модель работы в данной части упражнения строится в соответствии с классическими принципами драматизации в психологии [9]. Участникам излагается схема предстоящей работы и предлагается выбрать одну из прозвучавших ситуаций для работы в общем кругу. Оговаривается условие, согласно которому выбранный персонаж не должен находиться в алкогольном (или наркотическом) опьянении на момент встречи со специалистом, так как эта специфика ситуации стала бы препятствием для моделирования сценария реального развития диалога.

Для моделирования ситуации необходимы четыре участника: протагонист-«самоубийца», его субличности «подстрекателя» и «ресурса» и специалист-«переговорщик», осуществляющий вмешательство в ситуацию. Остальные члены группы выступают в роли

наблюдателей. Оптимальным вариантом является смена нескольких (двух–трех) участников в роли переговорщика, что дает возможность наблюдения разных стратегий в общении.

Пространство ролевой игры оформляется в зависимости от контекста ситуации (стоя, сидя спинами друг к другу – если моделируется разговор по телефону и т.п.). Общий для всех вариантов элемент – субличности располагаются по разные стороны от протагониста, сразу за его спиной.

В *задачу переговорщика* входит построение диалога с самоубийцей, целью которого является *снижение и ликвидация опасности суицидальной попытки*. Обращаться он может только к протагонисту, хотя звучание его внутренних голосов он также будет слышать. Уточняется, что речь идет только о психологических, то есть разговорных, средствах воздействия. Вырабатывается договоренность об условиях завершения ситуации: либо по истечении выделенного времени (в условиях его дефицита), либо принятие определенного решения протагонистом в ту или иную сторону.

Учитывая степень морально-психологической нагрузки на специалиста-переговорщика, оговариваются особые правила, позволяющие обеспечить максимальную безопасность для него как для основного игрока: возможность останавливать процесс и делать паузы по мере необходимости, обращаться за помощью к наблюдателям, просить замены на другого участника и т.п.

Задача субличностей заключается в словесном воздействии на протагониста с целью склонить его в свою сторону. При том, что они будут слышать диалог со специалистом, обращаться они могут только к протагонисту.

Задача протагониста – отслеживать и запоминать свои реакции по ходу процесса. Для наглядности можно договориться, чтобы он склонял корпус тела соответственно движениям своих намерений – в сторону той или иной субличности. Оговаривается возможность для протагониста регулировать уровень активности своих внутренних голосов-субличностей – приостанавливая, приглушая звучание их голосов, или наоборот, обращаясь к ним.

Задача наблюдателей – в процессе драматизации фиксировать (лучше письменно) моменты в действиях переговорщика, существенные с точки зрения поставленной перед ним задачи; по завершении ролевой игры проанализировать их с точки зрения эффективности примененных стратегий; сформировать свои идеи и предложения на основе проведенного анализа.

Хорошо, если *перед началом действия* протагонист с субличностями имеют возможность удалиться в сторону, чтобы наиболее полно обсудить и представить ситуацию между собой. В этот момент остальные члены группы могут заняться выбором участников на роли переговорщиков, а также инструктированием наблюдателей.

Далее происходит *собственно драматизация*. Обычная продолжительность составляет около 20 мин, если протагонист не принимает какое-то из решений раньше, о чем сообщает группе. Существуют варианты, когда работал один специалист, пара специалистов одновременно, или несколько специалистов по очереди (два–три).

По окончании ролевой игры участникам необходимо провести *процедуру разидентификации* (назвать свое имя), после чего предлагается назвать свои чувства – *происходит отреагирование опыта*. Особое внимание на данном этапе следует уделить эмоциональной поддержке участников, выступавших в роли переговорщиков.

Далее наступает этап групповой работы, нацеленной на *описание и осмысление полученного опыта*. По очереди высказываются наблюдатели, затем игроки, бывшие в роли «субличностей», затем протагонист. При необходимости можно дать возможность высказаться переговорщикам, хотя их высказывания обычно носят скорее переживательный, нежели аналитический характер и являются в большей степени следствием незавершенности предыдущего этапа групповой работы – отреагирования чувств. Безусловно, важно уделить им внимание в таких случаях, однако необходимо прицельно следить за удержанием хода обсуждения, возвращая по мере возможности группу к процессу анализа и осмысления.

Для осмысления произведенного опыта наблюдателям можно задать следующие вопросы:

– В какие моменты вы замечали движения персонажа в сторону провокатора? В сторону ресурса?

– Какие действия переговорщиков вызывали наиболее сильную реакцию персонажа (позитивную или негативную)? В чем это проявилось?

– Чего не хватило для большей эффективности переговорного процесса? Что можно было сделать иначе?

– Какие действия были наиболее эффективны?

Для участников, выступавших в роли субличностей, вопросы несколько модифицированы, хотя общий смысл остается тот же:

– Какие действия переговорщиков ослабляли вас? Какие вызывали прилив сил и уверенность?

Для исполнявшего роль суицидента вопрос остается по сути тем же:

– Какие действия переговорщиков оказывали значимое воздействие, побуждали к тому или иному действию?

– Что, как вам кажется, склонило (могло бы склонить) вашего персонажа к отказу от суицидальной попытки?

После проработки данного этапа, целесообразно произвести работу по *обобщению полученного опыта*. Для этого можно собрать полученный материал на доске, оформив в виде таблицы, в разных столбцах которой могут быть прописаны эффективные и неэффективные действия в подобных ситуациях.

Прежде чем перейти к следующему этапу, следует проговорить скрытые опасности механистического, формального применения тех или иных форм поведения (методик и «техник»), без опоры на динамику психологического контакта и учета особенностей каждой отдельно взятой ситуации.

Четвертый этап – драматизация остальных ситуаций. Проводится параллельно сразу в нескольких малых группах по 4–6 человек, в которых роли распределяются, соответственно: протагонист, две субличности, переговорщик и один–два наблюдателя. Ведущий присоединяется поочередно к каждой группе, выступая в качестве супервизора (наблюдателя, дающего обратную связь). Инструкции и логика работы аналогичны предыдущему этапу.

Время работы над ситуацией сокращено – обычно до 15 мин на одну ситуацию, так как задача ограничивается в основном переживанием практического опыта (эмоциональной десенсибилизацией).

Общее время для данного этапа рассчитывается из количества участников малых групп (4–6 человек): проводится драматизация всех ситуаций по очереди внутри одной малой группы. Из 15 мин, отведенных на одну «сценку», 10 мин отводится на драматизацию и 5 мин на обсуждение/отреагирование.

Особенно желательно, чтобы каждый участник побывал во всех ролях: протагонистом своего «персонажа», подстрекателем у другого участника, ресурсом у третьего и переговорщиком у четвертого, а также наблюдателем у пятого. Важно проводить процедуру разидентификации по завершении каждой инсценировки.

Цель данного этапа – апробация каждым из участников опыта ведения переговоров в ситуации острой суицидальной активности пострадавшего.

В отдельных случаях (дефицит времени, приоритет методической задачи над тренировочной и др.) данный этап работы может быть опущен.

Пятый этап – завершение. Это этап обмена чувствами, обсуждения эффективных и неэффективных стратегий взаимодействия с суицидальным клиентом, а также внутренних и внешних ресурсов специалиста, на которые он может опираться при работе с острыми кризисными ситуациями.

На момент завершения работы, по прошествии вышеназванных этапов, участники обычно наполняются интенсивными переживаниями. Соответственно, начинать завершающий этап работы целесообразно также с отреагирования чувств. Лучше это делать в общем кругу. Чаще всего основой переживаний служит общая оценка собственных действий по принципу «успешно-неуспешно», звучат чувства удовлетворенности или неудовлетворенности, благодарности, недоумения, досады и многие другие.

Особого внимания требуют участники, подавленные нежелательным результатом работы, проделанной с позиции специалиста – если пострадавший все-таки совершил попытку суицида в процессе их взаимодействия. В этом случае уместно выразить интенсивную поддержку данным членам группы и порассуждать об ограничениях в возможностях влияния на чужое поведение, напомнить о границах зоны ответственности специалиста, развенчать миф о всесильности человека. Таким образом, происходит оформление (или коррекция) профессиональной позиции помогающего специалиста. Здесь можно вспомнить о «ловушках» психологического консультирования, в частности, о поведенческом стереотипе под названием «спасательство» [4, 10].

Даже если трагических финалов в инсценировании не произошло, необходимо выделить отдельное время для обсуждения темы психологической профилактики, осознания внутренних и внешних ресурсов специалиста, на которые он может опираться для восстановления после подобных тяжелых рабочих ситуаций. Обязательно следует проговорить вопросы психогигиены и варианты заботы о самом себе.

Завершить группу можно предложением каждому из участников назвать подарок, которым тот порадуется по окончании занятия.

Данная методика была использована при подготовке обучающихся по специальности «Психология» на базе РГПУ им. А.И. Герцена, в программе первоначальной психологической подготовки спасателей на базе СПб ГКОУ ДПО «Учебно-методический центр ГО, ЧС и ПБ», в терапевтической практике работы Благотворительного центра реабилитации «Дом Надежды на Горе», а также при подготовке волонтеров для работы в отделении экстренной психологической помощи ВЦЭРМ МЧС России на базе ЕДСС «01» ГУ МЧС России по Санкт-Петербургу в период 2005–2006 гг.

Обобщение результатов наблюдения и анализа результатов групповой работы является отдельной задачей, которая планируется к публикации. Однако представляется важным поделиться наблюдением, проявившимся практически во всех группах, где проводилось данное упражнение – в различных по составу, возрасту, полу и профессиональной принадлежности. Была замечена одна общая закономерность – чем более явно переговорщик (помогающий специалист) идентифицируется с субличностью «ресурса» и чем он активнее демонстрирует ее паттерн поведения, озвучивая аргументы в пользу жизни, тем тише ведет себя свой собственный внутренний ресурс пострадавшего и тем громче начинает звучать внутренний «провокактор». Данное наблюдение, хотя и нуждается, вероятно, в научной интерпретации, является ценным с практической точки зрения и позволяет сделать основной вывод: специалист не должен идентифицироваться ни с одной из предполагаемых частей внутреннего конфликта, разыгрывающегося в душе пострадавшего. Его участие будет более эффективно в том случае, если он сможет найти ту позицию во взаимодействии, в которой будет удерживать в фокусе внимания существование обеих внутренних сущностей пострадавшего, будет озвучивать их внутренний диалог, но не станет занимать позицию ни одной из них. По всей видимости, именно такая профессиональная позиция может помочь пострадавшему ощутить в профессионале тот внешний ресурс, который поможет ему почувствовать надежду и сделать свой выбор в пользу жизни. А позитивный исход ситуации, в свою очередь, станет внутренним ресурсом для специалиста и будет способствовать сохранению его профессионального здоровья и укреплению собственной психологической устойчивости.

Литература

1. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.
2. Психологическая коррекция: Настольная книга психолога МЧС России / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М., 2012. 256 с.
3. Методические сценарии учебных занятий по психологической подготовке диспетчеров ЕДСС: метод. рекомендации. М., 2013. С. 123–137.
4. Мастерство психологического консультирования / под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. СПб.: Европ. дом, 2002. 183 с.
5. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2012.
6. Погодин И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: учеб. пособие. М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 2011.
7. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Изд-во АСВ, 2004. 224 с.
8. Смирнов А.В. Клуб самоубийц // Первая гештальт-конференция: тезисы по материалам мастер-классов. СПб.: Межрегион. общ. объедин. Сев.-Зап. гештальт-центр. 2000. С. 13–15.
9. Валента М., Полинек М. Драматерапия. М.: Когито-Центр, 2013. 260 с.
10. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи / Е.П. Кораблина [и др.]: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. 319 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

ИНСТИТУТ КУРАТОРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

**Е.В. Кирдяшова, кандидат педагогических наук, доцент.
Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск**

Раскрыты особенности деятельности куратора академической группы со студентами. Приведены перспективные направления работы кураторов, результаты многолетнего мониторинга их деятельности, рассмотрены особенности воспитательной работы с первокурсниками.

Ключевые слова: куратор академической группы, институт кураторства, адаптация студентов, направления деятельности кураторов, мониторинг деятельности куратора

CURATORSHIP IN THE MODERN UNIVERSITY

E.V. Kirdyashova. Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseviev, Saransk

Article opens features of activity of the curator of the academic group with students. The perspective areas of work of curators, results of long-term monitoring of their activity are given in it, features of educational work with first-year students are considered.

Keywords: curator of the academic group, institute of a coaching, adaptation of students, activities of curators, monitoring of activity of the curator

Институт кураторства в вузе появился в России еще в конце XIX в., а затем был возрожден в советской высшей школе. В настоящее время он переживает свое очередное становление. Сегодня институт кураторства есть во многих вузах России и, неизбежно в зависимости от профильности и статуса вуза, он претерпевает существенные изменения, к нему предъявляются новые требования. С одной стороны, меняются запросы общества к системе высшего образования. Произошел переход к многоуровневой подготовке студентов, при которой возросла важность работы куратора, качественно изменилось ее содержание. В современных условиях, когда ответственность за свое профессиональное становление полностью находится в руках студента, становится очевидным, что их большая часть не обладает достаточной социальной и психологической готовностью полноценно адаптироваться к вузовской жизни, быть морально устойчивыми, достойно выходить из затруднительных ситуаций. Поэтому очень важно, чтобы в вузе была создана такая социальная среда, в которой рядом со студентом находятся люди, нацеленные на постоянные коммуникации, педагогическое взаимодействие, к кому можно было бы обратиться за помощью. Таким человеком для студентов становится куратор.

Многие первокурсники в силу возрастных и социально-психологических особенностей не готовы соответствовать новым академическим требованиям, которые им предъявляет система высшего образования. Тем более далеко не сразу они адаптируются к новой системе обучения. Вчерашний школьник, приходя в университет, сталкивается с совершенно новой для него во всех отношениях системой образования [1, 2]. Эта система

отличается от школьного обучения и организационно, и методически, и содержательно, и своими основными целями и направлениями, и новыми взаимоотношениями.

Меняется «качество территории». Теперь он находится не среди 25 одноклассников, а в поточной аудитории, рассчитанной иногда на 100–150 человек, что производит на вчерашних абитуриентов разное впечатление – от чувства восторга и новизны до ощущения затерянности. Естественная человеческая потребность в «личной востребованности» зачастую остается неудовлетворенной. Первый семестр первого года обучения – это период адаптации студента к новой системе образования.

Быстрая и успешная адаптация к жизни вуза студентов первого курса является залогом успешного овладения ими профессией – того, ради чего они пришли в университет, и того, ради чего работает вся система высшего образования. Существенная роль в адаптации студентов отводится взаимодействию кураторов академических групп с первокурсниками, опосредованно с администрацией факультета и вуза [2–4].

Содержание работы куратора значительно отличается от работы классного руководителя. Оно определяется многими параметрами, в том числе, и возрастными особенностями студентов-первокурсников. Это другая возрастная группа со своими специфическими психологическими особенностями и интересами. В этот период завершается формирование личной и социальной идентичности. Здесь на первый план выступает потребность в профессиональном самоопределении и принятии участия в социально-экономической, политической и общественной жизни общества.

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента младших курсов оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответственное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (деловых и эмоциональных) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор, взаимодействуя с первокурсниками, должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их становление.

Такие индивидуальные особенности преподавателя, как его психосоциотип, характер, стиль общения и руководства, может существенно влиять на характер взаимоотношений куратора со студенческой группой и на само функционирование студенческого коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такие особенности студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более пяти лет), обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основным видом деятельности студенческой группы – учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается сам по себе. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как «коллективные переживания и настроения» (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам; может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности), «коллективные мнения» (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов

группы), явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха) [2, 5]. Студенческая группа может развиваться от типа «ассоциации» к уровню «коллектив» либо изменяться к типу «корпорация».

Коллектив – устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив – относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги-кураторы хорошо знают это «таинственное явление»: две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что «погоду» в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива.

Институт кураторства возродился в Мордовском государственном университете в 1997 г. Кураторство как пилотный для этого времени проект было внедрено на нескольких, небольших по численности факультетах. Было разработано Положение о кураторе студенческой группы, в практику был введен час куратора – регулярные встречи куратора со студентами, назначена надбавка за работу. За период существования кураторства происходили известные трансформации как в содержательной, так в организационной сфере. На сегодняшний день кураторство охватывает в университете не только систему высшего образования, но и среднего профессионального. Регулярно проводится мониторинг деятельности кураторов, позволяющий выявить проблемы и достижения, транслировать положительный опыт и избегать негативного опыта [1].

Согласно социологическому опросу, проведенному в ФГБОУ ВПО «Мордовский госуниверситет им. Н.П. Огарёва» в мае 2014 г., потребность в кураторе испытывают около 86 % студентов-первокурсников. Это мнение сохраняется и у 56 % студентов старших курсов. Куратор в основном помогает решить проблемы, связанные с успеваемостью (16,5 %), со здоровьем (10,6 %), личные проблемы (9,5 %), помогает наладить взаимоотношения с сокурсниками (15,2 %), приобщиться к общественной жизни факультета (40,9 %), разрешить конфликт с преподавателем (9,3 %), улучшить бытовые условия (8,2 %). В том случае, если бы не было куратора, было бы сложнее адаптироваться к студенческой жизни для 45,7 % студентов, были бы лишены возможности общаться с интересным человеком 20,8 %, было бы сложно в первые месяцы обучения 29,9 % студентов. Куратор необходим студентам для того, чтобы рассказать об основных требованиях к учебе (26,5 %), помочь при составлении курсовых и научных работ (12,6 %), знать, что есть преподаватель, неравнодушный к студенческим проблемам (58,6 %), познакомить с Уставом университета и другими официальными документами (53,6 %). Не испытывали потребность в кураторе в 2013–2014 учебном году 7,5 % студентов. Сами предпочитают решать проблемы 7,5 % студентов.

Результаты опроса свидетельствуют, что студенты определяют идеального куратора следующим образом: оптимистически настроенный мобильный педагог, который легко

ориентируется в различных ситуациях и гибко реагирует на все нюансы межличностного и межнационального общения. Он умеет планировать работу и достигать не только ближайшие, но и перспективные цели, чутко реагировать на изменения вкусов, интересов студентов. Такой педагог продуктивно сотрудничает с людьми, имеющими взгляды и убеждения, отличные от его собственных, сохраняя при этом приверженность общечеловеческим ценностям и этическим идеалам. Это человек, способный отстоять свое мнение и сделать нравственный выбор. Педагог, имеющий значительный творческий потенциал и способный в полной мере осуществлять образовательную программу.

На основании «Положения о кураторах» в МГУ им. Н.П. Огарёва педагогическую деятельность ежегодно осуществляют более 120 кураторов, назначенных приказом ректора из числа преподавателей вуза. Анализ работы института кураторов показал, что их основная часть, имея большой профессиональный опыт в сфере преподавательской деятельности, не всегда владеет современными социально-педагогическими технологиями и мало знакома со спецификой возрастной психологии. Поэтому уже 12 лет в Мордовском государственном университете на факультете повышения квалификации преподавателей вуза введена программа «Новые формы управления и организации воспитательного процесса в высшей школе» по подготовке кураторов академических групп. Этот курс способствует повышению уровня компетентности преподавателей в организационной и психолого-педагогической работе со студентами первого курса. Программа в процессе своей жизнедеятельности претерпела существенные изменения, в ней учтены многие предложения и коррективы, данные практикующими не один год кураторами.

В процессе повышения квалификации с кураторами академических групп работают практикующие психологи и опытные педагоги вуза, специалисты по профилактике асоциального поведения молодежи и интеллектуально развивающей деятельности, известные специалисты по риторике и философы, тайм-менеджеры и работники внеучебной сферы, кураторы, имеющие большой практический опыт работы. Преподаватели-кураторы говорят о важности не только полученных теоретических, методических знаний, практических навыков, но и большом эмоциональном заряде, который они получают, работая по данной программе.

Постепенно меняется статус куратора в университете: студенты знают и уважают своих кураторов. По итогам опроса «Куратор глазами студентов», который проводится ежегодно в 2005 г. на вопрос: «Знаете ли Вы куратора своей группы» утвердительно ответили 54 % первокурсников, а в 2014 г. – 93 %; преподавателей на факультетах перестало удивлять, что кураторы интересуются успеваемостью и посещаемостью студентов, присутствуют на занятиях; появились увлеченные кураторы, которые способны не только хорошо работать, но и обучать других.

Возросли интерес и ответственность к работе у самих преподавателей-кураторов: согласно данным того же опроса, в 2003–2004 учебном году только 40 % кураторов работали постоянно, а почти половина только несколько раз в месяц; в прошедшем учебном году постоянно работали с группой уже 65,1 %, 29,9 % – несколько раз в месяц, еще 5,3 % – несколько раз в семестр. Кроме того, более активно кураторы стали работать индивидуально со студентами: если десять лет назад не более 10–15 % студентов отвечали, что куратор помог в решении личных проблем с учебой, при оформлении отчетных работ, во время сессии, помог наладить отношения с сокурсниками и другие личные проблемы, то в прошлом учебном году этот показатель вырос в среднем до 62,4 %. Почти 80 % первокурсников уверены, что могут рассчитывать на помощь куратора в любое время; утвердительные ответы на вопросы по поводу проведенной работы в группе по разным параметрам возросли с 35–40 % до 90–95 %.

Ежегодно в феврале и августе проводятся научно-практические семинары для кураторов по различной тематике. Среди наиболее полезной информации называются: определение проблем работы куратора с группой; практические занятия, проводимые опытными кураторами; рекомендации в плане общения со студентами; знакомство с новыми

формами организации общения. Кроме того, ценным является обмен опытом между кураторами, некоторые отмечают полезность всей полученной ими информации. Семинары выявили перспективные направления последующей работы с кураторами:

- работа с начинающими кураторами;
- работа с кураторами, имеющими опыт работы;
- индивидуальная работа с кураторами на факультетах;
- групповая работа с кураторами отдельных факультетов (институтов);
- работа с заместителями деканов (директоров) по внеучебной работе по подбору кураторов;
- работа по организационно-методическому обеспечению работы кураторов на уровне администрации вуза и факультетов (институтов).

Следующим направлением работы куратора в системе взаимодействия «преподаватель-студент» является проведение адаптационного курса для студентов-первокурсников [1].

По итогам проведения адаптационного курса проводится опрос первокурсников. Важность адаптива оценивается в среднем на 77,8 %, вклад участников – 80,9 %. Ребята отмечают, что курс организовывается рационально, все, что планируется, – нужно и полезно. Особенно первокурсники определяют значимость адаптива для формирования группы как дружного сплоченного коллектива, оценивают важность пройденного курса для собственной самооценки, для знакомства с организацией учебного процесса и т.д.

В университете постоянно проводится мониторинг деятельности кураторов. Осуществляются опросы кураторов, прошедших курсы повышения квалификации; преподавателей, работавших на специализированном семинаре и на адаптиве; ежегодный опрос «Куратор глазами студентов» и «Куратор-студент глазами студентов-первокурсников», опрос «Самооценка куратора»; опрос студентов первого курса по итогам адаптационного курса. Совершенствование системы мониторинга является перспективным направлением деятельности куратора академической группы.

Совместно с ФПКП Института дополнительного образования продолжается проведение курсов повышения квалификации преподавателей-кураторов «Современные проблемы организации процесса воспитания в вузе». Программа повышения квалификации постоянно обновляется, исходя из потребностей слушателей данных курсов.

В сентябре 2008 г. начал свою работу форум кураторов на официальном сайте ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарёва» <http://www.disput.mrsu.ru/forum>, многие преподаватели включились в активный диалог друг с другом, заместителями деканов по внеучебной работе, студентами и др.

В целом можно сказать, что уровень взаимодействия кураторов с первокурсниками в университете становится более высоким, соответствующим требованиям времени. При этом решение возникающих теперь проблем выходит на качественный уровень, деятельность кураторов становится системной, комплексной, насыщенной и разнообразной, инновационной, требующей совместных действий администрации университета, институтов (факультетов), специалистов по работе с молодежью и самих преподавателей-кураторов.

Ставка на развитие кураторства в вузе позволяет решать целый комплекс задач, связанных не только с адаптацией студентов младших курсов, но, в большей мере, обусловленных поэтапным и планомерным процессом социализации и профессионализации студента.

Литература

1. Адаптационный курс для первокурсников: учеб пособие / авт.-сост. М.Д. Мартынова, Н.В. Жадунова, Е.В. Кирдяшова [и др.]. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. 136 с.
2. Кирдяшова Е.В. Направления развития института кураторства в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарёва // Новые подходы в организации работы

с молодежью : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург 1–2 апреля 2013 г.): в 2-х ч. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. Ч. 1. С. 69–75.

