

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ И ПРАВОСОЗНАНИЯ
МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*Материалы международной научно-практической конференции
27–28 сентября 2013*

**CURRENT PROBLEMS
IN THE STUDY OF OCCUPATIONAL
MOBILITY AND LEGAL CONSCIOUSNESS
OF YOUNG PROFESSIONALS**

*Materials of the international conference
27–28 September 2013*



Санкт-Петербург
2013

УДК 159.9-051
ББК 88.492

Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов: материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГГМУ, 2013. – 140 с.

ISBN 978-5-86813-357-2

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов». Исследования посвящены философским, юридическим и психологическим аспектам правового сознания. Освещаются современные психолого-педагогические проблемы профессиональной мобильности молодых людей.

Current problems in the study of occupational mobility and legal consciousness of young professionals: materials of the international conference 27–28 September 2013. – St. Petersburg, RSHU Publishers, 2013. – 140 pp.

ISBN 978-5-86813-357-2

The publication contains materials of the international scientific-practical conference «Actual problems of studying occupational mobility and sense of justice of young professionals». Researches are dedicated with the philosophical, legal, and psychological aspects of legal awareness. Modern psychological and pedagogical problems of occupational mobility of young people are also studied.

Печатается по решению редакционно-издательского совета.

© Авторы, 2013

© Российский государственный гидрометеорологический университет, 2013

ISBN 978-5-86813-357-2

*Конференция проведена при финансовой поддержке
федеральной целевой программы
«Научные и научно-педагогические кадры
инновационной России на 2009–2013 гг.»
по мероприятию 1.5 «Проведение научных исследований
коллективами под руководством приглашенных
исследователей» Соглашение № 14.В 37.21.0278
«Психолого-педагогическое исследование профессиональной
мобильности и правосознания
молодых специалистов РФ и стран Скандинавии».*

Содержание

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Попова М.В.</i> Компетенции и компетентность: вопрос о соотношении понятий	8
<i>Тагарева К.С.</i> Профессиональное развитие в Болгарии и проблемы психического здоровья.....	12
<i>Лазар М.Г.</i> Профессиональная мобильность в науке: понятие, формы, проблемы.....	16
<i>Бисько И.А.</i> Инновационный контекст развития современной России как предпосылка повышения профессиональной мобильности молодежи	19
<i>Товбина В.Л.</i> Потенциал личности специалиста и профессиональная мобильность	31
<i>Есикова Т.В., Тримбл Уолкер, Мате Ганс-Эренфрид</i> Развитие правового сознания молодых специалистов как компонент профессиональной мобильности.....	40

Секция 1. Исследование профессиональной мобильности в системе наук

<i>Бубнова Я.В.</i> Социальная мобильность студентов Российского государственного гидрометеорологического университета.....	45
<i>Глаговская К., Грязнова М.</i> Современные проблемы исследования профессиональной мобильности за рубежом.....	49
<i>Горлинская А.</i> Взаимосвязь социальной адаптации и уровня субъективного контроля	51
<i>Гусева А.Ю.</i> К вопросу о виртуальной академической мобильности	55
<i>Наследов А.Д., Есикова Т.В.</i> Влияние правового сознания молодых специалистов на профессиональную мобильность	61
<i>Порцевская Е.Д.</i> Факторы развития профессиональной мобильности молодого специалиста Российской Федерации	65
<i>Сечина К.А.</i> Профессиональная мобильность как качество личности современного специалиста	71
<i>Сорокина А.И.</i> Психологические особенности профессиональной мобильности молодых специалистов РФ	74
<i>Ямалетдинова Г.Ю.</i> Материнство как основа развития профессиональной адаптации женщины	77

Секция 2. Компетентностный подход в образовании и его влияние на профессиональную мобильность

<i>Гогленков А.М.</i> Компетентностная модель молодого специалиста в России и зарубежом	83
<i>Горанская Е.И.</i> Универсальные компетенции горизонтально мобильных педагогов	91
<i>Морозова С.В.</i> Проблема диагностики профессиональной мотивации студентов	93
<i>Гюнсел О.</i> Формирование стрессоустойчивости и ее влияние на формирование правовых компетенций личности	97
<i>Сорокина Я.В.</i> Психологическое исследование активности в учебной деятельности студентов	100
<i>Хабидуллина М.Р.</i> Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и его профессиональной мобильности	103

Секция 3. Развитие правового сознания молодых специалистов

<i>Абезгауз С.А.</i> Конфликт интересов или единство целей: политика правительства и общества Канады по охране окружающей среды	107
<i>Баженова Е.Ю.</i> Правосознание в механизме обеспечения экологической безопасности	115
<i>Ермолина М.А.</i> О преподавании экологического права в российских неюридических вузах	117
<i>Есикова Т.В., Абламонова Е.В.</i> Психологические особенности изучения правового сознания	121
<i>Желобов А.П.</i> Правовой нигилизм – традиция русской философии и культуры?	125
<i>Каньшиева О.А.</i> Философия права: моральный аспект	127
<i>Небредовская В.В.</i> Повышение уровня правосознания граждан посредством медиативных форм и методов воздействия	130
<i>Стебенева Е.В.</i> Духовно-нравственная составляющая как одна из основ противодействия коррупции среди сотрудников органов внутренних дел России	133
Список авторов	138

Contents

PLENARY SESSION

<i>Popova M.V.</i> Competences and competence: a question of a ratio of the concepts	8
<i>Tagareva K.S.</i> Professional development in Bulgaria and problems of mental health	12
<i>Lazar M.G.</i> Professional mobility in science: concept, forms, problems	16
<i>Bis'ko I.A.</i> The innovative context of development of modern Russia as a prerequisite for increasing professional mobility of young people	19
<i>Tovbina V.L.</i> Potential of personality of specialist and professional mobility	31
<i>Esikova T.V., Walker Trimble, Mate Gans-Erenfrid</i> The development of legal consciousness of young specialists as a component of professional mobility	40

Section 1. A study of professional mobility in the system of sciences

<i>Bubnova Ya.V.</i> Social mobility of students of the Russian State Hydrometeorological University	45
<i>Glagovsky K., Graznova M.</i> Modern studies of occupational mobility problems abroad	49
<i>Gorlinskaya A.</i> Interrelation of social adaptation and level of subjective control for students	51
<i>Guseva A.Yu.</i> To the question of virtual academic mobility	55
<i>Nasledov A.D., Esikova T.V.</i> The effect of legal consciousness of young specialists on professional mobility	61
<i>Portsevskaya E.D.</i> Factors of development of professional mobility of young specialist of the Russian Federation	65
<i>Sechina K.A.</i> Professional mobility as a person's quality of modern specialist	71
<i>Sorokina A.I.</i> Psychological peculiarities of professional mobility of young specialists of the Russian Federation	74
<i>Yamaletdinova G.Y.</i> Motherhood as a basis for the development of professional adaptation of women	77

Section 2. The competence approach in education and its effect on professional mobility

<i>Goglenkov A.M.</i> The competence-based model of young specialist in Russia and abroad.....	83
<i>Goranskaya E.I.</i> Universal competences of horizontally mobile teachers.....	91
<i>Morozova S.V.</i> The problem of diagnostics of professional motivation of students....	93
<i>Gyunsel O.</i> The formation of resistance to stress and its impact on the formation of legal competences of personality	97
<i>Sorokina Ya.V.</i> The psychological research of activity in educational activity of students.....	100
<i>Khabibulina M.R.</i> Interrelation of social and psychological adaptation of personality and its professional mobility	103

Section 3. the development of legal consciousness of young specialists

<i>Abezgauz S.A.</i> Conflict of interests or unity of aims: the policy of the government and society of Canada on environmental protection.....	107
<i>Bazhenova E.Yu.</i> Sense of justice is in the mechanism of providing of ecological safety	115
<i>Ermolina M.A.</i> About teaching of the environmental law in the Russian nonlegal higher education institutions	117
<i>Esikova T.V., Ablamonova E.V.</i> Psychological characteristics of the study of legal consciousness	121
<i>Zhelobov A.P.</i> Legal nihilism – the tradition of Russian philosophy and culture?.....	125
<i>Kanishева O.A.</i> Philosophy of law: the moral aspect	127
<i>Nebredovskaya V.V.</i> The increase of level of sense of justice of the citizens by means of mediative forms and methods of influence.....	130
<i>Stebneva E.V.</i> Spiritual and moral component as one of bases of counteraction of corruption among the staff of law-enforcement bodies of Russia.....	133
Autors.....	138

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

PLENARY SESSION

Попова М.В.

Компетенции и компетентность: вопрос о соотношении понятий

Porova M.V.

Competences and competence: a question of a ratio of the concepts

В исследовании темы компетенций и компетентности, как и в исследовании любой другой новой научной проблематики, неизбежно возникает вопрос о соотношении употребляемых понятий, уточнении их формулировок, углублении понимания их смыслов и значений. С методологической точки зрения принципиально важно определить также и место этих новых понятий в системе ранее известных, установить отношения между ними.

В данной статье будет представлена точка зрения, базирующаяся как на собственных размышлениях автора, так и на материалах датскоязычных источников – научно-педагогической литературы и публикаций Министерства образования Дании.

Как отмечает один из ведущих исследователей темы компетенций и компетентности, датский ученый Кнуд Иллерис, эти понятия настолько широко вошли в современную жизнь, что за последнее десятилетие ни один официальный документ не обходится без того, чтобы не употребить их несколько раз и по самым разнообразным поводам. Понятие «компетентность» используется как ключевое понятие в отношении проблем школы, образования, обучения, квалификации, и как «слово-сигнал» в отношении профессиональной подготовки кадров и жизнедеятельности профессионалов. В отношении же образовательной политики во многих странах понятия «компетенции» и «компетентность» используются с такой частотой и в таких ситуациях, что это оказывается не всегда уместным и оправданным. Иногда использование данных понятий производит на читателя такое впечатление, что они применяются не столько в силу

целесообразности их использования, сколько демонстрируют желание авторов показать свою сопричастность к модным тенденциям, существующим в обществе, считает профессор Кнуд Иллерис [3, с. 13].

Именно огромная популярность использования понятий «компетентность» и «компетенции» в самых различных сферах человеческой деятельности диктует необходимость обращения как к более детальному определению их содержания, так и к более глубокому их пониманию. Целью данной статьи является рассмотрение понятий «компетенция» и «компетентность» в их взаимодействии с другими рядоположенными понятиями, с которыми они органически и исторически связаны.

Компетенцию можно рассматривать как набор квалификационных требований к качеству образования или профессии, а также в отношении функционирования человека как гражданина общества и других его социальных ролей. То есть компетенции по отношению к индивиду являются внешними, объективными характеристиками, предлагаемыми обществом или образовательным институтом в качестве условия формирования компетентности.

Компетентность – это субъективная характеристика, означающая присвоение индивидом конкретных компетенций, и соответственно, компетентность является результатом присвоения компетенций.

Компетенции и компетентность с точки зрения теоретического анализа самой сути явлений, закрепленных в этих понятиях, имеют одностороннюю зависимость: компетентность базируется на компетенциях и, значит, включает в себя элементы, тогда как компетенции являются независимыми, абстрактными характеристиками.

Компетентность – это то, что присвоено индивидом, личностью, профессионалом, то есть «исполнителем», субъектом присвоения, и обязательно в гарантированном, ожидаемом от него объеме и качестве. Именно ввиду последнего, возникает вопрос об измерении компетенций у его носителя. Овладение индивидом конкретными компетенциями, присвоение их приводит к формированию компетентности человека в определенной области – предметной, социальной, личностной.

Можно предложить следующее образное выражение этой мысли: компетенции находятся по левую руку от личности, проходят «через» личность, и только потом оказываются по правую руку личности, вобравшей их в себя, интериоризировавшей, воплотившей определенные конкретные компетенции в реальных культурно-исторических условиях своего повседневного и профессионального бытия при решении конкретных жизненных или профессиональных задач.

Таким образом, компетентность – это новое качество целостной личности, встроенное в ее идентичность. В отношении формирования определенной компетентности у конкретной личности это означает, что на первое место выдвигается человеческий фактор, фактор личности, то есть особенности, возможности отдельного человека – внутренние условия присвоения. К ним относятся, как известно, и переживания, мотивы, способности, составляющие индивидуальность конкретного человека.

Известными факторами формирования компетентности являются обучение, образование, профессиональная подготовка, практика как часть профессионального образования.

Первая, вполне очевидная, связь понятий «компетенции» и «компетентность» усматривается с традиционными понятиями: знания, умения, навыки, которые являются их базовыми элементами. И то, и другое понятие прямо зависит от количества и качества усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков, и без них существовать не может. Именно эти элементы компетентности индивида – будь то ученик общеобразовательной школы, студент или профессионал – подвергаются «измерению» и оценке, что и находит отражение в результатах тестирования.

Другая связь прямо устанавливается с понятиями «квалификация» и «квалифицированность», которые в исторической перспективе являются предшественниками понятий «компетенция» и «компетентность». Понятия «квалификация», «квалифицированность», «квалификационные характеристики», «квалифицированный специалист» стали занимать свою нишу в 50-х годах XX века, были максимально востребованы уже в 60-х и сохраняли свою популярность вплоть до 90-х годов. За многие годы эти понятия получили свое развитие от первоначального понимания «функционал работника» до разветвленного многомерного понятийного аппарата, связанного с пониманием необходимости использования человеческих ресурсов в интересах роста производительности труда. Так, область квалификаций постепенно наполнилась новыми смыслами, в том числе и личностными квалификациями, такими как: самостоятельность, способность работать в команде, вежливость и гибкость (гибкость) [3, с. 22]

С появлением понятий «компетенции» и «компетентность», необходимо стало определить их взаимоотношения с понятиями «квалификация» и «квалифицированность». Эти отношения можно представить как *интеграцию* одних понятий в другие. Так, понятие «компетентность» – более объемное и целостное, и оно как бы вбирает в себя понятия «квалификации» и «квалифицированность», которые существуют в нем как имманентно присутствующие, неотъемлемые части. Понятие

«компетенции», в противоположность компетентности, является менее объемным, точечным, в силу того, что компетенции понимаются как конкретные и инструментальные единицы «квалификации», расширяя границы этого понятия. Это понимание и закреплено в официальных документах Министерств образования многих стран и принятых ими стандартах образования, где квалификационные требования к образованию описываются в настоящее время в категориях неизменной триады – знания, умения и компетенции [1, 2].

В понятиях «компетенции» и «компетентность» еще более выраженным, чем в понятиях «квалификации» и «квалифицированность», становится так называемый «человеческий фактор». Такое коннотативное значение понятия «компетентность» легко прочитывается, например, в предложениях датского национального «Совета по компетентности». Этот Совет был организован в Дании в 1998 году, в него вошли в качестве членов 70 представителей различных государственных предприятий, бизнеса, социальных институтов и служб занятости. Советом был проведен отбор и «подсчет» возможных, желательных и необходимых компетенций с точки зрения национальных интересов государства. В отчете «Совета по компетентности» названы следующие 4 «ядерных» разновидности компетентности, каждая из которых имеет внутренних 2–3 индекса:

- компетентность в области учения и обучения (предметная компетентность, компетентность в области организационной психологии, обучение в межкультурном пространстве);
- компетентность в области способности к изменению (инновации, мотивационная готовность);
- компетентность в области отношений («сеть» взаимодействия, коммуникация, ответственность);
- смыслообразующая компетентность (способность фокусироваться, идентичность) [3, с. 26].

Этот пример из опыта современной датской действительности ясно показывает, что понятие «компетентность» имеет выраженную гуманитарную направленность. В данном подходе к пониманию ценности компетенций и компетентности конкретного человека для общества и специфике этих понятий по отношению к другим рядоположенным понятиям, таким как знания, умения, навыки, квалификации, квалифицированность, находит свое отражение «требование нового времени». Особенность нового времени состоит в том, что человеческий ресурс, в том числе психологические знания и личностная компетентность становятся ведущими в отношении получаемого молодыми специалистами образования и приобретаемых ими квалификаций.

Литература

1. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. С. 2. URL: <http://www.nark-rspp.ru/wp-content/uploads/9A.pdf> (дата обращения 16 сентября 2013).

2. Den danske kvalifikationsramme for livslang læring – et redskab til at få overblik overuddannelser i Danmark. Kvalifikationsrammens opbygning. Официальный сайт Министерства Образования Дании. URL: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/Kvalifikationsramme/Kvalifikationsrammens-opbygning> (дата обращения 16 сентября 2013).

3. Illeris, K. Competence. Hvad – Hvorfor – Hvordan? / Knud Illeris. – Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012. – 178 s.

Tagareva K.C

Профессиональное развитие в Болгарии и проблемы психического здоровья

Tagareva K.S.

Professional development in Bulgaria and problems of mental health

Проблема профессионального развития личности является актуальной задачей. В июне 2013 года по официальным данным европейского статистического бюро Eurostat уровень безработицы в Болгарии, несмотря на некоторое снижение, составил 12,6 %. Вопрос о правильном выборе профессии является важным в Болгарии и в связи с европейскими требованиями более быстрого роста и эффективности во всех сферах социально-экономической жизни.

Актуальной становится проблема психического здоровья и благополучия людей на работе [1]. Существует тенденция к ухудшению состояния здоровья населения, около 11% граждан Европейского союза имеют психические заболевания [4]. В последние годы переосмысливаются идеи, связанные с психическим здоровьем, включая и взаимосвязь «здоровье-работа».

Выбор профессии – это сознательный личный выбор людей. Согласно болгарскому психологу Л. Десева, профессия – это «постоянная специальность или вид деятельности, род занятий, требующий специальной подготовки и деятельности, которая является источником

средств к существованию» [3, с. 420]. Профессия дает возможность для развития личности и повышения благосостояния, развития индивидуальных способностей, личного признания в обществе.

В соответствии с «Постановлением Совета представителей и правительств государств-членов в целях содействия политике, системе и практике обучения и ориентирования человека на протяжении всей своей жизни в Европе» профессиональная ориентация – это целый ряд мероприятий, которые помогают людям всех возрастов и на каждом этапе своей жизни выявлять их потенциал, компетенции и интересы, принимать решения об образовании, обучении, работе и других обязательствах, при которых эти возможности и компетенции могут быть приобретены и применены на практике. Выбор профессии состоит из двух основных частей: одна – связана с тем, чтобы человек установил, что ему интересно, и вторая – чтобы человек принял меры для достижения желаемой профессии. Государственные и образовательные учреждения играют ведущую роль в этом процессе.

М. Стефанова-Владова рассматривает проблемы карьерного развития в Болгарии и фокусируется на трех участниках этого процесса: университеты, работодатели и государство в лице Агентства занятости [2, с. 514]. Автор обсуждает меры и политику государства по поддержке профессиональной ориентации. Таковыми мерами являются следующие: создание Центра развития человеческих ресурсов в 1999 году; создание специализированного органа Совета Министров – Национальное агентство по профессиональному образованию и обучению /НАПОО/ 2000; создание в Министерстве образования Национальной программы развития школьного образования и дошкольного образования на период с 2006 по 2015 гг. и др. М. Стефанова-Владова делает обзор деятельности университетов в этой области, в котором охвачены около 50 университетов в 21 городе Болгарии. В некоторых из них были созданы университетские центры карьерного развития, в том числе в Пловдивском университете. Миссия и программы Центра опубликованы на сайте университета. Некоторые работодатели – производственные организации – предлагают практику-стажировку успешных студентов. Усилия этих трех сторон – университетов, работодателей и государств – направлены на эффективность выбора человека, который сможет найти свою карьеру и реализовать свой потенциал в профессии.

Другая проблема профессионального развития связана с психологическим аспектом. Требования к быстрому росту и эффективности работы требуют большего внимания к влиянию рабочей среды на пси-

хологическое состояние и здоровье человека. В последние годы интерес к психическим проблемам на работе, стрессу на работе возрастает с увеличением роли политических, экономических, социальных, технологических, экологических и других факторов в жизни человека. Эти эффекты, а точнее психологические реакции человека на них, влияют на личностное и профессиональное развитие человека, на его здоровье и благополучие.

Термин «психическое здоровье» широко использован, но его трудно дефинировать. В широком смысле психическое здоровье определяется как универсальное развертывание и проявление присущей человеку способности, склонности и уникальные способы создания своей собственной жизни в гармонии с развитием других личностей; оптимальная социально-психологическая адаптация; социально-психологическая интеграция между личностью и социальной общностью в отсутствии патологических нарушений и расстройств [3, с. 420].

Психическое здоровье определяется как процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека и характеризуется позитивным, оптимальным психологическим функционированием и переживанием благополучия [5; 1, с. 868]. Считается, что психическое здоровье представляет собой не только отсутствие болезней, но и включает в себя переживание психологического благополучия и компетенцию справиться с изменениями в жизни в позитивном смысле и эффективным образом.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) психическое здоровье является состоянием благополучия, в котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справиться с наиболее распространенными стрессорами в жизни, реализовать успешную и плодотворную работу, а также внести свой вклад в жизнь общества. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия и эффективного функционирования человеческого общества. ВОЗ определила следующие критерии психического здоровья:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство преемственности и самобытности опыта в одинаковых ситуациях;
- самокритичность своей собственной психической деятельности и ее результатов;
- соответствие психологических реакций (адекватность) на интенсивность и частоту воздействия окружающей среды социальным обстоятельствам и ситуациям;

- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную работу и жизнь, чтобы реализовать эти планы;
- возможность структурировать поведение в зависимости от изменения жизненных ситуаций и обстоятельств [6].

Обсуждаемые в последние годы в Болгарии проблемы профессионального развития и психического здоровья на работе охватывают широкий круг вопросов. В основном, это:

- воздействия рабочей среды на психическое и физическое здоровье человека [1, с. 528];
- самоэффективность, локус контроля и барьеры на пути профессионального развития [1, с. 463; 2, с. 453];
- вопросы профессионального стресса [1, с. 556] и вопросы субъективного здоровья, «выгорания» и источников стресса на работе [1, с. 565; 2, с. 521];
- вопросы воспринимаемого стресса и психосоматических жалоб [1, с. 846];
- удовлетворение от работы [1, с. 548], профессиональные обязательства и психическое здоровье [4, с. 125].

Литература

1. *Българско списание по психология*, брой 1–4, 2008.
2. *Българско списание по психология*, брой 3–4, 2011.
3. Десев, Л. *Речник по психология*. С. Изд. “Булгарика”. 1999. – 719 с.
4. Таур, Е. Личностни и професионални различия в психичното здраве. В: *Сборник по клинична и консултивна психология*, Изд. къща СТЕНО, Варна, 2012. С. 125–131.
5. Marks, D.F. *The Health Psychology. Reader*. 2002.
6. <http://www.who.int>

Работа изпълнена при финансово поддръжка по проект – грант № ИД13ПФ004 „Благополучие и психическо здравие в кариерно развитие”, фонд Научни изследвания, Пловдивски университет им. Паисия Хилендарски, България.

Лазар М.Г.

Профессиональная мобильность в науке: понятие, формы, проблемы

Lazar M.G.

Professional mobility in science: concept, forms, problems

Среди множества проблем российской науки и образования за последние два десятилетия на первое место выдвигается мобильность научно-педагогических кадров, происходящая на фоне Болонского процесса.

Понятие социальной мобильности в социологии было впервые разработано русско-американским социологом П.А. Сорокиным в 30–40-е годы XX века, под которой он понимал перемещение человека в течение жизни из одной социальной группы в другую, с изменением своего статуса или без его изменения. Он выделял внутрипоколенную и межпоколенную мобильность, вертикальную (восходящую и нисходящую) и горизонтальную, географическую (территориальную) и профессиональную формы мобильности. В центре этих форм социальной мобильности находится социально-должностной статус личности, а основными причинами мобильности в науке выступают престиж науки и ученого, условия труда и уровень оплаты за научную работу в разных странах мира.

Применительно к профессии ученого, социальная мобильность в науке имеет многообразные формы, которые в СССР-России были исследованы известным социологом науки профессором С.А. Кугелем и его аспирантами [3]. Формы мобильности в науке во многом сходны с перечисленными выше формами социальной мобильности. Она может проявляться как продвижение по карьерной лестнице вверх или вниз (вертикальная мобильность), как продвижение в рамках одного поколения (внутрипоколенная мобильность) или как переход из одного научного направления в другое, как смена специальности. Эти формы активно изучались науковедом в советское время, в 70–80-е годы прошлого века. Наряду с нормальной мобильностью в науке стала проявляться и изучаться социологами наиболее болезненная для науки форма мобильности – «патологическая» мобильность: уход ученого из науки и переход в другую сферу деятельности. В России она проявилась наиболее интенсивно в начале 90-х гг. прошлого века, после распада СССР, когда значительная часть научной молодежи переходила в бизнес, администрирование, торговлю или в банковский сектор деятельности.

Что касается *территориальной (географической) мобильности* ученых, то она имеет также свои виды, она наиболее актуальна в современной социологии и активно изучается за последнюю четверть века российскими учеными. Она проявляется в виде *маятниковой миграции* ученых или в их *эмиграции* из России и стран – бывших республик СССР (так называемая «утечка умов»). **Маятниковая миграция** – это отъезд на временную работу по контракту за рубеж, с сохранением рабочего места на родине, которая часто превращалась в эмиграцию. **Эмиграция** как форма мобильности – это перемена постоянного местожительства и работы, отъезд из страны, что сопровождается часто изменением статуса ученого в новую страну обитания. Эмиграция ученых проходила на фоне интенсивной эмиграции из республик бывшего СССР разных слоев населения и разных профессий. Поэтому, после распада СССР, как отмечает тот же автор, одной из самых многочисленных диаспор становится российская диаспора (примерно 60 млн. человек), которая в странах далекого зарубежья составляла к 2000 году порядка 22 млн. человек (Германия, США, Израиль, Канада) [3, с. 46]. Среди них, по разным оценкам, количество научных и технических специалистов составляет за последние 25 лет порядка 400 000 человек.

Новым аспектом маятниковой миграции в последние годы стала возвратная (или обратная) миграция, которая, хотя и незначительная, но требует специального изучения, а именно, при каких условиях уехавшие работать и жить ученые могли бы вернуться на родину.

Среди факторов, влияющих на решение покинуть страну, то есть причин эмиграции ученых и специалистов наиболее часто указываются следующие: низкий уровень оплаты труда, устаревшее оборудование, плохие условия научного труда, отсутствие социальной защищенности и другие. Более адекватно судить о причинах эмиграции можно по результатам опроса уехавших ученых относительно условий, при которых они возвращались бы на родину. Многие из уехавших работать за рубежом ученых, были бы готовы вернуться и работать в России, но при создании привлекательных условий для научной деятельности. К ним исследователи этого аспекта перечисляют: комфортное жилье; высочайшую по российским меркам, но вполне сопоставимая с зарубежным уровнем, зарплату; лаборатории с первоклассным оборудованием, на котором они могут и привыкли работать; достойное медицинское обеспечение; свободный доступ к литературе; возможность ездить на международные научные форумы, общаться с коллегами за рубежом; свободу в выборе приоритетных направлений работы; налаженную научную инфраструктуру и т.д. [1].