3. Кирдяшова Е.В. Вопросы адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в современном вузе // *Materialiy VII Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji «Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2011»*. Vol. 18. Pedagogiczne nauki: Przemysl: Nauka I studia, 2011. P. 3–5.

4. Кирдяшова Е.В. Организация воспитательной деятельности куратора академической группы: материалы I Всерос. науч.-метод. конф. «Воспитательная работа в высшей школе». Рязань, 2013. С. 99–101.

5. Кирдяшова Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к учебно-воспитательному процессу в современном университете: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Ключови въпроси в съвременната наука». София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011. Т. 26. С. 5–7.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ГПС МЧС РОССИИ

Л.В. Медведева, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

И.М. Асеев.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Разработана методологическая база дополнительного профессионального образования сотрудников Государственной противопожарной службы в научном контексте андрагогического знания с учетом психолого-педагогических особенностей процесса повышения квалификации сотрудников. Сформировано и обосновано научно-методическое обеспечение образовательного процесса в университете ГПС МЧС России.

Ключевые слова: Государственный пожарный надзор, дополнительное профессиональное образование, андрагогические знания, методологическая база, дидактические принципы

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION STAFF IN UNIVERSITY STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA

LV Medvedeva; I.M. Aseev. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The paper was developed methodological basis of additional vocational training of employees of the State Fire Service in the context of scientific knowledge andragogicheskogo based psychopedagogical features of staff development. Formed and informed by scientific and methodological support of educational process in university of State fire service of EMERCOM of Russia.

Keywords: State fire control, additional professional education, andragogicheskies knowledge, methodological framework, didactic principles

Сообщество понимается как объединение людей на основе общих ценностей и смыслов, оно характеризуется взаимопониманием, способностью к согласованию различных позиций в процессе решения определенных профессиональных задач.

В высшем пожарно-техническом образовании иерархическими уровнями профессиональных сообществ являются профессиональные сообщества кафедры,

профессиональные сообщества факультета, образовательное пространство вуза, образовательное пространство вузов МЧС России, образовательное пространство России.

Компонентный состав понятия «научно-методического обеспечения» определен, имеет объектно-субъектный характер и включает в себя (рис. 1):

- диагностику образовательного процесса;
- профессиональное сообщество преподавателей, которое обеспечивает функционирование и развитие образовательного процесса через выбор согласованных средств, форм, способов управления;
- сопровождение преподавателя вуза;
- сопровождение обучающегося;
- учебно-методический комплекс.

Организация как форма упорядоченности элементов образовательного процесса создает условия для его функционирования и развития, а организация функционирования и развития образовательного процесса в вузе определяется:

- согласованием внешних и внутренних факторов, наличие которых предопределяет возможность реализации профессиональных образовательных программ;
- согласованием норм, регулирующих этот процесс, способов управления и организационных форм обучения.



Рис. 1. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе

К внешним факторам относятся образовательные стандарты, требования к подготовке субъектов профессиональной деятельности, обеспечение образовательного процесса.

К внутренним факторам относятся потребности, интересы, возможности субъектов образовательного процесса, индивидуальные образовательные среды. При этом профессиональная компетентность рассматривается как результат организации образовательного процесса и проявляется в умении интегрироваться с опытом, в способности соотносить свою деятельность с тем, что наработано мировой культурой в целом и с опытом коллег, в умении обобщить и передать свой опыт другим.

Сопровождение преподавателя – это целенаправленное и специально организованное содействие качественной реализации профессиональных образовательных программ. Сопровождение преподавателя вуза может осуществляться в форме:

- проектирования научно-методических разработок, обеспечивающих образовательный процесс;
- проектирования и согласования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- индивидуальных консультаций;
- проектирования и согласования процесса активизации и индивидуализации процесса обучения.

Сопровождение обучающихся – это целенаправленное и специально организованное содействие преподавателя успешному овладению опорными видами образовательной деятельности в процессе дополнительного профессионального образования (ДПО).

В научном контексте андрагогического знания в качестве опорных (ведущих) видов образовательной деятельности сотрудников Государственного пожарного надзора (ГПН) в учебном процессе ДПО определены: самостоятельное обучение, сотрудничество, активное использование жизненного и профессионального опыта в разрешении учебных проблемных заданий, коррекция устаревшего профессионально-личностного опыта (смысловые установки и мотивация учения), свободный выбор образовательной траектории.

Исследованиями в направлении индивидуальных форм организации обучения занимались многие отечественные и зарубежные ученые: философы, психологи, педагоги. Пока нет устоявшегося, общепринятого понятия «индивидуализация образования». Принято считать, что процесс индивидуализации образования – это процесс образовательного взаимодействия, ориентированный на интересы, активность, инициативность обучающегося и открыто-рефлексивную позицию педагога. Совместная работа педагога и обучающегося направлена на формирование предметных умений и универсальных умений (компетентностей), на получение учебных результатов в продуктивной форме.

Об индивидуализации образования упоминается в ряде нормативно-правовых документов Российской Федерации:

- «... обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на ускоренный курс обучения... Обучение граждан по индивидуальным учебным программам в пределах государственного образовательного стандарта... регламентируется уставом образовательного учреждения» (ст. 50, п. 1. ФЗ РФ «Об образовании»);

- «... Развитие общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования...» («Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» в рамках Программы развития образования в Российской Федерации до 2020 г.);

- «... Новая структура стандарта призвана обеспечить наряду с внедрением компетентностного подхода расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся на основе развития профильного обучения...» («Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики »);

Индивидуализация обучения – это с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся. С другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход [1].

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции

субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков) [2] имеет более широкое значение и предполагает несколько направлений реализации:

- содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут);
- деятельностный (специальные педагогические технологии);
- процессуальный (организационный аспект).

Индивидуальная образовательная траектория – конкретный результат и личный смысл освоения содержания образования на индивидуальном образовательном маршруте в допустимой последовательности освоения компонентов содержания образования (безотносительно к личным смыслам и задачам конкретных обучающихся). Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Индивидуальная образовательная программа – программные представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании...), её содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами. Индивидуальный учебный план – совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения конкретным обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения. Индивидуальный учебный план строится на учете образовательных запросов, личных и профессиональных интересов, познавательных возможностей ученика.

Таким образом, сопровождение обучающегося – это оказание помощи, поддержки на основе изучения его интересов, потенциального поля образовательных возможностей, особенностей взаимодействия с образовательной средой, стимулирование личностного и профессионально-образовательного продвижения обучающегося, которые рассматриваются во взаимосвязи.

Логика разработки учебно-методического комплекса включает в себя:

- конкретизированное описание уровня образованности (профессиональная компетентность);
- обоснование подбора и логики согласования учебных программ как целостной совокупности;
- создание методического сопровождения деятельности обучающихся;
- подбор и разработка эффективных дидактических средств;
- разработка материалов для проведения педагогической диагностики образовательного процесса;
- разработка материалов, обеспечивающих консультационную поддержку каждому обучающемуся.

С философской точки зрения развитие понимания смыслового содержания предмета «происходит от «предварительного понимания», задающего смысл предмета как целого, к анализу его частей и достижению более глубокого и полного понимания, в котором смысл целого подтверждается смыслом его частей, а смысл частей – смыслом целого» [3]. Глубокому и полному пониманию целостности предмета способствует выявление гармоничного ритма (закономерного расположения) частей в целом.

Таким образом, методическое обеспечение ДПО сотрудников ГПН обретает целостность в согласовании сущностных компонентов «научно-методического обеспечения»

путем построения общей методологической базы, которая включает в себя подсистемы ведущих методологических и дидактических принципов.

Система методологических и дидактических принципов является системой требований (регулятивных норм), выполнение которых в процессе разработки и внедрения методического обеспечения ДПО сотрудников ГПН обуславливает научную обоснованность, целостность и педагогическую эффективность образовательной практики. Основные требования каждого принципа приведены на рис. 2. Следует отметить, методологическая база включает в себя регулятивные нормы сопровождения преподавателей и регулятивные нормы сопровождения обучающегося (андрагогические принципы).

Ведущие общенаучные методологические принципы			
Системности	Научности	Дополнительности	Междисциплинарной интегративности
требует обеспечения взаимосвязи компонентов всех дидактических схем, процессуальных компонентов деятельности преподавания-учения участников образовательного процесса ДПО	цели, содержание, методы, способы и средства обучения в системе ДПО должны быть научно обоснованы и разработаны в контексте подходов современной дидактики	требует обеспечения гармоничного сочетания традиционных и инновационных методов и средств обучения в процессе ДПО	требует обеспечения интеграции предметов изучения специальных и общенаучных дисциплин в процессе ДПО как отражения целостности проблемного поля профессиональной деятельности сотрудников ГПН
Ведущие дидактические принципы			
Связи теории и практики	Личностной направленности обучения	Аутентичности	Творческой активности
требует обеспечения процесса мыслительного взаимодействия субъекта учения с объектами познания, обладающими признаками объектов реальной действительности	требует реализации индивидуального подхода в создании образовательных условий, в которых сохраняется личностное своеобразие обучающегося и его индивидуальная уникальность при достижении заданного уровня профессиональной компетентности	требует создания в процессе обучения педагогических условий для проявления способности на собственную интерпретацию первичных источников	требует создания педагогических условий для проявления активности в обучении, формирования потребности в знаниях и обучении
Информатизации обучения	Инновационной направленности обучения	Сознательности освоения знаний	
требует создания современных технических условий для обработки и преобразования учебной и научной информации	требует включения в содержание обучения поисковых заданий и реальных профессиональных задач, решение которых ориентирует на добывание и создание новых знаний	требует специальной организации познавательной деятельности, направленной на формирование умения структурировать профессиональное знание, подвергать рефлексии результаты познания и деятельности учения, осознания личной ответственности сотрудника за результаты решения профессиональных задач	

Рис. 2. Методологическая база ДПО сотрудников Государственной противопожарной службы

Принципы обучения (дидактические принципы) отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, представленное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

Исполнение регулятивных дидактических норм позволяет согласовать сопровождения преподавателя и обучающегося и обеспечить в образовательном процессе вуза:

- ориентированность дополнительного образования на развитие личности специалиста;
- соответствие содержания вузовского дополнительного образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах обучения специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Разработка методологической базы ДПО сотрудников ГПН осуществлялась в научном контексте андрагогического знания с учетом психолого-педагогических особенностей процесса повышения квалификации сотрудников на концептуальных основах модели научно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе (И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, Н.В. Седова и др.).

Компонентный состав понятия «научно-методического обеспечения» имеет объектно-субъектный характер и включает в себя:

- диагностику образовательного процесса;
- профессиональное сообщество преподавателей, которое обеспечивает функционирование и развитие образовательного процесса через выбор согласованных средств, форм, способов управления;
- сопровождение преподавателя вуза;
- сопровождение обучающегося;
- учебно-методический комплекс.

Таким образом, методическое обеспечение ДПО сотрудников ГПН обретает целостность в согласовании сущностных компонентов «научно-методического обеспечения» путем построения общей методологической базы, которая включает в себя подсистемы ведущих методологических и дидактических принципов.

В подсистему методологических принципов включены принципы:

- системности;
- научности;
- дополнительности;
- междисциплинарной интегративности.

В подсистему дидактических принципов включены принципы:

- связи теории и практики;
- личностной направленности обучения;
- аутентичности;
- информатизации обучения;
- инновационной направленности;
- сознательности освоения знаний;
- творческой активности.

Система дидактических принципов является системой требований (регулятивных норм) сопровождения как преподавателя, так и взрослого обучающегося. При этом методологические принципы являются системой регулятивных норм деятельности всех

субъектов образовательного процесса ДПО. Выполнение установленных требований методологической базы в процессе разработки и внедрения методического обеспечения ДПО сотрудников ГПН обуславливает научную обоснованность, целостность и педагогическую эффективность образовательной практики.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
2. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Концептуальный подход к компьютерной технологии обучения // Современные технологии контроля знаний и экзамена. Сельдце, 1987.
3. Марюкова Н. Личностно-ориентированная технология обучения математике // Математика. 1999.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЦЕДУРЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО АУДИТА НА ОБЪЕКТАХ СУДОРЕМОНТНОГО КОМПЛЕКСА

**А.А. Грешных, кандидат юридических наук, доктор педагогических наук,
профессор, заслуженный работн**

Т.А. Бобровская.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Представлена структура профессионально-деятельностного проектирования, для формирования профессиональных компетенций специалиста пожарно-спасательного профиля в области технологического аудита при осуществлении профессиональных задач на объектах судоремонтного комплекса.

Ключевые слова: технологический аудит, пожарный аудит, пожарная безопасность, специалист, профессиональные компетенции, методическое обеспечение, профессионально-деятельностное проектирование

PROFESSIONAL ACTIVITY-DESIGN IN THE STUDY OF THE TECHNOLOGICAL AUDIT PROCEDURES AT THE FACILITIES OF THE SHIP REPAIR COMPLEX

A.A. Greshnih; T.A. Bobrovskaya. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The article presents the structure-activity of professional design, for the formation professional competencies fire-rescue specialist profile in technological audit the implementation of professional tasks at the facilities of the ship repair industry.

Keywords: technology audit, audit of the fire, fire safety, specialist, professional competence, methodical support, professional design-activity

В условиях развития судостроения и водной транспортной инфраструктуры России изучение особенностей профилактической работы на объектах транспорта является актуальной для вузов МЧС России.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему владения набором теоретических знаний для решения конкретных процедур и задач необходимого уровня производственной и пожарной безопасности.

Компетентностный подход предполагает не только усвоение учащимся отдельных друг от друга знаний и умений в области пожарной безопасности, но и овладение ими

в комплексе. В связи с этим меняется система обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения по пожарной безопасности лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании [1]. Не существует единого согласованного перечня профессиональных компетенций. Поскольку профессиональные компетенции обучающихся в образовательных организациях высшего профессионального образования МЧС России предполагают успешное решение задач по обеспечению пожарной безопасности в соответствии с целями, стоящими перед обществом, высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности и полученными знаниями и умениями.

При подготовке специалистов пожарно-спасательного профиля в вузах МЧС России необходимо формирование основных знаний, которыми должен обладать специалист в области пожарной безопасности, к ним относятся:

1. Законодательные и нормативные правовые акты Российской Федерации, методические материалы.
2. Методы мониторинга пожарной безопасности.
3. Средства контроля соответствия технического состояния оборудования предприятия требованиям пожарной безопасности, действующие правила и нормативы.
4. Передовой отечественный и зарубежный опыт в области пожарной безопасности.
5. Производственная и организационная структура предприятия и перспективы его развития.
6. Мероприятия, направленные на предотвращение пожара на предприятии, а также технику, способы и приемы обеспечения пожарной безопасности.
7. Методы изучения и проектирования трудовых процессов, использования рабочего времени, определения экономической эффективности мероприятий по совершенствованию организации труда, оценки уровня организации труда, производства и управления.
8. Основные технологические процессы производства продукции предприятия.
9. Организация работы по пожарной безопасности.
10. Особенности эксплуатации пожароопасного оборудования, применяемого на предприятии.
11. Правила и средства контроля соответствия технического состояния оборудования требованиям пожаробезопасного ведения работ [2].

Одним из необходимых направлений подготовки специалистов пожарно-спасательного профиля является изучение особенностей обеспечения пожарной безопасности на объектах транспорта – наиболее распространенных и опасных объектах возникновения и тушения пожара. Отдельными и наиболее сложными объектами такого рода являются объекты судоремонтного комплекса.

Объекты транспорта характеризуются повышенной пожарной опасностью. В частности, пожарная опасность промышленных или гражданских объектов судоремонтного комплекса (здания, сооружения, технологические установки, транспортные устройства и др.) определяется возможностью возникновения и развития пожара, а также его последствиями, определяемыми опасными для людей факторами и нанесенным материальным ущербом.

Одним из способов обеспечения пожарной безопасности на объектах судоремонтного комплекса является внедрение пожарного аудита как элемента процедуры технологического аудита. При осуществлении технологического аудита необходимо обеспечить безопасность объекта защиты от пожара путем подбора оптимальных соотношений между материальными вложениями на внедрение инженерно-технических решений и выполнением соответствующих требований технического регламента, федеральных законов Российской Федерации, нормативно-правовых актов и методических рекомендаций. Известно, что, некоторые средства обеспечения пожарной безопасности (системы автоматического пожаротушения, системы дымоудаления) требуют достаточно больших материальных вложений, поэтому есть смысл оптимизировать внедрение данных инженерно-технических решений путем проведения пожарного аудита, выполнив при этом менее затратные мероприятия обеспечения пожарной безопасности.

В настоящее время существует менее жесткое регулирование контроля состояния пожарной безопасности со стороны органов МЧС России в сторону снижения нагрузки

на предприятия. Сотрудники надзорных органов МЧС России проводят оценку соответствия объектов защиты требованиям пожарной безопасности при проведении мероприятий по контролю в соответствии с положениями Постановления Правительства Российской Федерации от 12 апреля 2012 г. № 290 «О федеральном государственном надзоре». В ст. 144 Федерального закона от 22 июля 2008 г. № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности», вступившего в силу 1 марта 2009 г., установлены формы подтверждения требований пожарной безопасности: аккредитации, независимой оценки пожарного риска (аудита пожарной безопасности), государственного пожарного надзора, декларирования пожарной безопасности, исследований (испытаний), подтверждения соответствия объектов защиты (продукции), приемки и ввода в эксплуатацию объектов защиты (продукции), а также систем пожарной безопасности, производственного контроля, экспертизы [3].

Для обеспечения качественного образовательного процесса по изучению пожарной безопасности при проведении технологического аудита, для обучающихся в вузах МЧС России могут быть выделены наиболее важные блоки компетенций:

Проектно-конструкторская:

- способность проводить экономическую оценку эффективности внедряемых инженерно-технических мероприятий по пожарной безопасности для судостроения;
- способность прогнозировать, определять зоны повышенного пожарного риска и зоны повышенного загрязнения в условиях возникновения пожара на объектах судоремонтного комплекса.

Сервисно-эксплуатационная:

- способность реализовывать на практике в конкретных условиях известные мероприятия по защите человека от опасных факторов пожара в условиях возникновения пожара на производственных участках, в замкнутых пространствах, а также при тушении пожаров на объектах судоремонтного комплекса;
- способность к реализации новых методов повышения технической надежности и устойчивости работы пожарно-технического вооружения и оборудования, первичных средств пожаротушения, систем пожаротушения при функционировании объектов судоремонтной отрасли.

Научно-исследовательская:

- способность ориентироваться в полном спектре научных проблем, связанных с обеспечением безопасности на объектах судоремонтного комплекса;
- способность анализировать и применять современные информационные технологии при решении научных задач в области пожарной безопасности при осуществлении технологического аудита.

Организационно-управленческая:

- способность руководить надзорно-профилактической деятельностью при обеспечении пожарной безопасности на объектах судоремонтного комплекса;
- способность применять на практике теории принятия управленческих решений и методы экспертных оценок по пожарной безопасности.

Экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская:

- умение анализировать и оценивать потенциальную пожарную опасность на объектах судоремонтного комплекса для персонала и участников тушения пожара;
- способность проводить экспертизу пожарной безопасности технических проектов, производств, предприятий судоремонтного комплекса.

Проанализировав вышеперечисленные компетенции, функциональные обязанности специалистов в области обеспечения пожарной безопасности, требования нормативных правовых актов Российской Федерации, считаем, что в блок профессиональных компетенций может быть введена нормативная компетенция, составляющими которой могут быть способности:

- к эффективному поиску информации;

- пользоваться нормативно-технической и правовой документацией по вопросам пожарной безопасности;
- применять нормативно-правовые акты, регламентирующие пожарную безопасность;
- организовывать разработку нормативных документов, регламентирующих деятельность службы [4–6].

Образовательный процесс должен обеспечивать эффективность и привлекательность обучения:

- для учащихся (в виде наличия вариативных мест практической деятельности);
- для преподавателей (в виде возможности актуализации содержания своей работы, а также высвобождения времени для занятия конструкторской и методической деятельностью);
- система практикоориентированного обучения предполагает пересмотр существующего учебного процесса, задавая новые требования к его содержанию [7].

На каждом этапе проектирования формируется определенный блок компетенций (табл.).

Таблица. Этапы профессионально-деятельного проектирования и формируемые профессиональные компетенции при осуществлении технологического аудита на объектах судоремонтного комплекса

Этапы проектирования	Формируемые профессиональные компетенции
Постановка цели	– нормативная – информационная – аналитическая
Формулировка технического задания	– нормативная – информационная
Анализ нормативной правовой базы, в том числе зарубежной НПО	– нормативная – информационная
Анализ потенциально опасных факторов	– нормативная – аналитическая – надзорная – исследовательская
Влияние опасных факторов на человека и природу	– нормативная – аналитическая – исследовательская
Методика оценки факторов при осуществлении технологического аудита на судоремонтном комплексе	– экспериментальная – аналитическая – надзорная
Формирование критериев оценки выявленных факторов при осуществлении технологического аудита на судоремонтном комплексе	– нормативная – экспертная
Мониторинг опасных факторов при осуществлении технологического аудита на судоремонтном комплексе	– аналитическая – исследовательская – информационная – организационная
Сравнительный анализ с нормативными данными, в том числе и зарубежный опыт	– нормативная – информационная – аналитическая
Разработка организационно-технических мероприятий в области безопасности	– нормативная – конструкторская – управленческая – организационная
Процедура контроля	– контрольно-надзорная – управленческая

Образовательная программа при подготовке специалистов в области обеспечения пожарной безопасности должна располагать материально-технической базой для проведения лабораторной,

практической и научно-исследовательской работы обучающихся, соответственно методическо-технологическое обеспечение должно включать в себя:

– кабинет специализированной справочной и нормативно-технической литературы, которая содержит: постановления Правительства Российской Федерации, федеральные законы Российской Федерации, методические рекомендации, приказы МЧС России и др.;

– техническую и справочную литературу, содержащую методики определения расчетных величин пожарного риска в зданиях, сооружениях и строениях различных классов функциональной пожарной опасности;

– лаборатории для выполнения автоматизированного проектирования, контроля и мониторинга пожарной безопасности, систем и средств обеспечения пожарной безопасности, методов и средств защиты человека и окружающей среды;

– лабораторию с макетами судоремонтных зданий, сооружений с технологическим оборудованием и их устойчивостью при пожаре;

– лабораторию пожарной безопасности технологических процессов и производств судоремонтного комплекса;

– компьютерные классы, оснащенные современной компьютерной и оргтехникой со входом в глобальную и локальную сеть, оснащенными современными программными продуктами по экспертной оценке рисков, оптимизации мероприятий по их снижению, предназначенными для выполнения расчетов и содержащими имитационные модели развития пожароопасных ситуаций, технологические карты производственных цехов и вспомогательных участков объектов судоремонтного комплекса.

В результате освоения темы, обучающиеся готовят отчет с освещением следующих вопросов (рис.).

Перечень используемых методик		
Описание объекта защиты, в отношении которого проведен расчет по оценке пожарного риска		
Результаты проведения расчетов по оценке пожарного риска		
Определение частоты реализации пожароопасных ситуаций		
Экспертный выбор сценариев пожара	Описание сценариев развития пожара	Сценарий № 1 Сценарий № 2
Выбор метода математического моделирования пожара		
Исходные данные для проведения расчетов по распространению опасных факторов пожара		
Описание двухзонной модели пожара в здании		
Построение графиков зависимости опасных факторов пожара от времени	Сценарий № 1 Сценарий № 2	
Методика расчета времени эвакуации людей при пожаре		
Результаты расчета времени эвакуации	Эвакуация из здания	
	Сценарий № 1	
	Сценарий № 2	
	Вывод	
Определение потенциального пожарного риска	Методика определения величины потенциального риска	
	Результаты определения величины потенциального риска	
Определение величины индивидуального пожарного риска	Методика определения величины индивидуального пожарного риска	
	Результаты определения величины индивидуального пожарного риска	
Определение величины индивидуального и социального риска		
Перечень исходных данных и используемых справочных источников информации	Объемно-планировочные решения	
	Системы пожарной сигнализации и пожаротушения, противодымной защиты, оповещения людей о пожаре и управления эвакуацией людей	
Вывод об условиях соответствия (несоответствия) объекта защиты требованиям пожарной безопасности		

Рис. Результаты пожарного аудита как элемента процедуры технологического аудита

Таким образом, профессионально-деятельностное проектирование при изучении процедуры технологического аудита при подготовке специалистов пожарно-спасательного профиля, должно включать:

- методологические элементы освоения блоков компетенций (проектно-конструкторскую, сервисно-эксплуатационную, научно-исследовательскую, организационно-управленческую, экспертную, надзорную и инспекционно-аудиторскую);
- доступ к материально-техническому обеспечению;
- использование современных лицензированных программных комплексов для имитации модели развития пожароопасных ситуаций и экспертной оценке рисков; макетов судоремонтных зданий с технологическим оборудованием; технологических карт производственных цехов и вспомогательных участков, нормативно-правовой базы, технической и справочной литературы, содержащей методики определения расчетных величин пожарного риска, для получения всесторонней информации по обеспечению пожарной безопасности на объектах судоремонтного комплекса. Профессионально-деятельностное проектирование повысит мотивацию при изучении технологического аудита, обеспечит проработку проекта, с позиции обеспечения пожарной безопасности и предотвращения аварийных и чрезвычайных ситуаций, что позволит поэтапно и логично сформировать единое представление осваиваемых знаний и творческие способности обучающихся.