Другой, мало изученный пока в России вид мобильности ученых, — это отъезд (**переселение**) **ученых из провинции в Москву и Санкт-Петербург**. В советское время этот процесс имел полуофициальный, но организованный характер: концентрация лучших представителей науки (и культуры в целом) в столице являлась одной из форм их признания, стимулирования, поощрения. Ни в Европе, ни в США такого явления не было, и нет. Там университеты создавались более или менее равномерно в разных городах страны, там возник и действует реальный рынок научно-педагогических кадров (интеллектуального труда), который в свою очередь создал реальные, а не искусственные рейтинги этих университетов, признание уровня науки и подготовки кадров в них. Ни Гарвардский, ни Принстонский или Стэндфордский университеты не находятся в столице США.

В России ситуация, пожалуй, противоположна. Лучшие и основные научные центры, научно-педагогические кадры сосредоточены именно в двух столицах — Москве и Санкт-Петербурге, что не означает, однако, что в регионах нет хороших университетов и качественного высшего образования. Но реальность такова, что сегодня именно в Москве сконцентрированы большинство квалифицированных ученых (докторов и кандидатов наук), именно туда перетекает большинство денег при финансировании науки — как из бюджета, так и из существующих фондов. Статистика полученных грантов доказывает это неумолимо на протяжении всего постсоветского периода. Причины такой концентрации научно-педагогических кадров кроются в более низком уровне финансирования региональных университетов, в их более низком уровне технического оснащения, и как следствие, в более низком качестве образования. Социологические опросы установили тот печальный факт, что только 58% ученых и преподавателей вузов России в 2009 году владели иностранными языками, что реально затрудняет мобильность ученых в России, возможность их преподавания в зарубежных университетах. Как пишет один из исследователей этой проблемы, «положение усложняется еще и тем, что уровень знания английского языка в регионах, как студентами, так и преподавателями, часто невысок, что делает чтение курсов ведущих европейских специалистами в региональных университетах практически невозможным» [2, с. 264].

В целом, в России мобильность научных кадров значительно ниже, чем в Европе и США, хотя начатый в Европе Болонский процесс свидетельствует о том, что и в странах Европейского Союза существует вопрос о повышении мобильности ученых и росте конкурентоспособности Европейских университетов с университетами США.

Литература

1. *Володарская, Е.А.* Наука и общество: отношения и взаимодействие // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. Международный ежегодник. Вып. XXVI. – СПб.: изд. Политехн. унив-та, 2010, – С. 14–15.
2. *Ерошина, К.С.* Социальная мобильность ученых в России и странах Западной Европы и США: попытка сравнительного анализа // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов: Международный Ежегодник / под ред. проф. С.А. Кугеля. – Вып. XXIII. – СПб, 2007. – С. 264.
3. *Кугель, С.А.* Профессиональная мобильность в науке. – М.: Мысль, 1983.

Бисько И.А.

Инновационный контекст развития современной России как предпосылка повышения профессиональной мобильности молодежи

Bis'ko I.A.

The innovative context of development of modern Russia as a prerequisite for increasing professional mobility of young people

Основная методологическая посылка автора статьи заявлена в ее названии. Естественно, что речь идет о многомерном и многофакторном явлении. Поэтому для интерпретации указанной зависимости необходим современный факторный анализ. Напомним, что современный факторный анализ есть направление многомерного анализа, которое позволяет установить внутреннее, практически неизмеримые переменные между коррелирующими компонентами любого феномена. В науке различают два основных метода современного факторного анализа, которые предопределяют установление главных компонентов и побочных в соответствии со степенью их влияния на исследуемое явление. Методологической посылкой для нас является разделение факторов на *прямые* и *обратные* (для анализа и синтеза), *пространственные* и *временные*, *динамические* и *статические*, *социокультурные*, *психолого-педагогические*, *правовые*, *ретроспективные*, *оперативные* и *перспективные*. Рамки настоящей статьи не позволяют детально рассмотреть все названные параметры. Поэтому ограничимся лишь интерпретацией некоторых из них.

Следующим методологическим замечанием служит для нас то, что факторный анализ направлен на выяснение влияния отдельных факторов, предопределяющих результаты повышения профессиональной мобильности молодежи в условиях современной России.

Социокультурный компонент. Предварительно заметим, что в условиях глобализации современного мира и информатизации общества расширяется возможность общения между людьми и различными культурами. Одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня межкультурной компетенции личности. Межкультурная компетенция, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определённые умения и опыт, без которых понимание человека, живущего в иной культуре, оказывается затруднительным. Более того, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов, в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Это, в свою очередь, может привести к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам.

Исследователь Н.В. Котова [1] утверждает, что одной из задач современного образования в такой ситуации становится создание условий для приобретения учащимися опыта межкультурного общения. Ряд исследователей за рубежом подходят к определению межкультурной компетенции с бихевиористической позиции и выделяют ряд поведенческих качеств личности, которые и составляют компетенцию при коммуникации с представителями иных культур. Среди таких качеств обозначают следующие:

- проявление уважения и позитивной оценки другого человека;
- лишённая предубеждений позитивная реакция на поведение другого индивида;
- принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции;
- толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего замешательства.

Данная структура межкультурной компетенции является ограниченной и не учитывает многообразия культурных ситуаций, в которых человек может оказаться в процессе общения с представителями иной культуры. В описываемой модели не выделены никакие культурологи-

ческие элементы, а также знание языка и культурных фактов. Как показывает опыт, наличие у личности только этих поведенческих качеств не может обеспечить познания культуры и формирования межкультурной компетенции, хотя данные качества возможно расценивать как условия эффективного межличностного общения и части общей модели межкультурной компетенции.

Н.В. Котова анализирует точку зрения К.Кнаппа, который предлагает более совершенную и современную модель межкультурной компетенции. Указанный автор определяет, её как «способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры». Исследователь выделяет следующие компоненты этой способности:

- знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;
- набор стратегий для стабилизации взаимодействия, то есть для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем.

Основным достоинством данного подхода Н.В. Котова считает выделение двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способность понимать родную и чужую культуру. Ещё одним положительным моментом представляется установление связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный и культурологический уровень. В целом, модель К. Кнапп в основном ориентирована на поведенческий аспект при общении с представителями другой культуры и не подразумевает общения как обмена культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание культуры.

Некоторыми авторами справедливо подчёркивается, что в связи с этим возникает потребность в формировании личности нового типа, *поликультурной личности*, которая способна уважительно выстраивать диалог и взаимодействие с носителями других культур, стремящейся к взаимопониманию, основанном на познании, умеющей сопоставлять, а не противопоставлять, обобщать, а не разобщать, владеющей навыками межкультурной коммуникации. В формировании такой личности большую роль играет обучение иностранным языкам, при этом особое значение приобретает в процессе обучения социокультурный компонент.

Наиболее значимыми характеристиками XXI века, которые не могут не сказаться на системе обучения, являются глобализация и информатизация. Происходит сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами. Необходимо также отметить возросшие за последнее десятилетие миграционные потоки, связанные с причинами как экономического и политического характера, так и с природными катаклизмами, увеличившиеся во многих странах конфликты на межнациональной почве, нависшую над всем мировым сообществом угрозу терроризма.

В данных условиях меняется общество. Оно становится поликультурным, в нем живут и взаимодействуют представители различных культур, для него характерно как развитие ряда универсальных, глобальных характеристик, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой этнической группы.

Некоторые авторы справедливо подчёркивают, что в связи с этим возникает потребность в формировании личности нового типа, *поликультурной личности*, которая способна уважительно выстраивать диалог и взаимодействие с носителями других культур, стремящейся к взаимопониманию, основанному на познании, умеющей сопоставлять, а не противопоставлять, обобщать, не разобщать, владеющей навыками межкультурной коммуникации. В формировании такой личности большую роль играет обучение иностранным языкам. При этом особое значение приобретает в процессе обучения социокультурный компонент.

По этой причине возникает острая необходимость моделирования интенсивного курса преподавания иностранного языка, отвечающего требованиям формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Остановимся на опыте формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Динамический характер развития теории межкультурной коммуникации предопределил необходимость формирования межкультурной компетенции как преподавателя, так и студента. Это потребовало системно-коммуникативного процесса обучения иностранному языку в высшей школе. При этом важны стороны обучения: информационно-коммуникативная, аффектно-коммуникативная и др. Первая из них опирается на процесс изучения передачи определенной информации. Вторая соответственно предлагает взаимную корректировку совместной деятельности субъектов образовательного процесса и затрагивает межличностные отношения участников общения и эмоциональную сфе-

ру века. Интенсивные технологии преподавания иностранного языка предполагают исполнение масок-ролей участников образовательного процесса осознания или фиксирования своего места в системе ролевых, статусных, личностных связей, в которых предстоит действовать будущему специалисту.

Интерактивная методика проведения подобных занятий подчеркивает особые функции педагога-режиссера, творчески лидирующего в этюдах, ролевых играх и ситуациях. Будучи образцом этических норм профессионального поведения, преподаватель выступает как модель будущей деятельности студентов. Тем самым преподаватель оказывает влияние, изменяет состояние поведения и личностно-смысловое образование обучающихся.

Основным фактором успешности выступает активизация памяти студентов, обеспечиваемая положительным эмоциональным фоном защиты.

По экспериментальным данным О.М. Шияна, положительные эмоции в процессе преподавания иностранного языка увеличивают ресурс памяти на 40–50%. Это очень важный момент в деятельность любого профессионала, удерживающего в своей памяти обширную информацию об объектах общения. Результаты инновационного обучения студентов иностранному языку можно оценить по двум шкалам:

- воспроизведение с функционально-дифференцированной степенью необходимой полноты содержания исходного учебного материала;
- функционально обусловленная адаптация этого содержания и форм его восприятия к новым условиям восприятия.

Главными показателями внедрения современной технологии обучения является использование тех принципов и методов обучения, которые оказываются наиболее действенными, эффективными и результативными. В их основе лежат ситуативность и коммуникативный подход. В рамках ситуативной обусловленности моделируются устно-речевые и чтение-переводческие действия. Ситуации (педагогически созданные события) выступают в роли стимуляторов для выполнения роли коммуникативных действий. Принцип ситуативности в постановке речевых задач является основой системно-коммуникативного обеспечения учебного процесса по иностранному языку при подготовке будущих специалистов.

Ориентирование на конечные практические результаты, необходимость преодоления разрыва между языком и речью, включение обучаемых в профессионально-имитационные действия настраивают на использование в качестве основной, ведущей учебно-методической схемы:

информирование – подготовка к речи – речь, которая по своей сути расчленяет общую методическую структуру каждой темы на два качественно различных этапа: этап овладения речью и этап владения речью.

Велики возможности приобщения к воспроизводимому предметно-технологическому и социальному содержанию усваиваемой профессиональной деятельности с помощью игровой и имитационной моделей.

Деловая игра как дело описывается категориями «необходимость», «безусловность», «ограниченность», «действительность», а как игра – «возможность», «условность», «неограниченность», «мнимость». Игровая реальность по сравнению с деловой более личностно ориентирована, что позволяет каждому участнику реализовать свою субъектность, наиболее полно проявить себя как будущего специалиста. Подчеркнем родство деловой игры сразу с несколькими областями социальной практики: игрой как архитипической формой бытия человека, искусством, познанием особого типа, профессиональным делом, с проектированием как сферой требований к будущему и анализу условий его реализаций.

К числу общих принципов создания игры в процессе преподавания иностранного языка относятся: наглядность имитационной игровой модели, ее открытость расширению и развитию, автономность тем и фрагментов, широкое использование технических средств и компьютерных программ, возможность сбора и систематизации наблюдений по изучаемой проблеме, сбалансированность игровой деятельности и деятельности по поводу игры. В этом случае имеет место цепочка – формулирование цели игры, формирование деятельности по поводу игры, конструирование непосредственно игровой деятельности.

Принципами организации игрового процесса являются: полное погружение участников игры в проблематику моделируемой системы; постепенность вхождения в экспериментальную ситуацию, равномерность учебной нагрузки; соревновательность групп; правдоподобие игровой ситуации.

Следует назвать некоторые принципы конструирования деловой игры как метода формирования коммуникативной компетенции студентов: отражение в ней действительности, образность, имманентное преодоление добровольно принятых правил, диалог. П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров отмечают другие принципы деловой игры: активность, открытость, доступность, динамичность, наглядность, виртуальность, эмоциональность, занимательность исполнения ролей, целеустремленность игрока, коллективность, моделирование и анкетирование, обратную связь, проблемность, самостоятельность игроков, состязательность, достоверность, симметричность, необходимость и случайность игры,

спонтанность. Ю.Д. Красовский указывает на принципы рефлексивно-ценностного управления руководителем деловой игрой; единство первичных (выполнение заданий ведущего) и вторичных (организация работы в командах игроков) целей, объективного и субъективного, скрытого и явного, программируемого и спонтанного, делового и реального. Многие зарубежные авторы считают необходимой реализацию в обучающих играх следующих основных принципов: обеспечение совпадения дидактических задач с целями ролевой деятельности каждого участника, создание требуемой условности исполнения роли каждым играющим путем специальной организации его игровых действий, стимулирование быстрого вхождения играющего в роль, удержание его в ней в течение всей игры за счет организации соревнования между группами или отдельными участниками, четкое распределение ответственности, обеспечение должностного усвоения играющими учебного материала (Х. Лидетт, Е. Орбах, Д. Розен, Л. Аллен и др.).

Опираясь на принцип деловой игры А.А. Вербицкого, ряд авторов с позиций теории контекстного обучения адаптируют их применительно к предмету своего исследования (Н.В. Борисова, И.Ю. Лиолевиц, О.Г. Ларионов, В.Н. Кругликов). Речь идет о принципах имитационного моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности; диалогичность общения участников деловой игры, двуплановость игры и т.д.

Имитационное моделирование предстоящей деятельности будущего специалиста строится на основе максимального приближения модели к реальной ситуации профессиональной деятельности. С этой целью студенты отрабатывают элементы деятельности на различных стендах и тренажерах в нормальных условиях и при изменениях ситуации. Практическое усвоение модели предстоящей деятельности происходит с помощью деловых игр (имитация реальной деятельности) или в реальной практике. Здесь максимально проявляется полнота коммуникативной компетенции субъектов образовательного процесса.

С этих позиций деловая игра в определенном смысле является репетицией служебной или общественной деятельности будущего специалиста. В результате игры участники обучаются технике принятия решения: понимают на деле необходимость теоретической подготовки для практической работы, знакомятся с теми проблемами и трудностями, которые могут возникнуть в реальной жизни и деятельности; развивают навыки взаимодействия с окружающими, укрепляют способность анализировать, синтезировать, применять полученную информацию и др.

в том числе и на международном уровне в условиях поликультурного общения.

В процессе деловой игры происходит замещение реальных предметов условными; упрощение ситуации, которое выражается в том, что в игре представляется только внешняя сторона реальной ситуации; имитация реальной деятельности специалистов.

В системе активного обучения в рамках образовательного процесса в современной высшей школе целесообразно использовать пять модификаций деловой игры: имитационные игры; операционные игры; исполнение ролей; метод инсценировки; психодрама и социодрама.

Чаще всего специалисты предпочитают два вида деловых игр: операционные (первая и вторая модификация) и ролевые (третья модификация).

Интерактивные интенсивные технологии обучения будущих годовпереводчиков, поддержанные ежегодной учебной практикой студентов в турфирмах, максимально сокращают дистанцию между теорией и практикой и обеспечивают адаптацию студентов к профессиональной многофункциональной деятельности.

В современных социально-психологических условиях возрастает потребность в высокопрофессиональных специалистах, способных хорошо ориентироваться в огромном потоке информации, умеющих ее анализировать, выявлять ключевые моменты, предлагать пути решения, формировать программы действий на иностранном языке и т. п. В рамках подготовки современных специалистов умение работать с информацией становится ключевым моментом.

Информация представляет собой во многом абстрактное понятие, существующее «само по себе», вне связи с конкретной областью знания, в которой она используется. В обыденной жизни под информацией понимают всякого рода сообщения, сведения о чем-либо, которые передают и получают люди. Речь, текст, цифры как таковые еще не являются информацией. Они – лишь носители информации. Информация содержится в речи людей, сообщениях, текстах книг, колонках цифр и т.д. Все это способствует процессу увеличения знаний о реальном мире. Соответственно, информация отражает нечто, присущее реальному миру, который познается в процессе получения информации. До момента получения информации всегда существует что-то неизвестное или до конца неопределенное. В процессе усвоения информации эта неопределенность снимается, уничтожается. Однако, если в полученных сведениях ничего нового для нас нет, то количество полученной информации будет равно нулю. Таким образом, информация становится отражением

разнообразия, присущего объектам и явлениям реального мира. И, следовательно, природа информации объективно связана с разнообразием, и именно оно является источником информации. С позиций рынка информация уже давно стала товаром, и это обстоятельство предполагает дальнейшее интенсивное ее развитие.

Динамика развития общества влечет за собой обширные качественные изменения во всех сферах жизни. Процесс обновления охватывает все возможные сферы, в том числе и сферу обучения студентов иностранным языкам.

Следует отметить, что вопрос о повышении эффективности обучения и интенсификации образовательного процесса всегда был актуален для методистов и педагогов. Были выдвинуты следующие основополагающие принципы, отражающие особенности обучения устной иноязычной профессиональной речи в условиях неязыкового вуза, которые сохраняют свою актуальность, а именно:

- принцип использования иностранного языка в качестве средства общей подготовки специалиста;
- принцип единства общей и речевой деятельности;
- принцип моделирования;
- принцип проблемного обучения и стимулирования познавательной деятельности обучающихся.

В качестве средства профессионально направленного обучения иностранному языку были предложены проблемные ситуации профессионального общения. Ожидалось, что в процессе решения данных проблемных ситуаций у обучаемых сформируется функционально направленная, ситуативно обусловленная, корректная в языковом отношении иноязычная речь, способная обеспечить непосредственное общение по темам изучаемой специальности.

Сегодня Россия стоит перед необходимостью поиска новых путей формирования личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, это особенно актуально для вузов, осуществляющих подготовку специалистов для сферы сервиса. При этом необходимо расширение коммуникативного диапазона специалиста за счет взаимодействия с представителями других культур и повышения качества подготовки на основе интегративных профессиональных компетенций. Одним из средств, обеспечивающих достижение этой цели, является формирование коммуникативной компетенции. Приобретение коммуникативной компетенции, которая представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей других профессий, корректировать свое поведение, преодолевать

конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения становится максимально востребованным для современного специалиста. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений в сфере сервиса, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности. Исходя из многолетнего преподавательского опыта автора настоящей статьи, можно признать необходимым:

1) формирование мотивов, направленных на расширение межкультурного профессионального опыта посредством погружения в ситуации, отражающие различия субкультурных ценностей;

2) установление когнитивной основы, включающей в себя способность осознавать общее и специфическое в культурно-языковых картинах мира посредством сравнения, осмысления и многоаспектной интерпретации;

3) реализация процесса формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере сервиса на основе продвинутых образовательных технологий кросс-культурного анализа и комментирования профильных аутентичных текстов; контекстного наблюдения; тренинговых технологий рефлексивности, профессионального поведения, эмоционально-речевой сензитивности; методов анализа профессиональных ситуаций, решения профессионально-значимых ситуаций-кейсов; приемов ассоциативного развертывания профессиональных перспектив, анализа культурно-маркированных иноязычных средств и многое другое.

И здесь важно подчеркнуть роль включенного образования как инновационного ресурса практической модернизации высшей школы. В настоящее время намечается тенденция рассмотрения образовательного процесса в более широком контексте. В рамках данного подхода основное внимание уделяется включенному образованию, с помощью которого можно в достаточной степени усовершенствовать систему высшего образования в нашей стране.

Включенное обучение нельзя рассматривать в отрыве от образования вообще. Принцип включенности поднимает фундаментальные вопросы о природе российской образовательной системы. Не вдаваясь в подробности анализа данной проблемы, отметим только, что включенное образование означает переосмысление традиционного подхода к образованию.

Прежде всего, необходимо признать обоснованное введение двухуровневой системы, имеющей место в США и Западной Европе. Это позволяет студентам, в первую очередь, быстро включаться в пересекающиеся образовательные программы вузов, а также без проблем продолжать учебу в любом зарубежном вузе, с тем, чтобы затем профессионально мобильно определиться за рубежом. Однако, принципиальные мнения по данной проблеме неоднозначны. Как отмечает Виктор Садовничий, ректор МГУ: «Для нас, конечно, важна интеграция. Но не стоит с головой кидаться в новое. Это – ошибка. Болонский процесс ставит задачи интеграции образования. К сожалению, у нас их трактуют как некую «инструкцию для молодого бойца». Дело в том, что большая часть европейских студентов – эмигранты. И нужен стандарт, который осваивали бы все. Поэтому провозглашается общая политика стандартного обучения, завершающегося дипломом бакалавра».

С другой стороны, Людмила Вербицкая – президент СПбГУ, придерживается другой точки зрения: «Переход на двухуровневую систему мы практикуем уже двенадцать лет. На некоторых факультетах системы подготовки бакалавров мы дополняем другими формами соответствующими Болонскому процессу. Каждый студент реально на один семестр имеет возможность отправиться учиться в западный университет и сразу включиться там в образовательный процесс. Будут единые модули, единый набор дисциплин и единая оценка знаний».

И действительно, при решении проблемы профессиональной подготовки нельзя учитывать опыт развитых стран в организации такой подготовки и в разработке соответствующего методического обеспечения.

Расширение международного сотрудничества в научно-технической сфере, интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство – все это способствует более тесному взаимодействию отечественной высшей школы с национальными образовательными системами зарубежных стран, включая взаимовыгодное сотрудничество в разработке международных образовательных проектов, выполнении научно-методических программ, создании новых образовательных технологий и их использовании при подготовке квалифицированных специалистов.

Одним из важнейших элементов такого взаимовыгодного сотрудничества является обмен студентами и аспирантами в рамках организации международного включенного образования, которое уже длительное время практикуется в ряде вузов.

Включенное образование студентов и аспирантов в зарубежных вузах и фирмах (в форме стажировки) имеет следующие цели:

- установление равноправных партнерских отношений с зарубежными университетами;
- предоставление возможности для наших студентов и аспирантов испытать себя в другой системе высшего образования;
- получение дополнительных сведений в профессиональной и смежных областях знаний;
- совершенствование владения иностранными языками, ознакомление с зарубежной культурой и др. (Медведев В.Е.). Таким образом, включенное обучение представляется современной образовательной технологией, тесно связанной с проблемами академической мобильности и эффективного использования государственных ресурсов в системе высшего профессионального образования, что естественно повысит его доступность и расширит права и свободы граждан, а значит принципиально повысит профессиональную мобильность молодежи.

Инновационный контекст развития современной России связан с имеющим место глобализацией международной жизни, вхождением России во Всемирную Торговую Организацию, с включением России в международную образовательную систему с процессами пространственного расширения модернизации как современного явления социальной жизни. В связи с этим социологи констатируют повышенную динамическую активность населения своеобразную социальную динамичность, а следовательно, и стремление к профессиональной мобильности. Это подтверждается большим количеством людей, стремящихся овладеть широким спектром разнообразных знаний в рамках одного, двух и даже трех высших учебных заведений. Повсеместно наблюдается практика получения образовательных сертификатов лицами любого возраста. Весьма часто люди стремятся изменить место работы, чтобы получить новые условия включения в современный модернизированный социальный мир. Таким образом, можно говорить о пространственном расширении модернизации (Альберто Мартинелли). Это относится, в первую очередь, к молодежи, которая динамично устремляется в миры других культур и профессиональных сфер.

Таков в целом анализ факторов влияющих на повышение профессиональной мобильности населения современной России.

Литература

Котова, Н.В. Иноязычная коммуникативная компетенция // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. – СПб.: СПбГУСЭ, 2011.

Товбина В.Л.

Потенциал личности специалиста и профессиональная мобильность

Tovbina V.L.

Potential of personality of specialist and professional mobility

В условиях глобализации и интернационализации усилия современного высшего образования должны быть направлены на выпуск конкурентоспособных, профессионально мобильных специалистов, востребованных на рынке труда. Внедрение компетентностного подхода в отечественную систему высшего профессионального образования прежде всего должно способствовать обеспечению профессиональной мобильности молодых специалистов, формированию их способности и готовности переходить из одной профессиональной группы в другую, осуществляя как горизонтальную, так и вертикальную профессиональную мобильность. Первым шагом в этом направлении является обеспечение академической мобильности студентов в рамках единого европейского образовательного пространства, процесс формирования которого получил название «Болонский процесс». Главная цель мобильности – дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки. В Пражском комюнике министров образования (2001 г.) отмечается, что мобильность позволит воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие культур и языков, разнообразие систем высшего образования.

Одним из важных факторов успешной профессиональной мобильности являются личностные качества специалиста и в этой связи высшая школа должна обеспечивать его успешную социализацию в меняющихся условиях, а также успешное усвоение гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Социогуманитарная составляющая высшего профессионального образования способствует формированию личности будущего специалиста и развивает его творческий потенциал.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года еще в большей степени акцентирует внимание на личностном потенциале специалиста и определяет, что «формирование инновационной экономики означает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности» [5].

Многих студентов – будущих специалистов, волнуют вопросы: что такое «потенциал личности» и что необходимо для его эффективной реализации?

«Потенциал личности» – это совокупность развитых и накопленных человеком способностей и возможностей.

Мы говорим о потенциале личности, следовательно, прежде чем реализовывать свой личностный потенциал, его необходимо накопить, необходимо стать личностью! Тогда, что же такое личность?

«Личность» – сложное, многогранное, многоуровневое понятие, которое наряду с понятиями «индивид» и «индивидуальность» характеризует человека с разных сторон, являющихся наиболее общими чертами, признаками, связями человека и выступающими его определенными свойствами.

Человек является носителем этих свойств. Их разделение на индивидуальные, личностные и индивидуальные весьма относительно, т. к. они являются характеристиками человека как *целого*, являющегося одновременно и природным, и общественным существом. Интегрирующим все свойства понятием является понятие индивидуальности.

Понятие «личность» характеризует человека со стороны его общественного содержания, в совокупности его социальных, приобретенных качеств.

В современной науке не существует единого представления о личности, это видно из анализа отечественных и зарубежных теорий личности. Все сходятся только в одном: личностью не рождаются, ею становятся в процессе общения и деятельности.

Согласно распространенному в отечественной психологии подходу, личность, как и все специфически человеческое в психике, формируется и развивается в процессе социализации путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта.

Личность не является каким-то застывшим образованием, ее развитие продолжается всю жизнь человека, и очень важную роль в этом процессе играет самосознание, появление которого означает «второе рождение» личности. Как «образ себя» и «отношение к себе», самосознание связано со стремлением изменить, усовершенствовать себя, обеспечить дальнейший рост своей личности с целью самореализации.