Внедрение перспективных методов обучения позволит повысить уровень формирования компетенции специалистов пожарно-спасательного профиля для решения профилактических задач на объектах судоремонтного комплекса.

Литература

1. Буглаев В., Лагереv В. Концепция гуманитарно-технической подготовки выпускников инженерного вуза // Высшее образование в России. 1996. №. 1. С. 89–92.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 280705 «Пожарная безопасность» (квалификация (степень) «специалист»): Приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 14 янв. 2011 г. № 12 // Собр. законодательства Рос. Федерации 11 февр. 2013 г. № 6. Ст. 574.
3. Технический регламент о требованиях пожарной безопасности: Федер. закон Рос. Федерации от 22 июля 2008 г. № 123-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации 2008 . № 30.
4. Методика определения расчетных величин пожарного риска на производственных объектах: Приказ МЧС России от 10 июля 2009 г. № 404 // Пожарная безопасность. 2009. № 3.
5. Об утверждении Административного регламента Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий исполнения государственной функции по надзору за выполнением требований пожарной безопасности: Приказ МЧС России от 28 июня 2012 г. № 375. М.: ЗАО «Науч.-техн. центр исслед. проблем промыш. безопасн.», 2012. Сер. 19. Вып. 4.
6. Административный регламент Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по исполнению государственной функции по надзору за выполнением федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, организациями, а также должностными лицами и гражданами обязательных требований пожарной безопасности: Приказ МЧС России от 1 окт. 2007 г. № 517 // Собр. законодательства Рос. Федерации: с изм. и допол. в ред. приказов МЧС России от 14 нояб. 2008 г. № 688, от 22 марта 2010 г. № 122.
7. Назаров А.Г., Данилина Н.Е., Горина Л.Н. Профессиональные компетентности специалиста в области экологической и пожарной безопасности // Известия Самарского науч. центра РАН. 2012. Т. 14. № 2–4.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАБОТЫ ЕДИНЫХ ДЕЖУРНЫХ ДИСПЕТЧЕРСКИХ СЛУЖБ

А.А. Таранцев, доктор технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

Д.А. Малышев.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассмотрены вопросы профессиональной подготовки курсантов и слушателей вузов МЧС России, особую актуальность приобретает задача научно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов единых дежурно-диспетчерских служб, что является сравнительно новым направлением деятельности МЧС России.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное образование, процесс воспитания, профессиональное мастерство специалиста МЧС России

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING STUDENTS IN THE STUDY OF WORK UNIFIED DUTY DISPATCHING SERVICE

A.A. Tarantsev; D.A. Malyshev. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The problems of vocational training of cadets and students of higher educational institutions EMERCOM of Russia, particularly urgent task of the scientific and methodological support of training experts unified duty and dispatch services, which is a relatively new activity of EMERCOM of Russia.

Keywords: vocational training, professional education, education process, professional skill of the specialist of EMERCOM of Russia

В современных условиях возрастает необходимость решения задач, связанных с обеспечением безопасности личности, общества, государства. Важнейший вклад в решение этих задач вносят сотрудники Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России), Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России.

Расширение и усложнение спектра задач, возложенных на МЧС России, систему гражданской обороны и единую систему предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС), обусловило создание единых дежурно-диспетчерских служб (ЕДДС) на различных уровнях государственного, регионального и муниципального управления [1]. Специфика данных служб определяет многообразие задач, возложенных на них в области координации деятельности по обеспечению пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций. В значительной степени этим обусловлена необходимость научного обоснования и практического совершенствования организации и функционирования ЕДДС, подготовки и деятельности специалистов этих служб.

По замыслу своего создания ЕДДС являются органами повседневного управления в составе территориальной подсистемы единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

С учётом указанных обстоятельств, в современных условиях особую актуальность приобретает задача научно-методического обеспечения профессиональной подготовки и деятельности специалистов ЕДДС. Следует отметить, что единые дежурно-диспетчерские службы в пределах своих полномочий взаимодействуют со всеми дежурно-диспетчерскими службами экстренных оперативных служб и организаций (объектов) независимо от форм собственности по вопросам сбора, обработки и обмена информацией о чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера (ЧС) (происшествиях) и совместных

действий при угрозе возникновения и при возникновении ЧС (происшествий). В этих условиях наиболее оптимальным является подготовка специалистов ЕДДС, прежде всего, через систему дополнительного профессионального образования посредством проведения подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, по роду своей деятельности связанных с решением задач обеспечения безопасности (офицеры Вооруженных Сил, сотрудники МЧС России и других силовых ведомств, специалисты жилищно-коммунальных служб, работники системы образования, служб безопасности). Однако подготовка и переподготовка указанных кадров пока не получила своего научно-методического обоснования и практического решения.

В комплексе мер по совершенствованию профессиональной подготовки сотрудников МЧС России важная роль отводится вузам. На формирование личности специалиста влияют различные факторы: процесс профессиональной подготовки, изменение социального статуса курсанта и слушателя в период овладения профессией, специфика требований, предъявляемых в период обучения и др.

Возраст обучающихся в вузе характеризуется как переходный, сложный, трудный, критический, но именно он по времени приходится на период становления курсанта и слушателя как личности, как специалиста: расширяется объем деятельности, меняются черты характера, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления, и тем важнее в этот период роль педагога-воспитателя.

В связи с этим весьма актуальным представляется исследование педагогических особенностей формирования личности курсантов и слушателей в условиях вуза. Однако в настоящее время возникло противоречие между требованиями к высокому профессионализму сотрудников МЧС России, в том числе и к сотрудникам государственной противопожарной службы, и недостаточной подготовленностью выпускников вузов МЧС России к профессиональной деятельности.

Причина данного противоречия кроется в изменении ведомственной подчиненности и в кардинальном изменении, в связи с этим, задач, выполняемых сотрудниками ГПС, в то время как учебно-воспитательный процесс вуза ГПС не претерпел особых изменений.

Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна и знать его также во всех отношениях. При выявлении возрастных особенностей и фиксации определенного периода должны учитываться анатомические показатели, особенности протекания физиологических процессов, качественные изменения роста, развитие психики эмоционально-волевой и действенно-практической сфер, степень духовно-нравственной зрелости.

Одна из основных проблем обучения – овладение знаниями в процессе обучения. В общедидактических исследованиях, как правило, большинство авторов выделяют следующие уровни усвоения учебной информации:

- первый уровень – представление;
- второй уровень – понимание и осмысление;
- третий уровень – применения или переноса, который, в свою очередь, подразделяют на *репродуктивный, частно-поисковый, творческий* [2, 3].

В ходе экспериментальных исследований вычленили четыре основных уровня овладения знаниями в области специальной профессиональной подготовки.

Первый уровень – «знакомства». Человек способен лишь узнавать, различать объекты в ряду подобных.

Второй уровень – «репродукция». Обучаемый на этом уровне овладевает основными понятиями и может словесно повторить то, что изучал, видел, делал.

Третий уровень – «умения». Человек сможет применить усвоенные знания на практике, в типичной, сходной обстановке. Деятельность осуществляется путем пуска ранее усвоенных «программ».

Четвертый уровень – «трансформация». Обучаемый обладает способностью так трансформировать исходные данные, что может использовать знания, опыт в нетипичной,

нестандартной обстановке. Он решает задачи путем творческого переноса усвоенных знаний в новые условия. При этом деятельность приобретает гибкий, творческий характер.

В процессе обучения курсанты и слушатели должны в совершенстве овладеть знаниями, умениями и навыками. В целях активизации учебного процесса, усиления познавательной деятельности обучающихся каждый преподаватель должен глубоко уяснить сущность процесса обучения, процесса овладения знаниями, навыками и умениями.

Важнейшими дидактическими принципами этого процесса являются:

- принцип научности (учить будущих специалистов тому, что необходимо для выполнения профессиональных задач, сознательности, активности и самостоятельности);
- наглядности обучения;
- систематичности и последовательности в обучении;
- обучения на высоком уровне трудности;
- доступности обучения;
- прочности овладения знаниями, умениями и навыками;
- коллективизма и индивидуального подхода в обучении.

Только научный, системный подход к обучению, с учетом изменения обстановки, позволит успешно решить задачи профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС России.

Процесс воспитания включает два этапа.

1. Подготовка воспитательного воздействия, включающая конкретную цель воздействия, содержание и источники воспитательного воздействия, методы, которыми он будет осуществлять воспитательное влияние и средства воздействия, форму воспитательной работы.

2. Выявление личной позиции обучающегося, где учитываются направленность личности, эмоционально-волевое состояние, отношение к избранной профессии и учебе в вузе, способность правильно оценить свои возможности для выполнения требований, которые ему предъявляют.

На основании теоретического анализа можно выявить, что условиями эффективности воспитательной работы является взаимосвязь учебной и внеучебной работы, преемственность, учет индивидуально-личностного характера этой работы, а также эстетическое развитие обучающихся как компонент нравственности, выполняющего не только функции профессионально-нравственного воспитания, но и являющегося средством формирования таких профессионально значимых свойств, как нормы профессиональной этики.

Каждая профессия предполагает определенную совокупность знаний, умений и навыков, без которых нельзя быть не только специалистом профессионалом, но даже порядочным ремесленником. Профессия специалиста МЧС России не является в этом смысле исключением, а, наоборот, в современных условиях предъявляет повышенные требования к профессиональной пригодности, компетентности, профессионализму.

Профессиональное мастерство связано с высокой продуктивностью и качеством выполняемой деятельности. Эта деятельность заключается в решении многочисленных и разносторонних задач как простых, так и сложных. Все эти задачи объединены в определенную логическую систему.

Специалист познает требования задач и условий, в которых они должны выполняться, осваивает средства (правовые, психологические, технические и др.), способы и «технологии» решения задач. В зависимости от успешности их выполнения в каждом конкретном случае, обобщая и оценивая результат, можно судить об умении специалиста решать определенный ряд задач.

Профессиональное мастерство специалиста МЧС России определяется, прежде всего, уровнем развития системы умений, адекватных классу решаемых им служебно-профессиональных задач.

Личностные качества специалиста-выпускника вуза МЧС России можно подразделить на нравственные, деловые, интеллектуальные, волевые, физические.

Волевые и физические качества относятся к боевым качествам, то есть к тем, которые позволяют выполнять служебно-боевые задачи, связанные непосредственно с угрозой жизни и здоровью, с необходимостью применять, в зависимости от обстановки, физическую силу, специальные средства или технику.

Требования к профессиональному мастерству выпускников вузов МЧС России, содержащиеся в модели специалиста, представлены в виде объема знаний, умений и навыков и состоят из трех разделов:

- техническая подготовка;
- специальная подготовка;
- боевая и физическая подготовка.

Выпускники вузов МЧС России должны иметь навыки строгого соблюдения норм уставного порядка и дисциплины, уверенного владения техническими специальными средствами, вождением автомобиля, уметь четко и ясно отдавать приказы и распоряжения.

Изучение отечественного и зарубежного опыта организационных и содержательных основ специалистов аналогичного профиля позволило определить профессионально важные качества сотрудников МЧС России при уточнении квалификационных требований и модели личности специалиста-выпускника вузов.

Модель профессиональной подготовки специалиста в системе высшего образования органично включает в себя: модель учебной дисциплины, модель управления процессом обучения, модель обучающегося, модель обучающего (педагога).

Рассматривая педагогическую систему профессиональной подготовки с функциональных позиций, можно выделить такие относительно самостоятельные стороны как обучение, воспитание, развитие, обеспечение, нормирование. В соответствии с этим разработанная комплексная программа учебно-воспитательной работы (КП УВР) с курсантами и слушателями в условиях вуза ГПС состоит из пяти структурных компонентов: теоретического, практического, социально-культурного (воспитательного), контрольно-нормативного и материально-технического. Структурные компоненты объединяются функциями, которые обеспечивают реализацию КП УВР. Выделение данных компонентов в относительно самостоятельные обусловлено целевой установкой и задачами профессиональной подготовки курсантов и слушателей [4].

Процесс подготовки, переподготовки и повышения квалификации курсантов и слушателей вузов МЧС России, специалистов ЕДДС должен иметь практико-ориентированный характер и строиться, прежде всего, на основе тренинговых технологий. Поэтому при разработке образовательно-профессиональных и специальных программ подготовки курсантов и слушателей вузов МЧС России, специалистов ЕДДС ключевым является включение деятельностной составляющей и ее наполнение содержанием профессиональной деятельности ЕДДС.

Литература

1. Положение «О единой дежурно-диспетчерской службе муниципального образования». URL: <http://www.pandia.ru> (дата обращения: 28.03.2015).
2. Проходимова Е.М. Педагогические особенности профессионального развития личности курсантов и слушателей в условиях вуза ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России.
3. Северин Н.Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. URL: <http://www.DiBase.ru>. (дата обращения: 18.12.2015).
4. Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы Междунар. науч.-практ. конф. С.-Петербург., 29 окт. 2014 г. / сост. Н.В. Бирюлева, О.Е. Евсеева. СПб.: С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2014. 162 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ХИМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Г.К. Ивахнюк, доктор химических наук, профессор;

И.К. Коровкин.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассмотрены вопросы организации и проведения лабораторных практикумов в системе обучения курсантов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Предложены основные методы и приёмы проведения лабораторных практикумов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, химические науки, стажировка, лабораторный практикум, подготовка курсантов

TECHNOLOGY OF CARRYING OUT THE LABORATORY WORKSHOP ON DISCIPLINES OF THE CHEMICAL PROFILE

G.K. Ivakhnyuk; I.K. Korovkin. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The problems of organization and carrying out laboratory practical training of students in the educational institutions of higher education. The basic methods and techniques of laboratory workshops.

Keywords: vocational training, chemical sciences, training, laboratory practical work, training of cadets

Лабораторный практикум – существенный элемент учебного процесса, в ходе которого обучающиеся фактически впервые сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной области. Лабораторные занятия, как и другие виды практических занятий, являются средним звеном между углубленной теоретической работой обучающихся на лекциях, семинарах и применением знаний на практике. Эти занятия удачно сочетают элементы теоретического исследования и практической работы. Выполняя лабораторные работы, курсанты лучше усваивают программный материал, так как многие определения и формулы, казавшиеся отвлеченными, становятся вполне конкретными, происходит соприкосновение теории с практикой, что в целом содействует уяснению сложных вопросов науки и становлению обучающихся как будущих специалистов.

Само значение слов «лаборатория», «лабораторный» (от латинского *labor* – труд, работа, трудность, *laboro* – трудиться, стараться, хлопотать, преодолевать затруднения) указывает на сложившиеся понятия, связанные с применением умственных и физических усилий к изысканию ранее неизвестных путей и средств для разрешения научных и жизненных задач. Не случайно слово «практикум», применяемое для обозначения определенной системы практических (преимущественно лабораторных) учебных работ, выражает ту же основную мысль (греческое – *praktikos*), в переводе «деятельный», это значит, что предполагаются такие виды учебных занятий, которые требуют от обучающихся усиленной деятельности. В целях интеграции теории и практики в вузах в последнее время получают широкое распространение комплексные лабораторные работы, проводимые на широком техническом фоне с применением разнообразной аппаратуры в условиях, близких к реальным [1].

Успех лабораторного практикума, проводимого на действующем лабораторном оборудовании, зависит от многих слагаемых: от практической и теоретической, методической подготовки преподавателя, его организаторской работы по подготовленности

занятия, от состояния лабораторной базы и методического обеспечения, а также от степени подготовленности самих курсантов, их активности на занятии.

Формы организации лабораторного занятия зависят, прежде всего, от числа курсантов, содержания и объема программного материала, числа лабораторных работ, а также от вместимости учебных помещений и наличия оборудования. В зависимости от этих условий в учреждениях высшего профессионального образования применяют следующие формы проведения лабораторных занятий: по циклам, фронтальные, смешанные и индивидуальные.

Фронтальная форма проведения лабораторных занятий предполагает одновременное выполнение работы всеми курсантами. Её применение способствует более глубокому усвоению учебного материала, поскольку график выполнения лабораторных работ поставлен в четкое соответствие с лекциями и практическими занятиями. Однако эта форма требует большого количества однотипного, иногда дорогостоящего оборудования и универсальных стендов, а для их размещения – значительных лабораторных площадей.

Иногда в учреждениях высшего профессионального образования используется *организация лабораторных работ по циклам*. При этом работы делятся на несколько циклов, соответствующих определенным разделам лекционного курса. В один цикл объединяются 4–5 работ, осуществляемых, как правило, на однотипном оборудовании. Курсанты выполняют работы по графику учебного процесса, переходя от одного цикла к другому. Применительно к цикловой форме организации создаются лабораторные практикумы по дисциплинам, имеющим в программах четко обозначенные разделы примерно одинаковой продолжительности по времени.

Учреждения высшего профессионального образования, располагающие большими возможностями по лабораторной базе, внедряют *индивидуальную форму организации работ*, при которой каждый курсант выполняет все намеченные программой работы в определенной последовательности, устанавливаемой графиком учебного процесса. Курсанты одновременно могут работать над различными темами. Последовательность лабораторных работ для многих из них может не совпадать с последовательностью лекционного курса, но при этом могут быть лучше учтены определившиеся научные интересы и склонности отдельных обучающихся. Данная форма организации обладает тем преимуществом, что позволяет расширить тематику и представляет курсантам большие возможности для научных исследований.

Наиболее часто в учреждениях высшего профессионального образования используется *смешанная (комбинированная) форма организации лабораторных занятий*, позволяющая использовать преимущества каждой из рассмотренных выше форм. В курсах, читаемых в начале обучения, применяют фронтальную форму, затем переходят к цикловой и индивидуальной. Во всех случаях кафедры должны стремиться к тому, чтобы каждая лабораторная работа выполнялась курсантами самостоятельно [2, 3].

На примере одной из учебных дисциплин специальности 01.04.17 «Химическая физика, горение и взрыв, физика экстремальных состояний вещества», включающей в себя проведение лабораторных практикумов с использованием действующего лабораторного оборудования, можно показать возможности разных форм организации учебного занятия.

В начале лабораторного занятия выполняется проверочный теоретический тест, состоящий из пяти вопросов. Цель проводимого теста заключается в определении степени подготовленности курсанта к данной лабораторной работе, владение им теоретическими знаниями выполняемой работы. Тест должен содержать теоретические вопросы уровня воспроизведения, в которых отражается основное содержание и смысл проводимой работы. Подготовка к данному тесту должна помочь курсанту в раскрытии смысла проводимого эксперимента, оценить особенности выполняемой лабораторной работы и ее специфику, а также обозначить итоговые результаты эксперимента. Данный проверочный тест можно проводить как в устной форме, так и в письменной, на усмотрение преподавателя. В идеале

конечно, если данный тест проводится с помощью компьютерного тестирования, который сразу оценивает подготовленность курсанта. Данный теоретический тест является своеобразным пропуском к проведению лабораторной работы, если курсант показывает плохие результаты по подготовке теоретического материала, он не допускается к выполнению эксперимента. На данный этап занятия отводится от 5 до 15 мин. Затем у каждого курсанта проверяется наличие бланка лабораторной работы, который представляет собой план-конспект лабораторной работы со всеми основными таблицами, законами и графиками. При отсутствии бланка лабораторной работы курсант также не допускается к выполнению работы. Данное требование вводится, в основном, для экономии времени при выполнении лабораторной работы.

Дисциплина «Физико-химические основы процессов горения и тушения» согласно учебному плану, содержит 16 часов лабораторных работ:

I вариант проведения лабораторных работ.

Учебная группа делится на четыре подгруппы, каждая из которых выполняет свою лабораторную работу, согласно приведенному списку. Этот вариант проведения лабораторной работы имеет свои достоинства и недостатки. Недостаток в том, что лекционный материал по последующим лабораторным работам начитывается позже. Курсантам приходится разбираться во многом самим, на что уходит много времени. Достоинства варианта в том, что позволяет вовлечь в активную работу каждого курсанта, создает условия для проявления большей самостоятельности в ходе выполнения заданий, способствует лучшему овладению техникой.

II вариант проведения лабораторных работ.

Учебная группа делится на четыре подгруппы, каждая из которых выполняет лабораторную работу, но при этом каждая подгруппа проводит исследования на разных образцах оборудования.

III вариант проведения лабораторных работ.

Учебная группа на подгруппы не делится, и все выполняют одну лабораторную работу. Этот вариант проведения лабораторных работ можно организовать в том случае, если кафедра располагает хорошим лабораторным оснащением и оборудованием, который содержит 6–7 видов однотипных установок.

Наиболее приемлемым вариантом является второй вариант. Время выполнения лабораторных работ не опережает лекционный курс, и каждая группа выполняет одинаковые по содержанию лабораторные работы, но на разном оборудовании.

Лабораторное занятие лучше всего организовать в форме бригадного выполнения работ. В этом случае учебная группа разбивается на столько бригад, сколько лабораторных работ будет выполняться на данном занятии. Таким образом, численность одной бригады зависит от количества курсантов в учебной группе (в среднем 25 человек) и количества лабораторных работ, проводимых на одном занятии. Совершенно очевидно, что чем меньше состав бригады, тем более активное участие в выполнении работ примет каждый курсант.

Оптимальным количеством курсантов для одной бригады нужно считать 4–5 человек. Это позволяет вовлечь в активную работу каждого курсанта, создает условия для проявления большей самостоятельности в ходе выполнения заданий, способствует лучшему овладению техникой. При оптимальном составе бригад на каждом занятии можно проводить примерно 5–6 лабораторных работ. Необходимо учитывать, что при большем количестве работ значительно затрудняется контроль их выполнения со стороны преподавателя, курсанты не успевают проделать работу, нарушается организационная четкость занятия. При меньшем количестве работ около каждого вида оборудования создается сутолока, не все курсанты получают возможность выполнять те или иные действия с оборудованием. В результате снижается эффект от проведения лабораторного занятия. Если по какой-либо лабораторной работе оборудование неисправно и невозможно обеспечить оптимальный состав бригад, то полезно давать курсантам этой бригады специальные задания – детально изучить

недостающее оборудование по плакатам, макетам, моделям, используя учебные пособия, справочники и заводские инструкции.

В ходе подготовки к лабораторной работе преподаватель должен уяснить проблематику, объем и содержание лабораторного практикума, определить, какие понятия из теории могут быть иллюстрированы данным экспериментом, какие умения и навыки должны приобрести курсанты в ходе занятия, какие знания углубить и расширить. При этом ему необходимо решить, на каком этапе обучения следует поставить задачу на подготовку к лабораторному практикуму, каким образом достигнуть активизации познавательной деятельности курсантов.

Поставленные же перед лабораторным практикумом цели не могут быть достигнуты без сознательной, активной, целеустремленной деятельности курсантов [4].

Практическая реализация методов проведения лабораторных практикумов по дисциплинам химического профиля при подготовке курсантов учебных заведений высшего профессионального образования ГПС МЧС России будет способствовать целенаправленному формированию знаний и умений, связанных с профессиональной деятельностью. Выбранные методы являются удобными и эффективными в применении.

Литература

1. Мультимедиа курсы: методология и технология разработки / В.М. Вымятнин [и др.]. Томск.: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2003.
2. Гальперин П.Я. Теоретические основы инноваций в педагогике. М.: Педагогика, 1991. 326 с.
3. Гаспарова Л.Б. Условия успешного проведения лабораторных занятий в высшей технической школе // Вестник СамГТУ: Сер.: Психол.-пед. науки. Вып. 18. Самара: СамГТУ, 2003. С. 103–105.
4. Гаспарова Л.Б. Синергетический подход к формированию инженерного потенциала преподавателя вуза: сб. статей по материалам Всерос. науч.-техн. конф. «Синергетика современного управления соц.-экон. системами». Тольятти, 2004. С. 66–68.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

И.Д. Чешко, доктор технических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

Н.А. Южакова.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Выявлены особенности применения современных информационных технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов МЧС России. Приведены наиболее распространенные методы и формы обучения с применением компьютерных технологий. Раскрыта значимость и эффективность использования современных информационных технологий при формировании личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогический процесс, информационные технологии, компьютерные технологии, информация, информатизация образования, инновационные методы обучения

USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL PROCESS IN THE HIGH SCHOOL OF EMERCOM OF RUSSIA

I.D. Cheshko; N.A. Yuzhakova. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Features of application of modern information technologies in the course of vocational training of experts in the field of protection of the population and territories against calls and threats of the modern world are revealed. The most widespread methods and forms of education with application of computer technologies are given in higher educational institutions of Emercom of Russia. The importance and efficiency of use of modern information technologies when forming personal and professional qualities of future specialist is opened.

Keywords : pedagogical process, information, technologies, computer technologies, information, education informatization, innovative methods of training

Мы живём в век высоких технологий, на этапе широкого внедрения и распространения информации. Скорость происходящих перемен, стремительное появление новых технологий, быстрое изменение требований рынка труда, требований к компетентности, к компьютерной грамотности работников приводят к тому, что сегодня и практическая деятельность предъявляет жесткие требования к процессу подготовки специалистов, и в первую очередь сотрудников МЧС России, служба которых связана с оперативным реагированием и принятием решений при управлении мероприятиями по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций различного характера.

Активное реформирование высшего образования, увеличение количества изучаемых дисциплин в образовательных организациях высшего образования в системе МЧС России, рост объема информации, внедрение информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека ставят перед системой профессиональной подготовки специалистов в области защиты населения и территорий от вызовов и угроз современного мира ряд новых и важных задач.

Кроме того, большое внимание необходимо уделять уровню личностного роста и саморазвития. Сегодняшний студент или курсант должен владеть современными информационными и телекоммуникационными средствами для эффективного решения любых задач.

В век стремительно развивающихся технологий важен переход педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям. В целях повышения фундаментальности образования, его качества и эффективности, остро встаёт вопрос об интенсификации образовательного процесса посредством оптимального сочетания традиционных форм обучения и «нетрадиционных».

За свою историю развития университетское образование претерпевает значительные трансформации, в частности, изменяются формы организации обучения в высшей школе, но в то же время сохраняются традиционность, определенный алгоритм взаимодействия преподавателя и курсанта, слушателя. Согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова традицией является то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи) [1]. Таким образом, к традиционным технологиям обучения в высшей школе можно отнести технологии проведения лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, организации самостоятельной работы.

Организация учебного процесса должна обеспечивать внедрение в учебный процесс новейших достижений науки, техники и технологий передового отечественного и зарубежного опыта [2].

В связи с этим появляются и нетрадиционные формы и методы обучения, так называемые инновационные. Инновации прочно вошли в нашу повседневную

и профессиональную деятельность. Поэтому встаёт вопрос о понятии инновации, и насколько успешна и эффективна инновационная деятельность. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 23 августа 1996 г. № 187-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике», инновации – это введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях [3].

Россия ставит перед собой амбициозные, но достижимые цели долгосрочного развития, заключающиеся в обеспечении высокого уровня благосостояния населения и закреплении геополитической роли страны как одного из лидеров, определяющих мировую политическую повестку дня. Единственным возможным способом достижения этих целей является переход экономики на инновационную социально ориентированную модель развития [4].

Под инновационными методами обучения понимается активная форма организации учебного процесса, направленная на индивидуальное развитие познавательных интересов и творческих способностей курсантов и слушателей посредством современной техники и технологий. Указанная форма предполагает информатизацию образования, основанную на внедрении современных информационных технологий обучения, а также овладение информационными и компьютерными технологиями непосредственно обучающимися. Названную проблему в настоящее время можно выделить в ряду наиболее актуальных.

Процесс информатизации образования способствует разработке подходов к использованию потенциала информационных технологий для развития личности курсантов. Значительно повышается уровень креативности их мышления, активно формируются умения разрабатывать стратегию самостоятельного поиска решений как учебных, так и служебных задач, создаётся возможность для прогнозирования результатов реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

Университеты и академии МЧС России определяют основной целью своей деятельности кадровое и научно-инновационное обеспечение развития системы безопасности в области предупреждения и ликвидации последствий природных и техногенных катастроф на территории Российской Федерации. Основные направления научно-исследовательских работ, а также инновационной деятельности университета определяются с учетом приоритетных задач МЧС России, экономических и ресурсных возможностей университета по их реализации.

Вместе с тем одним из приоритетных направлений деятельности высших учебных заведений МЧС России является разработка и проведение испытаний программных средств и иных разработок в области пожарной безопасности с целью внедрения в образовательный процесс новых информационных и коммуникационных технологий [5].

В современной высшей школе совершенно очевидны существенные изменения всей совокупности взаимоотношений, возникающих в педагогическом процессе, и последствия этих изменений, которые выражаются в новых условиях образования, содержании, технологиях [6].

При реализации образовательных программ в образовательных учреждениях высшего специального образования внедряются электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Под электронным обучением понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [7]. Нарастающая сложность и комплексность современных задач заметно повышает требования к организации учебного процесса. Сегодня дистанционное обучение приобретает статус одной из равноправных форм обучения. В университетах созданы серверы дистанционного обучения, на которые организован вход через сеть Интернет. Создана и постоянно пополняется дидактическая основа дистанционного обучения, основанная на электронных средствах обучения и технологиях удаленного доступа к ним. Для организации и обеспечения технической поддержки по дистанционной форме обучения созданы центры дистанционных образовательных технологий, которые обеспечивают надежную связь учебного администратора и преподавателей дистанционного обучения со слушателями, технически организуют проведение видеоконференций, а также осуществляют надежную защиту информации на учебном сервере.

При реализации образовательных программ электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в вузах МЧС России созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии.

В настоящее время в университетах и академиях аудитории, в которых проходят занятия, оснащены современной аппаратурой для демонстрации и просмотра методических пособий на цифровых носителях, интерактивными учебными досками.

Компьютерные технологии широко используются профессорско-преподавательским составом при чтении лекций и проведении практических и семинарных занятий. Практически каждая лекция сопровождается презентацией с использованием персонального компьютера, изображение с которого проецируется на большой экран. В презентациях используются не только изображения, но и фрагменты видеосюжетов.

В вузах МЧС России внедрены и широко используются достижения науки и высокие технологии в области безопасности жизнедеятельности населения, что способствует освоению новых наукоемких технологий. Данные технологии эффективно применяются при подготовке и переподготовке квалифицированных кадров.

Компьютерная составляющая в каждом учебном заведении составляет более 1000 единиц техники, объединенных в локальную сеть. В соответствии с современными тенденциями развития интернет-сообщества в МЧС России утверждена и активно реализуется Концепция развития интернет-ресурсов МЧС России до 2018 г. Постоянно совершенствуются интернет-ресурсы Министерства и методы, и подходы реализации информационной деятельности. В целях реализации данной концепции компьютерные классы позволяют курсантам и слушателям работать в международной информационно-телекоммуникационной сети Интернет. С помощью сети Интернет обеспечивается выход на российские и международные информационные сайты, что позволяет значительно расширить возможности учебного, учебно-методического и научно-методического процесса. Вместе с тем компьютеры оснащены необходимой нормативно-правовой информацией, которая находится в базе данных компьютерных классов, обеспеченных полной версией программ «Консультант-Плюс», «Гарант», «Законодательство России», «Пожарная безопасность».

В целях повышения информирования личного состава в университетах устанавливаются информационные киоски с сенсорными экранами, реагирующими на прикосновение. В таких киосках курсанты и слушатели могут найти информацию о расписании занятий, о культурных и спортивных мероприятиях региона, а также могут задать вопрос начальнику университета и оставить свои пожелания или комментарии. Информационная составляющая киосков ежегодно пополняется и обогащается.

В каждом учебном заведении МЧС России созданы библиотеки, которые соответствуют всем современным требованиям: каждое рабочее место читального зала оборудовано индивидуальным средством освещения, в зале установлены компьютеры с возможностью выхода в Интернет, телевизоры и видеотехника для просмотра учебных пособий. Также создана электронная библиотека университета, доступ к которой для сотрудников, слушателей, курсантов и студентов осуществляется через внутренний сервер вуза.

Безусловно в данной статье перечислены не все возможности использования современных информационных технологий в педагогическом процессе. Следуя в ногу со временем, их перечень будет постоянно расширяться. Однако опыт применения инновационных методов обучения позволяет уже сделать некоторые выводы:

Во-первых, подготовка курсантов и слушателей в области информатики, несмотря на то, что все они проходили одинаковое обучение, весьма разнится. Некоторые обучающиеся не владеют элементарными пользовательскими навыками по работе со стандартным программным обеспечением и могут использовать компьютер только как пишущую машинку. В связи с этим необходимо создавать возможности и условия для более активного применения курсантами и слушателями компьютерных технологий в процессе обучения.

Во-вторых, существенно заметно преимущество использования компьютерных и информационных технологий с точки зрения организации обучения и оптимизации учебного процесса.

В-третьих, использование компьютерных технологий в учебном процессе вызывает живой интерес у курсантов и слушателей и энергично способствует более глубокому и полному усвоению учебного материала.

В-четвертых, деятельность сотрудника МЧС России тесно связана с применением сложных информационных технологий, и основы их использования должны быть заложены в вузе.

Достоинство и преимущество современных информационных технологий сложно переоценить, так как они играют определяющую роль в эффективности формирования личностных и профессиональных качеств будущего специалиста. Инновационные методы помогают курсантам и слушателям обучиться активным способам получения новых знаний и являются залогом реализации творческих способностей обучающихся и способствуют приближению учебного процесса к повседневной жизни.

При использовании инновационных методов в организации учебного процесса обучающиеся проявляют инициативу. Процесс и результат получения знаний приобретает высокую личную значимость для курсанта и слушателя, что позволяет развивать способности самостоятельного решения проблемы.

Для успешного внедрения инновационных технологий в процесс преподавания необходимо изменить закреплённые стереотипы и основы проведения лекций у самих преподавателей. Вместе с тем преподаватель должен обладать комплексным набором навыков и знаний, основанных на использовании современных инновационных методов работы со студентами.

Широта научных интересов, высокий профессионализм, большой опыт научно-педагогической деятельности, владение современными методами научных исследований, информационными и компьютерными технологиями, постоянный поиск оптимальных путей решения возникающих проблем позволяют учреждениям высшего образования МЧС России преумножать научный и научно-педагогический потенциал, обеспечивать непрерывность и преемственность научных исследований и образовательного процесса.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 23-е изд. М.: Рус. яз., 1991.
2. Методические рекомендации по организации практик (стажировок) профессорско-преподавательского состава, слушателей, курсантов и студентов образовательных учреждений Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны,

чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. URL: <http://sibigps.ru/wp-content/uploads/.pdf> (дата обращения: 02.10.2015).

3. О науке и государственной научно-технической политике: Федер. закон Рос. Федерации от 23 авг. 1996 г. № 127-ФЗ, ред. от 13 июля 2015 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

4. О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.: Распоряжение Правительства Рос. Федерации от 8 дек. 2011 г. № 2227-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

5. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России. URL: <http://www.igps.ru>. (дата обращения: 02.10.2015).

6. Современная школа: опыт модернизации / О.В. Акулова [и др]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 290 с.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ВОЕНИЗИРОВАННЫХ ГОРНОСПАСАТЕЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ МЧС РОССИИ

**М.Т. Лобжа, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный
работник высшей школы Российской Федерации;**

Н.А. Николовская.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассмотрены вопросы дополнительной профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России как элемента непрерывного образования. Показано, что практическое применение комплексных активных методов способствует формированию психологической и профессиональной подготовленности сотрудников. Выбранные методы являются доступными и эффективными для полноценного осуществления профессиональных планов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дополнительное профессиональное образование, стажировка, коучинг, ротация кадров

FORMS, METHODS AND MEANS OF CARRYING OUT VOCATIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE MILITARIZED MINE-RESCUE PARTS OF EMERCOM OF RUSSIA

M.T. Lobzha; N.A. Nikolovskaya. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The questions of further training of State fire service of EMERCOM of Russia as part of continuing education. It is shown that the practical application of integrated active methods promotes the formation of the psychological and professional training of employees. Selected methods are available and effective for the full implementation of professional plans.

Keywords: vocational training, additional professional education, training, coaching, rotation of shots

На современном этапе развития общества, науки, появления новых высоких технологий повышается риск возникновения масштабных катастроф, аварий, бедствий, в связи с чем особую остроту приобретает поиск ресурсных возможностей специалистов,

участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, а именно – специалистов пожарно-спасательных формирований.

Учитывая современные условия, приобретая особую значимость, на первый план выходит задача формирования личностных и профессиональных качеств у сотрудников ГПС МЧС России. Качественно меняется характер требований к уровню индивидуальной подготовленности и профессиональной деятельности сотрудников. Усложнился характер профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, повысилась ответственность при принятии решений. Возникла необходимость овладения новыми методами работы по руководству подчиненными в особых условиях службы.

В послании Президента России Д.А. Медведева Федеральному собранию (2009 г.) отмечается, что «...благополучие России в относительно недалеком будущем будет напрямую зависеть от наших успехов в развитии рынка идей, изобретений, открытий, от способности государства и общества находить и поощрять талантливых и критически мыслящих людей, воспитывать молодежь в духе интеллектуальной свободы и гражданской активности» [1]. Такая постановка проблемы перед государством требует совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов практически всех отраслей, не является исключением и подготовка сотрудников ГПС МЧС России, их профессиональная подготовка нуждается в реформировании.

На основании изучения опыта профессиональной подготовки сотрудников, анализа философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы можно сделать вывод о необходимости повышения степени развития профессиональных и личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России в процессе профессиональной подготовки на разных уровнях.

Решающим фактором повышения профессиональной подготовки является профессиональное образование и профессиональное обучение кадров.

В нашей стране, как и во всем мире, возрастает роль дополнительного профессионального образования. Именно оно призвано дополнять ранее полученные знания, восполнять пробелы в навыках, умениях и компетенциях специалистов, объективно образующихся по причине постоянного изменения технологий, профессиональных методов и правовой базы. Знания, приобретенные человеком ранее в учреждениях профессионального образования, объективно нуждаются в постоянном развитии и пополнении, а в некоторых случаях – в кардинальном изменении вслед за меняющимися аспектами экономических и правовых отношений.

Система профессионального обучения персонала, с одной стороны, должна быстро реагировать на изменения потребностей производства в рабочей силе, а с другой – предоставить работникам возможность для обучения в соответствии с их интересами. Отсюда вытекает повышение требований к совершенствованию системы подготовки кадров, к ее гибкости и способности быстро менять содержание, методы, организационные формы в соответствии с потребностями производства.

Дополнительное профессиональное образование рассматривается как элемент непрерывного образования, включающий в себя:

- совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- совокупность государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным образовательным программам и направлениям;
- сети реализующих их образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- систему органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Одним из неотъемлемых звеньев в системе непрерывного дополнительного профессионального образования является внутрифирменное обучение, под которым понимается непрерывный процесс формирования у сотрудников организации специфических профессиональных знаний, навыков, умений и компетенций посредством специальных методов обучения. Именно оно позволяет в существенной степени реализовать цели дополнительного профессионального образования.

К основным видам внутрифирменного профессионального обучения можно отнести:

- повышение квалификации;
- профессиональную переподготовку;
- стажировку;
- самообразование.

В Рекомендации Международной организации труда № 88 термин «профессиональное обучение» означает любой вид обучения занятию [2].

Направления совершенствования системы профессиональной подготовки определяются через алгоритм педагогического воздействия на сотрудников ГПС МЧС России с использованием средств, методов и форм профессиональной подготовки.

К формам обучения стоит отнести:

Профессиональное обучение на рабочем месте, которое состоит из:

- наставничества (занятия специалиста со своим персоналом в ходе ежедневной работы);
- делегирование (передача сотрудникам четко очерченной области задач с полномочиями принятия решения по оговоренному кругу вопросов, при этом менеджер обучает подчиненных в ходе выполнения работы);
- упражнений (специальная программа упражнений трудовых приемов и операций, выстроенная по степени их сложности).

Заключительным этапом обучения является самостоятельное выполнение задания.

Профессиональное обучение вне рабочего места более эффективно, имеет большую теоретическую направленность, дает разностороннюю подготовку, но требует значительных затрат. Данная форма обучения может быть реализована следующим образом:

- обучение на территории организации, осуществляемое специалистами самой организации;
- обучение на территории организации, осуществляемое приглашенными преподавателями и специалистами;
- обучение на территории внешней образовательной организации (проводится внешними учебными структурами).

Обучение персонала с отрывом от работы может включать:

- лекции, презентации (используются для изложения теоретических знаний и практического опыта);
- конференции, семинары (активный метод обучения, участие в дискуссиях развивает логическое мышление и вырабатывает способы поведения в различных ситуациях);
- решения производственно-экономических проблем с помощью моделирования процессов, происходящих на аналогичных предприятиях (слушатели распределяют между собой роли аналогичных фиктивных организаций, с помощью исходных данных они должны принять соответствующие решения для нескольких стадий производства продукции и услуг).

Программированные курсы обучения разрабатываются таким образом, чтобы обеспечить самостоятельное приобретение знаний и навыков обучающимся за счет пошагового усвоения материала. Материал подается в удобной для усвоения последовательности, и тут же предусмотрены задания, контрольные вопросы или задачи, позволяющие контролировать усвоение каждого фрагмента материала. В целом обучение ведется при максимальной активности обучаемого и непрерывном контроле и самоконтроле в процессе обучения.

Для общетехнической подготовки используются активные методы обучения: решение технических и технологических задач (расчеты режимов обработки, регулировки, разработка технологических процессов, изготовление приспособлений, выбор наиболее рациональной конструкции изделия и технологического процесса изготовления).

Для обучения преобразовательной деятельности применяют различные методы: репродуктивный, проблемный, поисковый, исследовательский, самостоятельной работы, практический, проектный и др.

Комплексными активными методами профессиональной подготовки являются морфологический анализ, метод проектов, метод мозговой атаки, метод компьютеризации, деловые игры, учебный эксперимент и др.

Методы обучения классифицируют по дидактическим задачам (объяснение, отработка, контроль), по характеру познавательной деятельности (репродуктивные и продуктивные), по способу сообщения знаний (информирующее изложение, проблемное сообщение, дедуктивное наблюдение и самостоятельный эвристический поиск).

При организации учебного процесса необходимо использовать самые разнообразные активные методы обучения, направленные на пробуждение как внешней, так и внутренней активности сотрудников.

Практика показывает, что для обучения сотрудников следует рационально сочетать активные методы и возможности активизации традиционных методов. Рассмотрим более подробно некоторые активные методы профессионального обучения персонала.

Стажировка позволяет овладеть как теоретическими знаниями, так и практическими навыками и умениями. Сотрудник, проходящий стажировку, наблюдает за работой опытных специалистов, выполняет определенную работу под их руководством и таким образом осваивает навыки и умения для решения более широкого круга профессиональных задач. Стажировка проводится как непосредственно на предприятиях, так и в других организациях.

Коучинг – профессиональная помощь человеку в определении и достижении его личных целей. Нередко с коучингом отождествляют наставничество, но это разные методы. Коучинг – это краткосрочные деловые отношения линейного руководителя с сотрудником более низкой профессиональной ступени, направленные на изменение некоторых поведенческих проявлений и на освоение специфических навыков и умений. Наставничество же строится на более долгосрочных отношениях более опытного в профессиональном отношении сотрудника с начинающим работником с целью передачи опыта и информации об организации, зачастую не прописанной в уставе организации (передача знаний в области профессии, корпоративной культуры, традиций).

Ротация кадров – перемещения работников с одного рабочего места на другое с целью приобретения ими новых знаний, навыков, умений, компетенций. Этот метод позволяет:

- расширить область профессиональных знаний и умений сотрудника;
- освоить новые знания, навыки, умения и компетенции;
- обеспечить полную взаимозаменяемость сотрудников;
- выявить наклонности работника, его сильные и слабые стороны;
- повысить ценность персонала организации.

Программное и компьютерное обучение предполагает поэтапную подачу материала и обеспечение на каждом этапе обратной связи, позволяющей контролировать степень его усвоения. В ходе обучения материал подается небольшими блоками в напечатанном виде либо на мониторе компьютера. После прохождения каждого блока обучающийся должен ответить на вопросы, которые призваны оценить глубину понимания пройденного материала. Обучающийся имеет возможность получения обратной связи, показывающей правильность его ответов.

Основными преимуществами этого метода являются:

- предоставление обучающимся наиболее удобного для них темпа обучения;

- повышение мотивации большинства обучающихся, которая стимулирует их активное участие в процессе обучения;
- сокращение сроков обучения.

Но необходимо учитывать, что существует множество видов профессиональной деятельности, где обучение с помощью компьютерных программ нерентабельно и неэффективно. Кроме того, практическая деятельность зачастую требует не только знаний, но и профессиональных навыков и умений, которым нельзя научиться на компьютере.

Тренинг – систематическая тренировка в целях совершенствования определенных навыков, умений и поведения участников тренинга.

В тренингах обычно широко используются деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций, групповые дискуссии и т.д.

Так, например, деловые игры обучают манере вести себя в различных производственных ситуациях. Выделяют следующие типы деловых игр:

- ролевые игры (сотрудник ставит себя на чье-то место с целью получения практического опыта и получает оценку правильности своего поведения);
- имитационные игры (так называемые «штабные учения», когда создается ситуация и имитируется работа подразделения);
- моделирующие игры (условная замена реальности с сохранением ее избранных черт, выработка решений).

Деловая игра – это имитация реальной производственной (управленческой или экономической) ситуации. Создание упрощенной модели рабочего процесса позволяет каждому участнику в реальной жизни, но в рамках определенных правил, сыграть какую-либо роль, принять решение, совершить действия.

Ролевые игры наиболее часто используются при обучении руководителей разных уровней и кадрового резерва. Они предполагают воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию к тем, в которые слушатели попадают в процессе межличностного взаимодействия с коллегами, руководством и подчиненными. Слушатели, не принимающие непосредственного участия в игре, выступают в роли наблюдателей. После окончания ролевых игр их ход тщательно анализируют и обсуждают. Преимущество этого метода состоит в том, что он предоставляет возможность производить эксперименты с использованием навыков общения в безопасной ситуации.

Поведенческое моделирование заключается в том, что обучающемуся представляют поведенческую модель (пример для подражания), а он затем должен максимально точно ее воспроизвести. Этот метод применяется либо на индивидуальной основе (обучающийся-наставник), либо в небольших учебных группах по 10–12 участников. Метод довольно гибок и позволяет учитывать индивидуальные особенности персонала.

Разбор практических ситуаций – это анализ и групповое обсуждение реальной проблемы (представленной письменным описанием, видеофильмом и т.п.), существующей в данной или другой организации, и принятие решения по ней. При этом обучаемые играют активную роль, знакомятся с опытом других сотрудников, развивают навыки и умения принятия решений. Здесь не допускается увлечения дискуссиями и доминирования в них отдельных лиц, что требует высокого профессионализма руководителя. Данный метод позволяет научить участников анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, искать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать наиболее оптимальные решения и вырабатывать программу действий. Он позволяет развивать навыки и умения анализа, диагностики и принятия решений, которые помогут работнику при решении схожих проблем в своей работе.

Высокая эффективность формирования профессиональных навыков и умений у сотрудников ГПС МЧС России к эффективным совместным действиям в чрезвычайных ситуациях обеспечивается применением обучающих игр, направленных на:

- уяснение задач проведения аварийно-спасательных работ на объектах;
- ведение учета населения, перемещенного в результате эвакуации;

- осуществление взаимодействия при организации тушения пожаров;
- обеспечение общественного порядка и охрану материальных ценностей;
- выявление причин и условий, способствующих нарушению правил пожарной безопасности;
- организацию совместных профилактических мероприятий для предупреждения чрезвычайных ситуаций;
- осуществление совместных неотложных действий на месте ликвидации чрезвычайных ситуаций по спасению людей;
- оказание им первой медицинской помощи при авариях, катастрофах, пожарах и стихийных бедствиях.

В целом тренинги – этот способ предполагает минимизацию объема теоретического материала, он в большей степени ориентирован на практическую отработку навыков и умений.

Выделяют несколько типов тренингов:

- **навыковые** (развивающие важные навыки и умения, необходимые в конкретных деловых процессах: управлении проектами, ведении переговоров, проведении презентаций, подборе персонала);
- **командообразующие** (направленные на повышение результативности работы коллектива и организации в целом – построение команды, повышение эффективности коммуникаций, руководство, управление конфликтами);
- **тренинги профессионально-личностного роста** (способствующие развитию личности, реализации делового потенциала).