«Гуманистическая психология» – направление психологии, возникшее в середине XX века, выводит на первый план проблемы активности личности, ее креативности, автономности, свободы выбора, самосовершенствования, самореализации. Здесь подчеркивается роль самосознания в детерминации поведения человека, ответственности за решение

проблем и достижение личностью смысла собственного существования. Значительное место в жизни и поведении людей отводится мотивам поведения, гуманистической направленности, стремлению к справедливости, красоте, истине. Становясь мотивами поведения, эти высшие ценности обуславливают реализацию личностного потенциала человека, его самоактуализацию.

Понятие «самоактуализации» ввел один из основоположников гуманистической психологии, американский психолог Абрахам Маслоу.

Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению, развитию и реализации своих личностных возможностей [4].

Главный закон иерархии потребностей заключается в том, что высшие потребности возникают только в том случае, если достаточно насыщены низшие, причем это “насыщение” должно носить достаточно длительный и интенсивный характер. Это означает, что формирование потребностей как отдельного человека, так и социальных групп и даже целого общества, происходит последовательно и закономерно: стойкая потребность более высшего порядка возникает только на основе устойчиво насыщенной потребности предыдущей ступени.

На основе потребностей формируются мотивы деятельности. Мотивы могут быть в большей или меньшей мере осознанными или вовсе не осознаваемыми. Основная роль направленности личности принадлежит осознанному мотивам.

Мотивы – это осознанные побуждения человека, определяющие содержание его целей и характер деятельности по их достижению. Мотив – динамика потребности. Потребность проявляется как мотив в различных формах в зависимости от степени ее осознания. В начале потребность проявляется в виде влечения, при которой смутно осознается цель действий, пути и средства ее достижения. Влечения переходят в желания, уже осознанные потребности, но не выступающие еще в качестве сильного побудителя к действиям. Более активным, побуждающим к действиям мотивом, является хотение. При хотении вполне осознаются потребности, возможности, пути и средства их удовлетворения, а также последствия предполагаемых действий.

Современная гуманистическая психология выдвигает самоактуализацию на роль главного мотивационного фактора в структуре направленности личности.

По мнению А. Маслоу, мотивация роста связана с побуждением обогащать жизнь, расширять жизненный опыт, так как это увеличивает удовольствие человека от его собственного существования. Эта мотивация,

в отличие от мотивации первой группы, не является следствием дискомфорта, ее цель – не редукция напряжения, а реализация способностей, идеалов и т.д. Человек становится потенциально богаче, хотя напряжение при этом увеличивается! [4].

Высшие потребности позднее возникают у человека, они менее важны для выживания, их удовлетворение легче отодвинуть на некоторое время, субъективно они воспринимаются как менее насущные. Несмотря на это, удовлетворение высших потребностей влияет на повышение продолжительности жизни, снижение заболеваемости. Жизнь на более высоком уровне потребностей чаще приносит счастье, ведет к развитию личности. Временное неудовлетворение низших потребностей, хотя они очень важны, не обязательно прерывает самоактуализацию, реализацию себя. А. Маслоу, проанализировав биографии ряда выдающихся людей, достигших, по его мнению, уровня самоактуализации (Эйнштейна, Линкольна и др.), выделил ряд их характерных черт: ориентацию на реальность, терпимость к недостаткам других, спонтанность (самопроизвольность, непосредственность в выражении чувств, в поступках), деловую направленность, ограничение частных интересов, независимость, оптимизм, одухотворенность, ощущение себя частью человечества, наличие узкого круга близких друзей, демократические принципы, разведение понятий цели и средств (цель не оправдывает средства), чувство юмора, склонность к творчеству, неконформизм (не склонность следовать за мнением большинства) [4].

Ставя потребность в самоактуализации в разряд высших потребностей «роста», А. Маслоу подчеркивает, что именно она есть не что иное, как потребность в понимании и осмыслении себя, своих ценностных ориентаций, т.е. потребность в «смысле жизни».

Смысл жизни – мировоззренческая проблема человеческого существования, решение которой позволяет уяснить сущность человека, его место в мире, жизненное предназначение.

Проблема смысла жизни возникает вследствие критически-оценочной рефлексии, направленной на основополагающие вопросы бытия человека.

Рефлексия – самоанализ, обращение назад, осмысление своих поступков, своей деятельности, внутренней жизни, их оценка. Но не только это. Рефлексия – это и осмысление своей жизненной программы, соотношение целей, мотивов, ценностей, установок, стремлений, социальных и нравственных требований.

Все это помогает поиску личного смысла жизни, который предполагает анализ собственного жизненного опыта и формирование целей,

которые придают личную значимость содержанию поведенческой и умственной активности человека.

Справедливости ради необходимо отметить, что вопрос о смысле собственной жизни встает не перед каждой личностью и не с равной силой, не в равной степени.

В юности молодого человека чаще волнуют вопросы о смысле жизни вообще, о смысле человеческого существования. Чтобы началась внутренняя работа по осмыслению собственной жизни, нужно пройти некоторые этапы жизненного пути. Часто бывает, что этот вопрос возникает вместе с появлением ощущения ее конечности, неизбежности смерти.

Мировое искусство, литература содержат множество произведений, в которых отражены подобные переживания личности. Ярчайший пример – произведения Льва Николаевича Толстого: «Детство», «Отрочество», «Юность» – «диалектика души», и особенно «Исповедь», полностью посвященная данной проблеме. Пройдя через мучительные поиски, Толстой пришел к пониманию того, что человек и его личность – порождения человечества, и чтобы понять смысл своей жизни, нужно приравнять ее не к конечному существованию своего тела, а к «бесконечному началу», для выражения которого люди на протяжении истории выработали разные понятия, среди которых понятия «божественности души», «сущности души», «нравственного добра и зла» и др. И Л.Н. Толстой, судя по его словам, принял в себя это начало, слился с ним. Так, через приобщение своей личности к его источнику – духовному наследию человечества – Толстой нашел решение многих мучавших его вопросов, касающихся смысла жизни (но видимо, далеко, не всех!). На все ответить просто невозможно!

Необходимо отметить, что психология только подходит к серьезному анализу процессов и состояний в жизни личности, связанных с проблемой смысла жизни (с его поиском, потерей или нахождением ...).

По мнению Ю. Гиппенрейтер, сейчас можно определенно сказать, что поиск смысла жизни – одна из самых важных функций самосознания. На языке научных понятий этот поиск можно представить как процесс, направленный на полную интеграцию и координацию мотивационной сферы личности [7].

Проблему поиска смысла жизни часто рассматривают в аспекте взаимосвязи с проблемой свободы воли.

На протяжении всей истории развития психологических идей, начиная с античности, воля рассматривалась в рамках трех основных подходов: мотивационного, регуляционного, и «свободного выбора».

В результате анализа психологических исследований воли В.А. Иванников пришел к выводу, что в отечественной психологии так же в большей или меньшей степени представлены три названных основных подхода (при всех различиях в определениях воли) [3].

В работах Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович сохранился мотивационный подход по пониманию воли как способности к побуждению действий, лишенных собственной побудительности (или к их торможению, если они имеют социально нежелательную мотивацию).

Регуляционный подход к пониманию воли как способности к регуляции психических процессов, состояний и поведения четко представлен в работах В.К. Калина.

Наиболее полно в отечественной психологии разработано понимание воли как способности преодолевать препятствия (внешние и внутренние): работы А.Ц. Пуни, В.И. Селиванова. Такой подход занимает как бы промежуточное положение между мотивационным и регуляционным подходами, так как преодоление препятствий можно рассматривать и как способность к дополнительному побуждению для их преодоления, и как мобилизацию дополнительных ресурсов за счет регуляции собственных состояний и процессов.

В.И. Селиванов определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных поступков и действий.

Такое определение воли является наиболее распространенным в современной отечественной психологии.

Понимание воли как совокупность волевых качеств личности представлено в работах по формированию воли, по воспитанию и самовоспитанию.

Подход «свободного выбора» при исследовании воли прослеживается в работах Л.С. Выготского. Он писал, что самым характерным для овладения собственным поведением является выбор, и что недаром старая психология видела в выборе существо волевого акта.

Признавал за волей функцию выбора и С.Л. Рубинштейн, он считал, что всякое волевое действие является избирательным актом, включающим сознательный выбор и решение.

П.Я. Гальперин понимал волю как ориентировку субъекта в ситуации моральной ответственности, приводящей к принятию того или другого решения.

Проблема свободного выбора как составная часть или стадия волевого акта признается и многими психологами, работающими в рамках мотивационного подхода.

В современной отечественной психологии подход «свободного выбора» представлен слабо. Проблема эта остается, но она рассматривается либо в контексте исследований по воспитанию нравственного поведения, либо в работах философов.

Долгое время проблема «свободы» рассматривалась в рамках марксистского диалектико-материалистического философского подхода, в контексте общего понятия «свободы», и это правомерно, так как в истории философии свобода рассматривалась чаще всего как свобода воли.

Определяя свободу как «познанную необходимость», данный подход не отвергал свободу воли как свободу личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах в соответствии со своими желаниями, интересами и целями, но опираясь на познание объективной необходимости. Люди обладают свободой воли постольку, поскольку они сохраняют реальную возможность выбора и предпочтения. Степень свободы воли может быть различной: от свободы в выборе целей через свободу в выборе средств до свободы приспособления к действительности.

Свобода воли как свобода выбора возлагает на личность моральную и социальную ответственность за свои решения и поступки.

Такой подход можно считать наиболее реалистичным по сравнению с другими, например, с волюнтаристскими концепциями, считающими человека носителем абсолютной свободы – свободной воли, ничем не ограниченной, необусловленной или фаталистическими концепциями, которые либо ставят человека в полную зависимость от божественного предопределения, божественной воли (религиозные концепции), либо от причинной обусловленности воли (натуралистический детерминизм) [3].

В поисках смысла жизни человек волен сформировать ту или иную жизненную позицию, избрать тот или иной жизненный путь, поскольку действиям человека присуща некоторая автономность, свобода от внешних обстоятельств. Свобода воли заключается в свободе выбора собственного жизненного пути, который имеет личную значимость и соответствует представлениям человека о смысле собственной жизни. Такой выбор всегда сознателен и предполагает опору на духовные цели, нравственные ценности, на убеждения и идеалы, на мировоззрение личности.

Интересен подход к проблеме смысла жизни, представленный современным австрийским психологом и психиатром Виктором Франклом в книге «Человек в поисках смысла» [8].

В. Франкл считает, что основным двигателем поведения и развития личности является стремление человека к поиску и реализации смысла своей жизни, считая это стремление врожденной мотивационной тенденцией, присущей всем людям.

Причем, человек не изобретает, не конструирует смысл жизни, а находит в окружающем мире, в реальной жизни, прикладывая огромные усилия и преодолевая множество препятствий.

Смысл жизни доступен любому человеку, однако, не человек ставит вопрос о смысле жизни, а жизнь ставит перед ним этот вопрос, и человеку приходится отвечать на него, причем, не столько словами, сколько своими действиями, поступками.

Франкл выделяет три группы ценностей, реализуя которые, человек может сделать свою жизнь осмысленной:

- ценности творчества реализуются в продуктивных творческих действиях,

- ценности переживания проявляются в чувствительности к явлениям окружающего мира, например, в восхищении перед красотой природы или произведениями искусства.

- ценности отношения реализуются в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь. То, как он принимает тяготы жизни, как несет свой крест, то мужество, что он проявляет в страданиях – все это является мерой того, насколько он состоялся как человек, т.е. самореализовался.

Именно ценности отношения позволяют увидеть, что человеческое существование по сути своей никогда не может быть бессмысленным. Жизнь человека полна смысла до самого его последнего вздоха.

Быть человеком – это значит быть сознательным и ответственным, стараться не терять смысла жизни, реализовывать все три типа ценностей.

Но для каждого человека эти ценности свои, они конкретны и неповторимы, как конкретна и неповторима человеческая личность, поэтому человек в поисках смысла жизни должен найти свою область, в которой он реализует себя как личность, должен сформировать свою жизненную позицию, отыскать свой жизненный путь.

Смысл жизни – это всякий раз также и конкретный смысл жизненной ситуации. И как неповторима каждая ситуация, так же уникален и каждый отдельный человек.

Человек должен напоминать себе не только о «вечных» ценностях, имеющих смысл всегда и для каждого человека, но и о ценностях «ситуативных».

Смысл жизни в глобальном масштабе трудно осознать, и этого не надо требовать от человека. Наряду с ведущей целью, с особой жизненной задачей он должен видеть смысл своей жизни в постановке и решении конкретных жизненных задач, в выполнении своего долга.

Глобальный смысл жизни как бы распадается на разные жизненные смыслы, например, человек может видеть смысл своей жизни одновременно и в профессии, и в семье, заботе о детях, и в творчестве, и в общественно-политической деятельности и т.д.

В. Франкл в своей книге дает смысловое описание человеческой жизни, ее трех важнейших составляющих – духовности, свободы и ответственности.

По его мнению, человек всегда свободен в выборе своих поступков, в выборе позиции, в принятии решения. И в этом проявляется его свобода воли. Но человек всегда несет ответственность за свои поступки, за свой выбор.

Уход от ответственности, по мнению Франкла, так же является поступком, за который придется расплачиваться.

Он осуждает самоубийство как уход от ответственности перед своей совестью и перед Богом за реализацию смысла своей жизни.

Франкл подчеркивает, что человек обладает свободой воли, несмотря на участь, уготованную ему провидением (верой в сверхсмысл). И свобода воли – это не «свобода от», а «свобода для» – свобода для того, чтобы принимать ответственность.

То есть свобода воли не есть ничем не ограниченная свобода, она ограничена ответственностью за выбор позиции, поступка, решения...

Франкл считает выбор основной функцией воли. Выбор человеком поступка он связывает с поиском смысла жизни, с оценкой своих действий с позиций будущего, оценкой, раскрывающей их подлинный смысл [8].

Итак, самоактуализация, обретение смысла жизни – это и есть реализация потенциала личности.

Успешно используя возможности профессиональной мобильности, человек создает наиболее благоприятные условия для личностного роста, для наиболее полной реализации своего личностного потенциала.

Передвигаясь по социально-профессиональной лестнице, специалист сможет найти профессиональную нишу, которая предоставит ему широкие возможности в наибольшей степени реализовать свой творческий потенциал, стать самоактуализирующейся личностью и конкурентоспособным профессионалом, востребованным на рынке труда.

Литература

1. *Амирова, Л.А.* Мотивационные аспекты развития профессиональной мобильности личности // Формирование мотивации к успеху как фактор развития профессионального самосознания: Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2011.

2. *Асмолов, А.Г.* Психология личности. – М., 2007.
3. *Иванищев, В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М., 2000.
4. *Маслоу, А.* К психологии бытия. – М., 1999.
5. *Михайлов, А.А.* Социально-гуманитарная подготовка инженеров в контексте подписания Россией Болонской декларации и вступления в ВТО // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 3. – С. 157–166.
6. *Платонов, К.К.* Структура и развитие личности. – М., 1986.
7. Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, А.А. Архангельской. – М., 2009.
8. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.

Есикова Т.В., Тримбл Уолкер, Мате Ганс-Эренфрид

Развитие правового сознания молодых специалистов как компонент профессиональной мобильности

Esikova T.V., Walker Trimble, Mate Gans-Erenfrid

The development of legal consciousness of young specialists as a component of professional mobility

Правовое сознание является одним из компонентов профессиональной мобильности молодого специалиста, поскольку правовая компетентность способствует успешной социализации молодого специалиста, гибкости при смене профессии и повышает уровень профессионализма. Позитивное отношение к правовой действительности позволяет молодому специалисту быть уверенным в себе и грамотно с правовой точки зрения разрешать возникающие проблемы в профессиональной деятельности.

На современном этапе, возникает задача целенаправленной подготовки молодых специалистов к профессиональной деятельности и функционированию в современном, быстро меняющемся мире посредством развития мобильности, как особого личностного качества, и правового сознания.

Будучи специфической формой сознания, правовое сознание представляет собой особый предмет отражения и объективного воздействия. Предметом отражения правосознания являются окружающая юридическая или правовая действительность. В юридическую действительность входят правоотношения, юридические нормы, правовые явления, механизм правового регулирования, поступки людей в сфере права.

В юридическую действительность включают и те общественные отношения, которые нуждаются в правовом регулировании. Это возникает вследствие объективных свойств, присущих законодательству и общественным отношениям.

Правосознание – это сфера общественного, группового и индивидуального сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях. Спецификой этой сферы общественного сознания является правовое опосредование и осознание социальных явлений, соотнесение их с правовыми требованиями, с представлениями о необходимости и границах правового регулирования, с правовыми оценками и отношениями [1, с. 141].

В.С. Нерсесянц рассматривает правосознание не только как осознание права, но и правовое самосознание, постижение себя в правовом измерении, определение места и значения в мире права, выбор правовой роли, своих юридически значимых целей и действий. Работа правосознания – это постоянный чувственный и мысленный эксперимент по проверке и перепроверке субъектом правосознания различных юридически значимых моделей и вариантов своего поведения в окружающем мире. Специфика правосознания заключается в его соотношении с другими формами сознания (моральным, нравственным, религиозным) [4].

В профессиональной деятельности у молодых специалистов развивается *познавательная функция* правового сознания, которая связана с анализом общественной жизни, познанием социально-экономических процессов под углом зрения их правового осознания.

В процессе работы проявляется также *оценочная функция* правового сознания, так как осуществляется внутреннее психологическое отношение к отражаемой правовой действительности и тому запасу опыта, который молодой специалист приобрел и выражается через правовые чувства, эмоции, настроения и навыки.

Регулятивная функция правового сознания реализуется в поведении молодого специалиста в обществе, при соблюдении правовых норм, то есть позитивного права и в способности координировать правовое регулирование с моральным и нравственным.

Правовое сознание включает *эмоционально-смысловую составляющую*. Усматривая в правовом сознании только рациональную сторону, нельзя понять его регулятивную функцию, которая не осуществима без эмоционально-волевого компонента. Регулятивная функция осуществляется за счет социально-правовых установок и ценностных ориентаций.

Повышению уровня правосознания в процессе профессиональной деятельности способствует развитие аналитического мышления, способностей к анализу правовой действительности, выработке собственных критических выводов, способностей обеспечить сознательный выбор правомерного поведения. Развитие правосознания способствует формированию духовно-нравственного мира, активному вхождению личности в социальные условия.

Особенность правосознания молодых специалистов в том, что в нем выражается отношение к юридической действительности, которое выражается в правах и обязанностях. Специфика социальной природы молодежного возраста определяется главным образом трудовой деятельностью. В любом акте правового поведения обязательно проявляется правосознание действующего лица. Оно может характеризоваться знанием или незнанием конкретной нормы права, различной степенью авторитета государственной власти, закона, солидарностью с действующими правовыми запретами и правовыми санкциями за их нарушение или же с негативным отношением к тому и другому.

Правосознание – субъективное явление: оно состоит из представлений людей о праве; из субъективного отношения к самому феномену права, его ценностям; из индивидуальной эмоциональной реакции на право [2].

Профессиональная мобильность определяется как способность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и эффективно адаптироваться на современном рынке труда. Профессиональная мобильность обеспечивает возможность оптимальной перестройки в новых условиях и конкурентоспособность молодого специалиста [3] и предполагает достаточно быстрое и успешное овладение новой техникой и технологией, приобретение недостающих знаний и умений, обеспечивающих эффективность новой профессиональной деятельности [5].

Под *правовым сознанием* в контексте исследования профессиональной мобильности понимается отражение в сознании действующего права, правовой действительности, а так же оценка в правовых понятиях и категориях (субъективное право, обязанность, запрет, юридически значимый факт) существующих общественных отношений в профессиональной деятельности и представления о желаемом праве. В данном случае правовое сознание – это совокупность идей и взглядов о праве с точки зрения его справедливости в профессиональной деятельности, а также целесообразности, эффективности в утверждении ценностей, признанных в обществе и складывающихся на их основе оценок и

чувств. Это сложное по своей структуре явление, которое складывается из правовой информированности в области конкретной профессии, правовой идеологии, правовой психологии, правовых оценок, поведенческого компонента и правовых установок молодого специалиста [2].

В результате проведенной работы было обнаружено, что из числа опрошенных молодых специалистов Российской Федерации 17,3% имеют высокий уровень правосознания, 39,0% – средний и 43,7% – низкий.

Было предположено, что уровни общей интернальности и правосознания имеют определенную взаимосвязь. Для проверки данной гипотезы были рассчитаны с помощью программы статистической обработки данных SPSS 17.0 коэффициенты корреляции между этими параметрами по методу Мориса Кендалла. В результате полученных расчетов, можно сказать, что между уровнями интернальности и правосознания существует значительная связь (коэффициент корреляции = 0,2).

В большинстве случаев взаимосвязь между уровнями правосознания и обоими типами интернальности является прямой и практически линейной: с уменьшением одного параметра, понижается показатель другого (о степени линейности можно судить по ходу изменения степени крутизны трендов всех трех кривых). То есть молодые специалисты, обладающие более высоким уровнем интернальности, а значит, имеющие большую отчетность перед самим собой, ощущают и большую ответственность перед обществом и наоборот.

Выявление профессиональных компетенций осуществлялось с помощью факторного анализа. Исходя из сущности состава и коэффициентов факторных оценок выделены компетенции межличностного взаимодействия, нормативно-правовые компетенции (показывающие уровень правосознания), поведенческо-регулятивные, которые влияют на развитие профессиональной мобильности. Значимая связь отмечается между зависимой переменной «рефлексивность» и независимыми переменными «соперничество», «приспособление» ($R=0,626$; $RR=0,392$). Выявлено сильное воздействие на зависимую переменную как каждой независимой переменной в отдельности, так и их совокупности ($F=6,499$; $p=0,000$). Значимая связь наблюдается между зависимой переменной «личностный адаптационный потенциал» и независимыми переменными «сотрудничество», «приспособление», «социальная толерантность», «уверенность в себе» ($R=0,710$; $RR= 505$). 50,5% дисперсии переменной «личностный адаптационный потенциал» обусловлено влиянием данных предикторов. Выявлено сильное воздействие на зависимую переменную как каждой независимой переменной в отдельности, так и в их совокупности ($F=36,476$; $p=0,000$).

Исследование правового сознания молодых специалистов в процессе их профессиональной деятельности позволяет сделать следующие выводы. Возрастание уровня выраженности показателей, характеризующих компетенции межличностного взаимодействия, нормативно-правовые, поведенческо-регулятивные и личностные компетенции, оказывает эффект на уровень выраженности показателей, характеризующих базовый, субъективный, когнитивный компонент профессионального самосознания специалистов.

Расширение профиля в направлении правовой компетентности, как в рамках собственной профессии, так и при совмещении профессий, освоение молодыми специалистами других профессий и видов деятельности способствуют повышению профессиональной мобильности.

Литература

1. *Васильев, В.Л.* Юридическая психология. – СПб: Питер, 2002. – 656 с.
2. *Есикова, Т.В.* Развитие правосознания молодых специалистов Российской Федерации // Юридическая мысль. – 2012. – 5 (73). – С. 32–38.
3. *Мясникова, Т.В.* Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
4. *Нерсесянц, В.С.* Философия права: М.: Наука. – Изд. 2. – 2008. – 848 с.
5. *Нужнова, С.В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе // <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.

**Секция 1. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУК**
**Section 1. A STUDY OF PROFESSIONAL MOBILITY
IN THE SYSTEM OF SCIENCES**

Бубнова Я.В.

**Социальная мобильность студентов
Российского государственного гидрометеорологического
университета**

Bubnova Ya.V.

**Social mobility of students
of the Russian State Hydrometeorological University**

Студенты Гидрометеорологического университета, обучающиеся по специализации социальная экология, на наш взгляд, разносторонне развиты. Набор абитуриентов по этой специализации проходит в школах с экологическим уклоном и на базе нашего вуза. Студенты в ходе обучения получают и техническое образование в соответствии с направленностью в вуза и гуманитарное, все желающие, в том числе и студентки проходят обучение по военной кафедре.

Образовательное пространство Гидрометеорологического университета включает: технологическую платформу «Технологии экологического развития», Институт геоэкологического инжиниринга РГГМУ, Балтийский плавучий университет, Учебную станцию «Валаам». Кратко обозначим особенности образовательной системы выше перечисленных подразделений нашего вуза. Технологическая платформа «Технологии экологического развития» включена в перечень технологических платформ России с 2011 г. Образована в соответствии с решением Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям (протокол от 3 августа 2010 года № 4) Министерством экономического развития РФ совместно с Министерством образования и науки РФ в августе-ноябре 2010 года. Учитывая важность и насущную необходимость в решении стоящих перед нашей страной экологических проблем, Российский государственный гидрометеорологический университет совместно

с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» выступили с инициативой формирования Технологической платформы «Технологии экологического развития». К участию в работе платформы приглашен широкий круг деловых и административных, научных и образовательных, общественных экологических организаций. Вход в Технологическую платформу осуществляется путем включения в состав ее участников (реестр) по решению Руководящего комитета Технологической платформы на основании заявления потенциального участника (см. сайт РГГМУ, rshu.ru).

Научно-образовательный центр «Институт геоэкологического инжиниринга РГГМУ» (НОЦ ИГЭИ РГГМУ) организован в соответствии с решением Ученого Совета РГГМУ № 2 от 23 октября 2007 года, Уставом РГГМУ и Положением о научно-исследовательском секторе РГГМУ и утверждён приказом ректора РГГМУ от 26 ноября 2007 года № 861а. Институт создан для объединения и координации усилий специалистов РГГМУ по проведению фундаментальных и прикладных научных исследований, а также с целью предоставления инженерно-консультационных услуг в области гидрометеорологии, управления рисками, информационных систем, экологической безопасности, рационального природопользования. В работе Института принимают участие факультеты, кафедры, лаборатории и другие подразделения РГГМУ, ведущие научные исследования и организующие учебный процесс по тематике НОЦ. Деятельность Института позволяет реализовывать научно-исследовательский потенциал не только объединённых научных коллективов, но и их партнёров за пределами Вуза (академические институты, научные и образовательные учреждения России, природоохранные организации, зарубежные вузы и т.д.). Научно-образовательный центр «Институт геоэкологического инжиниринга РГГМУ» участвует в формировании и развитии сети отраслевых центров прогнозирования научно-технологического развития на базе ведущих российских вузов по приоритетному направлению «Рациональное природопользование». В рамках реализации этого проекта РГГМУ является опорным вузом сети в Северо-Западном регионе. В настоящее время формируются базы данных по экспертам и центрам превосходства по приоритетному направлению «Рациональное природопользование» для дальнейшей работы, в том числе в рамках профильной технологической платформы «Технологии экологического развития». (см. сайт РГГМУ, rshu.ru).

В Институте геоэкологического инжиниринга могут работать и одарённые студенты со знанием иностранных языков, студенты учатся

составлять заявки на получение студенческих стипендий, стажировок и грантов. Проект «Балтийский Плавающий Университет» (БПУ) начал свою работу с 1993 года при поддержке Международной Океанографической Комиссии (МОК) ЮНЕСКО и успешно реализуется до сих пор. Главная цель данного проекта — предоставление возможности прохождения практики студентами — будущим специалистами в области комплексного исследования морей (в том числе прибрежной зоны) и океанов в походных экспедиционных условиях. За прошедшие годы в экспедициях БПУ приняло участие более 130 студентов и молодых специалистов из 24 стран Европы, Азии и Африки. Для большинства из них эти экспедиции стали первым опытом практической работы в море (см. сайт РГГМУ, rshu.ru). Для реализации данной практической деятельности, необходимо прохождение тестирования и знания иностранных языков. Учебно-научная станция «Валаам» (УНС РГГМУ) — межфакультетское подразделение, которое осуществляет свою работу при кафедре прикладной экологии. Станция обеспечивает практики студентов Университета и научные исследования Валаамского архипелага, Ладожского озера и северного Приладожья с участием студентов и аспирантов (см. сайт РГГМУ, rshu.ru).

В РГГМУ в 1999 году именно на кафедре социально-гуманитарных наук открыта специализация и магистерская программа по социальной экологии. Социальная экология понимается как становящаяся область научного знания, изучающая взаимодействие внутри системы «Человек — Природа — Общество». Программа разработана ведущими специалистами различных наук (географами, историками, экологами, психологами, социологами, философами). Специализация по программе начинается с третьего курса на факультете Экологии и физики природной среды. Учебная и производственная практика проходит на ООПТ города и Ленинградской области, в экологических общественных объединениях.

Начиная с 1999 года, кафедра установила партнёрские отношения со многими общественными экологическими объединениями города, Центром некоммерческих организаций. Партнёрские отношения с профильными подразделениями Комитета по природопользованию, охране окружающей среды и обеспечению экологической безопасности. Студенты на учебной практике самостоятельно создают анкеты и проводят социологические опросы. Так, в 2003 году был проведён первый социологический опрос совместно с Общероссийским движением Зелёных «Родина» и на протяжении 2-х лет РГГМУ сотрудничал с «Родиной». После 2005 года наше сотрудничество с общественными объединениями расширилось, сейчас мы работаем с «Беллоной», «Центром экологических

инициатив», «Друзьями Балтики», «Центром трансграничного сотрудничества», «АСЭКО», «СПЭС», «ЛаТиМ», «ЕГЭА» и др. Накоплен специалистами кафедры богатый опыт взаимодействия с общественными объединениями России, так как ежегодно проводятся научно-практические конференции, семинары. Студенты участвуют на многих мероприятиях проводимых общественными объединениями, такими, например как, помощь в организации специализированных экологических выставок, экологических фестивалей (с 2012 года наши преподаватели и студенты участвуют в организации Международного фестиваля экофильмов «Меридиан Надежды»), семинаров, проведения в школах города и Вузах тематических лекций и экологических игр.

Для повышения социальной мобильности студентов ведётся нашими сотрудниками и обратная связь с выпускниками кафедры и университета в целом. Проходят встречи магистрантов разных лет, для обсуждения дальнейшего сотрудничества с работниками Вуза. За последний 2013 год, выпускники нашей кафедры смогли принять студентов на стажировку в количестве 3 человек. Выпускники нашей кафедры имеют возможность найти трудоустройство по многим направлениям своей профессиональной деятельности, возможно и стать лидером общественной экологической организации, работать в области социальной работы. В 1996 году в нашем Вузе была образована ячейка Европейской Ассоциации молодых географов, с 2002 года имеет статус общественной организации РГГМУ. Вступая в студенческую организацию, каждый может подписаться на бесплатную рассылку грантов, стажировок (в том числе и международных), реализовать весь свой интеллектуальный потенциал и в превосходстве знать иностранный язык. Все члены этой организации – только студенты и молодые специалисты.

Стоит отметить и Центр повышения квалификации нашего вуза. Повысить свою мобильность могут как преподаватели, так и студенты, магистранты, аспиранты вуза. Самые успешные студенты РГГМУ могут при окончании обучения получить сразу два высших образования, так как у них есть такая возможность, начиная с 3 курса, они могут проходить обучение параллельно на другом факультете.

В настоящее время быть образованным мало, необходимо обладать широким кругозором знаний. Постоянно повышать свою мобильность, путём переквалификации или повышения квалификации своей специальности. В условиях, быстро меняющейся экономической нестабильности, растёт число социальных работников, поэтому студенты нашей кафедры смогут найти работу и заинтересовать работодателя своими знаниями и навыками.

Глаговская К., Грязнова М.

Современные проблемы исследования профессиональной мобильности за рубежом

Glagovsky K., Graznova M.

Modern studies of occupational mobility problems abroad

Проблема исследования профессиональной мобильности за рубежом становится все более актуальной. Современное высшее образование меняется под влиянием процессов глобализации, информатизации и интернационализации всего мирового сообщества. Внедрение инновационных технологий, программ, методов образования необходимо для его модернизации в современных условиях. Как образование и наука переходит на модернизированный уровень, так и отдельному индивиду необходимо приспосабливаться к меняющимся условиям в сфере образования и науки. Актуальным становится рассмотрение профессиональной мобильности не только в контексте отрицательных последствий преобразований в обществе за рубежом, но и как механизма выявления и продвижения талантливых людей к вершине социальной иерархии.

Основой философского подхода к рассматриваемой проблеме явились работы Э. Дюркгейма, М. Вебера в которых заложен функциональный подход к анализу профессиональной мобильности как социального явления, феноменологическое виденье этого феномена дано в работах А. Шюца, М. Шеллера и других. Особо необходимо отметить русских философов начала XX века, работавших над вопросами новой парадигмы трудовой деятельности, как процесса гармоничного взаимодействия человека и общества: С.Л. Франк, И.А. Ильин и наших современников М. Мамардашвили В.Е. Кемерова и других.

Проблематика профессиональной мобильности стала предметом исследования первоначально в общем контексте социальной мобильности с 1930-х годов. Уже в определении социальной мобильности, предложенным П.А. Сорокиным в его работе «Социальная стратификация и мобильность», содержится указание на область исследования этого процесса, определяемую через понятия профессионального статуса и производственной деятельности.

Если за рубежом исследование профессиональной мобильности ведется давно и систематически, то в нашей стране обращение ученых к данной проблематике началось лишь в 1960-е годы. Эти исследования первоначально рассматривали профессиональную мобильность не как предмет самостоятельного изучения, а в связи с расширением представлений

о социальной стратификации советского общества. В русле этих работ основательную проработку получила методология анализа трудовой карьеры и исследование механизмов смены труда в работах Т.И. Заславской, Р.В. Рыбкиной, В.Г. Подмаркова.

Профессиональная мобильность – это способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности. В содержании понятия «профессиональная мобильность» можно выделить: выбор профессии, повышение квалификации, определение условий перемены места работы или профессии, текучесть кадров и другие. Профессиональная мобильность – изменение группой лиц или индивидом одной профессии на другую. Различают: вертикальную профессиональную мобильность – перемещения вверх-вниз в профессионально-квалификационной структуре, и горизонтальную профессиональную мобильность – перемещения без качественного изменения профессии и квалификации.

В XXI веке перед высшей профессиональной школой стоит проблема подготовки не просто квалифицированных выпускников, а профессионально мобильных специалистов, бакалавров, магистров, готовых ответить на вызовы современного общества. Проблема формирования профессиональной мобильности будущих выпускников высших учебных заведений рассматривается как серьёзная педагогическая проблема. Её актуальность обусловлена современными тенденциями в развитии мировой науки, техники, производства, развитием социальной сферы общества, расширением интеграционных процессов в международном образовательном, экономическом и научном пространстве. Человек давно умеет осваивать разноплановые сферы деятельности, новые профессии, совмещать разные специальности. Опирается он при этом на своё образование, на умение работать целенаправленно и творчески, критически обдумывать происходящее. Многого достигается за счёт самообразования и саморазвития. Но, так или иначе, основы мобильности личности в профессиональной сфере, основы его профессиональных успехов закладываются в процессе обучения и воспитания.

Мы можем сделать вывод, что и профессиональная мобильность по своей природе социальная, потому, что она имеет место быть, только в социальных системах, а ее успех зависит от той социальной, образовательной среды, в которой происходит становление личности специалиста-профессионала. Исследуя особенности мобильности специалиста и отмечая, что в ее основе лежит активность сознательной личности следует отметить, что многие ученые, изучая социально-профессиональную активность, считают, что она является показателем степени социаль-

лизации личности и проявляется не только в приспособлении личности к иным профессиональным условиям, но и направлена на их изменение. Степень изменения этих условий есть показатель активности, а, следовательно, и мобильности специалиста в профессиональной сфере.

С одной стороны, профессиональная мобильность специалиста выступает как результат полученного образования, а с другой стороны как фактор, определяющий это образование. Отсюда следуют основания, позволяющие нам говорить о социально-профессиональном предвидении становления и развития специалиста, т. е. о формировании профессионально мобильного типа личности. Формирование активного типа личности есть одно из условий проявления мобильности специалиста и его дальнейшего включения в профессиональную деятельность. профессиональный квалификационный мобильность стратификация.

Исследование показало, что необходимо изучить некоторые конкретные аспекты с мотивами индивидов вести активную профессиональную мобилизацию, изучение уровня образования за рубежом конкретного города для более точного исследования профессиональной мобильности, а также – социальную структуру механизмов воздействия на человека в конкретных условиях.

Литература

1. <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/176511.html>.
2. <http://www.moluch.ru/archive/38/4412>.
3. <http://vak.ed.gov.ru>.
4. http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/professionalnaya_mobilnost.html.

Горлинская А.

Взаимосвязь социальной адаптации и уровня субъективного контроля у студентов

Gorlinskaya A.

Interrelation of social adaptation and level of subjective control for students

Рассмотрение данной темы актуально, так как в нашей стране все большее внимание стали уделять программам для образования молодых специалистов. Наши вузы пытаются вырастить своих специалистов,

а не приглашать из зарубежных стран. Но, как известно, для эффективного обучения студенту необходимо чувствовать себя комфортно в новой среде, в среде вузовского образования, адаптироваться к образовательному пространству вуза.

Адаптация – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшими средствами достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка.

Главное в адаптации – степень приспособления организма к условиям среды, а также возможности, которые у него имеются, для того чтобы поддерживать функционирование на нужном уровне, то есть так называемая адаптированность.

Основными показателями адаптированности личности являются эмоциональные состояния. Положительные эмоции, которые человек испытывает в отношениях с друзьями, в бытовой сфере, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – все это факторы адаптированности личности.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузах имеет свою специфику. Успешность в обучении может быть не только и не столько показателем общей одаренности или высокой трудоспособности, но и показателем адаптированности.

Поступление в высшее учебное заведение у большинства студентов влечет за собой изменение привычных жизненных стереотипов. При этом переход из благоприятных условий семьи и школы к студенческому образу жизни следует рассматривать как влияние неадекватных условий. Студенты сталкиваются с новыми формами и методами обучения, новыми эмоциональными переживаниями, у них меняется режим труда и отдыха, сна и питания. У большинства студентов появляется необходимость адаптации к новой бытовой обстановке (проживание в общежитии), к новому коллективу (учебной группе), курсу, к новым преподавателям.

Прежде всего, на процесс адаптации индивида к новым условиям среды оказывают влияние индивидуально-личностные характеристики, к которым можно отнести уровень субъективного контроля.

Интернальность является обобщенной характеристикой личности, которая проявляется схожим образом в различных ситуациях. Психологи полагают, что уровень субъективного контроля связан с ощущением человеком ответственности за происходящее «здесь и теперь», а также

за отдаленные последствия, то есть с социальной зрелостью и самостоятельностью личности [1].

В РГГМУ нами проведено исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и социальной адаптации у студентов на выборке из студентов по разным возрастным категориям. Для выявления специфики адаптированности были применены тесты:

1. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным (1993) и предназначенный для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых социально-психологических характеристик;

2. Опросник «Уровень субъективного контроля». Шкала общей интернальности (Ио) по методике УСК выделяет два типа личности:

Интернальная личность – высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Такие люди более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более популярны в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

Экстернальная личность – низкий уровень субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми событиями своей жизни, не считают себя способными контролировать собственное развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Это люди с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в сравнении с интерналами.

Опросник «УСК» был выбран на основании предположения, что именно эта характеристика оказывает влияние на адаптацию.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Исследование по шкале ЛАП показало, что 45% студентов входят в группу низкой адаптации; 39% студентов входят в группу удовлетворительной адаптации; 16% студентов входят в группу высокой адаптации. Как видно, студенты в основном испытывают низкую и удовлетворительную адаптацию – 84% из общего числа студентов.

Попытаемся определить, есть ли связь между адаптивными способностями и уровнем субъективного контроля студентов. Может ли показатель дезадаптации быть связан с уровнем субъективного контроля.

Сопоставим результаты студентов, которые вошли в группы высокой, средней и низкой адаптивной способности, и сравним их результаты, полученные при проведении теста на уровень субъективного контроля.

Как видно из таблицы, студенты с удовлетворительной и низкой адаптивностью в основном обладают экстернальным типом личности. Предположим, у нас есть гипотеза о том, что низкий уровень интернальности приводит к низким адаптированным способностям. Попробуем подтвердить эту гипотезу статистически – с помощью критерия Пирсона χ^2 . Он позволяет сопоставить эмпирическое распределение признака с теоретическим – равномерным или неравномерным. Сформулируем наши гипотезы:

H0: Распределение интернальности не отличается от равномерного распределения.

H1: Распределение интернальности отличается от равномерного распределения.

Сопоставив интернальность между показателями адаптивных способностей, рассчитаем эмпирический критерий Пирсона. Сравним его с табличным критическим значением. Наш эмпирический критерий Пирсона оказался больше критического, а это значит, мы отклоняем гипотезу H0 и принимаем гипотезу H1. Вывод: подтверждается предположение о том, что уровень интернальности влияет на адаптивные способности.

Из таблицы видно, что 40% студентов, обладающих низкой интернальностью, имеют достаточно низкую адаптацию, а это значит – они не могут полностью проявить свои умственные и творческие способности, получить от процесса обучения интерес и пользу для себя. Сейчас очень многие студенты пассивны: они со скучающим видом «отсиживают» пары, ни к чему не проявляют интереса, думают, что это вина преподавателей, которые неинтересно преподносят им информацию.

Таким образом, для повышения социальной адаптации студентов, необходимо еще на первых курсах проводить тестирование для выявления интернальности-экстернальности; устраивать лекции с целью объяснения того, что уровень субъективного контроля очень важен для обучения, что его можно повышать самим; проводить психологические беседы также на протяжении всех лет обучения; одним словом, объяснить, что нужно уметь самим себя заинтересовать, проявлять социальную и познавательную активность. Тогда улучшится и процесс обучения, и уровень знаний, и личностный потенциал студентов, а это значит, вуз будет выпускать настоящих специалистов высокого уровня, которые смогут адаптироваться к любым условиям.

Литература

Муздыбаев, К. Психология ответственности. М., 2010. – 248 с.

Гусева А.Ю.

К вопросу о виртуальной академической мобильности

Guseva A.Yu.

To the question of virtual academic mobility

В документах, регламентирующих создание единого европейского образовательного пространства, мобильность учащихся, персонала и выпускников понимается как необходимое условие существования зоны высшего образования. Европейские и российские университеты стремятся к развитию большей мобильности и «по горизонтали», и «по вертикали». Рассуждения о профессиональной академической мобильности обычно имеют в виду, прежде всего, реальное физическое перемещение студентов и преподавателей из одного вуза в другой. Однако уже в «Дао Дэ Цзин» говорилось, что «Не выходя со двора, можно познать мир. Не выглядывая из окна, можно видеть естественное Дао. Чем дальше идешь, тем меньше познаешь. Поэтому совершенномудрый не ходит, но познает [все]. Не видя [вещей], он проникает в их [сущность]. Не действуя, он добивается успеха» [4]. Разумеется, в Древнем Китае вряд ли задумывались о том, что сегодня называется дистанционным и виртуальным образованием, но, помня о процитированных словах, считать это активно развивающееся – в связи с не менее активным развитием виртуальной компьютерной реальности, – явление уникально новым, видимо, уже не получается. Понятно, почему в академической мобильности предполагается наличие мобильности физической и виртуальной. При этом начиная с Обращения европейских ректоров в Саламанке (2001 г.), в болонских документах делается акцент на том, что виртуальная мобильность не должна рассматриваться как замена физической мобильности [10]. В целом, хотя программы мобильности являются важной составляющей Болонского процесса, они не носят обязательного характера и осуществляются в границах исследовательских вузовских проектов. В этом отношении виртуальная мобильность оказывается чрезвычайно значимой – как форма реализации академической мобильности посредством дистанционных технологий.

Виртуальная мобильность стала предметом исследования в теории и методике высшего образования. Так, С.А. Тыртыг проведён анализ применения дистанционного образования в качестве основного инструмента виртуальной мобильности. Как говорит исследователь, основные задачи в этом процессе сегодня таковы: создание специализированных информационно-образовательных курсов и сред дистанционного (электронного)

обучения; изменение системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для освоения такой информационно-образовательной среды; создание распределенной системы информационных учебных ресурсов и электронных библиотек; методическая поддержка виртуальных (сетевых) преподавателей и разработчиков электронных курсов [7]. Обобщая, можно сказать, что развитие виртуальной мобильности требуется вести в двух направлениях – развития *виртуальной образовательной среды* и развития *виртуальной мобильности преподавателя* вуза.

Виртуальная образовательная среда определяется как образовательная среда, где средством для эффективного образовательного взаимодействия субъектов выступают информационные, телекоммуникационные и образовательные технологии в системе дистанционного обучения, наполненной информационно-методическим обеспечением научно-образовательного процесса [9]. Это специально методическое определение, которое отличается от более широкого понимания виртуальной образовательной среды. В более общем смысле, виртуальная образовательная среда создается объектами и субъектами образовательного процесса в любом их взаимодействии, где человек вступает в образовательный процесс и тем самым оказывается в неизвестной ему прежде области, что и создает «сущностно виртуальную» ситуацию [11, 12]. (В скобках отметим, что понимание виртуальности и виртуальной реальности принципиально неоднозначно, это прекрасно продемонстрировала Е.Е. Таратута в исследовании социальных смыслов виртуальной реальности [5].)

Методическое определение виртуальной образовательной среды предполагает взаимодействие нескольких относительно самостоятельных субъектов: 1) обучаемый; 2) виртуальный (или сетевой) преподаватель, который проводит занятия, консультации, осуществляет обратную связь, координирует обучение; 3) педагог-куратор (тьютор, методист), который проводит текущий контроль занятий, расписания, координирует взаимодействие с образовательной средой; 4) администратор – специалист в области IT-технологий, который обеспечивает работу и настройку системы дистанционного электронного обучения, служащей посредником во взаимодействии обучаемого и преподавателя. Очевидно, что сегодня эта методическая структура достаточно продуктивно реализуется российскими вузами.

Под *виртуальной мобильностью преподавателя* высшей школы понимается способность к совместной деятельности с другими субъектами научно-образовательного процесса в виртуальной образовательной среде для осуществления учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, инновационной деятельности, выполнения профессио-

нальных задач посредством компетентного использования технологий виртуальной образовательной среды. Иначе говоря, это – способность к эффективному решению основных профессиональных задач. Таким образом, виртуальная преподавательская мобильность требует сочетания ряда компетенций (профессиональной, педагогической, социальной, информационно-коммуникационной). Рассматривая эту проблему, специалисты в области методики высшего образования приходят к выводу, что для формирования виртуальной мобильности преподавателя высшей школы необходимы: 1) самообразовательная компетенция, которая характеризует готовность и способность педагога к освоению дополнительного образования (и в постдипломном образовании, и в научной сфере); определяет мобильность педагога как специалиста, способного не только развивать профессиональные качества, повышать квалификацию, но и готового при необходимости поменять специальность, сферу профессиональной деятельности; 2) информационно-коммуникационно-технологическая (ИКТ)-компетенция, то есть знание современных информационно-коммуникационных технологий, способность и готовность к их освоению; 3) методическая компетенция, или способность организовать эффективный научно-образовательный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий [8].

Эффективность виртуального образования зависит от взаимодействия компонентов «виртуальный (сетевой) преподаватель» – «среда дистанционного обучения» – «обучающийся»; к каждому из этих элементов есть система методических требований, также изложенная в работах С.А. Тыртый (например, как минимум: владение компьютером на пользовательском уровне для преподавателя и обучаемого, интуитивно-понятный интерфейс для среды дистанционного обучения, и т.п.).

Высокий уровень виртуальной мобильности обеспечивает преподавателю, по мнению исследователя, следующие профессиональные преимущества: легкий доступ к любому университету мира и отсутствие связанных с физическим перемещением сложностей; возможность обучения и консультаций у специалистов во всем мировом образовательном пространстве; возможность индивидуально планировать временные и интеллектуальные затраты на образование, комбинировать профессиональные дисциплины в разных сочетаниях, и т.д. В таких условиях преподаватель может на первом этапе работы с принимающими вузами предлагать пробные дистанционные курсы, не теряя связи со своим базовым вузом, сохранять связь с принимающей стороной после окончания программ стажировки, увеличивать вариативность форм и методов обучения, расширить сферу предложения своих образовательных услуг [6, с. 351–352].

Можно также обозначить ряд проблем, которые возникают при реализации виртуальной мобильности и чаще всего связаны с личностными чертами преподавателя. Так, не всегда педагог готов сменить традиционные формы преподавания на применение современных технологий, справедливо считая, что живое общение не может заменить никакой виртуальный курс. Для преподавателей старших поколений – в первую очередь гуманитариев, – зачастую сложно освоить компьютерные технологии, и они следуют принципу «лучше никак, чем плохо», не желая утратить педагогический авторитет. Проблему отчасти можно решить, как говорит исследователь, через обучение преподавателей особым, профессионально значимым, навыкам работы с компьютером и мотивирование их к этому обучению: «Эти проблемы могут быть решены усилением мотивации преподавателя, как психологической, так и материальной, развитием его информационной культуры, которое предполагает создание у него определенного мировоззрения, владение им системой знаний, навыков и умений, помогающих осуществлять педагогическую деятельность с использованием информационных технологий» [8]. Дополнительным моментом личностной мотивации может стать понимание того, что знание информационных технологий делает более доступной современную профессиональную информацию. Таким образом, мотивация преподавателя применять в работе информационные технологии влечет развитие виртуальной мобильности.

Проблемы развития виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в виртуальной образовательной среде в условиях модернизации российского образования, по мнению С.А. Тыртыый, можно условно разделить на четыре основные группы. Первая связана с несовершенством законодательной и нормативной базы; вторая – с системой подготовки преподавателей для работы в виртуальной среде образования; третья – с поддержкой и профессиональным развитием виртуальных педагогов; четвертая – с готовностью вуза к участию в виртуальной мобильности [8, 9]. Соглашаясь с высказанными С.А. Тыртыый предложениями по решению этих проблем, тем не менее, отметим момент, на который исследователь не указала. Говоря о решении первой группы проблем – совершенствовании законодательной и нормативной базы – она предполагает, что возможна работа по совершенствованию российского законодательства. Точнее, – совместная деятельность вузовских центров информационных технологий и учебно-методических объединений по следующим направлениям: разработка образовательных программ с применением информационных технологий; консультационная, методическая и техническая поддержка образовательных учреждений в области информационных технологий в учебном процессе; выработка стратегии и координация работы по развитию телекоммуникационных

образовательных сетей и образовательных ресурсов разного уровня; разработка специального информационно-аналитического комплекса по вопросам информатизации Болонского процесса для студентов, аспирантов и преподавателей; помощь в развитии сети центров дистанционного обучения. Эти линии развития сегодня реализуются на основе законодательства РФ, однако имеет смысл обратить внимание на проблемы, возникающие в связи с применением авторского права в виртуальной реальности. Отметим, что даже в специальных работах по академической мобильности в российских университетах вопрос о правовом регулировании вопросов виртуальной мобильности остается за пределами рассмотрения [1, 2, 3]. Российское законодательство в области образования, как правило, не затрагивает эти проблемы. Конечно, можно объяснить это тем, что, возможно, тематизация и концептуализация этих проблем происходит не вокруг понятия виртуальной мобильности, а, преимущественно, в связи с методиками и технологиями дистанционного образования. Но ряд вопросов требует обращения именно к идее виртуальной мобильности. Например, вопрос о том, каким образом регулируется интеллектуальное право на размещенные в виртуальной образовательной среде обучающие материалы, которые могут иметь принципиальную научную новизну? – здесь требуется, видимо, обращение к законодательству по интеллектуальному и авторскому праву, а также к области информационного права, а не к законодательству об образовании. Следовательно, преподаватель, участвующий в проектах виртуальной академической мобильности, должен и в этих областях обладать хотя бы минимальными знаниями, а зачастую это далеко не так.

Говоря о виртуальной форме академической мобильности, нельзя не сказать о некоторых ее преимуществах по сравнению с мобильностью (условно) физической. В конкретных обстоятельствах российского высшего образования виртуальная мобильность зачастую становится не просто начальным этапом вузовского взаимодействия, но и одним из важнейших способов воплощения принципа мобильности. Как справедливо отмечают специалисты, развитие виртуальной академической мобильности способно превратить современное образование в социальный институт, предоставляющий именно образование непрерывное и индивидуально ориентированное [8]. По мысли другого исследователя, в России социальные и экономические условия таковы, что стремящимся к непрерывному образованию людям не всегда удастся осуществлять пространственную физическую мобильность (тут и неразвитая мобильность преподавателей и студентов на национальном уровне; и отсутствие существенного государственного финансирования по стимулированию мобильности, и организационные проблемы академической

мобильности в вузах России, и т.д.) [6]. Если же исходить из мировоззренческих установок сторонников концепции устойчивого развития, следует отметить, что виртуальная мобильность, в отличие от привычной формы с переездом конкретных людей из одного места в другое, не требует применения транспорта, что делает ее до некоторой степени более экологичной, нежели академическая мобильность привычного типа. Но, разумеется, даже ради сокращения экологического следа человечества превращать виртуальную мобильность в основную форму академической мобильности не имеет смысла. В романе современного французского писателя М. Уэльбека «Возможность острова» персонажи – люди, живущие в пост-апокалиптическом будущем, – общаются лишь виртуально и дистанционно, однако наиболее человечные из них оказываются не в состоянии сохранять дистанцию виртуального общения и стремятся к общению непосредственному, что, хотя и приводит их к гибели, тем не менее позволяет им стать людьми, а не оставаться клонами.