Тренинги обычно проводятся для определенной категории сотрудников: для руководителей высшего звена, руководителей среднего звена или рабочих и специалистов. Однако некоторые обучающие программы не имеют четкой должностной ориентации и полезны всем категориям персонала, например, тренинг эффективного управления рабочим временем.

Важно подчеркнуть, что почти всеми учеными, занимающимися проблемой профессионального развития, признается, что человек достигает вершины своего профессионального развития на стадии осуществления самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное развитие зависит от особенностей деятельности и индивидуальных возможностей конкретного человека. Из этого следует, что процесс профессионального развития является индивидуальным и неповторимым для каждого человека.

Если сотрудники ГПС МЧС России хотят полноценно осуществить свои профессиональные планы, они должны рассчитывать, прежде всего, на свои, уже приобретенные знания, собственную мобильность, обусловленные индивидуально-психологическими личностными качествами.

Вывод: практическое применение комплексных активных методов профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России в виде психологического, информационно-психологического и психолого-педагогического обеспечения будет способствовать целенаправленному формированию профессиональной направленности, психологической и профессиональной подготовленности сотрудников. Выбранные методы являются удобными в применении и эффективными.

Литература

1. Послание Президента Рос. Федерации Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Рос. Федерации 2009 г. Доступ из информ.-правового портала «Гарант».
2. Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ). URL: <http://internationallaw.ru/175> (дата обращения: 13.08.2015).
3. Кязимов К.Г. Профессиональное обучение персонала. URL. <http://www.velib.com>. (дата обращения: 13.08.2015).

4. Северин Н.Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2013. 57 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

**С.А. Титаренко, кандидат педагогических наук, доцент.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Рассмотрены основы обучения двигательным действиям и развития физических качеств у сотрудников МЧС России. Предложены методы, при помощи которых происходит обучение двигательным навыкам и управление развитием физических качеств.

Ключевые слова: физическая подготовка, двигательные действия, физические качества, двигательный навык, двигательное умение, двигательные действия

ORIENTATION AND STRUCTURE OF TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION STAFF OF EMERCOM OF RUSSIA

S.A. Titarenko. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

It covers the basics of learning motor actions and the development of the physical qualities of the emergency workers. The methods by which learning takes place motor skills and management of development of physical qualities.

Keywords: physical fitness, physical actions, physical quality, motor skills, motor skills, physical actions

Профессиональная деятельность сотрудника МЧС России связана с работой повышенного риска, нередко опасна для жизни и здоровья, поэтому проблема хорошей физической подготовленности имеет буквально жизненное значение. Основами обучения двигательным действиям и развитием физических качеств должен владеть каждый сотрудник МЧС России и особенно руководящий состав.

Наиболее специфическими сторонами, составляющими сущность физического воспитания, являются обучение двигательным действиям и управление развитием физических качеств. Эти стороны определяют направленность и структуру процесса обучения в физическом воспитании [1].

Направленность и структура процесса обучения в физическом воспитании

Направленность процесса обучения в физическом воспитании обусловлена последовательным освоением двигательного действия. Соответственно двигательное действие, подразумевающее совокупность движений, находит свое проявление в таких формах, как навык, умение, техника движений.

Двигательное действие, направленно на решение двигательной задачи, в его структуре выделяют следующие элементы: потребность в данном двигательном действии, уяснение двигательной задачи, построение плана и его практическое исполнение [2].

Процесс практического исполнения двигательного действия включает три последовательных фазы: подготовительную, основную и завершающую.

Подготовительная фаза предполагает уяснение двигательной задачи и построение плана. В этой фазе осуществляется осмысленное построение действия, когда определяется, что необходимо сделать для того, чтобы успешно решить двигательную задачу.

Основная фаза двигательного действия характеризуется практической реализацией процесса решения двигательной задачи. Определяющим в данном случае является состав двигательного действия, включающего в себя конкретное содержание действия и комплекс основных операций, необходимых для его осуществления.

Завершающая фаза – реализация двигательного действия включает контроль процесса решения двигательной задачи и общую оценку ее результата.

Успешность обучения двигательным действиям зависит от учета закономерностей формирования движений в каждой из названных фаз. Поскольку обучение двигательным действиям направлено на овладение занимающимися навыками и умениями, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

Двигательный навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

В первоначальном периоде формирования двигательного навыка отмечаются следующие отличительные признаки:

- замедленное движение и изменение затрат времени и сил на их выполнение;
- незначительное участие автоматизмов и сознательный контроль за деталями двигательных действий;
- отсутствие слаженности в составляющих двигательное действие движениях.

В результате систематического повторения действия увеличивается число автоматизмов, движения становятся привычными и достаточно легко выполняются. Отметим, что автоматизация движений является наиболее характерной чертой двигательного навыка.

К числу специфических признаков двигательного навыка следует отнести:

- слитность движений и сокращение времени их выполнения;
- существенный вклад двигательных автоматизаторов в структуру двигательного навыка;
- устойчивость действия к сбивающим факторам и его стабильность.

Двигательные навыки – это те двигательные действия, которыми человек овладел в результате обучения. Все произвольные движения (около 99 % всех движений человека) являются двигательными навыками различной сложности. Двигательный навык освобождает сознание человека от пристального контроля за деталями движений и тем самым обеспечивает возможность регулировать основные операции двигательных действий. Однако это не исключает необходимости сознательного контроля за отдельными деталями движений. Поэтому столь важным в управлении движениями является оптимальное соотношение сознательного и неосознаваемого в двигательном навыке [3].

Наряду с автоматизацией двигательного действия существенное значение для процесса обучения имеет стереотипность движения по пространственным, временным, динамическим и ритмическим параметрам. Основу такой стереотипности движения составляет динамический стереотип, который предполагает не только относительную вариативность и подвижность, но и впоследствии позволяет использовать двигательные навыки в достаточно разнообразных условиях.

Двигательные навыки подразделяются на простые и сложные. При формировании простых навыков происходит автоматизация одного или нескольких движений. В сложных навыках происходит объединение нескольких движений в одно сложно-координированное действие.

Двигательное умение – это способность использовать сформированные навыки с целью эффективного решения двигательной задачи в различных условиях. Двигательное умение отличает от навыков способность вариативно управлять двигательными действиями,

высокая их устойчивость к сбивающим факторам (устомление и т.п.), слитность и рациональность движений.

Направленность процесса обучения в физическом воспитании в существенной мере определяют такие особенности двигательной деятельности, как взаимосвязь и перенос навыков и умений. Если конечным результатом обучения является отдельно взятое физическое упражнение, то его итогом будет сформированный двигательный навык. В общем же виде в многолетнем процессе физического воспитания должны сформироваться и двигательные навыки, и двигательные умения [2].

Весьма существенное значение для успешного обучения двигательным действиям имеет перенос навыков и умений. В теории физического воспитания выделяют следующие виды переноса: однонаправленный и взаимный, положительный и отрицательный, прямой и косвенный.

Однонаправленный перенос характеризуется влиянием одного двигательного навыка или умения на другой при отсутствии обратного воздействия. *Взаимный* – когда отмечается взаимовлияние навыков и умений. *Положительный* – когда одни навыки, умения способствуют формированию, совершенствованию других. *Отрицательный* – когда одни навыки, умения препятствуют формированию других. *Прямой* перенос характеризуется непосредственным влиянием одних навыков и умений на другие. *Косвенный* – когда вначале не обнаруживается влияние, а затем проявляется через промежуточные связи.

Вид переноса двигательных навыков и умений в существенной мере обусловлен содержанием и структурой двигательных действий, а также этапами и условиями их формирования. Предполагается, что успешность переноса навыков и умений зависит от сходства смысловой основы и главных звеньев техники двигательных действий. Поэтому специалистам физического воспитания важно уметь группировать и распределять учебный материал по степени общности смысловой основы и звеньев техники [4].

Процесс обучения двигательным действиям должен быть построен таким образом, чтобы в максимальной степени проявлялся прямой положительный перенос двигательных навыков и умений.

Этапы обучения двигательным действиям

Процесс обучения двигательным действиям характеризуется определенной этапностью. При освоении двигательного действия до уровня навыков и умений обычно выделяют следующие этапы обучения: *ознакомление, разучивание и совершенствование*.

Ознакомление предполагает создание у обучающихся представления, необходимого для правильного выполнения двигательного действия, и побуждение их к активному овладению действием.

В процессе формирования представления условно выделяется три звена:

- осознание задачи обучения;
- определение проекта ее решения;
- попытка выполнить двигательное движение.

Осознание задачи обучения основывается на понимании обучающимся установки на серию занятий, направленных на изучение данного двигательного действия. Занимающиеся должны понимать основу техники и ведущие движения изучаемого действия.

Проект решения задачи обучения создается обучающимися на основе рекомендаций преподавателя, понимания задачи, уже имеющихся знаний и двигательного опыта.

Таким образом, у обучающегося создается образно-логическое представление о том, как следует выполнять действие. Для проверки правильности осознания двигательной задачи необходимы попытки выполнить требуемое действие. Только на основе этого возможно определение степени совпадения созданного проекта с реальным двигательным действием.

Выполнение двигательного действия на этом этапе обучения осуществляется методом расчленено-конструктивного упражнения, особенностью которого является формирование

отдельных движений и последовательное их соединение в целое. Однако этот метод применяется тогда, когда двигательное движение может быть расчленено на отдельные элементы. В случае если упражнение нельзя разделить на части, обычно используют метод целостно-конструктивного упражнения. А в ряде случаев единственно возможным является использование подводящих упражнений.

Разучивание характеризуется освоением обучающимися основ техники двигательного действия и стабильным его выполнением. Решение подобной задачи предполагает устранение излишнего напряжения при выполнении движений, предупреждение возникновения ненужных движений или их устранение, освоение общего ритма двигательного действия.

Возникновение изменения напряжения по ходу выполнения двигательного действия обусловлено, прежде всего, наличием чрезмерного возбуждательного процесса в нервных центрах и недостаточностью внутреннего торможения. Контроль качества выполнения движений осуществляется исключительно с помощью зрительного анализатора.

На данном этапе обучения осуществляется освоение основного варианта двигательного действия, хотя еще сохраняется нестабильность исполнения, достаточно быстрая нарушаемость его под влиянием различных факторов. Особенность методики на этом этапе обучения состоит в необходимости постепенного усложнения заданий, выполнения контрастных и близких по структуре технических характеристик заданий, связанных с уточнением параметров выполняемых движений. При этом основное внимание уделяется практическому воспроизведению действия методом целостного упражнения. Расчленение двигательного действия возможно только для улучшения выполнения деталей техники, однако основа техники должна оставаться неизменной.

Частота выполнения упражнений в рамках одного занятия должна возрастать, интервалы отдыха – быть достаточными для восстановления организма занимающихся до уровня, позволяющего безошибочно выполнить очередную попытку.

Более пристальное внимание на данном этапе следует уделить предупреждению и исправлению ошибок. К ошибкам обычно относят неправильные движения и те, которые по мере овладения двигательным действием становятся недостаточно эффективными. Среди причин, вызывающих ошибки в выполнении двигательных действий, выделяют следующие:

- неточное понимание задач обучения;
- невысокий уровень общей физической подготовленности;
- недостаточная уверенность в своих силах, отсутствие решительности.

Мерами предупреждения ошибок являются следующие:

- добиваться правильного понимания общей задачи обучения действием;
- выяснять, правильно ли обучаемые понимают технику выполнения изучаемого упражнения;
- предлагать для разучивания доступный учебный материал;
- соблюдать оптимальное соотношение между быстротой движений и правильным их выполнением.

Этап разучивания двигательного действия имеет исключительно важное значение при освоении сложных двигательных навыков и умений.

Совершенствование двигательного действия заключается в формировании двигательного навыка в завершенном виде и создании основных предпосылок к формированию умения использовать навык в различных условиях.

На этом этапе обучения существенно возрастает значение двигательных ощущений и уменьшается использование зрительных и слуховых ориентиров.

В психологии обучения установлено, что успешность совершенствования двигательных навыков в существенной мере обусловлена ориентировочной основой действия, то есть тех сведений, которые необходимы для осуществления исполнительного акта.

Основой закрепления и дальнейшего совершенствования двигательного навыка является два вида повторения двигательных действий: стереотипное и вариативное.

Суть *стереотипного* повторения состоит в том, что преподаватель объясняет и показывает упражнения, а обучаемые многократно повторяют упражнения для обеспечения стабильности в качестве выполнения двигательного действия.

Вариативное повторение двигательного действия более эффективно. Однако возможность его использования, в конечном счете, обусловлена необходимостью определенной стабильности формируемого навыка. Поэтому в начале данного этапа надо принимать стереотипное повторение, а затем, когда будет достигнута требуемая прочность двигательных навыков, – использовать вариативное повторение. При этом рекомендуются следующие методические приемы: варьируют внешние условия действий, целенаправленно меняют внутреннее состояние обучаемого (вводят помехи, переключают внимание и т.п.), предлагают выполнять действия с другими мышечными усилиями. Вместе с тем при использовании вариативного повторения нужно учитывать ряд требований:

1. Вариативность выполнения двигательного действия допустима в определенных пределах, не нарушающих стабильности проявления навыка.

2. Вариативное повторение одного двигательного действия не должно быть чрезмерно продолжительным, в противном случае эффект вариативности действий постепенно исчезнет.

3. Вариативное повторение должно применяться тогда, когда для выбора рационального способа выполнения изучаемого двигательного действия возникает необходимость дифференцировать и сравнивать движения.

Перестройка двигательного навыка

Как уже отмечалось, характерные черты двигательного навыка – стабильность и вариативность его проявления. Между тем указанные черты являются основными ограничителями перестройки двигательного навыка, необходимость которого связана, прежде всего, с освоением наиболее рациональных способов выполнения физического упражнения. Например, в лыжном спорте появился новый способ передвижения, так называемый «коньковый ход». Естественно, возникла необходимость перестройки навыков. В ряде случаев при выполнении определенных комбинаций в гимнастике, соответствующих определенному спортивному разряду, формируются конкретные двигательные навыки. Однако в результате систематической тренировки, возросшие функциональные возможности организма гимнаста не могут в полной мере проявляться из-за прочно сформированных навыков выполнения отдельных комбинаций [1, 5, 6].

И, наконец, перестройка двигательных навыков происходит при существенном изменении условий решения двигательной задачи. В частности, совершенствование в техническом отношении некоторых легкоатлетических снарядов приводит к несоответствию сформированного двигательного навыка новым требованиям спортивной техники и возникает необходимость его перестройки путем использования контрастных и подводящих упражнений. Поэтому на первых этапах обучения целесообразно обучаемого ставить в условия, когда он пробует уловить различия в ощущениях старого и нового навыков, после чего обучаемые должны выполнить серию упражнений, в которых чередуются старые и новые навыки. Причем процентное соотношение их зависит от уровня подготовленности обучаемых и сложности перестраиваемого навыка.

Контроль успешности процесса перестройки навыка необходимо осуществлять путем постановки выполнения дополнительных заданий в процессе обучения. В случае появления ошибок надо продолжить выполнение контрастных упражнений.

Правильная организация обучения, владение методикой формирования двигательных навыков, двигательных умений, знание этапов обучения двигательным действиям, порядка совершенствования двигательного действия и перестройки двигательного навыка дает возможность последовательно и продуктивно подходить к формированию профессионально важных качеств сотрудников МЧС России в процессе занятий физической подготовкой.

Литература

1. Гавриленко Е.С. Дифференцированная методика физической подготовки спасателей МЧС в условиях Дальневосточного региона России: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2007. 159 с.
2. Якубович С.А. Аэробная тренировка в физической подготовке курсантов военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. С-Петербург., 2005. 146 с.
3. Динаев Б.М. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки в вузах пожарно-технического профиля: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2009. 159 с.
4. Чунин В.С. Структура и содержание учебных занятий, проводимых по комплексно-круговой форме // Теория и практика физ. культуры, 1977. № 10.
5. Забелина Л.Н. Дифференцированная методика развития физических качеств студентов технического вуза с учетом индивидуальных особенностей: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2011. 164 с.
6. Муравицкий А.И. Инновационная методика воспитания физических качеств спасателей и пожарных в процессе профессионально-прикладной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2004. 127 с.

СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ. ИСТОРИЯ

ГЕОПОЛИТИЧЕСКАЯ НАУКА В XX–XXI вв.: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ДЕБАТЫ

**Р.С. Выходец, кандидат философских наук, доцент.
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России**

Рассмотрены основные исторические периоды, связанные с формированием теоретико-методологических основ геополитической науки. Подробно рассматривается специфика трех этапов развития геополитики: классическая, цивилизационная, глобальная. В рамках каждой парадигмы геополитической науки раскрывается сущность эпистемологических моделей и методов анализа международных отношений.

Ключевые слова: геополитика, парадигма, глобальные исследования, международные отношения, глобализация, цивилизация, цивилизационный подход

GEOPOLITICAL SCIENCE IN THE XX-XXI CENTURY: THEORETICAL ISSUES AND DEBATES

R.S. Vihodets. Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

The article examines the main historical periods associated with the formation of the theoretical and methodological foundations of geopolitical science. Discusses in detail the specifics of the three stages in the development of geopolitics: classical, civilization, and global geopolitics. Within each geopolitical paradigm of science reveals the essence of epistemological models and methods of analysis in international relations.

Keywords: geopolitics, paradigm, global studies, international relations, globalization, civilization, civilizational approach

Классическая геополитика

Как известно, термин «геополитика» впервые был употреблен Рудольфом Челленом в своей впоследствии ставшей классической работе «Государство как форма жизни» (1916). На заре своего становления в качестве самостоятельной научной дисциплины и интерпретационной системы геополитика развивалась как направление политической географии. В этом смысле ключевую роль в становлении геополитики и ее теоретико-методологического аппарата сыграли работы Фридриха Ратцеля и, прежде всего, «Политическая география», опубликованная в 1897 г. [1]. Несмотря на то, что в своих работах Ратцель ни разу не употребил слово «геополитика» взгляды, высказанные им в конце XIX в., определили развитие этого научного направления на десятилетия вперед. Основные постулаты, сформулированные основателем геополитической науки на рубеже XIX–XX вв., лежали в русле органицистской методологии, что привело к изначальной нацеленности геополитических исследований на поиск закономерностей силового противоборства государств за жизненно важные ресурсы, предопределив тем самым характер будущих исследований в этом направлении. На то были и объективные причины. Рубеж XIX–XX в. – время безраздельного господства методологии естественных наук с их четкостью,

стройностью теорий и верификацией результатов исследований. И та тенденция, моду на которую определили исследования Герберта Спенсера, осуществившего удачную попытку по переносу методологии естественных наук и, прежде всего, биологии на изучение социальных систем, была воспринята очень многими учеными того времени. Кроме того, органицистская методология весьма удачно подходила для анализа многополярности, сложившейся на излете Венской системы международных отношений, которая явилась своеобразным геополитическим итогом, многовекового противоборства за колониальное господство, начавшегося в эпоху Великих географических открытий. В соответствии с модернистским мировоззрением, доминировавшем в то время, многообразие социокультурных, экономических и политических процессов в мире было положено на достаточно плоскую линейную шкалу прогресса, на которой исторический процесс воспринимался как поступательное однонаправленное движение обществ от традиционного состояния к развитой цивилизации западного типа. В соответствии с этими представлениями мир представлялся глобальным «жизненным пространством» (Lebensraum – Ратцель), за которое происходит конкуренция между государствами-организмами, детерминируемая органицистскими факторами: рост населения, развитие промышленности, нехватка ресурсов и т.д.

Эти исходные постулаты, сформулированные в свое время Ратцелем, лягут в основу концепций государственного суверенитета, национальных интересов, баланса сил и составят ядро реалистической парадигмы международных отношений, которая будет господствовать на протяжении нескольких десятилетий после Второй мировой войны, а классическая работа основателя этого направления, американского политолога немецкого происхождения Ганса Моргентау, «Политические отношения между нациями» (1948) [2] будет служить главным пособием по теории международных отношений.

После окончания Первой мировой войны особый интерес исследователей привлекли вопросы обустройства Европы на новых принципах, которые смогут предотвратить столь же кровопролитные конфликты в будущем. Вместе с тем геополитическая конфигурация мира не претерпела сколько-нибудь существенных изменений. Основную скрипку в по-прежнему многополярном мире играли великие державы, чье поведение на международной арене определялось их национальными интересами и проблемами обеспечения собственной безопасности, которые так или иначе были тесно связаны с географическими факторами. Для геополитики как научной дисциплины наступает период ее расцвета. Во многих странах бурно развиваются собственные направления исследований в данной области и формируются национальные геополитические школы. В первой половине XX в. геополитическая наука развивалась высокими темпами и быстро распространялась на европейском и американском континентах.

Общим для всех школ геополитической науки классического периода явилось то, что в основу теоретико-методологических моделей был положен географический детерминизм, который устанавливал функциональную зависимость направленности и характера действий государства на международной арене от физико-географических и природно-климатических условий его развития. Для классической геополитики направленность концепций была связана с обоснованием роли и цели государства в геополитическом противоборстве. При этом государство выступало в качестве единственного субъекта геополитических процессов, так как только государство имеет пространственно-географическую определенность, описываемую его политико-территориальными границами.

На классическом этапе развитие геополитики совпадало с логикой и основными принципами развития науки того времени. Рубеж XIX–XX вв. – это время безраздельного господства позитивистской парадигмы, восходящей в своей методологии к ньютоновской классической механике, базовым принципом которой был детерминизм. Для позитивистов ньютоновская модель символизировала торжество рациональности и детерминизма, подлежащих отождествлению с самим определением науки. Сторонниками таких взглядов вся сложность явлений окружающего мира была провозглашена кажущейся, а разнообразие

природы – укладывающимся в универсальные законы, позволяющие расшифровать глобальные истины с помощью правильно поставленного локального эксперимента.

Классическая геополитика, будучи продуктом своего времени, в полной мере базировалась на методологических принципах классической науки. Тотальное господство стройного детерминистского описания привело к созданию теоретических моделей, призванных объяснить всю сложность международных отношений и поведения отдельных государств на мировой арене с помощью простых законов, имеющих географическую природу. Понятия «жизненное пространство», «хартленд», «римленд» и другие представляют собой стремление геополитиков классического периода описать проблемы мировой политики в категориях линейных причинно-следственных связей, присущих естествознанию того периода. Следует отметить, что данная парадигма очень удачно подходила для анализа взаимодействий индустриальных промышленно развитых стран друг с другом и с традиционными обществами, ставшими объектами колониальной экспансии.

Географический фактор и военно-политический контроль над пространством являлись основными методологическими принципами при рассмотрении проблем колониального господства и взаимодействия между великими державами. И точно так же как Ньютон принял закон всемирного тяготения как неоспоримый факт, не пытаясь его объяснить, классическая геополитика априори провозгласила методологическую дихотомию Суши и Моря, с помощью которой описывалась вся геополитическая динамика, а географический детерминизм был необходимым и достаточным инструментом для анализа вопросов мировой политики того времени.

Однако еще Ф. Ратцель в своих геополитических законах поставил вопрос о зависимости роста государств от роста культуры и о причинах экспансии, коренящихся в разнице культур соседних государств. Иначе говоря, в основаниях геополитической мысли изначально присутствовала цивилизационная парадигма, которая обрела в полном объеме свою методологическую значимость лишь во второй половине XX в. Определенная методологическая система господствует до тех пор, пока она позволяет описывать множество фактов окружающего мира на определенном историческом этапе. Когда же методологический инструментарий не позволяет справиться с массивом явлений, которые старой парадигмой рассматривались в качестве артефактов, происходит смена научных методологических принципов научного познания. Данная диалектика познания была прекрасно описана Томасом Куном в его знаменитой работе «Структура научных революций» (1970) [3]. Поскольку знание всегда относительно, любая парадигма имеет пределы, за которыми она теряет объяснительную силу.

Вопрос о том, почему элементы цивилизационной парадигмы, изначально присутствовавшие в геополитической теории выйдут на первый план лишь более чем через пол века, скорее всего, останется без однозначного ответа. Возможно, цивилизационные принципы анализа не обладали в то время существенным гносеологическим потенциалом в вопросах мировой политики и не позволяли решать насущные теоретические проблемы, или же число ученых, занятых вопросами международных отношений и использующих для этого элементы цивилизационной методологии было слишком мало. Но после окончания Второй мировой войны, первого применения атомной бомбы, изобретения ракетно-ядерного оружия, накопления колоссальных запасов других видов оружия массового поражения парадигма геополитического мышления начала меняться. Способность даже небольшой страны иметь оружие массового поражения нивелировала различия в военной мощи малых и великих держав, снизила вероятность войн между ними. Осознание изменений, которые привнесли новые технологии в военной, промышленной, теоретико-стратегической и других областях в середине XX в., и ознаменовало собой конец классического периода геополитики.