Литература

1. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.
2. Богословский, В.И., Писарева, С.А., Тряпичина, А.П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: Методическое пособие для студентов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 55 с.
3. Вайтан, В.А. Гладких, С.Р., Климов, А.А. и др. Академическая мобильность: финансово-экономические и правовые аспекты. - М.: Логос, 2008. – 224 с.
4. Дао Дэ Цзин // Древнекитайская философия. М., Мысль, 1972. Гл. 47.
5. Таратута, Е.Е. Философия виртуальной реальности. СПб: СПбГУ, 2007. – 148 с.
6. Тимкин, С.Л. Обеспечение мобильности преподавателей высшей школы с использованием механизма обмена виртуальными курсами/ С.Л. Тимкин, В.И. Струнин, И.М. Щеткин // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 28.09 – 01.10.2005)/ Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Рособразование, 2005. С. 351–352.
7. Тыртый, С.А. Виртуальная мобильность как одно из направлений развития единого образовательного пространства// Педагогическая наука и образование. Электронный журнал. 2010. Вып. 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2008/3/Туртыи. Дата обращения: 21.09.13.
8. Тыртый, С.А. Проблемы развития виртуальной мобильности преподавателя в виртуальной образовательной среде// Педагогическая наука и образование. Электронный журнал. 2010. Вып. 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2010_2/1/Туртыи/. Дата обращения: 21.09.13.

9. *Тыртый, С.А.* Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации. Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. – 28 с.

10. Формирование будущего. Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций. Саламанка, 29–30 марта 2001 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/bol/1075715680>. Дата обращения: 21.09.13.

11. *Хуторской, А.В.* Виртуальное образование и русский космизм // Интернет-журнал Эйдос. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos techno.ru/list/serv.htm>. Дата обращения: 21.09.13.

12. *Хуторской, А.В.* О виртуальном образовании // Интернет-журнал Эйдос. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-06.htm>. Дата обращения: 21.09.13.

Наследов А.Д., Есикова Т.В.

Влияние правового сознания молодых специалистов на профессиональную мобильность

Nasledov A.D., Esikova T.V

The effect of legal consciousness of young specialists on professional mobility

В современных условиях развития общества проблема влияния правового сознания на профессиональную мобильность является достаточно актуальной, так как у молодых специалистов происходит усвоение основных прав и обязанностей, которые способствуют структурированию правомерного поведения в профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы по проблеме развития правового сознания молодого человека и его профессиональной мобильности позволяет выдвинуть *концептуальную гипотезу*, заключающуюся в том, что молодые люди с развитым правовым сознанием обладают и высокой профессиональной мобильностью, несут ответственность за собственные поступки и действия, имеют высокий уровень субъективного контроля в области производственных отношений. И, наоборот, молодые люди с низким уровнем развития правового сознания не несут ответственность за содеянное, не стремятся выполнить в производственной деятельности свои обязанности максимально хорошо в соответствии с законом и уставом организации. Кроме того, можно предположить, что высокий уровень правового сознания основан на моральной нормативности высокого уровня.

Для проверки теоретического предположения о том, что уровень нравственности и морального сознания влияет на правовое сознание и, затем, развитие правового сознания влияет на профессиональную мобильность, было проведено диагностическое исследование.

В диагностике приняли участие 300 молодых специалистов, имеющих высшее образование и возраст до 35 лет, работающих по специальности в г. Санкт-Петербурге. Исследование проводилось в течение 6 месяцев. Выборка испытуемых осуществлялась случайно из генеральной совокупности молодых людей, имеющих высшее образование.

Перед диагностическим обследованием был проведен опрос, в ходе которого выяснялось образование, профессия, возраст, пол испытуемых. Ответы молодых специалистов показали, что все отобранные нами для исследования молодые люди имели высшее образование и работали по специальности. Приняли участие 159 лиц женского пола и 141 – мужского.

Диагностический инструментарий был подобран в целях проверки концептуальной гипотезы. Знания и представления в области права, которые являются познавательным компонентом правового сознания, а также отношение к праву, выяснялись по анкете на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности, авторами которой являются А.Б. Фирстов, А.И. Сорокина, Г.Р. Фаттахова) [15], и методике исследования правовых представлений Л.Колберга и Дж.Тапп, адаптированной сотрудниками ИП РАН А.Н. Славской, М.И. Воловиковой [6]. Испытуемым предлагалось ответить на открытые вопросы анкет без учета знаний правоповедения, где наиболее важным являлось отношение к правовой действительности. Правовое сознание, являющееся составной частью морального сознания, было исследовано по методике оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга) [4]. Испытуемым в данном случае необходимо было сделать выбор: для некоторых молодых людей этот выбор состоял между моральной и правовой нормами, у других же – моральная норма совпадала с правовой.

Уровень профессиональной мобильности мы выявляли через призму исследования интернальности в области производственных отношений, которая изучалась по методике «Уровень субъективного контроля», авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера) [14].

Моральная нормативность, поведенческая регуляция и личностный адаптационный потенциал изучались по методике А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина «Адаптивность» [7].

На основе данных измеряемых переменных и основной концептуальной гипотезы о влиянии правового сознания на профессиональную мобильность, мы сформулировали гипотезы в терминах производимых

измерений. Первая частная гипотеза заключается в том, что молодые люди с развитым правовым сознанием обладают и высокой интернальностью в области производственных отношений. Причем, чем выше уровень правового сознания, тем и более высок уровень ответственности, интернальности в области производственных отношений, и наоборот: мы полагаем, что низкий уровень развития правового сознания будет влиять на интернальность, вероятно, должна быть более низкая ответственность при выполнении служебных обязанностей у молодого человека. Вторая частная гипотеза заключается в том, что моральная нормативность влияет на правовое сознание (ПС). Чем выше моральная нормативность, тем выше правовое сознание. И, наконец, третья частная гипотеза выдвигает предположение о том, что моральное сознание (МСК), изученное на основе дилемм Л.Колберга, влияет на правосознание. Чем выше моральное сознание (МСК), тем выше и уровень развития правового сознания (ПС).

В качестве основного метода анализа данных применялось моделирование структурными уравнениями (SEM – Structural Equations Modeling). Структурное моделирование начинается с формирования априорной (гипотетической) модели, соответствующей исходным гипотезам исследования. Затем эта модель проверяется на соответствие исходным данным при помощи компьютерной программы (в нашем случае – AMOS 20). По результатам проверки в модель вносятся изменения, и процесс продолжается до получения наилучшего соответствия модели исходным данным [1; 2; 10; 11].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что пол не влияет на развитие моральной нормативности и его уровень, встречается различное сочетание соотношения уровней как у мужчин, так и у женщин.

В свою очередь моральная нормативность влияет на производственную интернальность, то есть морально-нравственные принципы молодого специалиста проявляются в производственной деятельности в значимых ситуациях. Человек возлагает ответственность за происходящее в его работе прежде всего на себя, а затем на коллег и начальство и другие внешние факторы, основываясь при этом на общечеловеческих этических принципах.

Интернальность в области производственных отношений зависит прежде всего от общей интернальности. То есть человек, имеющий интернальный, внутренний локус контроля над значимыми ситуациями в области достижений и неудач, в семье и межличностных отношениях, в отношении к собственному здоровью, имеет внутренний локус контроля (интернальный тип) и в области производственных отношений. Правовое сознание, так же положительно влияет на производственную интернальность.

Неожиданными оказались результаты связи моральной нормативности и уровня правового сознания, которое изучалось по трем параметрам: познавательному компоненту о праве, изученному по анкете, оценочному компоненту, интерпретированному по ответам на вопросы дилемм Л.Колберга и экспертным оценкам соблюдения права молодыми специалистами. В результате анализа данных было выявлено, что высокий уровень моральной нормативности не всегда способствует успешному развитию правового сознания. Так, средние значения моральной нормативности соответствуют низким значениям уровня развития правового сознания. А высокий уровень правового сознания наблюдается либо при низких значениях моральной нормативности, либо, наоборот, при высоких значениях.

Квадратичный эффект влияния моральной нормативности косвенно проявляется и в отношении интернальности в области производственных отношений. Чем выше моральная нормативность, тем, в целом, выше и интернальность. Но как очень высокие, так и очень низкие значения моральной нормативности соответствуют снижению интернальности в области производственных отношений. Оптимальными для высокой производственной интернальности являются средние значения моральной нормативности.

Таким образом, наше исследование показало, что подтвердилась концептуальная гипотеза, заключающаяся в том, что молодые специалисты, имеющие высокий уровень правового сознания, являются и профессионально мобильными, так как уровень субъективного контроля в области производственных отношений у них выше. Выявлена также и неоднозначность влияния такого фактора, как моральная нормативность.

Исследование не исчерпывает всех возникающих по данной проблеме вопросов. Возникает потребность изучить, какие факторы будут способствовать повышению уровня правового сознания. При каких условиях возможно моделирование проблемных ситуаций, стимулирующих у молодых специалистов потребность изучать законодательство и применять его для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Byrne, B. M.* Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. 2nd ed. Multivariate applications series. – New York: Taylor & Francis Group, 2010. – 396 p.
2. *Kline, R. B.* Principles and practice of structural equation modeling. 3rd ed. – New York: The Guilford Press, 2011. – 432 p.
3. *Васильев, В.Л.* Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С.103–112.

5. *Есикова, Т.В.* Развитие правосознания молодых специалистов Российской Федерации // Юридическая мысль. – 2012. – 5 (73). – С. 32–38.
6. *Кузнецова, О.В.* Об особенностях формирования правового сознания студентов технического университета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – 63 (2). – С. 119–122.
7. *Маклаков, А.Г., Чермянин, С.В.* Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – 12 (4). – С. 142–148.
8. *Муздыбаев, К.* Психология ответственности. – М., 2010. – 248 с.
9. *Мясникова, Т.В.* Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
10. *Наследов, А.Д.* Структурное моделирование каузальных гипотез: исследование педагогических стереотипов оценивания младших школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12. Вып. 1. СПб: Изд-во СПбГУ 2011. – С. 305–313.
11. *Наследов, А.Д.* IBM SPSS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.
12. *Нерсесянц, В.С.* Философия права: М.: Наука. – Изд. 2. – 2008. – 848 с.
13. *Нужнова, С.В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе // <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.
14. *Рван, А.А.* Практическая психодиагностика личности: учеб. пособ.-СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.
15. *Сорокина, А.И., Попова, М.В., Есикова, Т.В.* Компоненты профессиональной мобильности молодых специалистов РФ и стран Скандинавии // Научное мнение. – 2012. – № 11. – С. 102–106.

Порцевская Е.Д.

Факторы развития профессиональной мобильности молодого специалиста Российской Федерации

Portsevskaya E.D.

Factors of development of professional mobility of young specialist of the Russian Federation

Проблемы, связанные с мобильностью на российском рынке труда, являются относительно новыми. Ранее, в условиях плановой экономики, смена рабочего места не поощрялась. Нормой считалась связь профессиональной карьеры с одним предприятием. Она укреплялась целой системой социальных льгот, предоставляемых предприятием в зависимости

от стажа. Большинство же работников практически не увольнялись. Наибольшую мобильность проявляли молодые работники, еще не успевшие приобрести льготы и привилегии. Высокой также была мобильность у наименее квалифицированной и наименее дисциплинированной части работающих. Поэтому на внешний рынок труда попадали в основном эти категории работников.

В настоящее время в связи с развитием рыночных отношений в нашей стране ситуация коренным образом изменилась. Российский рынок труда стал более мобильным, динамичным, что требует более детального и тщательного подхода к рассмотрению и решению проблем, связанных с его функционированием.

Молодой специалист – это работник, окончивший образовательное учреждение начального, среднего или высшего профессионального образования независимо от дневной или вечерней (заочной) формы обучения и впервые поступивший на работу по полученной специальности.

Мобильность – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, способности и знания основ профессиональной мобильности, а также самоосознание личностью своей профессиональной мобильности сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности. Каждая из этих составляющих включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к её формированию [12].

Мобильность – способность и готовность работника к профессиональным перемещениям, изменению квалификации. Квалификация, как характеристика профессиональной мобильности, отражает степень развития личности в важнейшей сфере жизнедеятельности – в труде и определяет его социальный статус. Значимость специалиста проявляется в способности создавать в единицу времени продукт большей стоимости.

Профессиональная мобильность выступает неким личностным ресурсом, лежащим в основе действенного преобразования окружающего мира, и обеспечивает готовность специалиста к изменениям; способствует развитию его творческого отношения к профессиональной деятельности, к эффективному решению профессиональных проблем с многоаспектными факторами выбора [9, с. 17].

Профессиональная мобильность по своей природе социальная, так как она имеет место быть только в социальных системах, а ее успех зависит от той социальной, образовательной среды, в которой происходит становление личности специалиста-профессионала [7].

Работодателю необходимо знать факторы, которые влияют на профессиональную мобильность молодых специалистов, для того чтобы

уметь корректировать работу своих сотрудников и соблюдать баланс между нуждами работы и потребностями молодого специалиста. Молодым специалистам нужно знать факторы для нахождения «своего места в жизни»: во-первых, *уровень развития экономики*. Факторы производства, такие как труд и капитал, перемещаются туда, где они могут получить наибольший доход, и это возможно в местах, испытывающих недостаток в этих ресурсах. При этом более точно сформулировать политику возможно лишь учитывая важность того обстоятельства, что рост нормы прибыли происходит с ростом размеров производства, т.е. эффект масштаба производства. В противоположность неквалифицированной рабочей силе, низкотехнологичным средствам производства и капиталу, высококвалифицированная рабочая сила, олицетворяющая человеческий капитал, уровень образования работников, профессиональное мастерство и способности, будут приносить более высокий экономический результат там, где все перечисленное выше в изобилии, а не является редкостью. Это объясняет скопление талантливых и одаренных личностей в крупных городах, миграцию предпринимателей в наиболее развитые районы страны, и рост численности квалифицированных мигрантов в более богатые страны, в те места, где их способности не окажутся редкостью, но, тем не менее будут высоко оценены.

В целом, для молодежи сегодня характерно выдвижение на первый план ценностей индивидуального характера, связанных с личным благополучием. Доминирующим в системе ценностей становится материальное благополучие [4, с. 79].

Следующим фактором профессиональной мобильности является *исторический тип стратификации*. Кастовое и сословное общества, то есть общества закрытого типа, где большинство статусов является приписываемым, ограничивает социальную мобильность, накладывая серьезные ограничения на любое изменение статуса. В обществах открытого типа, где ценятся индивидуальные достоинства и достигаемый статус, уровень социальной мобильности высок. В Российской Федерации общество открытого типа стало формироваться только в последние 20 лет.

К демографическому фактору относятся: пол, возраст, уровень рождаемости, смертности, браков, разводов. Молодым специалистам более свойственна профессиональная мобильность, взрослым – экономическая, пожилым – политическая. Там, где высок уровень рождаемости, население более молодое и поэтому более подвижное, и наоборот. При этом уровень рождаемости неодинаково распределен по классам. У низших классов, как правило, больше детей, а у высших – меньше. Существует закономерность: чем выше человек поднимается по социальной лестнице, тем меньше детей у него рождается. Даже если каждый сын представите-

ля престижных страт пойдет по стопам своего отца, на верхних ступенях социальной пирамиды все равно образуются пустоты, которые заполняют выходцы из низших классов. Профессионалы (врачи, юристы и т. п.) и квалифицированные служащие также не имеют достаточно детей, которые могли бы заполнить их рабочие места в следующем поколении. В Российской Федерации данный фактор очень важен, так как провал рождаемости 1990-х годов и нехватка рабочих на всех пенсионеров порождает уменьшение заработной платы и поднятие людей из низших классов.

Профессиональная мобильность также зависит от *места жительства*. Существует прямая зависимость между размерами населенного пункта и масштабом профессиональных достижений. Однако также выяснилось, что сельская молодежь, переселившаяся в город, достигает более высокого положения по сравнению со своими отцами, чем коренные горожане по сравнению со своими.

Социальный статус семьи и окружение как фактор профессиональной мобильности выражается в том, что выходцы из нижнего слоя среднего класса, то есть «белых воротничков», и высшего слоя рабочего класса, то есть «синих воротничков», наиболее редко наследовали профессии отцов и были высокомобильными. Напротив, представители высшего класса и профессионалы чаще наследовали род занятий своих родителей. Для продвижения из одного слоя в другой или из одного социального класса в другой имеет значение «различие в стартовых возможностях».

Статус отца оказывает влияние на статус сына в основном через образование, но социально-экономические позиции семьи также влияют на возможность карьеры независимо от образования [8, с. 187].

В России большое значение приобретает окружение и личные связи. Они могут создавать очень благоприятные условия для развития мобильности, но в основном являются достижением одного «хорошего» места работы.

Одним из наиболее важных факторов профессиональной мобильности является *уровень образования*. Чем выше уровень образования, тем больше шансов продвигнуться вверх по социальной лестнице. Когда молодой специалист устраивается на работу, то образование может рассматриваться и как показатель того, готов ли он чему-то учиться. Таким образом, люди, имеющие специальное образование, имеют больше шансов при устройстве на работу [8, с. 243].

В настоящее время в России профессии требуют большей квалификации и лучшей подготовки, лучше оплачиваются и являются более престижными. Как следствие, *образование и подготовка* становятся все более важными факторами на входе в профессиональную иерархию.

Кроме того, индустриализация приводит в большее соответствие профессионализм, подготовку и вознаграждение. Иными словами, для индивидов и групп становится характерной тенденция к относительно устойчивым позициям в ранжированной стратификационной иерархии. Уровень мобильности возрастает в основном вследствие количественного роста профессий в середине стратификационной иерархии, т. е. за счет вынужденной мобильности, хотя активизируется и добровольная, так как больший вес приобретает ориентация на достижения.

При определенных условиях решающими факторами мобильности может стать *государство и государственная политика*.

Формирование правовых ориентаций личности заключается не только в получении знаний и понимании права, но и в формулировании суждений о нем как о социальной ценности. Преобразование социальных качеств на основе правового опыта выступает как важная составная часть формирования личности [3, с. 8].

Современная российская молодёжь по самоидентификации относится к «поколению надежды», что даёт перспективу будущего, но профессиональная активность молодёжи уходит от коллективных целей и коллективной мобилизации, от движения социальных и культурных изменений.

В молодёжной среде падает социальная ценность труда, молодёжь «перераспределяется» из сферы материального производства и производственного предпринимательства в сферу обслуживания и обращения. Отмечается «размывание» ценностных ориентаций и глубокий кризис духовного мира, усугубляющийся усилением активного недоверия к институтам власти. Большинство молодых людей считает, что местные власти не проводят целенаправленную молодёжную политику.

Представители *доминирующей нации*, как правило, легче продвигаются по профессиональной лестнице и чаще занимают высокие позиции в обществе, чем представители более малочисленных народов.

На профессиональную мобильность оказывают влияние *личностные качества*: высокий уровень мотивации, инициативность, организованность, коммуникабельность.

Общество может возвышать статус одних индивидов и понижать статус других. Одни индивиды, обладающие талантом, энергией, молодостью, вытесняют с высших статусов других индивидов, не обладающих этими качествами.

Общество как фактор профессиональной мобильности мало помогает индивиду, который не подготовлен к борьбе за продвижение к высшим статусам. В некоторых обществах амбиции молодых людей могут

находить один или два возможных, открытых для них канала мобильности. В то же время в других обществах молодежь может воспользоваться сотней путей для достижения высшего статуса. Одни пути достижения высшего статуса могут быть закрыты в связи с этнической или социально-классовой дискриминацией, другие – в силу того, что индивид из-за индивидуальных особенностей не способен применить свои таланты.

Мобильность кадров оказывает значительное влияние на деятельность любой организации, и если ею не заниматься, то работа фирмы может быть затруднена. Персонал – это настоящая ценность организации, и ему должно оказываться соответствующее внимание. В сегодняшней российской практике это – наиболее слабое место. Большое значение имеет прогнозирование рынка труда. Без серьезного изучения стоимости рабочей силы, спроса и предложения высококвалифицированных работников нужного профиля, изменений в мотивации труда и других факторов движения трудовых ресурсов можно быстро растерять уже имеющийся кадровый потенциал [1].

Для индивида возможность продвижения вверх означает не только увеличение доли получаемых им социальных благ, она способствует реализации его личных данных, делает его более пластичным и многосторонним. Что касается движения вниз, то, уменьшая долю социальных благ, оно способствует росту самосознания, более реалистической самооценке индивида и соответственно более реалистическому выбору цели, включая менее оплачиваемую, но более интересную работу.

К отрицательным результатам мобильности как вертикальной, так горизонтальной относят утрату индивидом своей прежней групповой принадлежности, чему предшествует его предварительное приспособление к своей будущей группе. Такая идентификация поведения ведет к напряженности с коллегами и часто к отчуждению; но именно этот процесс способствует вступлению в новую группу. Слагаемые этого процесса могут меняться местами, не меняя его сути, так же, как не меняет ее то, что представляет собой новая группа – деловую организацию, клуб, страту; во всех случаях такое перемещение сопровождается усилением индивидуализма и часто сохранением возникшего при перемещении отчуждения.

Более профессионально мобильным является тот, кто учится быстрее и тем самым имеет возможность в кратчайшие сроки проявить личностную и профессиональную гибкость. Современные общественные преобразования вызывают к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать, принимать и реализовать нестандартные и иные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности [10, с. 4].

Литература

1. *Бутов, Р.* Мобильность кадров «Управление персоналом» № 6 от 18.12.2000.
2. *Калинин, С.М.* Проблемы социальных взаимодействий в транзитивном обществе. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2005. – 346 с.
3. *Есикова, Т.В.* Формирование правовых ориентаций личности // Ученые записки российского государственного гидрометеорологического университета. Научно-теоретический журнал. – СПб. Изд-во РГГМУ. 2010 – № 13. – С. 158–164.
4. *Манько, Ю.В., Оганян, К.М.* Социология молодежи: учеб. пособ. – СПб.: НД «Петрополис», 2008. – 316 с.
5. *Радаев, В.В., Шкаратан, О.И.* Социальная стратификация: учеб. пособ. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 318 с.
6. *Сорокин, П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. – М: Издательство политической литературы, 1992. – 543 с.
7. *Горюнова, Л.В.* Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Естествознание и гуманизм: сб. науч. тр. под ред. Н.Н. Ильинских. Вып. 5 – РГПУ, 2005. – Т. 2.
8. Стратегия жизни в современных условиях: Образование, профессия, карьера: учеб. пособ. для 10–11 классов школы / Под ред. И.П. Михайлова. – СПб: Союз, 2004. – 528 с.
9. *Никитина, Е.А.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 19 с.
10. *Горюнова, Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Л.В. Горюнова – Ростов-н/Дону, 2006.
11. *Дворецкая, Ю.Ю.* Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 23 с.
12. <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.

Сечина К.А.

Профессиональная мобильность как качество личности современного специалиста

Sechina K.A.

Professional mobility as a person's quality of modern specialist

Актуальность данной темы определяется потребностью общества и государства в профессионально мобильных специалистах, владеющих профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями,

которые повышают их адаптивность и конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях.

Профессиональная мобильность связана с состоянием рынка труда и политики государства на нем, а также в области образования. Под профессиональной мобильностью подразумевают перемещения между работодателями, между профессиями и шага по карьерной лестнице, между различными видами контрактов, а также устройство на работу и уход с работы. Выделяют два основных типа профессиональной мобильности – горизонтальная и вертикальная. Горизонтальная профессиональная мобильность – это переход индивида из одной профессиональной группы в другую, расположенную на том же уровне в плане оплаты и престижности профессии. Вертикальная профессиональная мобильность – это те отношения, которые возникают при перемещении индивида из одного профессионального пласта в другой.

Переход из одной профессиональной сферы в другую может быть добровольным, мотивированным положительными ожиданиями и вынужденным, например, увольнение или принудительный уход на пенсию. Кроме того, мобильность в рамках профессиональной группы может быть связана с ситуацией на конкретном рынке труда, когда есть нехватка или, наоборот, снижение спроса в специалистах различных профессий.

Феномен профессиональной мобильности не только отражает состояние рынка труда и связанные с ним перемещения индивидов, но и является важным качеством личности, необходимым для достижения жизненного успеха. Гарантии успеха современного человека во многом зависят от способности быстро реагировать на постоянно изменяющиеся условия. Специалист, который гибко перестраивает содержание своей деятельности под влиянием различных причин, востребован в обществе.

Помимо вышеуказанных социально-экономических факторов, на профессиональную мобильность специалистов влияют такие социально-демографические характеристики, как возраст, пол и семейное положение. В то время как женщины участвуют больше во межорганизационной мобильности, мужчины, наоборот, участвуют в более внутриорганизационной мобильности. Появление детей влияет на внутри- и межорганизационную мобильность и для мужчин, и для женщин [7], [6]. Финансовая ответственность за детей снижает склонность у мужчин к смене работодателей, в результате чего возникает большая привязанность к текущим работодателям и тенденция к внутриорганизационной мобильности, в целом характерной для мужчин [5].

В словаре психологических терминов «профессиональная мобильность» – это способность и готовность личности достаточно быстро и

успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности [1].

По мнению С.В. Нужновой, профессиональная мобильность как качество личности имеет сложную структуру: сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, способности и знаниевую основу профессиональной мобильности, а также самоосознание личностью своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности. Каждая из этих составляющих включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к её формированию. Так в основе формирования потребности в профессиональной мобильности лежат: развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смены профессии. Способности к профессиональной мобильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. Знаниевая основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных знаний, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому переносу знаний [2].

Мотивация в качестве индивидуальной инициативы развития личности выступает важным фактором развития профессиональной мобильности, позволяет судить о субъективной значимости для специалиста своей профессии, повышать качество работы, прогнозировать ее результативность. Достижение успеха в профессиональной деятельности способствует удовлетворению не только базовых потребностей человека, но и потребностей более высокого уровня (в развитии духовности, в саморазвитии). Значимость мотивации возрастает в связи с ориентацией образования на воспитание инициативных, ответственных, организованных, творческих, ориентированных на результат личностей. Процесс обучения согласно положениям нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» заключается в формировании у учащихся мотивации получения образования в течение всей жизни [4].

Таким образом, профессиональная мобильность специалиста должна основываться на ценностях, профессиональных компетентностях, быть мотивирована возможностью профессиональной самореализации и самосовершенствования, включать творческую активность и т.д., при этом она зависит от социально-экономических факторов, гендерных и семейных характеристик.

Литература

1. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2008.
2. *Нужнова, С.В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе // <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html> (дата обращения 28.01.2012).
3. *Сечина, К.А.* Мотивация к успеху как фактор развития профессиональной мобильности молодого специалиста в условиях современного рынка // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. Науч.-теор. журнал. СПб.: РГГМУ, 2012.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения 25.07.2013).
5. *Blau, F.D., Ferber, M.A., Winkler, A.E.* (2002). *The economics of women, men and work* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
6. *De Vos, A., Dewettinck, K., Buyens, D.* (2008). To move or not to move? The relationship between career management and preferred career moves. *Employee Relations*, 30(2), 156–175.
7. *Valcour, P.M., Tolbert, P.S.* (2003). Gender, family and career in the era of boundarylessness: determinants and effects of intra- and inter-organizational mobility. *International Journal of Human Resources Management*, 14(5), 768–787.

Сорокина А.И.

Психологические особенности профессиональной мобильности молодых специалистов РФ

Sorokina A.I.

Psychological peculiarities of professional mobility of young specialists of the Russian Federation

Профессиональная мобильность с психолого-педагогической точки зрения изучена Л.А. Амировой. Автором рассмотрена профессиональная мобильность как ориентация личности, представленная в структуре личности в виде ценностно-смыслового конструкта в единстве личностных качеств и образования, основными из которых выступают активность, адаптивность, креативность и готовность индивида к адекватному изменению в профессиональной деятельности [1].

Профессиональная мобильность является интегративной, целостной характеристикой субъекта деятельности, которая обеспечивает гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях. Кормильцевой М.В. выявлены социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности и компоненты профессиональной мобильности [4, с. 34].

Компонентами профессиональной мобильности являются:

- поведенческий компонент, предполагающий смену профессиональной деятельности, переквалификацию, профессиональный рост;
- когнитивный, включающий систему не только профессиональных знаний, но и знаний о собственных профессиональных возможностях, самооценочные представления, осознание необходимости меняться;
- интегрально-личностный компонент, включающий совокупность черт личности, которые способствуют успешной адаптации к изменяющимся условиям, ценностные и смысложизненные ориентации [2, с. 35–51];
- мотивационный компонент, предполагающий сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, включающую стремление к карьерному росту на основе повышения уровня образования [5, с. 35–42];

Особенностями профессиональной мобильности являются:

- гибкость при смене профессии или специальности;
- быстрота освоения новой техники, технологий;
- умение переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другой;
- потребность постоянно повышать свое образование и квалификацию (А.И. Архангельский);
- совмещение функций однородных и разнородных полей профессиональной деятельности (А.А. Кирсанов);
- способность вхождения в социум, социальная адаптация (Ю.И. Калиновский);
- способность управления профессиональным поведением (Ю.Ю. Дворецкая);
- профессиональные знания.

В целом профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и способность адекватно их применять в профессиональной деятельности.

Изучение структуры профессиональной мобильности, выявление ее компонентов представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов ее развития.

Исследование показывает, что в современном обществе возросло значение профессиональной мобильности личности, основанной на знании законов и их исполнении, следовательно, происходит развитие правового сознания каждого человека. Под правовым сознанием в контексте исследования профессиональной мобильности понимается совокупность идей, взглядов, представлений о том, каким должно быть право с точки зрения его справедливости в профессиональной деятельности, а также целесообразности, эффективности в утверждении ценностей, признанных в обществе и складывающихся на их основе оценок и чувств; как сложное по своей структуре явление, которое складывается из знания права (правовой информированности в области конкретной профессии), правовой идеологии, правовой психологии, правовых оценок и поведенческого элемента (правовых установок молодого специалиста) [3].

Условием конкурентоспособности молодых специалистов РФ, соответствия рынку труда является гибкость личности к динамичной социальной и профессиональной среде, развитие его профессиональной компетентности, личностных качеств, способность к быстрому усвоению новых профессиональных знаний, способность переключаться с одного вида на другой, совмещать различные профессиональные функции [7, с. 43].

Литература

1. *Амирова, Л.И.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ...док. пед. наук. – Уфа, 2009. – 33 с.
2. *Дворецкая, Ю.Ю.* психология профессиональной мобильности личности : дис. на соиск. уч. степ. к. психол. н. : 19.00.07. – Краснодар, 2007. – 169 с.
3. *Есикова, Т.В.* Теоретический экскурс исследования правосознания // Педагогический журнал Башкортостана. № 5 – 2011. – С. 174–178.
4. *Кормильцева, М.В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности : дис. на соиск. уч. степ. к.психол.н. : 19.00.07. – Екатеринбург, 2009. – 191 с.
5. *Мищенко, В.А.* профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 35–42.
6. *Сорокина, А.И.* Психологические исследование профессиональной мобильности молодых специалистов // Формирование мотивации к успеху как фактор развития профессионального самосознания: материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2011. – С.40–43.
7. *Сорокина, А.И.* Ценностно-смысловые ориентации личности на основе правовых знаний // Инновационные подходы в обучении: материалы научно-практической конференции. – Уфа: Вагант, 2010. – 64 с.

Ямалетдинова Г.Ю.

Материнство как основа развития профессиональной адаптации женщины

Yamaletdinova G.Y.

Motherhood as a basis for the development of professional adaptation of women

Изучение психологии материнства – одна из областей, вызывающая интерес в науке. Изучение потребности к материнству в последние годы ведётся в различных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства, материнства несовершеннолетних; при исследовании факторов риска психической патологии ребёнка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей (В.И. Брутман, Н.Н. Васягина, А.И. Сорокина, О.А. Копыл); в филогенетическом аспекте [10]. Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, изучаются факторы, влияющие на материнское поведение.

Как отмечает С.Ю. Мещерякова, при всём разнообразии подходов при изучении материнства систематического исследования связи потребности в материнстве, готовности к материнству, реального материнского поведения и развития ребёнка не проводилось.

Г.Г. Филиппова, автор книги «Психология материнства», придерживается точки зрения, что «проблема потребности и готовности женщин к материнству остаётся весьма проблематичной». «Ещё довольно много женщин, которые рожают детей не потому, что они счастливы в жизни, наполнены любовью и хотят передать это счастье и любовь детям, а просто потому, что они вышли замуж и так положено: иметь детей», – отмечает А.С. Спиваковская [9].

Актуальность изучения потребности в материнстве продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей и увеличением числа детей-сирот при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком, неразработанностью социальной и психологической помощи семье, и в первую очередь женщине.

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что несформированность потребности в материнстве ведёт к искажению нравственных ценностей самой личности женщины, к формированию идеологии антиматеринства, детофобии.

Потребности являются внутренними возбудителями активности, проявляются по-разному в зависимости от ситуации. Мак Дугалл полагал, что в основе тех или иных потребностей человека лежат определенные инстинкты, которые проявляются через соответствующие ощущения и мотивируют человека к определенной деятельности.

К психологическим потребностям относят потребность в общении, аффилиации, принятии, а также потребность к материнству.

Потребность к материнству подразумевает потребностно-мотивационную готовность к материнству и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты.

Потребность к материнству – комплексная потребность. Она подразумевает рефлексию своих состояний и стремление к их переживанию в процессе взаимодействия с ребёнком и не исчерпывается желанием иметь детей [5].

Иванников В.А. считает, что потребность к материнству – необходимое, но недостаточное условие для материнской деятельности, и побуждение к действию есть результат особого процесса – процесса мотивации. Мотив деятельности выступает непосредственным смыслообразующим фактором [2].

Потребность в детях – центральное звено потребности к материнству. Никаких биологических законов, заставляющих иметь детей, не существует. Эти законы следует искать в сфере социального. Потребность в детях – это устойчивое социально-психологическое образование личности, мотивированное её внутренними побуждениями. Потребность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребёнка и материнства среди других ценностей, адекватные представления о смысле детей и материнства.

Основными функциями материнства являются репродуктивная и воспитательная. Воспитательная функция включает уход за детьми, воспитание, обучение и т. п. Материнство вместе с отцовством удовлетворяет сенсорные, когнитивные, эмоциональные и социальные потребности ребенка, обеспечивает его постепенное включение в систему общественных отношений и усвоение социальных ролей. Значение материнства как института воспитания меняется в зависимости от условий развития общества. Реализация основных функций материнства происходит в связи с функционированием семьи.

Материнство начинается уже во время беременности и очень важно, чтобы женщина была к нему готова.

Потребность к материнству позволяет усилить диаду «мать – дитя», о целостной системе, которой во время беременности, родов и первого

года жизни представляют собой малыш и его мама. Поскольку биологически и социально ребенок беспомощен, он ни одну свою потребность не может удовлетворить сам. Природа создала ребенка таким, чтобы он вызывал у взрослого желание ему покровительствовать, его защитить. Ребенок нуждается в том, кто называется в психоанализе «объектом привязанности» – в человеке, который его принимает. В таком «основном взрослом», который подстраивается под малыша и, прежде всего, формирует у него «базовое доверие к миру» [7].

Потребность к материнству не сводится ни к биологическому влечению, ни к следованию социокультурным нормам. Материнство, по словам Т.А. Флоренской – предназначение женщины, поэтому можно говорить о существовании духовной потребности, которая является главным источником стремления женщины стать матерью (Т.В. Бердникова, Н.С. Степашова, Г.А. Сидоров).

Особенности материнского отношения определяются не только культурным и социальным статусом женщины, но и ее собственной психической историей до и после рождения.

Многие авторы считают, что компетентное поведение матери в распознавании эмоционального состояния своего ребенка достигает зрелости лишь после пути развития, который она проделывает в детстве и подростковом возрасте. Разными авторами выделяются этапы развития потребности к материнству (как варианта родительства) от планирования до реализации в первом и втором поколении, этапы беременности, связь беременности с развитием личности, беременность как стадия развития материнства [3].

Женщина, мать, как субъект социальных отношений, носитель социально значимых качеств является личностью. Развитие личности, формирование системы ее социально-положительных качеств, требует определенных общественных предпосылок, социального запроса, нейтрализации факторов, ведущих к отчуждению личности. В современной психологии личности и психотерапевтически ориентированных направлениях материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщины своей материнской ролью, как стадия личностной и половой идентификации [10].

Во всех этих случаях выделяются отдельные стороны материнства или отдельные его функции. В рамках этого направления можно выделить следующие аспекты. Материнство как стадия половозрастной и личностной идентификации. В исследованиях этого направления материнство анализируется с точки зрения личностного развития женщины, психологических и физиологических особенностей разных периодов

репродуктивного цикла (в отличие от других периодов жизни) и т. п. Рассматривая социальный вопрос, в котором женщина развивается как мать, необходимо изучать не только тип семьи, в которой она росла и формировалась, но и тип ее собственных семейных взаимоотношений, социальных изменений среды.

В наше время высоких технологий, эмансипации, социальной нестабильности, деградации человека в обществе, примитивизации интеллекта человека, чудо вынашивания, рождения и воспитания ребенка обесценивается. Особенно это выражено на социально запущенных слоях общества, где происходит постоянное обесценивание ценностей обыденной жизни, деятельности, моральных устоев. Однако дети рождаются в неравных условиях. Женщины как уникальные личности теоретически могут сами определять отношение к материнству. Но при трудных жизненных обстоятельствах, женщине может быть сложно, принять себя как мать. Смысл и значение материнства могут меняться вместе с изменением культуры.

Проблема материнства в социальном пространстве остается актуальной. В период материнства, беременности, родов, кормления и воспитания ребенка женщина находится в особом состоянии. При нормальном протекании беременности мать сопровождает своего ребенка чувством любви и ответственности, способна к рефлексии на физические и психические изменения состояния ребенка, а также к психологическому сопровождению.

Рассмотрим краткий анализ уровня сформированности потребности к материнству в результате проведенного исследования. Цель исследования состояла в изучении уровня сформированности потребности в материнстве у женщин в зависимости от социальных условий и адаптации к профессиональной деятельности.

Проведенные нами исследования показали высокую степень социальной и медицинской заброшенности, правовой незащищенности женщин, находящихся в условиях изоляции от общества, недостаточно сформированные представления о материнстве и семейных отношениях у молодых девушек, потерю ценности счастливой семейной жизни при изменении социальных условий у беременных женщин.

Измерив уровень сформированности потребности к материнству у женщин различного социального окружения с помощью разработанного методического инструментария, исследовав реальное отношение матери к ребёнку и проведя сравнительный анализ степени психологической готовности к материнству этих респондентов, мы можем говорить о том, что у основной части работающих женщин психологическая готовность к материнству находится на низком уровне.

Результаты эмпирического исследования позволили разработать предложения по осуществлению комплексного подхода в проведении диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на психосоциальное личностное развитие женщин, органично включающее становление материнской и семейно-ориентированной направленности, а также решение проблем детско-родительских отношений.

Психолого-педагогические усилия должны быть направлены на то, чтобы сохранить потребность задействованной в профессиональной деятельности женщины в материнстве, сформировать в ее сознании ценностные представления об этом понятии. Необходимо использовать все психолого-педагогические возможности с целью повышения социального и психологического статуса женщины, сделать ее более зрелой, так как забота о ребенке и осознание своей необходимости для его существования, безусловно, способствует взрослению и социальному становлению человека.

С учетом проведенного исследования нами разработана программа по формированию потребности к материнству, ядро которой составляет обучение. Установлено, что психологическим основанием обучения матерей, обеспечивающего их личностное самосовершенствование и эффективность воспитательной деятельности, является развитие самосознания посредством формирования навыков рефлексии и антиципации как единого психологического механизма, определяющего процесс субъектного становления матери в ходе обучения.

Обучение матерей является важной составляющей системы психолого-педагогического сопровождения в том случае, если оно выступает как основа самоизменения в целях последующей осознанной самореализации в социально значимой воспитательной деятельности. Разработанная нами обучающая программа позволяет объективировать значимые составляющие субъектного становления матери в современном социокультурном пространстве.

В исследовании формирование потребности к материнству у работающих женщин рассматривается как психолого-педагогический процесс, направленный на оказание помощи женщине, при сохранении максимума ее свободы и ответственности за выбор решения актуальной проблемы, обеспеченной органическим единством диагностики актуального субъектного состояния женщины и информационного поиска возможных, путей ее самоизменения, включая просвещение, обучение, консультирование, коррекцию, где ответственность за происходящие изменения несет сама женщина-мать. Сущность психолого-педагогического сопровождения женщины заключается в создании условий

в профессиональной деятельности для осознания и принятия женщиной роли матери, собственной индивидуальности, а также для формирования ценностно-смысловых оснований материнства.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на укрепление у женщины веры в себя, понимание возможностей для самореализации в роли матери, распознавание возможностей, способствующих личностному росту, поиск ресурсов для совершенствования, формирование умений принимать решения относительно значимых ситуаций в жизни, на актуализацию личной ответственности.

Литература

1. Бердникова, Т.В., Степашова, Н.С., Сидоров, Г.А. Юное материнство в современной семье. – Курск, 2000 – С. 172.
2. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой саморегуляции. – М.: УРАО, 1998.
3. Кле, М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/kle_psih.php. Дата посещения: 12.11.09.
4. Копыл, О.А., Баз, Л.Л., Баженова, О.В. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. – 2003. – № 4. – С. 35–42.
5. Матвеева, Е.В. Проект исследования на тему «Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества». – Москва–Нью-Йорк: 2004.
6. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – с. 18–27.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
8. Сорокина, А.И. Воспитательный потенциал матери в формировании личности ребенка.// «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества». (Москва, 13–15 декабря 2011). Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2011. – С. 286-289.
9. Стиваковская, А.С. Как быть родителями. О психологии родительской любви. – М.: Педагогика, 1986.
10. Филиппова, Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ)// Перинатальная психология и психология родительства. – 2004. – № 4. – С. 34-39.

Секция 2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ МОБИЛЬНОСТЬ

Section 2. THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION AND ITS EFFECT ON PROFESSIONAL MOBILITY

Гогленков А.М.

Компетентностная модель молодого специалиста в России и зарубежом

Goglenkov A.M.

The competence-based model of young specialist in Russia and abroad

Фундаментальные изменения в экономике и обществе, связанные с переходом развитых стран к постиндустриальному обществу, «обществу знаний», потребовали существенной модернизации высшего образования во всем мире.

Общей основой, характеризующей понимание компетентностного подхода различными авторами, является то, что только знания, без мотивации и определенных навыков и умений их использования, не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности. Проблемой является то, что понятие «компетенция» является довольно широкой категорией, относительно содержания, которого продолжается дискуссия в научном сообществе.

Некоторые исследователи употребляют термин компетенция в узком смысле, сводя его, возможно на более современном уровне, к понятию навыка. Другие понимают компетенцию как более широкое понятие, включающее способность применять навыки и знания к новым ситуациям в профессиональной сфере [2].

Есть и такая трактовка профессиональных компетенций, как «физические и духовные резервы, т.е. потенциал, в котором личность нуждается как в предпосылке для ответственного и целенаправленного решения встающих задач или проблем, для оценки найденных решений

и дальнейшего развития собственного подхода к типовым действиям. Для этого от личности требуется целый ряд профессиональных, методических и личностных измерений» [9].

В Европейском сообществе широко применяется следующая трактовка.

«Компетенция – это динамическая комбинация признаков, способностей и отношений. Развитие компетенций – цель образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсах и оцениваются на разных стадиях обучения. Они могут быть разделены на предметные компетенции (относящиеся к какой-либо области обучения) и общие компетенции (относящиеся к любому курсу образовательного цикла). Нормальной практикой является развитие компетенции циклически, через интегрированные курсы в течение всей образовательной программы» [1].

В российской образовательной системе (ФГОС ВПО третьего поколения) компетенция определяется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [13].

Ситуация еще более осложняется тем, что в русском и английском языках этот термин еще и используется в двух разных формах: компетенция (competence) и компетентность (competency): в одних случаях значение этих терминов разграничивается, в других случаях компетентность рассматривается как реализация компетенции или даже как понятие, тождественное ей по смыслу [11].

В последние несколько лет в рамках Болонского процесса в дополнении к компетенциям получили широкое распространение понятие «результатов обучения» (Learning outcomes). Результаты обучения стали одним из основных компонентов реформы европейского высшего образования, что никак не прогнозировалось в начале Болонского процесса. Это привело к новой проблеме – определению взаимосвязи между результатами обучения и компетенциями. Как отмечается в докладе European DG Education and Culture, имеет место значительное смешение в понятии компетентностного подхода и соотношением компетенций к различным элементам Болонского процесса [12]. В «Руководстве пользователя ECTS» (издание 2009 г.) можно прочитать, что «в Европе многообразные термины, связанные с «результатами обучения» и «компетенциями», используются с различными оттенками значения и в несколько разных системах отсчета» [1].

Компетенции являются сложным многокомпонентным феноменом, которые могут быть описаны через желаемые результаты образования

соответствующими терминами. Для описания результатов образования и уровней развития компетенций широко используется классификация (таксономия) Б. Блума, охватывающая три сферы: когнитивную (познавательную), эмоциональную (аффективную) и психомоторную (процессуальную), каждая из которых характеризуется восходящим порядком сложности. Надо отметить, что в российской академической среде таксономия Б.Блума часто используется в «урезанном» виде (ограничивается когнитивной сферой) [6].

При всей сложности проблемы, а также некоторых различиях в трактовке понятия компетентность в разных европейских странах, можно, на наш взгляд выделить несколько ключевых положений компетентностной характеристики, к которой в настоящий момент пришли в Европе.

Во-первых, поскольку процесс подготовки необходимо ориентировать не только на узкопрофессиональные способности и навыки, но и на способности, выходящие за рамки дисциплинарной области и процедурных знаний, образовательные программы должны быть направлены на формирование двух типов компетенций. Это компетенции общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные. Последние иногда дифференцируются на междисциплинарные компетенции, отражающие специфику области знаний и собственно предметно-специализированные компетенции [6].

Универсальные (ключевые) компетенции, хотя бы в теории, являются общими для всех выпускников высшей школы. Существует несколько международных проектов определения ключевых компетенций и их отбора.

В проекте Тьюнинг сформирован обширный список универсальных компетенций, которые разделены на три группы [10].

Инструментальные компетенции служат инструментами применения предметно-специализированных компетенций или, более широко, использования всего диапазона компетенций. Они помогают в коммуникации, использовании технических средств, в самоорганизации и принятии решений. Например, к списку инструментальных компетенций отнесены способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; умение находить и анализировать информацию из различных источников.

Межличностные компетенции содействуют в установлении отношений с другими и функционировании в своей социальной среде. Они включают то, что мы можем делать как индивидуумы, например, выражать свои идеи или критически оценивать свои действия, а также то, что мы в состоянии делать во взаимодействии с другими, типичным

примером чего является способность работать в команде. Таким образом, проект Тьюнинг подразделяет межличностные компетенции на индивидуальные и социальные.

Системные компетенции помогают понять, как из отдельных элементов получается целое – система, и как изменение отдельных элементов может изменить эту систему. Например, способность порождать новые идеи (креативность); способность применять знания на практике.

Европейская комиссия выдвинула восемь ключевых компетенций. К ним относятся компетенция в области родного языка; иноязычная компетенция; математическая компетенция и компетенция в области фундаментальных естественнонаучных и технических наук; компьютерная компетенция; учебная компетенция (способность учиться); межличностная, межкультурная компетенция и компетенция гражданственности; компетенция предпринимательства; культурная компетенция, а также такие компетенции, как критическое мышление, креативность, европейская идентификация и активная гражданская позиция. Все они служат развитию личности, активному взаимодействию и улучшению способности к трудоустройству. [6].

Организация европейских работодателей (Союз промышленных и предпринимательских конфедераций Европы – UNICE) определила свой перечень компетенции, необходимые для успешного трудоустройства, независимо от конкретной программы обучения. Среди них можно выделить компетенции в родном и иностранном (предпочтительно английском) языке; способность работать в команде; навыки в анализе и синтезе; креативность и гибкость в применении знаний и умений; предпринимательское мышление и поведение; межкультурное понимание и компетенции; навыки обучения в течение всей жизни; приемы управления и обратной связи и др. [3].

В рамках «Программы международной оценки компетенций учащихся» (Programme for International Student Assessment – PISA, начат в 1997 г.) в странах Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) был выполнен проект «Определение ключевых компетенций и выбор» (DeSeCo, Definition and Selection of Competencies). В проекте DeSeCo ключевые компетенции разделены на три категории.

Первая категория компетенций связана с интерактивным использованием массмедийных и информационных средств и инструментов. Сюда включены «коммуникативная компетенция» – способность эффективного использования языка, символов и текстов; «информационная компетенция» – способность к интерактивному использованию знаний и информации; «технологическая компетенция» – способность к интерактивному применению технологий.

Вторая категория компетенций включает умение взаимодействовать с людьми различных культур и общаться в пределах социально гетерогенных групп в насыщенном информационными сетями мире. Сюда относятся «социальная компетенция», «межкультурная компетенция», компетенция работы в коллективе, компетенция разрешения конфликтов.

Третья категория – это готовность принимать на себя ответственность за образ жизни, умение адаптироваться к быстро меняющемуся и расширяющемуся миру и действовать самостоятельно. «Компетенция к действию в более широком контексте» требует соотносить свои действия и решения с ситуацией, т.е., с общественными нормами, с социальным и экономическим контекстом или событиями в прошлом. «Компетенция строить личные планы и реализовывать их» характеризуется способностью принимать жизнь как структурное явление и видеть в ней смысл и цель. «Способность соблюдать права и уважать интересы» относится как к формальным правам и интересам всех людей, так и к правам индивидуума как члена общества (например, право на активное участие в демократических организациях, а также участие в политических процессах).

Шестая рамочная программа Европейской комиссии «Гибкий профессионал в Обществе Знаний», 2007 год, занималась исследованием ожиданий работодателей от выпускников в терминах компетенций и предметных знаний, которые они должны получить во время учебы. Одним из ключевых был вопрос, ищут ли работодатели специалистов по конкретному предмету или людей, обладающих широкими познаниями, но имеющих и определенную специализацию, и до какой степени в их глазах противопоставлены друг другу академические и профессиональные компетенции [4].

Это исследование подтвердило, что, несмотря на культурные различия, работодатели в разных европейских странах ценят близкие ключевые компетенции. В Великобритании были отмечены навыки общения и коммуникации, исследовательские навыки, способность работы в команде, способность к преодолению трудностей, ответственность, наличие «предпринимательской жилки» и гибкость. Очень важным качеством было отмечена готовность к обучению в течение всей жизни, чтобы выпускники могли повышать квалификацию. Шесть навыков, составляющих ядро ключевых компетенций в Великобритании по результатам этого исследования, были определены: лингвистическая грамотность, математическая грамотность, компьютерная грамотность, организованность, умение работать в команде, профессионализм.

Немецкие работодатели ищут аналитические навыки, социальные навыки, навыки управления, коммуникации и работы в сетях, способность к обучению, знание иностранных языков, навыки презентации, стратегии обучения в течение всей жизни, навыки межкультурных коммуникаций, способность к разрешению конфликтов, мотивацию, способности и умение применять знания. При этом даже в технически сложных областях работодатели отмечают, что им нужны узкие специалисты, которые обладают широким кругозором. Немецкие Железные Дороги, например, ищут людей, которые понимают всю цепь, знакомы со всеми средствами перевозки, связанными с железнодорожной индустрией. Выпускники должны иметь не только базовые знания по технологии, но также и по экономике в целом [4].

В Нидерландах часто упоминались такие компетенции, как способность к обучению, способность планировать, получать обратную связь и концентрироваться, способность использовать предметные знания в различных профессиональных контекстах. Особо подчеркивались два типа компетенций: международная ориентация и предпринимательские навыки, такие как «проявление инициативы» и «умение рисковать».

От норвежских выпускников ожидают наличие аналитических навыков и способности к обучению, сильная международная ориентация, навыки работы в команде, навыки решения проблем, коммуникационные навыки.

В ходе опроса была отмечена востребованность как узких специалистов, так и широких эрудитов, но всем им необходимы ключевые навыки/компетенции. Согласно всем интервьюируемым, узкие специалисты должны иметь широкий ряд навыков и знаний.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в европейских странах от любого выпускника требуется наличие следующих ключевых компетенций, отражающих соответствующие изменения в обществе и в экономике:

Образовательные компетенции – способность и готовность учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни, необходима в связи с возрастанием темпов устаревания профессиональных прикладных знаний, необходимостью профессиональной мобильности, трудоустроиваемостью на сложном и динамичном рынке труда.

Методические компетенции – рефлексия, гибкость, креативность, способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу являются основой ключевых компетенций.

Социальные компетенции, способность к коммуникации внутри социально гетерогенных групп требуется в связи с развитием сферы услуг, становлением плоских иерархий.

Межкультурные компетенции, способность и готовность успешно достигать взаимопонимания с представителями различных культур, как на обыденном, так и на профессиональном уровне, необходима в условиях глобализации и интернационализации трудовых коллективов.

Возрастание роли персонализации профессиональных задач предъ-являют повышенный спрос на такие компетенции, как **способности к самоорганизации и самоконтролю**. С другой стороны требуется способность к командной работе, решению конфликтных ситуаций.

Компетентностный подход связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности, члена коллектива и социума, что предполагает развитие таких компетенций как **способность действовать в соответствии с принципами социальной ответственности и гражданского сознания, способность действовать в соответствии с этическими нормами**. Важнейшей задачей образования является формирование правовых ориентаций личности, которое заключается не только в получении знаний и понимании права, но и в формулировании суждений о нем как о социальной ценности [8].

Возрастание роли информации требует развития **информационных компетенций, таких как**, способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников, способность к интерактивному использованию знаний и информации.

Важной особенностью компетентностной модели европейского специалиста является уровневый подход к их формированию и оцениванию. Программы высшего образования должны формировать элементы компетенций, но развитие компетенций должно происходить и на довузовском уровне и в ходе дальнейшего обучения и работы выпускников. Формируются ли и как фактически формируются компетенции, зависит от условий дальнейшей биографии выпускников, на которую вуз едва ли может повлиять. Более того, поскольку компетенции должны формироваться в течение жизни, то уровень их сформированности существенно зависит также от уже имеющегося личного багажа учащегося. Таким образом, результаты обучения зависят от субъекта, а не только от вуза или курса подготовки.