Цивилизационная геополитика

Смена парадигм в геополитической науке – переход от классической к цивилизационной геополитике растянулся почти на 50 лет и проходил на фоне глубоких

изменений в системе международных отношений и теоретических конструкций, призванных осмыслить эти изменения.

Победа во Второй мировой войне ознаменовала собой не только конец попыткам направить развитие европейских государств в национал-социалистическом направлении, но и положила начало глобальному блоковому противостоянию на идеологическом уровне. Мировая система вошла в новый, не имевший прецедентов в истории, биполярный формат развития, что обернулось для геополитики целым комплексом методологических трудностей. Во-первых, географический детерминизм успешно объяснял взаимодействие великих держав в категориях силового контроля над территорией, однако паритет в ракетно-ядерных вооружениях между США и СССР, по сути, отменил возможность прямого военного конфликта. Во-вторых, из-за невозможности применить военную силу там, где раньше она была бы применена без раздумий или же применение ее грозило существенными издержками, как, например, в Корее (1950–1953 гг.), политическая практика стала гораздо разнообразнее. Появились новые способы контроля над территорией и политическими единицами: идеология, экономика, гуманитарная и академическая деятельность, неформальное влияние на политическую элиту – все то, что Дж. Най и Р. Кохэн назвали мягкой силой (*soft power*). Это привело к существенному увеличению числа реальных субъектов международных отношений, которые не вписывались в методологические рамки классической геополитики. Национальные государства более не являлись унитарными акторами международных отношений. Это касалось как системы принятия решений, участие в которой принимали различные уровни власти, так и субъектов мировой политики, где все более заметную роль стали играть транснациональные корпорации, различного рода негосударственные организации и даже отдельные индивиды. Монополию государства на международной арене подрывали неформальные связи между государственными чиновниками, представителями бизнес-элиты, а также развитие глобальной сферы информационных коммуникаций.

В теоретическом плане серьезный удар по классической геополитике был нанесен теориями международных отношений и, прежде всего, реализмом и либерализмом, которые в методологическом плане выглядели гораздо привлекательнее. Зачастую не претендуя на создание универсальной гносеологической модели, реализм и либерализм, конкурируя и дополняя друг друга, смогли предложить целый ряд достаточно стройных теорий среднего уровня, весьма удобных для ситуационного анализа и объяснения прикладных проблем в международных отношениях. Это привело к тому, что геополитика оказалась на обочине научного знания о мировой политике и была вытеснена на уровень философских концептов.

Вместе с тем в западных странах в 50–60-е гг. доминировал «модернизационный» подход. Он базировался на солидном идейном багаже, накопление которого началось еще в эпоху Просвещения. Активными сторонниками «модернизационного» подхода были Т. Парсонс, А. Инкелес, У. Ростоу, К. Кер, Л. Лернер, Д. Аптер, С. Айзенштадт. Модернистской точке зрения был свойствен взгляд на исторический прогресс как на поступательное движение от традиционных обществ к модернизированному обществу западного типа. Причем этот магистральный путь исторического развития един для всех стран и народов, и каждый из них имеет достаточный потенциал для броска в модернистское будущее. При этом теоретики модернистской школы не считали незападные общества безнадежно отставшими и не видели каких бы то ни было уникальных и недостижимых особенностей в западном мире. Теоретически признавалось, что вслед за неизбежным осознанием и восприятием позитивного исторического опыта более развитых западных стран, последует быстрая модернизация незападного мира.

Однако практика показала, что теория линейного прогресса и универсальных ценностей неадекватна реальности. Главная слабость модернизма заключалась в определении мотивации действий отдельных обществ, прежде всего, входивших в орбиту влияния коммунистической идеологии и СССР. Модернисты заходили в тупик, пытаясь объяснить отторжение многими странами западных ценностей. Прямолинейность

модернизма вызвала волну критики на Западе и в других регионах во второй половине 60-х гг. В коллективной монографии «Идеология и недовольство» под редакцией Д. Аптера (1964) господствующая теория модернизации была объявлена несостоятельной и неадекватной фактам мирового развития, которые своим существованием подрывают идею общемировой цивилизации. Был сделан вывод о недостаточности западных предписаний для материального развития большинства стран мира. Критики модернизации, как например американский социолог Р. Миллс, выдвинули тезис о релевантности существующей модели модернизации лишь определенной культуре, ограниченному общим историческим опытом группе стран. Был сделан вывод, что нельзя все модернизационные идеи мира черпать только из западного источника, что следует учитывать культурное разнообразие мира и наличие незападных способов решения проблем материального развития. Существенно было то, что на самом Западе усомнились в возможности мировой модернизации, если будут игнорироваться факты специфического исторического развития, догматы религии, культурное своеобразие, особенности менталитета – всех тех факторов, которые отделяют один народ от другого. Впервые категории культуры и социальной структуры были показаны не как некое приложение к индустриализации и демократии западного толка, а как базовые особенности развития отдельных регионов, оригинальных цивилизаций [4].

Цивилизационная парадигма, в соответствии с которой мир рассматривался как совокупность устойчивых социокультурных общностей людей и стран, сохраняющих своеобразие и целостность на больших промежутках исторического времени, сформировалась в конце XIX начале XX в. Однако только спустя почти столетие стала активно использоваться при анализе геополитических процессов и международных отношений.

Непосредственное применение цивилизационного подхода к анализу международных отношений связано с именем американского политолога С. Хантингтона. В своей знаменитой статье «Столкновение цивилизаций?» [5], а немногим позднее и в книге с аналогичным названием, только без знака вопроса он придал небывалое звучание цивилизационным идеям и цивилизационному подходу в анализе мировых процессов. Хантингтон сделал предположение, что столкновение цивилизаций станет доминирующим фактором мировой политики, а линии разлома между ними – это линия будущих конфликтов.

В отечественной литературе использование цивилизационного подхода в исследованиях геополитической проблематики связано с работами В.Л. Цымбурского [6].

Цымбурский, признавая правомерность ряда положений концепции столкновения цивилизаций С. Хантингтона, формулирует ряд основных положений собственной концепции, называя ее «цивилизационной геополитикой»:

1. Различие для каждой цивилизации этнического и геополитического ядра и периферии.
2. Тезис об отсутствии непреходимых границ между перифериями соседних цивилизаций.
3. Как рецепт практической стратегии – ставка на консолидацию и развитие цивилизационного ядра, наряду со взвешиванием и определённым ограничением обязательств стран ядра в отношении периферии.

Цымбурский В.Л. существенно дополнил цивилизационную картину мира, представленную совокупностью локальных обособленных социокультурных миров, понятием «Лимитроф». Это межцивилизационные территории, населенные народами, которые напрямую не принадлежат ни к одной цивилизации. Эти территории, с одной стороны, представляют собой барьеры между цивилизациями, а с другой, в разные исторические моменты они становятся зонами конфликтов и борьбы между цивилизационными ядрами [7].

Начиная с 90-х гг. XX в. цивилизационный подход становится модой. Его начинают активно применять при анализе геополитических процессов и системы международных отношений. По сравнению с классическим этапом цивилизационная геополитика сделала

основной акцент на несиловых способах контроля над пространством, а также рассмотрении геополитических процессов с точки зрения их функциональной зависимости, определяемой принадлежностью того или иного субъекта к одной из современных локальных цивилизаций либо воспроизводящего в своей деятельности определенные цивилизационные модели. Существенно расширился список субъектов геополитики, помимо национальных государств в качестве активных акторов мировых процессов стали рассматриваться локальные цивилизации, международные организации, транснациональные корпорации и даже отдельные личности. Также был дополнен категориальный аппарат, помимо традиционных понятий *территории, Суши, Моря, географической оси истории, почвы, пространства, границы* в содержание современного геополитического дискурса были включены новые понятия, например: *локальная цивилизация, цивилизационный код, историко-культурная зона, лимитроф* и др.

Этому парадигмальному сдвигу в геополитической науке способствовали объективные изменения в мировой системе. Помимо обнаружившейся очевидной ограниченности географического детерминизма, стали давать сбой целый ряд традиционных концепций, описывающих мировые процессы. В системе международных отношений все более заметную роль стали играть религиозные, политические и экономические союзы, ТНК, некоммерческие организации и т.д. На межгосударственном уровне кроме национальных интересов проявились интересы регионов, национальных меньшинств, религиозных сообществ, глобальные проблемы человечества. Весь этот комплекс факторов требовал новых подходов к его осмыслению. В этом смысле цивилизационный подход позволил объединить в едином концептуальном поле весь комплекс географических, политико-идеологических экономических и социокультурных факторов при изучении геополитических процессов. Географический детерминизм в методологическом плане передал эстафету цивилизационному детерминизму, а понятие «локальная цивилизация» стало ключевым в геополитических исследованиях.

Следует особо подчеркнуть, что попытки каким-то образом географически локализовать цивилизационные факторы при анализе геополитических процессов является одним из самых уязвимых мест цивилизационной геополитики. Влияние места развития на специфику хозяйственных, политических и социокультурных систем того или иного общества не вызывает сомнения. Однако сегодня, когда глобализационные процессы во многом определяют развитие современного мира, такой прямолинейный подход вряд ли применим. Информационная революция, бурное развитие транспорта и телекоммуникаций, массовые миграционные и туристические потоки, феномен массовой культуры и другие унифицирующие мир факторы, которые обычно ассоциируются с глобализацией, ставят перед исследователями очень важную методологическую проблему значительного влияния на культуру внешнего фактора и определения того, в какой степени независимы цивилизационные особенности современных обществ. Цивилизационная геополитика, стоящая на позитивистских позициях цивилизационного детерминизма, данную проблему практически полностью игнорирует.

Кроме того, возникают сложности с определением того, как и каким образом локальные цивилизации, будучи неинституционализированными образованиями, действуют в геополитическом пространстве. Также классические концепции межцивилизационного взаимодействия, являясь центральной методологической конструкцией цивилизационной геополитики, не способны в полной мере разрешить вопрос о «наполнении» глобализационных процессов субъективным и в то же время универсальным цивилизационным содержанием (феномен глобализма по-американски). Создание единого цивилизационного вектора глобализационных процессов требует особой формы взаимодействия между современными локальными цивилизациями, качественно отличающейся и от экспансии (А. Тойнби), и от столкновения (С. Хантингтон).

Все эти проблемы привели к существенным корректировкам как в понимании самого термина «цивилизация», так и в геополитической парадигме в целом.

Глобальная геополитика

Современный этап развития геополитики в научной литературе все чаще именуется «глобальной геополитикой». Необходимость замены прямолинейных характеристик, таких как военный потенциал страны, наличие и характер торгово-промышленных интересов, наличие особенностей морских и сухопутных цивилизаций, захват рынков сбыта и прочее, более сложными познавательными моделями, способными учитывать гораздо больше разнородных факторов при описании динамики системы международных отношений, определили ключевую характеристику геополитики на современном этапе – междисциплинарность.

По всей видимости, словосочетание «глобальная геополитика» в качестве названия современного этапа развития геополитической науки появилось в работе петербургского исследователя И.Ф. Кефели «Судьба России в глобальной геополитике». В предисловии к этой работе Л.Г. Ивашов отметил: «На рубеже веков классическая геополитика обретает новые очертания – она становится глобальной геополитикой. Так произошла своеобразная инверсия: век назад зарождение геополитики означало формирование глобального миропонимания, в рамках которого действующими лицами мировой политики выступали великие державы – сухопутные и морские. Ныне таковыми акторами мировой политики выступают современные локальные цивилизации, или геоцивилизации.» [8].

Формирование современной геополитической парадигмы тесно связано с осмыслением процессов глобализации, которые пронизывают все сферы человеческих взаимодействий, коренным образом преобразует экономическое, политическое, социокультурное и экологическое пространство международных отношений и, безусловно, требует к себе пристального внимания при формировании геополитических концепций. В одной из последних работ, посвященной современному этапу развития геополитической науки, написанной коллективом авторов БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова и МГУ им. М.В. Ломоносова, под названием «Глобальная геополитика» отмечаются направления, по которым происходит трансформация геополитики на современном этапе: «Во-первых, это было связано с изменением содержания и направленности геополитических концепций (речь идет о смене органицистской методологии цивилизационным подходом). Во-вторых, с расширением круга акторов геополитических процессов в мире. В-третьих, на становление глобальной геополитики огромное влияние оказали цивилизационные детерминанты: культурная история, цивилизационная и этническая ментальность, принадлежность к историко-культурным зонам» [9].

Грандиозные беспрецедентные изменения в мировой системе, происходившие на протяжении XX в., результаты которых стали в полной мере заметны лишь в начале XXI в. требуют от геополитики более скрупулезного учета детерминант международных отношений. Во-первых, в результате информационной революции и широкого применения цифровых технологий в промышленно развитой зоне мира постиндустриальное общество постепенно трансформируется в информационное общество. Во-вторых, происходит совпавшая с этой революцией и стимулированная ею смена социально-политической парадигмы, в которой все более заметную роль начинают играть негосударственные акторы и сетевые структуры гражданского общества. В-третьих, основополагающие принципы развития западной цивилизации утрачивают свои доминирующие позиции, возникает новая всепланетарная цивилизация на началах органического сочетания единства и неделимости мирового сообщества, с одной стороны, и диверсификации и плюрализма центров, народов, культур, религий, с другой. В-четвертых, распад двухполюсного миропорядка положил конец жесткому разделению мира на два противоположных лагеря, что способствовало широкомасштабным качественным изменениям не только в геостратегической структуре мира.

Серьезное значение фактору глобализации при анализе системы международных отношений придает К.С. Гаджиев. По его мнению, глобализация является результатом, прежде всего, глубинных сдвигов в самой инфраструктуре основных направлений

и тенденций социально-экономического, информационно-телекоммуникационного, экологического, демографического, социокультурного, политического, мировоззренческого развития современного мира. С точки зрения геополитики главное предназначение глобализации заключается в формировании инфраструктуры нового полицентрического мироустройства, в котором участвуют все главные акторы мировой политики. Кардинально изменяются соотношения между центром и периферией, хартлендом и римлендом, морскими и континентальными государствами. Появляются новые транснациональные формы контроля над территориями – экономические, технологические, информационные, коммуникационные и т.д. [10].

Современные изменения в системе международных отношений американский политолог Ф. Закария очень удачно назвал «подъемом остальных». Суть этого «подъема» заключается в бурном развитии незападных стран, которое стало возможным благодаря глобализации экономики, революционным изменениям в информационной сфере и диффузии технологий. По мнению, Ф. Закарии это создает предпосылки для формирования международной системы, в которой страны всех частей света более не являются сторонними наблюдателями, становятся полноправными субъектами международных процессов [11]. «Подъем остальных» представляет собой не только количественные изменения в системе международных отношений, имеющие экономическую и политическую природу. С точки зрения цивилизационного подхода это приводит к новому этапу конкуренции локальных цивилизационных моделей развития в мировой системе и формированию дополнительных социокультурных детерминант геополитических процессов.

Сегодня взаимодействие локальных цивилизаций разворачивается на фоне бурного развития современных телекоммуникаций и цифровых технологий, приведшего к формированию глобального информационного пространства. Именно на этом уровне происходит взаимодействие и конкуренция локальных цивилизационных моделей развития и дискурсов, что в ракурсе глобальной геополитики позволяет многим исследователям по-новому посмотреть на многие региональные конфликты и общие тенденции развития мировой системы. Так, например, И.А. Василенко обращает внимание на необходимость анализа информационно-психологического воздействия на геополитический потенциал государства, в который автор включает национальный менталитет, культуру и моральное состояние общества. Эти характеристики транслируются в виртуальное пространство в виде «символического капитала культуры», то есть культурных и идеологических ценностей общества, определяющих социокультурную динамику геополитики государства или цивилизацию [12].

В начале XXI в. когда межцивилизационное взаимодействие характеризуется целым комплексом факторов, включающим ускоренные интеграционные процессы, формирование глобального экономического пространства, экологические проблемы, демографические сдвиги, борьбу за природные ресурсы, изменения в системе принятия политических решений, смену содержания мировой политики и глобального управления и т.д. Это требует от глобальной геополитики выработки целостных познавательных моделей, позволяющих учитывать всю сложность современной мировой системы. Так, Ю.Ф. Яковец предложил многомерную модель взаимодействия современных цивилизаций, которая включает в себя шесть блоков: *демографический, экологический, технологический, экономический, геополитический и социокультурный* [13].

Перед современной геополитической наукой стоит сложная задача по определению ключевых тенденций развития современного мира и факторов, оказывающих существенное влияние на систему международных отношений. Необходимость осмысления огромного массива факторов, влияющих на мировые процессы, делает очевидной невозможность анализа международных отношений, используя теоретико-методологический инструментарий одной политической науки, частью которой является геополитика. Для продуктивного анализа геополитической проблематики требуется конвергенция научной методологии,

подходов и результатов исследований. На современном этапе в геополитических исследованиях, широкое применение получила эволюционная теория, достижения синергетики и нелинейной динамики, теории информации, а также логико-математическое моделирование геополитических процессов. Сегодня пока еще невозможно констатировать окончательное завершение смены парадигмы геополитической науки. Существует достаточно широкий круг проблем, осмысление которых происходит на философском уровне, и которым еще только предстоит трансформироваться в предмет научных исследований, позволяющих не только описывать их на специфическом геополитическом языке, но и давать научный прогноз объективных изменений системы международных отношений в современном мире.

Литература

1. Friedrich Ratzel. Politische Geographie, 1897.
2. Morgenthau Hans J. Politics Among Nations, 1948.
3. Kuhn T. The structure of scientific revolutions. Chicago: Chicago University Press, 1970.
4. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. М., 2002. С. 38–51.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. 1994. № 1.
6. Цымбурский В.Л. Земля за Великим Лимитрофом (От «России-Евразии» к «России в Евразии») // Бизнес и политика. 1995. № 9.
7. Цымбурский В.Л. Остров Россия. Геополитические и хронополитические работы. 1993–2006. М., 2007.
8. Кефели И.Ф. Судьба России в глобальной геополитике. СПб.: Изд-во «Северная звезда», 2004. С. 7.
9. Глобальная геополитика / под ред. И.И. Абылгазиева, И.В. Ильина, И.Ф. Кефели. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 11.
10. Гаджиев К.С. Геополитические горизонты России: контуры нового миропорядка. М., 2007. С. 13–37.
11. Закария Ф. Постамериканский мир. М.: Изд-во «Европа», 2009. С. 25–29.
12. Василенко И.А. Геополитика современного мира. М.: Гардарики, 2006. С. 70–75.
13. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. М., 2001.

РУССКАЯ ИМПЕРАТОРСКАЯ ВЛАСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМ 1905–1907 гг. В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ П.Е. КАЗАНСКОГО

А.Е. Беляев, кандидат философских наук.

Следственное управление УМВД России по Василеостровскому району г. Санкт-Петербурга

Рассмотрен культурологический аспект концепции русской философии права П.Е. Казанского. Дан анализ влияния социокультурных факторов развития политической системы Российской Империи начала XX в., указано место в ней Императора Всероссийского после политико-правовых реформ 1905–1907 гг. Идеи П.Е. Казанского представляют безусловный культурологический интерес в постижении русской философии права.

Ключевые слова: традиционалистская субкультура, политические процессы, Основные государственные законы Российской Империи от 23 апреля 1906 г., система ценностей

RUSSIAN IMPERIAL POWER IN THE CONTEXT OF THE REFORMS OF 1905-1907 IN THE CULTUROLOGICAL CONCEPT P.E. KAZANSKIY

A.E. Belyaev. Investigatory Department of Ministry of internal affairs department of Russia
in the Vasileostrovsky district. Saint-Petersburg

Considered cultural aspect of the concept of Russian philosophy of the right not to. P.E. Kazanskiy. The analysis of the impact of socio-cultural factors in the development of the political system of the Russian Empire in the early twentieth., Stated in her Emperor of Russia after a political and legal reforms of 1905–1907. Ideas P.E. Kazanskiy are the undisputed cultural interest in understanding the Russian philosophy of law.

Keywords: traditionalist subculture, political processes, Basic laws of the state of the Russian Empire on april 23, 1906, system of values

Большинством ученых признано особое влияние культурологического фактора на развитие государства и общества [1]. У каждого общества на определенном историческом этапе присутствует своя система ценностей, что достаточно ярко выразил тезис И.Л. Солоневича: «Каждый народ мира стремиться создать свою культуру, свою государственность и, наконец, свою империю» [2, с. 15]. Однако не всякий народ мира располагает силой и волей, необходимой мотивацией, чтобы данную империю создать. Достаточно беглого взгляда на современную политическую карту мира, чтобы осознать, что Россия в ней занимает самую огромную территорию, и поэтому следует согласиться с И.Л. Солоневичем, что русскому народу нет никаких оснований страдать комплексом неполноценности.

Тем не менее политические границы современной России, как, впрочем, и система ценностей народов, населяющих современную Российскую Федерацию, решительным образом отличаются от политических границ Российской Империи времен 1914 г. и системы ценностей народов той эпохи, что решительно не согласовывается с утверждением Е.В. Сазонниковой, что «уже в самом названии – «Российская Федерация» – воплощена культурно-историческая преемственность» [1, с. 39]. Начиная с того, что в публично-правовом и конституционном аспекте Российская Федерация нигде не объявляет себя правопреемницей Российской Империи, а только правопреемницей Советского Союза. Кроме того, по мнению И.А. Ильина, в России никогда не было предпосылок истинного федерализма. России может быть навязана только форма «псевдофедерации». Кроме того, современные политические лидеры России явно дистанцируются от Российской Империи.

Основную причину можно увидеть в «государственном обвале» (выражение И.А. Ильина) [3] традиционной русской государственности, случившейся в феврале 1917 г., когда Императора Николая II лишили Верховной Власти. Соглашаясь с предложенной трактовкой А.А. Дьяконова о существовании в современной России двух ведущих субкультур – «традиционалистской» и «инновационной» [4], можно предположить, что февральский государственный переворот стал возможен потому, что политическая элита России начала XX в. как правительственная, так и оппозиционная, слишком поддалась влиянию западноевропейского «аксиологического» [5] транзита, в том числе в сфере политики, права и государствовстроения. «Инновационная» субкультура одержала в сознании политической элиты 1917 г. решительную победу над «традиционалистской» субкультурой. И политическая элита современной России в основной своей массе придерживается «инновационной» субкультуры.

Император Николай II, воспитанный в рамках «традиционалистской» субкультуры, разделяемой большим сегментом русского народа и Русской православной церкви, был идейно ориентирован на своего отца Императора Александра III. При этом, являясь властным субъектом, Николай II воспринимал свою власть не как благо, но как бремя, возложенное на него Богом. Русский народ того времени, безусловно, должен был относиться к патриархальному типу политической культуры. В обществе той эпохи доминирующим

было монархическое правосознание. Системная составляющая социума охотно подчинялась государю. Николай II, выросший в определенной социальной среде, твердо придерживался убеждения, что самодержавие есть особая форма государственной власти, присущая только России и только оно, неограниченное самодержавие, способно обеспечить стабильность в государстве для эффективного отстаивания его экономических, политических, национальных и религиозных интересов на мировой арене. Немаловажную роль на закрепление данной политической культуры оказал на Императора К.П. Победоносцев, читавший ему курс лекций по истории государственного права. В своем манифесте от 1895 г. Николай II четко обозначил, что намерен неуклонно сохранять самодержавие в полном объеме. И действительно до событий 1905 г. Николай II придерживался того курса, которым правил его отец Александр III и прадед Николай I.

Однако к началу XX в. активизировались русские конституционалисты, сторонники «инновационной» субкультуры и «западноевропейского пути» развития России, которые были ориентированы на упразднение самодержавия и перевод России на, «правильный» (с их точки зрения) путь, то есть окутанный романтически-сладостным туманом путь конституционализма, указанный авторитетным перстом Западной Европы. Но, как известно, Западная Европа – слишком собирательный и абстрактный образ, за которым скрывается масса различных государственных устройств. И число отечественных сторонников необходимости «конституционного» пути развития России такое огромное, что в случае удачной реконструкции их взглядов при желании можно собрать не один увесистый том. Собирательно, не вдаваясь в детали, про «конституционный» идеал доморощенных Бердяй Булгаковичей как иронично и в то же время емко и точно выразился основоположник народно-монархической идеологии И.Л. Солоневич: их «идеал – буржуазная республика неизвестного типа» [2].