Таким образом, несмотря на ряд различий, российское понимание компетентности молодого специалиста вполне сопоставимо с европейским подходом. Для большего сближения позиций, как нам представляется, необходимо при формулировании компетенций принимать во внимание результаты европейских проектов посвященных этой тематике (TUNING, DeSeCo, и др.), согласовать набор общекультурных

компетенций для разных направлений подготовки во ФГОС ВПО разных направлений подготовки, а также выработать более четкий подход к определению результатов образования и их соотнесения с конкретными компетенциями и уровнями их развития и оценивания.

Литература

1. ECTS Users' Guide, Brussels, 2009 – 64 p.
2. *Kennedy Declan*. Learning Outcomes and Competences – How are they related? 21 April 2009 NVAO Seminar The Hague, Netherlands. URL: http://www.nvaio.net/page/downloads/Competences_and_LOs_Netherlands_21_Apr_09.pdf. Дата обращения 01.11.2012.
3. *Адам, С.* Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте болонского процесса. // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). – М., 2009. – 536 с.
4. *Артур, Л., Бреннан, Й., Де Вирт, Э.* Выпускники в обществе знаний: точки зрения работодателей и высшей школы. // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). – М., 2009. – 536 с.
5. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г.
6. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк – М., 2009. – 148 с.
7. *Бринкер, Т.* Ключевые компетенции и профессиональная способность // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) – М., 2009. – 536 с.
8. *Есикова, Т.В.* Формирование правовых ориентаций личности // Ученые записки российского государственного гидрометеорологического университета. Научно-теоретический журнал. – СПб. Изд-во РГГМУ. 2010 – № 13. – С. 158–164.
9. *Йегер, Р.С.* Формирование компетенций. факты, идеи и версии/ Доклад 25.06.2003 в Диллингене// Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) – М., 2009. – 536 с.
10. Официальный сайт проекта Tuning. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. Дата обращения 02.11.2012.
11. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов. / Под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 212 с.
12. Распространение и влияние реформы образовательных программ высшего образования в Европе // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). – М., 2009. – 536 с.

13. ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 Туризм // URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm489-1.pdf (дата обращения: 17.09.2012).

14. ФГОС ВПО по направлению подготовки 101100 Гостиничное дело // URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm936-1.pdf (дата обращения: 17.09.2012).

15. ФГОС ВПО по направлению подготовки 021000 География (проект) // URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_13b.pdf (дата обращения: 17.09.2012).

Горанская Е.И.

Универсальные компетенции горизонтально мобильных педагогов

Goranskaya E.I.

Universal competences of horizontally mobile teachers

Профессиональную мобильность можно охарактеризовать как форму социально-профессиональной активности (поведения) специалиста в ее деятельностно-компетентностном и личностном аспектах, проявляющуюся в готовности и возможности реализации множественных профессиональных траекторий в широком социальном контексте [1]. Опираясь на данное определение, мы провели исследование с участием 309 педагогов: 169 выпускников учреждений образования педагогического (ПП) и 140 выпускников учреждений образования непедагогического (НП) профиля. Среди них 262 женщины и 47 мужчин в возрасте от 20 до 69 лет [2]. Компетенции респондентов мы изучали при помощи анкеты, разработанной в рамках европроекта TUNING. По типу профессиональной мобильности (ПМ) испытуемые были объединены в три группы: вертикально мобильные (ВМ), горизонтально мобильные (ГМ) и профессионально стабильные (ПС).

Для определения внутригрупповой взаимосвязи компетенций у педагогов с разным образованием и ПМ использовался коэффициент корреляции Пирсона. В результате были выявлены положительные и отрицательные корреляции между тридцатью компетенциями, объединенными в рамках проекта TUNING в три группы: *инструментальные* (ИК, от К1 до К10), *межличностные* (МК, от К11 до К18) и *системные* (СК, от К19 до К30) [3]. В данной статье остановимся на анализе ядерно-периферийной структуры компетенций ГМ педагогов (меняли

профессию / специальность) с учетом профиля (педагогический или непедагогический) их alma mater: ГМ_{ПП} и ГМ_{НП}.

В структуре ИК у ГМ_{ПП} системообразующая роль принадлежит способности к организации и планированию (К2) и навыкам решения проблем (К9). Для ГМ_{НП} аналогичную функцию выполняют базовые знания в различных областях (К3). Общими ядерными компетенциями для двух групп педагогов стали К3 и К9, а также навыки принятия решений (К10). У ГМ_{ПП} к указанной тройке компетенций примкнула К2, а у ГМ_{НП} – знание второго языка (К6). Способность к анализу и синтезу (К1) и подготовка по основам профзнаний (К4) являются периферийными для выпускников вузов ПП и НП. При этом К6 дополняет периферийный блок ГМ_{ПП}, а К2 – ГМ_{НП}. К внеструктурным компетенциям обеих групп педагогов были отнесены коммуникация на родном языке (К5), навыки работы с компьютером (К7) и управления информацией (К8).

Системообразующей МК для ГМ_{ПП} стала способность работать в международной среде (К17), а для ГМ_{НП} – принятие различий и мультикультурности (К16). Ядро МК для выпускников вузов ПП и НП сформировано способностями работать в междисциплинарной команде (К14) и общаться со специалистами из других областей (К15), а также К16 и К17. Периферийными компетенциями ГМ_{ПП} являются навыки работы в команде (К12) и межличностных отношений (К13), а ГМ_{НП} – способность к критике и самокритике (К11) и приверженность этическим ценностям (К18). Внеструктурными элементами для выпускников педвузов стали К11 и К18, а для выпускников непедагогических вузов – К12 и К13

Системообразующую функцию у ГМ_{ПП} выполняет забота о качестве (К29), а у ГМ_{НП} – К29 и стремление к успеху (К30), но только в сочетании с наличием исследовательских навыков (К20) и пониманием культур и обычаев других стран (К25). Ядро компетенций ГМ_{ПП} образовали инициативность и дух предпринимательства (К28) в сочетании с креативностью (К23) и лидерством (К24). Последняя вошла и в ядерную структуру ГМ_{НП} наряду со способностями применять знания на практике (К19) и учиться (К21), а также К25 и К29.

Общей для двух групп педагогов периферийной компетенцией оказалась К20. При этом у выпускников вузов ПП к данному блоку компетенций причислена также К25 (но только по отношению к К29 и К30), а у выпускников вузов НП – К23, К28, К30 и навыки разработки и управления проектами (К27). Среди внеструктурных компетенций обе группы педагогов называют способности адаптироваться к новым ситуациям (К22) и работать самостоятельно (К26). Однако ГМ_{ПП} дополняют указанный блок СК также посредством К19, К21 и К27.

Таким образом, мы выявили, что структура компетенций белорусских педагогов имеет свою специфику, которая заключается в наличии внеструктурных элементов, меняющих количественный и качественный состав целостных компетентностных образований, разработанных специалистами Евросоюза. Результаты исследования на основе реальной структуры компетенций позволяют прогнозировать профессиональную траекторию и планировать ход процесса непрерывного образования взрослых, что напрямую способствует повышению эффективности и рентабельности подготовки специалистов.

Литература

1. *Горанская, Е.И.* Инструментальные компетенции и профессиональная мобильность педагогов – выпускников непедагогических вузов / Е.И. Горанская // *Зборнік навуковых прац акадэміі паслядыпломнай адукацыі ; рэдкал.: А.П. Манастырны [і інш.]. – Мінск: АПА, 2012. – Вып. 10. – С. 168–178.*

2. *Лобанов, А.П.* Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А.П. Лобанов, Е.И. Горанская // *Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 7 (93). – С. 25–31.*

3. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 126 с.

Морозова С.В.

Проблема диагностики профессиональной мотивации студентов

Morozova S.V.

The problem of diagnostics of professional motivation of students

Диагностика профессиональной мотивации студентов в настоящее время является важной психолого-педагогической проблемой. В условиях отсутствия стабильности отечественного рынка труда, гарантий трудоустройства по специальности после окончания вуза студенты далеко не всегда проявляют выраженную заинтересованность в получении профессиональных компетенций. Диагностика особенностей профессиональной мотивации не только дает возможность получить представление

о личностных особенностях студентов как субъектов учения, но и открывает перспективу целенаправленного влияния на их профессиональное развитие через мотивационно-аффективный компонент учения.

Большинство существующих отечественных методик включает в себя профессиональные мотивы, однако, они позволяют диагностировать только общую учебную мотивацию студентов. Более того, эти методики не стандартизированы. Поэтому их использование затрудняет оценку оптимального уровня тех или иных профессиональных мотивов для успешного овладения профессией.

Рассмотрим наиболее часто используемые в психолого-педагогических исследованиях методики, включающие в себя профессиональные мотивы учения, а также имеющиеся данные об их надежности и валидности.

Одной из наиболее популярных является методика «Изучение мотивов учебной деятельности», разработанная на кафедре педагогики и педагогической психологии факультета психологии СПбГУ, в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина [6, с. 70–71]. Эта методика уже долгое время применяется в качестве инструмента диагностики учебных мотивов студентов. Важно, что она разрабатывалась специально для учащихся вузов. Из высказываний, вошедших в состав методики, к профессиональным мотивам относятся: 1. «Стать высококвалифицированным специалистом». 10. «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». О надежности и валидности методики частично можно судить по данным Н.Ц. Бадмаевой [1].

Методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, также часто используемая в отечественных психолого-педагогических исследованиях, была разработана на основе ряда аналогичных методик [3]. В ее состав входит шкала «Овладение профессией», включающая в себя высказывания: 9. «Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии». 31. «Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией». 33. «Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное». 43. «Мой выбор данного вуза окончателен». 48. «До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней». 49. «Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная». Согласно ключу методики в ней диагностируются только внутренние профессиональные мотивы. Так как в аннотации информация о методе получения шкал отсутствует и вдобавок сказано, что ряд высказываний «подкорректирован автором книги [т.е. Е.П. Ильиным – С.М.] без изменения их смысла», валидность и надежность данной методики остается неизвестной.

Методика «Профессиональная мотивация учащегося» Т.А. Верещагиной [5], также нередко используемая для диагностики мотивационной сферы личности студентов, отличается от рассмотренных выше методик. Во-первых, она может быть использована не только на выборке студентов, но и учащихся средних профессиональных учебных заведений, школьников. Во-вторых, этот опросник ориентирован не на изучение мотивов учения, а на выявление ведущих мотивов выбора профессии и работы по специальности, то есть собственно профессиональных мотивов. Ответы на вопросы методики произвольно поделены автором на 4 группы: мотивы собственного труда, мотивы социальной значимости труда, мотивы самоутверждения в труде, мотивы профессионального мастерства. К сожалению, из описания непонятно, факторная или дискриминантная модель лежит в основе методики Т.А. Верещагиной. Поэтому вопрос о проверке валидности (внутренней или конструктивной соответственно) остается открытым.

Все разобранные нами методики в какой-либо мере отражают следующие составляющие профессиональной мотивации: ориентацию на успешную карьеру, желание стать профессионалом. Часть из них также включает мотивы материального благополучия и социальной значимости выбранной профессии.

Иная ситуация обстоит с диагностикой профессиональной мотивации изучения конкретного учебного курса. В 2003 г. Т.Д. Дубовицкая опубликовала в Психологическом журнале «Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста» (ОЗУП) [2]. Сразу стоит оговорить то, что опросник был создан для диагностики отношения испытуемых к учебным предметам, т.е. он направлен на решение задачи диагностики не столько мотивации как таковой, сколько тех психологических явлений, которые могут определять силу и валентность мотивации.

Пункты опросника произвольно объединены в две шкалы: шкалу значимости учебного предмета для собственно профессиональной подготовки будущего специалиста (ПП) и шкалу значимости учебного предмета для развития профессиональной мотивации (ПМ). Дифференциация шкал теоретически не обоснована. Фактически в первой шкале противопоставляются различные профессиональные и учебные мотивы учения. Вторая шкала отражает уровень внутренней профессиональной мотивации. Вследствие того, что шкалы опросника не могут быть достаточно четко соотнесены с профессиональной мотивацией учения, применение данного опросника для ее диагностики затруднительно.

Так как опросник направлен на изучение отношения студентов к учебным предметам, особую значимость приобретают условия, в которых проводилось исследование. Т.Д. Дубовицкая не указывает, когда именно опрашивались испытуемые (в начале, конце занятий по курсу, после того, как чтение курса уже было завершено, до или после сдачи зачета/экзамена). Неизвестно, анонимным ли был опрос. В итоге информация об устойчивости шкал при ретестировании через два месяца не полностью подтверждает надежность разработанной методики. Иными словами, вследствие того, что нам неизвестно, были ли у испытуемых уже сформированы диагностируемые признаки или только формировались, мы не можем однозначно оценить результаты ретестирования, несмотря на высокие значения коэффициентов корреляции по шкалам.

В 2010 г. нами была разработана «Методика диагностики профессиональной мотивации изучения учебной дисциплины» [4]. Выборку составили студенты факультета психологии СПбГУ. Анализ данных позволил выделить два мотивационных фактора: внутреннюю профессиональную мотивацию и социально-профессиональную мотивацию. Методика была проверена на надежность, конвергентную и содержательную валидность. Данная методика также не стандартизирована.

В целом можно сказать, что все рассмотренные нами методики в той или иной степени позволяют диагностировать внутренние и внешние профессиональные мотивы учения. Однако отсутствие в большинстве случаев точных данных о надежности и валидности методик затрудняет их использование для решения исследовательских и психолого-педагогических задач.

Литература

1. *Бадмаева, Н.Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. *Дубовицкая, Т.Д.* Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста // Психологический журнал. – 2003, Т. 24, №5. – С. 103–109.
3. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 508 с.
4. *Морозова, С.В.* Методика диагностики профессиональной мотивации изучения учебной дисциплины // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. Вып. 4. – С. 61–67.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
6. Психология подростка: Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб, 2003. – С. 70–71.

Гюнсел О.

Формирование стрессоустойчивости и ее влияние на формирование правовых компетенций личности

Gyunsel O.

The formation of resistance to stress and its impact on the formation of legal competences of personality

Данная работа посвящена анализу стрессоустойчивости, причин его возникновения и взаимосвязи с правовыми компетенциями личности.

Рассмотрим понятие «стресс». Наиболее широко употребляемым определением является следующее: «Стресс – это напряженное состояние организма человека, как физическое, так и психическое» (Г. Селье). Наличие стрессовых импульсов во всех сферах жизни и деятельности человека имеет место. Стрессовые ситуации возникают как в профессиональной деятельности, так и в общении.

С точки зрения формирования представлений о профессии у молодых специалистов, наибольший интерес для нас представляют организационные факторы, которые вызывают стресс. Знание этих факторов и умение уделять им особое внимание поможет предотвратить многие стрессовые ситуации и повысить эффективность стрессоустойчивости у молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности, а также достичь целей его развития с минимальными психологическими и физиологическими потерями. Ведь именно стресс является причиной многих заболеваний, а значит наносит ощутимый вред здоровью человека, тогда как здоровье – одно из условий достижения успеха в любой деятельности. Поэтому в работе рассматриваются различные факторы, вызывающие стресс. Кроме причин появления стрессов, учеными анализируется стрессовое состояние организма – стрессовое напряжение, его основные признаки и причины.

Как известно, основное внимание уделено способам борьбы со стрессом. Для молодых специалистов было важно преодолеть себя и принять участие в программе по разрешению стрессовых ситуаций, эффект от их выполнения компенсирует первоначальные усилия на освоение устойчивости. В работе с начинающими профессионалами, психологи наблюдают, как они испытывают воздействия релаксации и концентрации. В процессе участия в программе оказывается помощь молодому специалисту в трудной для него ситуации и позволяет быть устойчивым.

Основной вывод, который можно сделать из теоретических работ, можно сформулировать следующим образом. Стресс – это неизбежность, о которой человек должен знать и всегда помнить. Стресс можно предвидеть. Необходимо подготовить молодого специалиста к вероятности возникновения стрессовой ситуации и оказать помощь в том, чтобы он справился в трудной ситуации. Некоторых стрессов можно избежать в целом, но существуют ситуации, которые неизбежны. Необходимо терпеливо, с желанием готовить молодого специалиста к сложным ситуациям в профессиональной деятельности, которые могут ему встретиться.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить стрессовое поведение молодых специалистов в учебной деятельности в зависимости от уровня сформированности представлений о профессиональной деятельности и устойчивости личности. В процессе исследования анализировали стрессовое поведение, возникающее в профессиональной деятельности. Выявляли зависимость стрессоустойчивости от уровня сформированности представлений о профессиональной деятельности.

Если учитывать психологические условия разрешения стрессовой ситуации и использовать ее позитивный компонент, то можно подготовить молодого специалиста к конструктивности в поведении при разрешении конфликтных ситуаций.

В процессе исследования уточнено содержание понятия «стрессоустойчивость», которое выступает условием формирования активности в профессиональной деятельности молодых специалистов, включая позитивный опыт усвоения конкретного содержания работы и взаимоотношений с коллегами. Выявлено отрицательное влияние низкой активности в профессиональной деятельности, возникающее у молодых специалистов в процессе взаимодействия с подавляющими активностью в коллективе личностями. Низкий уровень характеризуется снижением активности в профессиональной деятельности, низким уровнем освоения правовых компетенций и работоспособности, а также нежеланием сотрудничать с коллегами, проявляющими отрицательные эмоции. Средний уровень характеризуется средним диапазоном проявления видов активности в профессиональной деятельности и средним освоением правовых компетенций. Высокий уровень характеризуется высоким диапазоном проявления видов активности в профессиональной деятельности, высоким уровнем освоения правовых компетенций и работоспособности. Определены условия эффективности стрессоустойчивости, обеспечивающие высокую активность молодых специалистов в профессиональной деятельности и выступающие как единый комп-

лекс взаимосвязанных факторов. Создание этих условий способствует изменению отношения к профессиональной деятельности, предопределяет изменение содержания мотивации профессиональной деятельности в положительную сторону.

Компетенция — это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Правовая компетенция — совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица, которая определяет его место в системе государственных органов (органов местного самоуправления) и помогает выполнить профессиональные обязанности в рамках закона.

Значимость исследования заключается в том, что дополняется психологическое представление о стрессоустойчивости молодых специалистов в профессиональной деятельности; теоретически обосновываются виды и функции эмоций, позволившие расширить содержание указанных понятий с позиций психологии; определены теоретические основы формирования стрессоустойчивости, разработаны методы исследования, выявляющие особенности взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции.

По результатам эмпирического исследования разработана и апробирована программа «Развитие стрессоустойчивости молодых специалистов в профессиональной деятельности». Полученные данные представляют ценность для планирования и проведения диагностической, коррекционной и консультационной работы с молодыми специалистами и полезны для практических психологов.

Литература

1. *Китаев-Смык, Л.А.* Психология стресса. — М., ЛГУ, 1983. — 80 с.
2. *Богоявленская, Д.Б.* Отечественная методология психологии как фактор развития проблематики творчества и одаренности // Век психологии. — СПб: Нестор-История, 2012. — С. 847 — 864.
3. *Никитин, С.В.* Управление стрессом. Психодинамика развития личности. СПб, 2003. — 128 с.

Сорокина Я.В.

Психологическое исследование активности в учебной деятельности студентов

Sorokina Ya.V.

The psychological research of activity in educational activity of students

Ключевым требованием (ФГОС ВПО) нового поколения является компетентностный подход как основа развития в образовательном процессе. Социально-экономические преобразования в настоящее время обусловили потребность в перестройке образования на основе компетентностного подхода. В Концепции модернизации российского образования [5] отмечается, что в вузах должна осуществляться подготовка на компетентностном уровне, способном не только воспроизводить определенные знания и умения, но и осуществлять эмоционально-волевою регуляцию учебной деятельности студентов, которой сопутствует эмпатия, установление доверительного контакта и диалога (ФГОС-З), способствующих развитию личности студентов.

Однако существуют причины, которые связаны с низкой эмоционально-волевой регуляцией активности в учебной деятельности студентов. С одной стороны, причиной являются неустойчивые ценностные ориентации студентов, слабо направленные на учебную деятельность, а более на утверждение собственного благосостояния. С другой стороны, организация обучения не предполагает наличия полного взаимопонимания между преподавателем и студентом.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать процесс активности учебной деятельности студентов и рассмотреть особенности включения компетенций, применение которых позволит осуществить преодоление низкой эмоционально-волевой регуляции, что будет способствовать их развитию. Низкая эмоционально-волевая регуляция возникает в процессе учебной деятельности студентов и обнаруживает различные стороны их личности:

- интеллектуальную, связанную с отсутствием целенаправленного познания, мышления, познавательных потребностей;
- социальную, отражающую неадекватное отношение студентов к различным явлениям социального характера в учебной деятельности и отсутствие социальных умений адекватно общаться в процессе учебной деятельности как с преподавателями, так и с сокурсниками;

– волевою, включающую отсутствие принятия решений и приложения усилий при их реализации, отсутствие преодоления возникающих противоречий;

– действенно-практическую, связанную с отсутствием предметно-практического вклада и нереализованностью информационных компетенций в учебной деятельности.

Внутренними причинами, формирующими низкую эмоционально-волевою регуляцию студентов в процессе учебной деятельности, являются: низкий уровень общих компетенций, несформированность самостоятельной учебной деятельности, отсутствие приемов самостоятельного приобретения знаний. Если студенты стремятся реализовать свои потребности и мотивы в учебной деятельности, то у них происходит перестройка взаимосвязанной совокупности структурных элементов, от количества и качества которых зависит содержание эмоционально-волевой регуляции активности в учебной деятельности. Активность, развивающаяся на компетентностном уровне в учебной деятельности студентов, является не только воспроизводящей, а интерпретирующей и творческой.

Проведенное нами исследование определяется значимостью эмоциональной сферы студентов для того, чтобы повысить уровень их активности в учебной деятельности. В настоящее время вопрос о факторах, влияющих на активность в учебной деятельности, ещё не достаточно изучен. Подход к изучению данного вопроса с позиций эмоционально-волевой регуляции активности открывает новые возможности для его успешного решения.

Однако немногие исследователи связывают процесс затруднений в эмоционально-волевой регуляции с освоением компетенций. Эмоционально-волевая регуляция, оказывающая влияние на освоение компетенций, в педагогической психологии не исследовалась достаточно широко [2].

В основу нашего исследования положены идеи о том, что многообразие проявлений эмоциональной сферы не позволяет проводить их полную классификацию. Источниками исследования послужили фундаментальные положения и концепции: формирование личности (А.Г. Асмолов, К.К.Платонов, В.В. Рубцов); компетентностный подход в обучении (Э.Ф. Зеер, В.Д.Шадриков) [4], теории деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В основу было взято освоение общекультурных, общенаучных, коммуникативных и социально-информационных компетенций. Освоение компетенций осуществлялось студентами социально-гуманитарного факультета по направлению «Психология» 030300 (бакалавриат) и выступило как условие, обеспечивающее адекватный уровень учебной деятельности. Компетенции использовались при преподавании таких дисциплин, как «Русский

язык и культура речи», «Иностранный язык», «Философия», «Введение в специальность», «Психология развития и возрастная психология».

В процессе исследования определены условия эффективной эмоционально-волевой регуляции активности в учебной деятельности студентов. Условия, обеспечивающие высокую активность, выступают как единый комплекс взаимосвязанных факторов, включающих профессиональную компетентность педагогов и реализацию компетенций в учебной деятельности студентов.

Условия по преодолению низкой эмоционально-волевой регуляции активности учебной деятельности студентов включали освоение следующих компетенций (ФГОС-3):

Владение культурой научного мышления (ОК-3).

Умение применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (ОК-6).

Восприятие личности другого, эмпатии, установление доверительного контакта и диалога, убеждение и поддержка людей (ОК-7).

Психологическая диагностика уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы (ПК-6).

В процессе исследования были выявлены закономерности эмоционально-волевой регуляции, которые проявляются:

- в развитии положительных эмоций при ситуативно-личностном общении,
- в дифференциации во время делового общения в процессе учебной деятельности,
- в зависимости от опыта общения с преподавателями у студентов, испытывающими дефицит общения,
- в наличии более широкого репертуара эмоциональных проявлений и степени их интенсивности у студентов, осваивающих владение навыками анализа своей деятельности,
- в умении применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния.

Преодоление низкой эмоционально-волевой регуляции позволяет разрешать проблемные ситуации, отражать уровень усвоения компетенций, формировать самосознание, самоконтроль и самооценку; отражаться на мотивации деятельности и потребностях; обнаружить социально обусловленный результат межличностного взаимодействия; оказывать влияние на самовоспитание студентов.

Функции преодоления низкой эмоционально-волевой регуляции состоят в оценке, побуждении и регуляции деятельности, включая коммуникативные, компенсаторные и воспитательные особенности. Преодо-

ление низкой эмоционально-волевой регуляции служит повышению качества образования.

В результате исследования нами обоснована взаимосвязь между преодолением низкой эмоционально-волевой регуляцией активности в учебной деятельности студентов и глубиной усвоения компетенций, что способствует развитию личности студентов. Практическое значение эмоционально-волевой регуляции активности в учебной деятельности студентов в процессе усвоения компетенций обеспечивает стабильность внедрения новых технологий в сфере образования.

Литература

1. *Акопян, Л.С.* Эмоциональные состояния, их регуляция и саморегуляция [Текст]. – Самара: ПГСГА, 2011.-212 с.
2. *Белкин, А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст]. – Челябинск: ОАО «Юж.Урал.кн.изд-во», 2004. – 176 с.
3. *Вилюнас, В.К.* Профессиональное образование вуза как основа для подготовки востребованных молодых специалистов //Формирование мотивации к успеху как фактор развития профессионального самосознания: материалы Международной научно-практической конференции-М.: Гуманитарн., изд. центр ВЛАДОС, 2011. – С.66–69.
4. *Зеер, Э.Ф.* Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст].- Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. – 129 с.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
6. *Сыманюк, Э.Э.* Стратегия профессионального самосохранения личности// Мир психологии. 2005. – №1.

Хабидуллина М.Р.

Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и его профессиональной мобильности

Khabibulina M.R.

Interrelation of social and psychological adaptation of personality and its professional mobility

Профессиональная мобильность выступает одним из направлений социальной. Для молодежи данная разновидность мобильности является особенно значимой. Как отмечается в Концепции модернизации

российского образования на период до 2010 года, профессиональное образование еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. Статистика показывает, что сегодня трудоустраиваются по полученной специальности не более 50% выпускников вузов. Возможности их профессионального самоопределения обусловлены, среди прочего, и относительно узкой специализацией профессиональной подготовки. Однако на современном этапе развития изменения рынка труда в связи с потребностью общества требуют от молодых специалистов готовности не только к определенной профессиональной деятельности, но и при необходимости к смене ее вида, что обеспечивается их профессиональной мобильностью.