В разгар русско-японской войны, в которой, по мнению П.В. Мультатули, прежде всего, были заинтересованы Англия, США и международный транснациональный капитал [5, с. 268], опасавшиеся стремления России в ее прорыве в Дальневосточный-Азиатский регион [5, с. 19, 255, 267, 284] для дестабилизации внутренней обстановки с враждующим государством осенью 1904 г. в Париже, где проходила конференция оппозиционных и сепаратистских сил России, японское правительство в лице своего военного атташе полковника Мотодзиро Акаси [5, с. 312] через финских социалистов (в частности, Конни Циллиакуса) профинансировало российскую оппозицию. Поражение России в войне с Японией, «стихийно» вспыхнувшая, так называемая, первая «русская» революция с её массовым террором, стачечным движением, крестьянскими бунтами поколебала твердость прежнего политического курса Императора Николая II. Мультатули П.В. напрямую увязывает возникновение первой революции с внешнеполитическим фактором [5, с. 338, 340]. Об их причинах умалчивает как советская, так и либеральная историография.

Необходимо отметить, что политико-правовые реформы 1905–1907 гг. состоят из ряда взаимосвязанных законодательных актов.

Всему предшествовал Указ Императора от 12 декабря 1904 г «О предначертаниях к усовершенствованию государственного порядка». Данным указом на председателя комитета министров возлагалось право на всеподданнейшие доклады Императору.

17 апреля 1905 г. Император подписал Указ «Об укреплении начал веротерпимости».

Манифестом от 6 августа 1905 г. Император объявил о создании в России законосовещательного органа – Государственной Думы.

Под давлением либерального крыла русской интеллигенции, во главе которого стоял премьер-министр С.Ю. Витте, являющийся сторонником ценностей «инновационной» субкультуры, Император Николай II подписал Манифест от 17 октября 1905 г. «Об усовершенствовании государственного порядка». С этого момента, по мнению известного сторонника «конституционализма» Н.И. Лазаревского, Николай II добровольно «ограничил» свою Верховную Власть, и Россия перестала быть самодержавной монархией и превратилась в конституционную [6].

20 февраля 1906 г. была учреждена Государственная Дума, ставшая первой палатой парламента, а Государственный Совет был преобразован во вторую палату российского парламента.

23 апреля 1906 г. были изданы «Основные Законы Российской империи» (ОЗГ 1906 г.). До их издания государство жило под «Сводом Законов Российской империи» (разработанными к 1832 г. М.М. Сперанским и 1 января 1835 г. введенными Императором Николаем I). В редакции 1835 г. ОЗГ составляло 15 томов.

Статья 4 ОЗГ 1906 г. гласила: «Императору Всероссийскому принадлежит верховная самодержавная власть. Повиноваться власти его не только за страх, но и за совесть, сам Бог повелевает». Ранее в ст. 1 ОЗГ 1835 г. «Император Всероссийский есть монарх самодержавный и неограниченный. Повиноваться верховной его власти, не токмо за страх, но и за совесть сам Бог повелевает».

Отсутствие в ст. 4 ОЗГ 1906 г. предиката «неограниченный» позволило приверженцам космополитической школы и «инновационной» субкультуры говорить о существовании после 17 октября 1905 г. «конституционной монархии». Вопрос о не включении в ст. 4 предиката «неограниченный» специально обсуждался в апреле 1906 г. в Царскосельском совещании при Императоре, где Николай II выразил ясно свою позицию: «Акт 17 октября дан мною вполне сознательно, и я твердо решил довести его до конца. Но я не убежден в необходимости ... изменить определение верховной власти, существующее в ст. 1 законов основных уже 109 лет. Мое убеждение, что по многим соображениям крайне опасно изменять эту статью и принять ее новое изложение». Дурново П.Н. высказал, что «после актов 17 октября и 20 февраля неограниченная монархия перестала существовать» [7].

Безусловно, политико-правовые реформы 1905–1907 гг. существенным образом изменили государственное устройство, и их осмысление породило в науке серьезный правовой дискурс. Особенно остро стоял вопрос: осталась ли Россия самодержавным государством или же вступила на путь монархического конституционализма. Иными словами, если подвергнуть культурологическому анализу тексты [8–10] участников правового дискурса, внимание которого было сосредоточено на политико-правовых реформах 1905–1907 гг., то, как в лакмусовой бумажке, высветятся носителями и проводниками какой субкультуры являются его авторы – «традиционалистской» или «инновационной».

Правые консерваторы, которые, безусловно, должны быть отнесены к носителям «традиционалистской» субкультуры, не желая оставаться в стороне, активно включились в дискуссию.

В журнале «Мирный труд» за 1904 г. Н.И. Черняев публикует свои работы: «Мистика, идеалы и поэзия русского самодержавия» и «Из записной книжки русского монархиста» [11, с. 16], в которых отстаивает мистический характер русского самодержавия. Об этом подробнее можно ознакомиться в статье «Аксиология русского консерватизма Николая Червяева» [12].

Бывший народоволец Л.А. Тихомиров, развивая свои идеи, высказанные ранее в работе «Единоличная власть как принцип государственного строения» (1895 г.), в 1905 г. публикует «Монархическую государственность», в которой философски обосновывает необходимость сохранения Самодержавной монархии в России. Особенно много места Л.А. Тихомиров уделяет раскрытию религиозно-нравственного аспекта русского самодержавия [13].

В 1912 г. в Новочеркасске Н.А. Захаров издает работу «Система русской государственной власти», в которой, очерчивая «традиционные» идеи Монтескье о разделении государства на три ветви власти, выделил новую, четвертую [4, с. 304] ветвь власти, принадлежащую непосредственно Императору, он назвал ее «самодержавной», которая «применяется в затруднительные, исключительные моменты истории, когда нормы права бессильны пред потоком жизненных явлений, и нужно считаться с тем, что

в государстве есть такая простая, несложная, единовольная власть, которая может одним твердым своим решением поднять государство в тяжелые моменты...» [14, с. 327].

Вершиной правовой дискуссии, пытающейся осмыслить место и роль, а также полноту или, напротив, «ограниченность» правовых возможностей самодержца, явилась книга «Власть Всероссийского Императора. Очерки действующего русского права» (1913 г.), в которой глубочайшим образом был исследован юридический аспект самодержавной власти в контексте реформ 1905–1907 гг. и предпринята удачная попытка противостоять культурной экспансии западноевропейской цивилизации, идеологами которой были П.Н. Милюков, Н.И. Лазаревский, Л.А. Шалланда и др. Ее автор известный русский правовед с мировым именем, специалист по международному праву – Пётр Евгеньевич Казанский (1866–1947).

В современной науке проявляется интерес к идеям П.Е. Казанского, были проведены Международные чтения по международному праву, посвященные памяти профессора Императорского Новороссийского университета П.Е. Казанского.

Современный исследователь М.Б. Смолин высоко оценил работу П.Е. Казанского «Власть Всероссийского Императора», наравне с которой, по мнению Смолина, в русской политико-философской литературе стоит только «Монархическая государственность» Л.А. Тихомирова. Также М.Б. Смолин труд П.Е. Казанского назвал «энциклопедией русской имперской юридической мысли», раскрывающей во всей полноте смысл Верховной Власти Российской Империи [15, с. 5].

Петр Евгеньевич родился 18 мая 1866 г. в дворянской семье военного врача и одновременно ученого Евгения Петровича Казанского. В 1890 г. П.Е. Казанский получил высшее образование, окончив Императорский Московский университет. В университете Казанский был оставлен еще на два года для подготовки к профессорскому званию по международному праву. По окончании вуза Казанского назначили приват-доцентом в Казанский Императорский университет, где на кафедре международного права молодой ученый подготовил и успешно защитил магистерскую диссертацию по теме: «Договорные реки. Очерки истории и теории международного речного права» [16].

Министерство народного просвещения направило П.Е. Казанского в научную командировку по Европе. Там ученый работал в брюссельской, берлинской, бернской, парижской библиотеках. Результатом его кропотливой полуторагодовой командировки явился внушительный (более 1500 стр.) труд, в трех томах: «Всеобщие административные союзы государств». Первый том этого исследования стал темой докторской диссертации П.Е. Казанского [17].

В конце 1896 г. П.Е. Казанский вернулся из научной командировки в Россию и был назначен в Одессу профессором на кафедру международного права в Новороссийский Императорский университет, где он проработал до 1947 г. В 1908 г. П.Е. Казанский стал деканом юридического факультета.

В 1901 г. в Одессе П.Е. Казанский опубликовал «Введение в курс международного права» и в 1902 г. ещё один учебник по международному праву [18].

Дважды П.Е. Казанский принимал участие в съездах правых профессоров в Санкт-Петербурге (в апреле 1906 г. и в декабре 1910 г.). Правые профессора стояли на страже академической науки, не желая пускать в нее революционеров: «Допущение политической агитации в стенах университета и вообще в высших учебных заведениях, несовместимо с их назначением и научными задачами» [19, с. 6, 7]. За эти убеждения Пётр Евгеньевич и многие другие правые профессора подвергался травле со стороны либерального и социалистического крыла русской интеллигенции.

В июне 1910 г. П.Е. Казанский был активным участником на Славянском съезде в Софии.

После утвердившейся советской власти в России огромная часть русской интеллигенции (около 2-х млн) была вынуждена уехать в эмиграцию. Казанский П.Е. пожелал остаться в России и продолжил заниматься академической наукой, работая в ряде вузов Одессы. Однако его труды после 1917 г. не были опубликованы [16, с. 19], не получили

известности и ждут своего современного исследователя. Казанский умер в 1947 г. (точная дата смерти не известна).

Сам П.Е. Казанский русскую правовую школу делил на два лагеря – *космополитический* и *национальный, народный* [20, с. 29]. Для мыслителей космополитического направления, согласно логике П.Е. Казанского, право вообще и публичное право в частности, характерно рассматривать как «общественную математику» [20, с. 30], формулы, которой могут быть применены ко всему. Для П.Е. Казанского подобная точка зрения методологически неприемлема. Последовательно отстаивая национальную точку зрения, Казанский философски исходил из того, что «слепое подражательство» [20, с. 30] присуще слабым народам. У национально ориентированного профессора не вызывает сомнения, что «развитие русского государства должно совершаться именно в русском направлении» [20, с. 20].

Величие России – «мировое государство современной культуры» [20, с. 20] – мыслитель связывает с исторической Верховной властью. Задача истинно русского – защищать ее. Русская Императорская власть, по мнению Казанского, должна подлежать не только юридическому анализу. «Русская Императорская власть – один из крупнейших фактов всемирной истории, – писал он в предисловии, – одна из главных сил, которые двигают современной общественной жизнью России, Славянства и всего человечества, наконец, одно из величайших явлений в области религиозно-нравственных отношений» [20, с. 22]. Верховная Власть русского Царя для русского народа традиционна, исторически закономерна, культурно органична и родна, религиозно закреплённая и освященная. Русский Царь есть религиозно-нравственный авторитет. Кроме того, Царь является главным хранителем национального своеобразия и русской культуры. Начиная с Павла I, русский Царь есть глава Русской Православной церкви. Верховный защитник и хранитель догматов господствующей веры и блюститель правопорядка [20, с. 140]. Созыв Всероссийского Церковного собора не может совершиться без санкции царя [20, с. 148].

Между Царем и русским народом существует духовно-нравственная связь. «Царь – одна из величайших исторических святынь русского народа» [20, с. 471], кроме того, императорская власть есть главный моральный центр народа [20, с. 477]. Образ Царя есть один из главных архетипов русской культуры, и это П.Е. Казанский прекрасно осознавал.

Приступая к наиболее значимому своему труду, Казанский не пытался рассматривать власть Всероссийского Императора со всемирно-исторической, национальной, политической, социальной и религиозно-нравственной точек зрения [20, с. 23], понимая грандиозность задач и неподъемность темы. Свою задачу как исследователя он видел несколько скромнее: изучение русского права, анализ законов и других актов, юридическое построение и оформление Императорской власти, а также в выработке теории русского самодержавия [20, с. 40].

Теоретико-методологическая база юридического анализа концептов «Самодержавие» и «Русской Императорской Власти» П.Е. Казанцева базируется на огромном фундаменте юридической и философской литературы: работы Н.И. Лазаревского, В.В. Ивановского, Н.А. Захарова, В.В. Розанова, А.В. Романович-Славятинского, В.Д. Каткова, Н.П. Загоскина, Н.И. Палиенко, П.Н. Семенова, Л.А. Тихомиров, Н.И. Черняева, Б.Н. Чичерина, Е.В. Спекторского, Н.Я. Данилевского, К.Н. Леонтьева, И.С. Аксакова и др. авторов.

Подвергая глубокому правовому анализу ОЗГ 1906 г., П.Е. Казанский постоянно трактует их в контексте Высочайшего манифеста от 3 июля 1907 г. Именно в анализе трёх предикатов русской императорской власти «Верховная», «самодержавная» и «неограниченная» [21] П.Е. Казанский рассматривает основы государственного строя Российской Империи, сложившегося после политико-правовых реформ 1905–1907 гг.

Согласно концепции П.Е. Казанского, «действующий государственный строй, есть строй лишь обновленный, но по существу своему остающийся прежним» [20, с. 587]. Полнота власти по-прежнему оставалась сосредоточена у Императора Николая II, который является Верховным обладателем государственной власти.

Вся государственная власть, в том числе и законодательная, принадлежит Императору [20, с. 116], ибо именно государь является источником русского права. В анализе правовой реальности Казанский, полемизируя с профессором В.В. Ивановским и Н.А. Захаровым, решительно убежден, что ни о какой делегации части своих прав Государственной Думе и Государственному Совету не может быть и речи. Казанский П.Е. подвергает анализу ст. 7 ОЗГ 1906 г., в соответствии с которой «Государь Император осуществляет законодательную власть в единении с Государственным Советом и Государственной Думой». Казанский в своей концепции обращает внимание на ключевое понятие «единение», которое ранее, до политических реформ 1906 г., русское право не знало. Казанский убедителен в своем тезисе, что особый юридический порядок для законодательства, установленный ст. 7, в ОЗГ никак не разъяснен, поэтому единение «ограничено, поскольку речь идет о юридических началах, *весьма узкими рамками*» [20, с. 118, 126].

Создавая свою концепцию осмысления русского права, П.Е. Казанцев опирался на русскую государственную культуру, письменное публичное право и верное правосознание русского народа.

Итоги правового дискурса политических реформ 1905–1907 гг. Российской Империи, изложенного в концепции П.Е. Казанского, представляют безусловный историко-культурный интерес в современной философии права.

Литература

1. Сазонникова Е.В. Предмет отрасли конституционного права в культурологическом аспекте // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Право. 2007. № 1. С. 33–43.
2. Солоневич И.Л. Народная Монархия. М.: Изд. фирма «Феникс» ГАСК СССР, 1991. 512 с.
3. Ильин И.А. Наши задачи: собр. соч. в 10 т. М.: Русская книга, 1993. Т. 2. Кн. 2. 480 с.
4. Дьяконов А.А. Об основных культурологических аспектах развития политической системы в России // PRO NUNC. Современ. полит. процессы. Тамбов. Изд-во: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. 2012. № 1 (11). С. 11–16.
5. Мультигули П.В. Внешняя политика Императора Николая II (1894–1917). М.: Изд-во «ФИВ», 2012.
6. Лазаревский Н.И. Лекции по русскому государственному праву. СПб., 1910. Т. 1. 276 с.
7. Царскосельские совещания. Неизданные протоколы совещания в апреле 1906 г. под председательством бывшего императора по пересмотру основных законов // Былое. 1917. № 4.
8. Симбирцева Н.А. Анализ и интерпретация текстов культуры: методический аспект // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6. С. 160–162.
9. Симбирцева Н.А. Культурологический потенциал категории «текст культуры» // Человек в мире культуры. 2013. № 3. С. 27–32.
10. Солоневич И.Л. Наши интеллигенции. Загадка и разгадка России. М.: Изд-во «ФИВ», 2013. С. 253–289.
11. Черняев Н.И. Русское Самодержавие. М.: Ин-т русской цивилизации, 2011. 864 с.
12. Беляев А.Е. Аксиология русского консерватизма Николая Черняева // Вестник Орловского гос. ун-та. Сер.: Новые гуманитар. исследования. 2015. №1 (42). С. 276–279.
13. Беляев А.Е. Монархия как верховная власть нравственного идеала в философии Л.А. Тихомирова // Известия Междунар. акад. аграрного образования. 2015. № 22. С. 68–72.
14. Захаров Н.А. Система русской государственной власти. М., 2002. 400 с.
15. Смолин М.Б. Путь имперского юриста. Очерки имперского пути. Неизвестные русские консерваторы второй половины XIX–первой половины XX в. М., 2000.
16. Казанский П.Е. Договорные реки. Очерки истории и теории международного речного права. Казань. 1895.
17. Казанский П.Е. Всеобщие административные союзы государств: в 3-х т. Одесса, 1897.
18. Казанский П.Е. Учебник международного права: публичного и гражданского. Одесса, 1902. 532 с.
19. Казанский П.Е. Совещание профессоров в декабре 1910 г. Одесса, 1910.

20. Казанский П.Е. Власть Всероссийского Императора. 3-е изд., доп. М.: Изд-во «Ф ИВ», 2007. 600 с.

21. Староверова Е.В. Свойства Императорской власти согласно основным государственным законам Российской империи 1906 г. // Вестник Моск. ун-та. Сер.: Право. 2009. № 2. С. 99–107.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акиндинова Ирина Александровна – доц. каф. психол. риска, экстрем. и кризис. ситуаций СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-25-85, e-mail: akiira@mail.ru, канд. психол. наук;

Асеев Игорь Михайлович – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95;

Беляев Александр Евгеньевич – следоват. следствен. упр. УМВД России по Василеостровскому р-ну СПб (199226, Санкт-Петербург, наб. Морская, д. 15, лит. Г), e-mail: bel76alex@yandex.ru, канд. филос. наук;

Бобровская Татьяна Анатольевна – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail: bobrovskaya_taty@mail.ru;

Выходец Роман Сергеевич – доц. каф. филос. и соц. наук СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, e-mail: marketing812@mail.ru, канд. филос. наук, доц.;

Грешных Антонина Адольфовна – нач. фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб университета ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail g.antonina@mail.ru, канд. юрид. наук, д-р пед. наук, проф., засл. работник высш. школы РФ;

Ивахнюк Григорий Константинович – проф. каф. пож. безопасн. технол. процессов и пр-в СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-00-12, д-р хим. наук, проф.;

Коровкин Игорь Константинович – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail: igor6647@mail.ru;

Кирдяшова Евгения Васильевна – доц. каф. пед. Мордов. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 «А»), тел. (8342) 33-92-75, e-mail: wek11@yandex.ru, канд. пед. наук, доц.;

Лобжа Михаил Тимофеевич – проф. каф. психол. и пед. СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 388-86-28, д-р пед. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Луговой Александр Александрович – нач. каф. филос. и соц. наук СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 774-63-35, д-р филос. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Малышев Денис Анатольевич – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail: Malyshevdeonis@yandex.ru;

Медведева Людмила Владимировна – зав. каф. физ.-техн. основ обеспеч. пож. безопасн. СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail: luvlmed@mail.ru, д-р пед. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Николовская Наталья Анатольевна – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail: ogn_nata@mail.ru;

Родина Елена Николаевна – доц. каф. филос. Мордов. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 «А»), тел. (8342) 33-92-77, e-mail: rodina197621@gambler.ru, канд. филос. наук, доц.;

Таранцев Александр Алексеевич – проф. каф. орг. пожаротушения и провед. авар.-спас. работ СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-25-85, e-mail: t_54@mail.ru, д-р техн. наук, проф., засл. работник высш. шк. РФ;

Титаренко Сергей Алексеевич – доц. каф. физ. подгот. СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 369-96-37, канд. пед. наук, доц.;

Чекушкина Елена Николаевна – доц. каф. филос. Мордов. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 «А»), тел. (8342) 33-92-77, канд. филос. наук, доц.;

Чешко Илья Данилович – нач. исслед. центра эксперт. пож. Науч.-исслед. ин-та перспект. исслед. и инновац. технол. в области безопасн. жизнедеят. СПб ун-та ГПС МЧС России (Санкт-Петербург, наб. Октябрьская, д. 35), тел. (812) 441-07-41, д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ;

Южакова Наталья Алексеевна – адъюнкт фак-та подгот. кадров высш. квалификации СПб ун-та ГПС МЧС России (196105, Санкт-Петербург, Московский пр., д. 149), тел. (812) 387-97-95, e-mail:natali44-44@yadex.ru.



ИНФОРМАЦИОННАЯ СПРАВКА

Старейшее учебное заведение пожарно-технического профиля России образовано 18 октября 1906 г., когда на основании решения Городской Думы Санкт-Петербурга были открыты Курсы пожарных техников.

Наряду с подготовкой пожарных специалистов, учебному заведению вменялось в обязанность заниматься обобщением и систематизацией пожарно-технических знаний, оформлением их в отдельные учебные дисциплины. Именно здесь были созданы первые отечественные учебники, по которым впоследствии обучались все пожарные специалисты страны.

Учебным заведением за более чем вековую историю подготовлено более 30 тысяч специалистов, которых всегда отличали не только высокие профессиональные знания, но и беспредельная преданность профессии пожарного и верность присяге. Свидетельство тому – целый ряд сотрудников и выпускников вуза, награжденных высшими наградами страны, среди них: кавалеры Георгиевских крестов, четыре Героя Советского Союза и Герой России. Далеко не случаен тот факт, что среди руководящего состава пожарной охраны страны всегда было много выпускников университета.

Сегодня Федеральное Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» – современный научно-образовательный комплекс, интегрированный в мировое научно-образовательное пространство.

Подготовка специалистов в университете организована по очной и заочной формам обучения, а также с использованием дистанционных образовательных технологий. Проводится обучение по программам среднего общего образования, высшего образования, а также подготовка специалистов высшей квалификации: докторантов, адъюнктов, аспирантов, переподготовка и повышение квалификации специалистов более 30 категорий сотрудников МЧС России. С 1 июля 2015 г. университет в соответствии с решением МЧС России приступил к реализации программ первоначальной подготовки специалистов для подразделений СЗРЦ МЧС России.

Начальник университета – генерал-лейтенант внутренней службы Чижиков Эдуард Николаевич.

Основным направлением деятельности университета является подготовка специалистов в рамках специальности «Пожарная безопасность». Вместе с тем организована подготовка и по другим специальностям, востребованным в системе МЧС России. Это специалисты в области системного анализа и управления, высшей математики, законодательного обеспечения и правового регулирования деятельности МЧС России, психологии риска и чрезвычайных ситуаций, бюджетного учета и аудита в подразделениях МЧС России, пожарно-технические эксперты и дознаватели. Инновационными программами подготовки стало обучение специалистов по специализациям «Руководство проведением спасательных операций особого риска» и «Проведение чрезвычайных гуманитарных операций» со знанием иностранных языков, а также подготовка специалистов для Военизированных горноспасательных частей по специальностям «Горное дело», специализация «Технологическая безопасность и горноспасательное дело».

Широта научных интересов, высокий профессионализм, большой опыт научно-педагогической деятельности, владение современными методами научных исследований, позволяют коллективу университета преумножать научный и научно-педагогический потенциал вуза, обеспечивать непрерывность и преемственность образовательного процесса.

Сегодня в университете свои знания и огромный опыт передают 1 член-корреспондент РАН, 7 заслуженных деятелей науки РФ, 14 заслуженных работников высшей школы РФ, 1 заслуженный юрист РФ, заслуженные изобретатели РФ и СССР. Подготовку специалистов высокой квалификации в настоящее время в университете осуществляют 4 лауреата Премии Правительства РФ в области науки и техники, 64 доктора наук, 278 кандидатов наук, 62 профессора, 147 доцентов, 20 академиков отраслевых академий, 21 членов-корреспондентов отраслевых академий, 7 старших научных сотрудников, 1 заслуженный деятель науки республики Дагестан, 9 почетных работника высшего профессионального образования РФ, 1 почетный работник науки и техники РФ, 1 почетный работник высшей школы РФ и 2 почетных радиста РФ.

Почетным Президентом Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России является статс-секретарь – заместитель Министра МЧС России Артамонов Владимир Сергеевич, действительный Государственный советник I класса, доктор военных наук, доктор технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области науки и техники. Награжден почетной грамотой Президента РФ.

В период с 2002 по 2012 гг. В.С. Артамонов возглавлял Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России.

В состав университета входят:

- Институт развития;
- Институт заочного и дистанционного обучения;
- Институт безопасности жизнедеятельности;
- Научно-исследовательский институт перспективных исследований и инновационных технологий в области безопасности жизнедеятельности;
- Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал университета;
- Мурманский филиал университета;
- четыре факультета: пожарной безопасности, экономики и права, факультет подготовки кадров высшей квалификации, факультет дополнительного профессионального образования;
- Кадетский пожарно-спасательный корпус.

Университет имеет представительства в городах: Выборг (Ленинградская область), Магадан, Махачкала, Полярные Зори (Мурманская область), Петрозаводск, Стржевой (Томская область), Чехов (Московская область), Хабаровск, Сыктывкар, Бургас (Республика Болгария), Алматы (Республика Казахстан), Бар (Республика Черногория).

В университете созданы:

- административно-правовой центр;
- учебный центр;
- учебно-методический центр;
- центр организации научно-исследовательской и редакционной деятельности;
- центр информационных и коммуникационных технологий;
- центр международной деятельности и информационной политики;
- центр дистанционного обучения;
- культурно-досуговый центр;
- технопарк науки и высоких технологий.

В университете по 31 направлению подготовки (специальности) обучается около 8 000 человек. Ежегодный выпуск составляет более 1 000 специалистов.

Реализуется проект по созданию на базе университета комплекса специального психофизиологического оборудования для психологического обеспечения деятельности профессиональных контингентов МЧС России.

На базе университета создана мастерская лаборатории «Инновационных технологий и научно-технической продукции».

В настоящее время в университете функционирует три диссертационных совета, два

по техническим наукам, один по психолого-педагогическим наукам. За 2015 г. защищено 10 кандидатских диссертаций: 4 по техническим наукам и 6 по педагогическим.

В университете осуществляется подготовка специалистов высшей квалификации, в том числе и на возмездной основе. Подготовка докторантов, адъюнктов, аспирантов и соискателей осуществляется по 26 направлениям подготовки по 9 отраслям науки.

Деятельность Института развития Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России направлена на обеспечение условий для реализации учебного процесса университета по программам дополнительного профессионального образования и актуализацию профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств у руководящего состава, специалистов и сотрудников МЧС России. Институт осуществляет методическое, научное сопровождение и оказание помощи в организации образовательного процесса, повышении квалификации преподавательского состава учебных центров ФПС. Институт осуществляет оказание помощи ФКУ «Арктический спасательный учебно-научный центр «Вытегра» МЧС России в организации образовательного процесса и обеспечении учебно-методической литературой.

В настоящее время университетом проводится работа по организации образовательного процесса сотрудников (персонала) диспетчерской службы системы-112.

Для обеспечения обучения в институте развития используются тематические классы, оборудованные программными модулями, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.

Институт заочного и дистанционного обучения является первым институтом в системе учебных заведений МЧС России заочной формы обучения с применением технологий дистанционного обучения. Он является базовой площадкой по созданию и внедрению в МЧС России системы дистанционного обучения кадров по программам профессионального образования.

В целях повышения качества и дальнейшего развития инновационной научно-исследовательской, опытно-конструкторской и производственной инфраструктуры университета с 1 марта 2014 г. в составе Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России Приказом МЧС России от 25 октября 2013 № 683 Создан научно-исследовательский институт перспективных исследований и инновационных технологий в области безопасности жизнедеятельности. Основными научными направлениями деятельности института являются: разработка новых и совершенствование существующих инструментальных методов и технических средств исследования и экспертизы пожаров; производство судебных пожарно-технических экспертиз и исследований в области экспертизы пожаров; научно-методическое руководство деятельностью судебно-экспертных учреждений Федеральной противопожарной службы «Испытательная пожарная лаборатория» в области исследования и экспертизы пожаров; применение расчётных методов в судебной пожарно-технической экспертизе; разработка нормативно-технической документации по обеспечению безопасности маломерных судов, баз, стоянок и других объектов, поднадзорных ГИМС МЧС России; разработка и внедрение нормативно-технической документации в области обеспечения пожарной безопасности водного транспорта, портовых сооружений и их инфраструктуры; сертификационные испытания, апробирование методик по стандартам ISO, EN и резолюциям ИМО; разработка нормативной базы по обеспечению пожарной безопасности метрополитенов и транспортных тоннелей, а также других сложных и уникальных объектов, проведение расчётов индивидуального пожарного риска. Институт активно использует научный потенциал Санкт-Петербурга, развивая связи с ведущими вузами и НИИ города, такими как СПбГТУ, СПбТУ, ФГУП РНЦ «Прикладная химия» и др. Сотрудники института являются членами бюро Северо-Западного отделения Научного Совета при Президиуме РАН по горению и взрыву. Потребителями и заказчиками продукции института являются органы МЧС России, юридические и физические лица Северо-Западного и других регионов России, фирмы США, Италии, Германии, Норвегии, Финляндии, Литвы и других стран.

Центр информационных и коммуникационных технологий университета обеспечивает надежную работоспособность, устойчивость и непрерывность функционирования средств автоматизации, программных и технических средств автоматизации в структурных подразделениях университета, а также доступ пользователей университета к различным информационным ресурсам в соответствии с установленным порядком; сохранность, антивирусную защиту, защиту от возможности проникновения из сети Интернет и резервного копирования информационных ресурсов университета; повышает качество образовательного процесса на основе активного освоения и распространения передового педагогического опыта с использованием стационарных и мобильных аудио- видео-компьютерных комплексов; проводит оснащение новых и модернизацию старых учебных аудиторий университета современными техническими средствами обучения; методическое обеспечение, консультацию и техническое сопровождение внедренных в подразделениях университета современных телевизионных и аудио- видео-компьютерных комплексов; создание и анализ банка данных по учебному процессу университета; осуществляет информационный обмен с банками данных других учреждений и организаций системы РСЧС.

Ежегодно в университете проводятся международные научно-практические конференции, семинары и «круглые столы» по широкому спектру теоретических и научно-прикладных проблем, в том числе по развитию системы предупреждения, ликвидации и снижения последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, совершенствованию организации взаимодействия различных административных структур в условиях экстремальных ситуаций и др. Среди них: Международная научно-практическая конференция «Сервис безопасности в России: опыт, проблемы и перспективы», Международный семинар «Предупреждение пожаров и организация надзорной деятельности», Международная научно-практическая конференция «Международный опыт подготовки специалистов пожарно-спасательных служб», Научно-практическая конференция «Совершенствование работы в области обеспечения безопасности людей на водных объектах при проведении поисковых и аварийно-спасательных работ», Международный конгресс «Вопросы создания и перспективы развития кадетского движения в МЧС России», межкафедральные семинары «Математическое моделирование процессов природных пожаров», «Информационное обеспечение безопасности при ЧС», «Актуальные проблемы отраслей науки», которые каждый год привлекают ведущих российских и зарубежных ученых и специалистов пожарно-спасательных подразделений.

На базе университета совместные научные конференции и совещания проводили: Правительство Ленинградской области, Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, Научно-технический совет МЧС России, Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации, Северо-Западный региональный центр МЧС России, Международная ассоциация пожарных и спасателей (CTIF), Законодательное собрание Ленинградской области.

Университет ежегодно принимает участие в выставках, организованных МЧС России и другими ведомствами. Традиционно большим интересом пользуется стенд университета на ежегодном Международном салоне «Комплексная безопасность», Международном форуме «Охрана и безопасность» SFITEX.

Санкт-Петербургским университетом ГПС МЧС России заключено более 16 договоров и соглашений с учреждениями о научно-техническом сотрудничестве в целях наиболее полного и эффективного использования интеллектуального и материально-технического потенциала и решения проблем, связанных с развитием сторон. Среди них: Учреждение Российской академии наук «Красноярский научный центр Сибирского отделения РАН» (КНЦ СО РАН), ГОУ ВПО «Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева», ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Учреждение Российской академии наук Специальное конструкторско-технологическое бюро «Наука» Красноярского научного центра СО РАН (СКТБ «Наука» КНЦ СО РАН),

Петербургский энергетический институт повышения квалификации, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, ГБУ науки «Институт динамики геосфер Российской академии наук».

Университет на протяжении нескольких лет сотрудничает с Государственным Эрмитажем в области инновационных проектов по пожарной безопасности объектов культурного наследия.

При обучении специалистов в вузе широко используется передовой отечественный и зарубежный опыт. Университет поддерживает тесные связи с образовательными, научно-исследовательскими учреждениями и структурными подразделениями пожарно-спасательного профиля Азербайджана, Белоруссии, Болгарии, Великобритании, Германии, Казахстана, Канады, Китая, Кореи, Сербии, Черногории, Словакии, США, Украины, Финляндии, Франции, Эстонии и других государств.

Вуз является членом Международной ассоциации пожарных и спасательных служб (СТИФ), объединяющей более 50 стран мира.

В рамках международной деятельности университет активно сотрудничает с международными организациями в области обеспечения безопасности.

В сотрудничестве с Международной организацией гражданской обороны (МОГО) Санкт-Петербургским университетом ГПС МЧС России были организованы и проведены семинары для иностранных специалистов (из Молдовы, Нигерии, Армении, Судана, Иордании, Бахрейна, Азербайджана, Монголии и других стран) по экспертизе пожаров и по обеспечению безопасности на нефтяных объектах, по проектированию систем пожаротушения. Кроме того, сотрудники университета принимали участие в конференциях и семинарах, проводимых МОГО на территории других стран. В настоящее время разработаны 5 программ по техносферной безопасности на английском языке для представителей Международной организации гражданской обороны.

На базе университета проводятся международные мероприятия под эгидой СТИФ (КТИФ): заседание Исполнительного комитета КТИФ, рабочих групп «Женщины за безопасность», «Обучение и подготовка», конференции.

Одним из ключевых направлений работы университета является участие в научном проекте Совета государств Балтийского моря (СГБМ). Университет принимал участие в проекте 14.3, а именно в направлении С – «Макрорегиональные сценарии рисков, анализ опасностей и пробелов в законодательстве» в качестве полноценного партнера. В настоящее время идет работа по созданию нового совместного проекта в рамках СГБМ.

Большая работа ведется по привлечению к обучению иностранных граждан. Открыты представительства в четырех иностранных государствах (Болгария, Черногория, Сербия, Казахстан). В настоящее время в университете обучаются более 200 граждан из 8 иностранных государств.

Заключены соглашения о сотрудничестве более чем с 20 иностранными учебными заведениями, в том числе Высшей технической школой профессионального обучения г. Нови Сад и университетом г. Ниш (Сербия), Академией пожарной охраны г. Гамбурга (ФРГ), Колледжем пожарно-спасательной службы г. Куопио (Финляндия), Кокшетауским техническим институтом МЧС Республики Казахстан и многими другими.

В рамках научного сотрудничества с зарубежными вузами и научными центрами издается российско-сербский научно-аналитический журнал «Надзорная деятельность и судебная экспертиза в системе безопасности». Университетом заключен договор с Российско-сербским гуманитарным центром (г. Ниш). В сентябре 2014 г. в рамках сотрудничества в университете проведен семинар с представителями пожарно-спасательных служб Сербии по вопросам деятельности газодымозащитных служб.

В ноябре 2015 г. на базе университета впервые прошла обучение группа студентов университета Кьунгил (Республика Корея).

В университете на основании межправительственных соглашений проводится обучение сотрудников МЧС Киргизской Республики и Республики Казахстан.

За годы существования университет подготовил более 1 000 специалистов для пожарной охраны Афганистана, Болгарии, Венгрии, Вьетнама, Гвинеи-Бисау, Кореи, Кубы, Монголии, Йемена и других зарубежных стран.

Организовано обучение студентов, курсантов, адъюнктов и сотрудников по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Компьютерный парк университета составляет более 1 500 единиц, объединенных в локальную сеть. Компьютерные классы позволяют курсантам работать в международной компьютерной сети Интернет. С помощью сети Интернет обеспечивается выход на российские и международные информационные сайты, что позволяет значительно расширить возможности учебного, учебно-методического и научно-методического процесса. Необходимая нормативно-правовая информация находится в базе данных компьютерных классов, обеспеченных полной версией программ «Консультант-Плюс», «Гарант», «Законодательство России», «Пожарная безопасность». Для информационного обеспечения образовательной деятельности в университете функционирует единая локальная сеть, осуществлено подключение к ведомственной сети Интранет МЧС России.

Нарастающая сложность и комплексность современных задач заметно повышают требования к организации образовательного процесса. Сегодня университет реализует программы обучения с применением технологий дистанционного обучения.

Библиотека университета соответствует всем современным требованиям. Фонд библиотеки университета составляет более 358 тыс. экземпляров литературы по всем отраслям знаний. Фонды библиотеки имеют информационное обеспечение и объединены в единую локальную сеть. Все процессы автоматизированы. Установлена библиотечная программа «Ирбис». В библиотеке осуществляется электронная книговыдача.

Читальные залы (общий и профессорский) библиотеки оснащены компьютерами с выходом в Интернет, Интранет, НЦУКС и локальную сеть университета. Создана и функционирует электронная библиотека, она интегрирована с электронным каталогом. В Электронную библиотеку оцифровано 2/3 учебного и научного фонда. К электронной библиотеке подключены: Сибирская пожарно-спасательная академия и библиотека учебно-спасательного центра «Вытегра», а также учебные центры. Так же с января 2015 г. создана и функционирует Единая ведомственная электронная библиотека, объединяющая все библиотеки вузов МЧС России. Имеется доступ к каталогам крупнейших библиотек нашей страны и мира (Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина, Российская национальная библиотека, Российская государственная библиотека, Библиотека академии наук, Библиотека Конгресса). Заключены договоры с ЭБС IPRbooks и ЭБС «Лань» на пользование и просмотр учебной и научной литературы в электронном виде.

В фонде библиотеки насчитывается более 150 экземпляров редких и ценных изданий. Библиотека располагает богатым фондом периодических изданий, их число составляет 8 261 экземпляр. На 2015 г., в соответствии с требованиями ГОС, выписано 130 наименований журналов и газет, из них более 50 наименований с грифом ВАК. Издания периодической печати активно используются читателями в учебной и научно-исследовательской деятельности. Также выписываются иностранные журналы.

На базе библиотеки создана профессорская библиотека и профессорский клуб университета.

Полиграфический центр университета оснащен современным типографским оборудованием для полноцветной печати, позволяющим обеспечивать не только заказы на печатную продукцию университета, но и план издательской деятельности Министерства. Университет издает 7 научных журналов, публикуются материалы ряда международных и всероссийских научных конференций, сборники научных трудов профессорско-преподавательского состава университета. Издания университета соответствуют требованиям законодательства РФ и включены в электронную базу Научной электронной библиотеки для определения Российского индекса научного цитирования. Научно-аналитический журнал

«Проблемы управления рисками в техносфере» и электронный «Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России» включены в утвержденный решением Высшей аттестационной комиссии «Перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и кандидата наук».

Учебная пожарно-спасательная часть университета имеет 13 единиц современной техники, оснащенной необходимым оборудованием для доставки боевого расчета и проведения оперативных действий и спасательных работ. Обучение курсантов и слушателей на образцах самой современной специальной техники и оборудования способствует повышению профессионального уровня выпускников.

Поликлиника университета оснащена современным оборудованием, что позволяет проводить комплексное обследование и лечение сотрудников учебного заведения и учащихся.

Все слушатели и курсанты университета проходят обучение по программе первоначальной подготовки спасателей с получением удостоверений и книжек спасателей. Обучение проходит на базе учебно-тренировочного комплекса Северо-Западного регионального ПСО МЧС России и Арктического спасательного учебно-научного центра «Вытегра».

На базе Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России 1 июля 2013 г. был создан центр по обучению кадетов. С 1 января 2015 г. Приказом МЧС России центр преобразован в Кадетский пожарно-спасательный корпус.

Основные цели деятельности корпуса – интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадет, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на поприще государственной гражданской, военной, правоохранительной и муниципальной службы.

Корпус осуществляет подготовку кадет по общеобразовательным программам среднего общего образования с учётом специфики вуза.

Сотрудники структурных подразделений, руководство и курсанты факультета инженерно-технического, факультета экономики и права принимали участие в ликвидации последствий крупнейших природных чрезвычайных ситуаций в Краснодарском крае (г. Крымск), на Дальнем Востоке и Республике Хакасия.

В университете большое внимание уделяется спорту. Команды, состоящие из преподавателей, курсантов, кадет и слушателей, – постоянные участники различных спортивных турниров, проводимых как в России, так и за рубежом. Слушатели и курсанты университета являются членами сборных команд МЧС России по различным видам спорта.

В составе сборной команды университета по пожарно-прикладному спорту (ППС) – неоднократные чемпионы и призёры мировых первенств, международных и российских турниров. Деятельность команды университета ППС: участие в чемпионатах России среди вузов (зимний и летний), в зональных соревнованиях и чемпионате России, а также проведение бесед и консультаций, оказание практической помощи юным пожарным кадетам и спасателям при проведении тренировок по ППС. В университете создан спортивный клуб «Невские львы», в состав которого входят команды по пожарно-прикладному и аварийно-спасательному спорту, хоккею, американскому футболу, волейболу, баскетболу, силовым единоборствам, черлидингу и др. В составе сборных команд университета – чемпионы и призёры мировых первенств и международных турниров.

Курсанты и слушатели имеют прекрасные возможности для повышения своего культурного уровня, развития творческих способностей в созданном в университете культурно-досуговом центре. Обучающиеся в университете принимают активное участие в играх КВН среди команд структурных подразделений МЧС России, ежегодных профессионально-творческих конкурсах «Мисс МЧС России», «Лучший клуб», «Лучший

музей», конкурсе музыкального творчества пожарных и спасателей «Мелодии Чутких Сердец».

Деятельность творческих объединений университета организует и координирует культурно-досуговый центр.

Одной из задач Центра является совершенствования нравственно-патриотического и духовно-эстетического воспитания личного состава, обеспечение строгого соблюдения дисциплины и законности, укрепление корпоративного духа сотрудников, формирования гордости за принадлежность к Министерству и Университету. Из числа курсантов и слушателей университета созданы молодёжные объединения «Выбор» и «Наше время», которые осуществляют работу по нравственно-патриотическому и историко-патриотическому направлениям, организуют волонтерскую работу, а также поисковые работы на местах боёв Великой Отечественной войны. Парадный расчёт университета традиционно принимает участие в параде войск Санкт-Петербургского гарнизона, посвященном Дню Победы в Великой Отечественной войне. Слушатели и курсанты университета – постоянные участники торжественных и праздничных мероприятий, проводимых МЧС России, Администрацией Санкт-Петербурга и Ленинградской области, приуроченных к государственным праздникам и историческим событиям.

В университете из числа курсантов и слушателей создано творческое объединение «Молодежный пресс-центр», осуществляющее выпуск корпоративного журнала университета «Первый». С 2014 г. курсанты «Молодёжного пресс-центра» проходят практику в Управлении организации информирования населения МЧС России, пресс-службах СЗР и Главного управления МЧС России по Санкт-Петербургу.

В Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы МЧС России созданы все условия для подготовки высококвалифицированных специалистов как для Государственной противопожарной службы, так и в целом для МЧС России.



АВТОРАМ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Материалы, публикуемые в журнале, должны отвечать профилю журнала, обладать несомненной новизной, относиться к вопросу проблемного назначения, иметь прикладное значение и теоретическое обоснование и быть оформлены по следующим правилам:

1. Материалы для публикации представляются в редакцию журнала с резолюцией заместителя начальника университета по научной работе. Материал должен сопровождаться:

а) для **сотрудников** СПб УГПС – **выпиской** из протокола заседания кафедры о целесообразности публикации и отсутствии материалов, запрещенных к публикации в открытой печати, **рецензией от члена редакционного совета** (коллегии). По желанию прилагается вторая рецензия от специалиста соответствующего профиля, имеющего ученую степень;

б) для авторов **сторонних** организаций – сопроводительным **письмом** от учреждения на имя начальника университета и **разрешением** на публикацию в открытой печати, **рецензией** от специалиста по соответствующему статье профилю, имеющему ученую степень;

в) **электронной версией** статьи, представленной в формате редактора Microsoft Word (версия не ниже 2003). Название файла должно быть следующим:

Автор1, Автор2 - Первые три слова названия статьи.doc, например: **Иванов – Анализ существующей практики.doc**;

г) **плата** с адъюнктов и аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

2. Статьи, включая рисунки и подписи к ним, список литературы, должны иметь объем от 8 до 13 машинописных страниц.

3. Оформление текста:

а) текст материала для публикации должен быть тщательно отредактирован автором;

б) текст на одной стороне листа формата А4 набирается на компьютере (шрифт Times New Roman 14, **интервал 1,5**, без переносов, в одну колонку, **все поля по 2 см**, нумерация страниц внизу посередине);

в) на первой странице авторского материала должны быть напечатаны **на русском и английском языках**: название (прописными буквами, полужирным шрифтом, без подчеркивания); инициалы и фамилии **авторов (не более трех)**; ученая степень, ученое звание, почетное звание; место работы (название учреждения), аннотация, ключевые слова.

Требования к аннотации. Аннотация должна быть краткой, информативной, отражать основные положения и выводы представляемой к публикации статьи, а также включать полученные результаты, используемые методы и другие особенности работы. Примерный объем аннотации 40–70 слов.

4. Оформление формул в тексте:

а) формулы должны быть набраны на компьютере в редакторе формул Microsoft Word (Equation), размер шрифта эквивалентен 14 (Times New Roman);

б) в формулах рекомендуется использовать буквы латинского и греческого алфавитов (курсивом);

в) формулы печатаются по центру, номер – у правого поля страницы (нумеровать следует только формулы, упоминаемые в тексте).

5. Оформление рисунков и таблиц:

а) рисунки необходимо выделять отдельным блоком для удобства переноса в текст или вставлять из файла, выполненного в любом из общепринятых графических редакторов, под рисунком ставится: Рис. 2. и далее следуют пояснения;

б) если в тексте не одна таблица, то их следует пронумеровать (сначала пишется: Таблица 2, на той же строке название таблицы полужирно, и далее следует сама таблица);

в) если в тексте одна таблица или один рисунок, то их нумеровать не следует;

г) таблицы должны иметь «вертикальное» построение;

д) в тексте ссылки на таблицы и рисунки делаются следующим образом: рис.2, табл.4, если всего один рисунок или одна таблица, то слово пишется целиком: таблица, рисунок.

6. Оформление библиографии (списка литературы):

а) в тексте ссылки на цитируемую литературу обозначаются порядковой цифрой в квадратных скобках;

б) список должен содержать цитируемую литературу, пронумерованную в порядке ее упоминания в тексте.

Пристатейные библиографические списки должны соответствовать ГОСТ Р 7.0.5–2008.

Примеры оформления списка литературы:

Литература

1. Адорно Т.В. К логике социальных наук // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 76–86.

2. Информационные аналитические признаки диагностики нефтепродуктов на местах чрезвычайных ситуаций / М.А. Галишев [и др.] // Жизнь и безопасность. 2004. № 3–4. С. 134–137.

3. Щетинский Е.А. Тушение лесных пожаров: пособ. для лесных пожарных. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВНИИЛМ, 2002.

4. Грждяну П.М., Авербух И.Ш. Вариант вероятностного метода оценки оползнеопасности территории // Современные методы прогноза оползневого процесса: сб. науч. тр. М.: Наука, 1981. С. 61–63.

5. Минаев В.А., Фаддеев А.О. Безопасность и отдых: системный взгляд на проблему рисков // Туризм и рекреация: тр. II Междунар. конф. / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2007. С. 329–334.

6. Белоус Н.А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный науч. журн. 2006. № 4. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

7. Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей: Федер. закон Рос. Федерации от 22 авг. 1995 г. № 151-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1995. № 35. Ст. 3503.

7. Оформление раздела «Сведения об авторах»

Сведения об авторах прилагаются в конце статьи и включают: Ф.И.О. (полностью), должность, место работы с указанием адреса и его почтового индекса, номер телефона, адрес электронной почты, ученую степень, ученое звание, почетное звание.

Статья должна быть подписана авторами и указаны контактные телефоны.

Внимание авторов: материалы, оформленные без соблюдения настоящих требований, будут возвращаться на доработку.

Редакция оставляет за собой право направлять статьи на дополнительное, анонимное рецензирование.

Ответственность за достоверность фактов, изложенных в материалах номера, несут их авторы.



МЧС РОССИИ
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет
Государственной противопожарной службы»

Научно-аналитический журнал

Психолого-педагогические проблемы безопасности
человека и общества
№ 1 (30) – 2016

Издается ежеквартально

Подписной индекс № 15660 в «Каталоге российской прессы»

Выпускающий редактор Г.Ф. Сулова

Подписано в печать 25.03.2016. Формат 60×84_{1/8}.
Усл.-печ. л. 11,75. Тираж 1000 экз. Зак. №

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России
196105, Санкт-Петербург, Московский проспект, д. 149