Достижение и повышение ее уровня способствует удовлетворению потребностей человека как базовых, так и более высокого уровня (в получении высокого социального статуса, в развитии духовности, в саморазвитии). Как показывает социальная практика, стихийно, под воздействием социальной среды, мобильные качества формируются далеко не у всех людей. Эта ситуация актуализирует социальную задачу целенаправленной подготовки человека к жизни и функционированию в современном, быстро меняющемся мире посредством развития мобильности как особого личностного качества.

На профессиональную мобильность оказывает значительное влияние адаптация. Термин «адаптация» был заимствован из биологической науки с несколько видоизмененным содержанием. Он стал означать приспособление человека к условиям социальной среды. Адаптация – это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования, развития и продолжения рода. Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции, обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды. В этой связи процессы адаптации включают в себя не только оптимизацию функционирования организма, но и поддержание сбалансированности в системе «организм-среда». Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации.

Адаптацию личности профессионала к новой работе можно понять как возникновение у него специфических психологических проявлений,

обусловленных качественными различиями до и после организационных изменений, особенности которых детерминированы образованием новых компетенций.

Психическую адаптацию рассматривают как результат деятельности целостной самоуправляемой системы (на уровне «оперативного покоя»), подчёркивая при этом её системную организацию. Но при таком рассмотрении картина остаётся неполной. Необходимо включить в формулировку понятие потребности. Максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей является, таким образом, важным критерием эффективности адаптационного процесса. Следовательно, психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды.

Трудности адаптации определяются как индивидуальными особенностями человека, так и величиной «разрыва» между образами жизни, который определяют организационные изменения, центрирующим фактором которых являются принятая учреждениями модель формирования коллективов.

Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей. В этом смысле принято говорить о степени социальной адаптированности или дезадаптированности индивида. Поскольку социальная адаптация протекает в условиях социального взаимодействия людей, то степень адаптированности субъекта к группе или социуму будет определяться, с одной стороны, свойствами социальной среды, а с другой – его собственными свойствами и качествами. К числу социальных (или средовых) факторов, определяющих успешность адаптации, относятся однородность группы, значимость и компетентность ее членов, их социальное положение, жесткость и единообразие предъявляемых требований, численность группы, характер деятельности ее членов. К личностным или субъективным факторам – уровень тревожности, компетентности человека, его самооценка, степень идентификации себя с группой или иной социальной общностью и приверженности ей, а также пол, возраст и некоторые типологические особенности. Адаптация личности в обществе постоянных перемен затруднена, человек не успевает за стремительным ходом событий расширяется сфера дезадаптации.

Профессиональная мобильность реализуется на рынке труда, в пространстве профессиональной деятельности, и готовность к ее проявлению должна стать одной из общепринятых норм поведения молодого специалиста. Необходимость наличия у молодежи способности быстро адаптироваться к новым условиям обусловлена следующими факторами.

Во-первых, в молодом возрасте происходит переход от образования к трудовой деятельности, интеграция индивида в социально-профессиональную структуру общества, обретение самостоятельного экономического статуса.

Во-вторых, до наступления 30 лет, как правило, закладываются основы будущей служебной карьеры молодого человека, и он осуществляет восходящую вертикальную мобильность.

В-третьих, начало трудовой деятельности позволяет сравнить воспроизводство социальных достижений родителей для выходцев из разных общественных слоев, выявить степень влияния социального происхождения на последующие профессиональные и иные достижения, а также другие аспекты межпоколенной социальной мобильности.

Профессиональная мобильность молодых людей проявляется в изменении профессии или переквалификации в рамках имеющейся специальности, реализации служебной карьеры (карьерный рост, служебное продвижение), повышении квалификации, получении более высоких разрядов и т.д. Профессиональная мобильность является важнейшим элементом социальной мобильности в целом, поскольку, прежде всего, профессиональная сфера является сферой развития и реализации склонностей и способностей, потребности в достижении и в престиже. Для молодежи самореализация в профессии является непременным критерием достижения социальной зрелости.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Зеер, Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 238 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 198 с.

Секция 3. РАЗВИТИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Section 3. THE DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF YOUNG SPECIALISTS

Абезгауз С.А.

**Конфликт интересов или единство целей:
политика правительства и общества Канады
по охране окружающей среды**

Abezgauz S.A.

**Conflict of interests or unity of aims:
the policy of the government and society of Canada
on environmental protection**

Канада – страна, известная всему миру своей природой – чистейшими озерами, девственными лесами, богатым разнообразием флоры и фауны. Национальной символикой Канады являются элементы дикой природы и ландшафта [18]. Согласно различным социологическим опросам, по мнению их участников, Канада считается одним из ведущих государств, последовательно проводящих политику охраны окружающей среды.

Цит. no: Gunton Thomas I. Canada's Environmental Record: An Assessment. Vancouver, 2005. С. 17.

Рассмотрим экологическую ситуацию в стране, отношение граждан к проблемам охраны окружающей среды, но начнем с экологического законодательства.

Будучи страной с федеративным устройством, Канада имеет двухступенчатый характер законодательства – федеральный и провинциальный [1]. К ведущим федеральным законам относятся законы: «Об охране окружающей среды Канады» (Canadian Environmental Protection Act, 1999 (СЕРА)); «О борьбе с вредителями» (Pest Control Products Act, 2002 (РСРА)); «Об охране дикой природы, 1985» (Canada Wildlife

Act); «О транспортировке опасных продуктов и материалов, 1992» (Transportation of Dangerous Goods Act (TDGA)); «О национальных парках, 2000» (Canada National Parks Act); Рыболовные акты (the Fisheries Act) и др. Значительно более детализированное законодательство представлено на уровне провинций. Однако особенность канадского законодательного подхода состоит в том, что деятельность правотворческих органов координируется специально созданным в 1994 г. агентством – Canadian Environmental Assessment Agency. Агентство ответственно перед Министерством окружающей среды (Ministry of the Environment) и обеспечивает высококачественную оценку деятельности правотворческих организаций и привлекает общественную инициативу для содействия в принятии решений по вопросам устойчивого развития Канады. На федеральном уровне ответственность за реализацию национальных программ возложена на Министерство окружающей среды. Вопросами природопользования на федеральном уровне занимаются и другие министерства: природных ресурсов (Natural Resources), северных территорий (Aboriginal Affairs and Northern Development), транспорта (Transport), а также Совет по контролю над использованием атомной энергии (Atomic Energy of Canada Limited).

В Канаде также ведут активную деятельность неправительственные экологические организации: самой известной и зародившейся в этой стране является – Гринпис [16]; Green Action Centre; Ontario Nature; Toronto Environmental Alliance и др.

В 1990 г. был принят «Зеленый план» Канады [8]. На его реализацию было выделено \$3 млрд. В нем были намечены 7 приоритетных целей деятельности в сфере природопользования: 1. Сохранение чистоты воздуха, воды и земли. 2. Экологически сбалансированное использование возобновляемых природных ресурсов. 3. Защита охраняемых природных территорий и живого мира. 4. Сохранение северных территорий. 5. Обеспечение глобальной экологической безопасности. 6. Принятие решений на всех уровнях общественной жизни, обеспечивающих защиту окружающей среды. 7. Минимизация последствий чрезвычайных ситуаций экологического характера.

Каково же отношение канадцев к природе и окружающей среде? И каковы результаты проводимой экологической политики?

Канадский общественный деятель Я. Ангус в работе «A Border Within: National Identity, Cultural Plurality, and Wilderness» ставит задачу определения национальной самоидентификации канадцев, выявления главных ценностей общества, которые объединяют и скрепляют его. Таковыми ценностями для идентичности канадцев англосаксонского

происхождения (English Canadian identity) он определяет мультикультурализм и любовь к природе [2]. Об отношении канадцев к природе наглядно говорят следующие статистические данные:

– 98% канадцев рассматривают природу во всем ее многообразии как важнейшую составляющую существования человечества.

– 90% канадцев считают очень важным проводить время с детьми в местах естественной природы.

– 85% канадцев регулярно занимаются такими видами активного отдыха, как пеший туризм, наблюдение за птицами, рыбалка.

– 82% респондентов говорят, что природа важна для их духовного развития [3, с. 4].

Любовь к природе формирует соответствующую этику по отношению к окружающему нас миру в канадском обществе. По данным социологических опросов, канадцы считают, что защите природы надо уделять большее внимание, чем вопросам экономического развития. По мнению канадцев, загрязнение окружающей среды считается самой важной проблемой современного мира. Эта проблема воспринимается более серьезной, нежели угроза войны или голода [5, с. 9] Такое отношение к природе формирует в канадском обществе с детского возраста устойчивое экологическое правосознание, под влиянием воспитания, обучения и нравственного климата.

Изучая эволюцию морально-нравственных ценностей канадского общества, доктор наук, политолог, профессор Университета Торонто Н. Невитт приходит к выводу, что защита окружающей среды является одним из фундаментальных понятий канадской системы морали и нравственности [11].

Однако, профессор, доктор юридических наук, практикующий адвокат по защите окружающей среде, писатель и редактор Д.Р. Бойд задает следующий вопрос: действительно ли канадцы являются такими защитниками природы или только говорят об этом? [3].

Чем же обусловлены эти сомнения? В 2001 г. проф. Д.Р. Бойд провел сравнительное исследование, в котором сопоставил экологические показатели Канады с другими 28-ю государствами, входящими в состав «Организации экономического сотрудничества и развития» (the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)). Анализ проводился по данным следующих стран: США, Мексика, Австралия, Австрия, Бельгия, Чехия, Дания, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Япония, Корея, Люксембург, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Португалия, Испания, Швеция, Швейцария, Турция и Великобритания. Он просле-

дил динамику развития загрязнения окружающей среды за последние двадцать лет. Для сравнения им было выделено 25 индикаторов, которые он объединил в 10 категорий. Результаты исследования показали, что показатели Канады являются одними из самых низких среди рассматриваемых государств.

Краткое изложение его выводов (1-е место – лучшие показатели, 29-е – самые низкие):

Загрязнение Воздуха (кг/на душу населения):

- sulphur Oxides (окись серы – главная составляющая кислотных дождей) – 27-е место;
- nitrogen Oxides (окись азота) – 25-е место;
- volatile Organic Compounds (летучее органическое соединение) – 25-е место;
- carbon Monoxide (окись углерода) – 26-е место.

Изменение климата:

- выбросы парниковых газов – tonnes of CO₂/capita – 27-е место.

Вода:

- потребление воды (cubic metres/capita) – 28-е место;
- муниципальная очистка сточных труб – 9-е место.

Использование энергии:

- энергопотребление – 27-е место;
- эффективность использования энергии – 28-е место.

Отходы:

- муниципальные отходы (кг/на душу населения) – 18-е место;
- переработка отходов – 23-е место;
- токсичные отходы (кг/на душу населения) – 24-е место;
- отходы атомной промышленности – 28-е место.

Озоноразрушающие процессы:

- потребление озоноразрушающих веществ – 13-е место.

Сельское хозяйство:

- использование пестицидов – 22-е место;
- использование удобрений – 25-е место;
- домашний скот (количество животных на душа населения) – 16-е место.

Биологическое разнообразие:

- количество биологических видов, находящихся под угрозой исчезновения – 7-е место;
- территория, находящаяся под государственной защитой – 13-е место;
- ихтиофауна – 20-е место;
- леса (объем вырубленного леса) – 27-е место.

Транспорт:

- дорожный транспорт – 25-е место;
- количество пройденных километров – 26-е место.

Прочее:

- процент роста населения – 26-е место;
- финансовые вложения в экономику развивающихся стран (% от ВВП) – 11-е место [3, с. 6].

Д.Р. Бойд сделал вывод, что показатели качества окружающей среды за последние годы значительно ухудшились, особенно в таких областях, как: увеличение потребления воды, электроэнергии; рост токсичных и атомных отходов; увеличение выбросов парниковых газов; рост количества биологических видов, находящихся под угрозой исчезновения; чрезмерная вырубка леса. С другой стороны, Д.Р. Бойд отмечает и позитивные сдвиги в улучшении экологической среды, такие как уменьшение загрязнения воздуха; сокращение городских отходов; снижение производства озоноразрушающих веществ; рост количества парков и зеленых зон.

В чем причина таких низких показателей? Казалось бы, Канада – страна, где появилась организация Гринпис; страна, первой подписавшая Венскую Конвенцию о защите озонового слоя планеты в 1986 г.; страна, которая одной из первых ратифицировала Киотский протокол в 1997 г., и в числе первых приступила к реализации плана действий, обеспечивающих устойчивое развитие на общенациональной основе. Почему же характеристики Канады, связанные с защитой окружающей среды, оказались едва ли не самыми низкими среди развитых стран? Сегодняшняя реальность получила название в канадской литературе, как Канадский Парадокс борьбы с загрязнением окружающей среды (Canadian Environmental Paradox) [10, с. 17].

Один из самых успешных режиссёров в истории кино, сценарист, продюсер, уроженец Онтарио, Джеймс Кэмерон в своем интервью 2012 г., комментируя экологическую ситуацию в стране, сказал, что «Канадцам надо проснуться» [14]. Свои слова он объяснил тем, что современное правительство не выполняет возложенных на него обязательств, и в основу своих поступков более ставит материальные предпочтения, нежели экологические и социальные проекты. Джеймс Кэмерон говорил, что канадцы должны активнее участвовать в экологической политике страны и максимально ответственно относиться к природе, если этого не делают высокопоставленные лица. Следует отметить, что канадская судебная система играет значительную роль в экологическом нормотворчестве, позволяя частным лицам участвовать в процессе формирования

экологических норм и принципов. В этом отношении наиболее интересен опыт провинции Онтарио, где в 1993 г. был принят законопроект об экологических правах, предусматривающий участие жителей Онтарио в принятии важных решений. Например, для общественного обсуждения решений исполнительной власти по экологическим вопросам отводится срок в 30 дней [1, с. 156].

Дж. Кэмерон не одинок в своих высказываниях. Один из ведущих канадских журналистов, получивший в 2009 г. почетную награду Общества журналистов-энвайронменталистов (The Society of Environmental Journalists) имени американской писательницы, активистки Рэйчел Карсон, А. Никифорук постоянно публикует работы, где пишет о возрастающей экологической угрозе в Канаде [15]. Главные обвинения он адресуется правительству Стивена Харпера, нынешнего премьер-министра Канады (с 2006 г.), лидера Консервативной партии. О плачевном состоянии политики в сфере охраны природы также говорится в статье – «2012: A bleak year for environmental policy» [18].

Обратимся к правительственным мерам последних лет. Начнем с упомянутого выше Киотского протокола, международного соглашения, принятого как дополнение Рамочной конвенции ООН об изменении климата. Следуя обязательствам Канады в рамках Киотского протокола, министр окружающей среды Дэвид Андерсон объявил в 1997 г. о введении для предприятий обязательной системы отчетности, по количеству выброшенных в атмосферу парниковых газов. Результаты показали, что выбросы с 1990 г. (был выбран базисным годом) по 2008 г. увеличились на 24.1% [13]. Еще зимой 2007 г. в интервью CBC News (the Canadian Broadcasting Corporation) С. Харпер заявил, что «Киотский протокол – это социалистическая махинация, созданная с целью выкачивания денег из богатых стран». Он призвал начать борьбу против существующего соглашения, подрывающего, по его мнению, канадскую экономику [17]. В декабре 2011 г. министр окружающей среды Питер Кент, спустя один день после участия в конференции ООН по изменению климата, проходившей в Дурбане (Южная Африка), заявил о выходе Канады из Киотского протокола.

Другим документом, подписанным Канадой еще в 1994 г., стала Конвенция ООН по борьбе с опустыниванием (The United Nations Convention to Combat Desertification), созданная в целях объединения усилий государственных и общественных организаций по борьбе с опустыниванием, деградацией земель и смягчению последствий засухи. По данным на 29 мая 2012 года Конвенция была ратифицирована 195-ю странами. Однако, в 2013 г. канадский премьер-министр заявил,

что участие Канады в этом соглашении обходится ей слишком дорого, что только с 2010 по 2012 гг. было выделено \$283,000 в поддержку проекта, и поэтому Канада выходит из конвенции [7]. Канада стала единственной страной, разорвавшей международные обязательства по этому вопросу.

Что является приоритетным в правительстве С. Харпера? Основной задачей развития считается разработка, добыча и использование природных ресурсов, таких как нефть, уголь, газ. Ежегодно на эти цели выделяется свыше \$1,3 млрд. Бюджет на изучение энергосберегающих технологий и возобновляемой энергии, напротив, был сокращен [15]. В 2012 г. был опубликован отчет, подготовленный исследовательским центром – The Polaris Institute, – в котором говорилось, что в угоду нефтяной промышленности был изменен ряд законов по защите окружающей среды. Также с 2008 г. состоялось 2733 встречи правительства с представителями нефтяных компаний и промышленных объединений, что в 463 % больше, чем с представителями экологических организаций [12].

С 2010 г. федеральное правительство Канады и правительство провинции Альберта (центра освоения битуминозных песков Канады) ведут активную кампанию, пытаясь ослабить требования таких нормативов, как California's low-carbon fuel standard, U.S. federal clean fuels policy, European Union's Fuel Quality Directive, регулирующих качество горючего, с целью снижения выброса выхлопных газов в атмосферу [16].

В 2012 г. активисты Гринпис обнародовали стратегический план, названный «Pan-European Oil Sands Advocacy Strategy», разработанный правительством Стивена Харпера совместно с Канадской ассоциацией производителей горючего (Canadian Association of Petroleum Producers). Принятие этого документа связано с желанием улучшить в Европе имидж производителей горючего из битуминозных песков, т.к. в соответствии с Европейским соглашением о стандарте качества горючего канадская сырая нефть может быть признана более грязной, чем нефть из других источников, потому что при ее производстве используется больше энергии. Проблема также состоит в том, что современные технологии добычи нефти из битуминозных песков требуют большого количества пресной воды. По этим причинам против разработки битуминозных песков выступают энвайронменталисты и индейцы (First Nations), проживающие в Альберте. Согласно данному документу противники добычи нефти из битуминозных песков названы «врагами Канады» [7].

На фоне рассмотренных событий в июле 2012 г. был принят новый федеральный закон Canadian Environmental Assessment Act, 2012 (CEAA

2012). Его основные цели: 1. обеспечить защиту объектов окружающей среды, находящихся под охраной федеральной власти; 2. осуществлять координацию между федеральным и провинциальными правительствами; 3. способствовать сотрудничеству с коренными народами; 4. своевременно проводить экологические экспертизы; 5. следить за тем, чтобы реализация бизнес-проектов не наносила ущерба окружающей среде; 6. способствовать устойчивому развитию регионов и поддержанию чистоты окружающей среды [7].

Выполнит ли канадское правительство поставленные задачи, будут ли вопросы охраны окружающей среды приоритетнее, нежели интересы крупного капитала, покажет ближайшее будущее. Комплекс конкретных мер, обеспечивающих сохранение природы, уменьшение рисков экологического характера и дальнейшую экологизацию канадского общества, составляет основу национального плана Канады. Следующие федеральные выборы станут проверкой социальной ответственности и экологического правосознания канадских граждан.

Литература

1. Акишин, А.С. Экологическая политика зарубежных стран и России. Волгоград, 2003.
2. Angus, Ian H. A border within: national identity, cultural plurality, and wilderness. Montreal, 1997.
3. Boyd, David R. Canada vs. the OECD: An Environmental Comparison. Victoria, 2001.
4. Boyd David R. Unnatural Law: Rethinking Canadian Environmental Law and Policy. Vancouver 2003.
5. The Canada's World Poll. 2008.
6. Cayley-Daoust D., Girard R. Big Oil's Oily Grasp. The making of Canada as a Petro-State and how oil money is corrupting Canadian politics. Ottawa, 2012.
7. Fitzpatrick M. Oilsands 'allies' and 'adversaries' named in federal documents// <http://www.cbc.ca/news/politics/story/2012/01/26/pol-oilsands-campaign.html>.
8. Gale, Robert J.P. Canada's Green Plan // A Study of the Development of a National Environmental Plan. Berlin, 1997. pp. 97–120.
9. Gall, Gerald L. The Canadian Legal System. 5th ed. Scarborough, 2004.
10. Gunton Thomas I. Canada's Environmental Record: An Assessment. Vancouver, 2005.
11. Nevitte, Neil. The decline of deference: Canadian value change in cross-national perspective. Peterborough, 1996.
12. Nikiforuk Andrew Blame Canada! // <http://www.onearth.org/>.
13. Report of the individual review of the annual submission of Canada submitted in 2010. // United Nations Framework Convention on Climate Change. 2011.
14. <http://o.canada.com/2012/09/07/i-think-canadians-need-to-wake-up/>.

15. <http://www.onearth.org/Nikiforuk> Andrew «Canada's Highway to Hell». September, 2007; «Blame Canada!». August. 2011; книга – «Empire of the Beetle: How Human Folly and a Tiny Bug Are Killing North America's Great Forests», 2011.
16. <http://climateactionnetwork.ca/2010/11/30/the-tar-sands-long-shadow/>.
17. <http://www.greenpeace.org/international/Global/international/briefings/polar/2013/Briefing%20Canadian%20chairmanship%20FINAL.pdf>.
18. http://www.thestar.com/opinion/editorials/2012/12/31/2012_a_bleak_year_for_environmental_policy.html.
19. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Canadian_provincial_and_territorial_symbols.
20. <http://www.wd.gc.ca/eng/4767.asp>.

Баженова Е.Ю.

Правосознание в механизме обеспечения экологической безопасности

Bazhenova E.Yu.

Sense of justice is in the mechanism of providing of ecological safety

Экологическое правосознание — особое комплексное образование, выявляющее представление людей о том, какие требования можно и необходимо предъявлять к экологическому праву, толкование и оценку действующих правовых норм, а также оценку правомерности или неправомерности поведения людей [1].

Неблагоприятное влияние антропогенных практик на естественную среду обитания имеет множество проявлений: от загрязнения окружающей среды промышленными и бытовыми отходами до истребления природных ресурсов в силу корыстной мотивации. Экономические ориентации и потребительский менталитет в условиях глобального социокультурного кризиса снизили значимость природы как наивысшей ценности, а гонка за максимальной экономической прибылью создала устойчивые предпосылки к формированию негативных взглядов, мотивов, отношений к окружающему миру и преступному экологическому поведению [4].

Примером может послужить нашумевшая угроза Арктике со стороны совместных проектов Statoil и «Роснефть». Компании считают, что

запасы углеводородов на участке превышают 2 миллиарда тонн. Преподнося в угрозу заповедные территории, «Роснефть» требует от правительства исключительных льгот: отмены экспортной пошлины, снижения налога на добычу полезных ископаемых в Арктике, отмены пошлин на ввоз уникального импортного оборудования [5]. Метод гидроразрыва пласта вызовет ряд новых экологических проблем и поставит под угрозу не только данный регион, но и всю планету в целом.

Для очистки водных объектов в условиях Арктики понадобится несколько десятков лет, включая во внимание то, что техническое оснащение для этих мест еще не разработано на столько, чтобы очистка в случае протечки прошла успешно. Следует, в первую очередь, подстраховаться и сделать доступными механизмы очистки льда от нефтяных разливов прежде, чем использовать метод гидроразрыва пласта на данном участке Земли.

Личные ценности индивида, по-видимому, объединяясь в ценности групп лиц, входящие в структуру правосознания, создают почву, на которой строится экологическая безопасность [3]. В связи с этим у физических лиц, организующих и осуществляющих хозяйственную деятельность, должно быть сформировано экологическое правосознание, способствующее разумному оптимальному сочетанию экологических и экономических интересов в такой деятельности [2].

Если мы уже начали говорить о потреблении в рамках экосистемы, то, осознавая риски от данных производств, необходимо, в первую очередь, говорить о стратегиях и технологиях взаимодействия с природой.

Оценка действующего права, отношение к нему, различные представления граждан служат показателем общественного мнения по определенному кругу вопросов. Негативные стереотипы общественного мнения по правовой проблематике отражают дефекты правосознания, позволяют определить степень ориентации на возможное противоправное поведение и принять своевременные меры по его предупреждению.

Процесс формирования экологического правосознания, являющегося разновидностью формы правового сознания, должен осуществляться при тесном взаимодействии его триединых элементов: эколого-правового просвещения, воспитания и образования, осуществляемых в сфере природопользования и охраны окружающей среды. Только в совокупности эти элементы способны обеспечить условия для формирования у индивида необходимого уровня экологического правосознания и эколого-правовой культуры [2].

Многие члены общества не владеют необходимыми эколого-правовыми знаниями и часто проявляют неосведомленность по проблемам

природопользования и природоохранной деятельности. Этому в значительной степени способствует отсутствие системного, действенного разноразрядного механизма правового регулирования процесса формирования экологического правосознания [2].

Следствием экологического образования является формирование у индивидов профессиональных навыков восприятия, отражения и выражения экологических знаний, оценок, регулятивных возможностей природоресурсных и природоохранных норм, эффективности их применения, реализации прав и обязанностей субъектов природоресурсной и природоохранной деятельности, в оптимизации юридически значимых явлений и процессов, эколого-правовых принципов, норм, актов [2].

Литература

1. *Алексеев, С. С.* Право: азбука — теория — философия: Опыт комплексного исследования. М., 1999. С. 46, 323, 442, 599.
2. *Вершок, И.Л.* Об экологическом правосознании / И.Л. Вершок // Государство и право — 2003, № 3. — С. 42–50.
3. *Уледов, А.К.* Структура общественного сознания. — М.: Мысль, 1968. — 330 с.
4. *Шишкина, Е.А.* Экологическое правосознание населения (Региональная специфика) // Социол. исслед. — 2009. — N 12. — С.85–89.
5. «Роснефть» и Statoil в погоне за арктической нефтью [Электронный ресурс]. URL: <http://www.greenpeace.org/russia/ru/campaigns/protect-the-arctic/arctic-oil/> (доступно на 19.09.2013).

Ермолина М.А.

О преподавании экологического права в российских неюридических вузах

Ermolina M.A.

About teaching of the environmental law in the Russian nonlegal higher education institutions

В связи с катастрофическим ухудшением состояния окружающей среды [3] одной из актуальнейших задач в сфере высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов-экологов. Вместе с тем хорошая квалификация предполагает получение знаний не только по основному направлению («Экология»,

«Экономика природопользования» и пр.), но и овладение достаточным объемом правовых знаний в данной сфере. Ведь будущему специалисту, так или иначе, придется применять природоохранные нормы на практике [3].

Между тем, как свидетельствует ситуация, сложившаяся на рынке образовательных услуг, в настоящее время имеются серьезные проблемы в данной сфере. С этой позиции представляется необходимым выделить ряд проблем, требующих первостепенного внимания.

Первый аспект, по-видимому, связан с тем, что большинство будущих экологов (впрочем, как и метеорологов, гидрологов и пр.) выбирают данную профессию не вполне осознанно.

Так, среди типичных ответов на вопрос, почему студент выбрал соответствующую специализацию, звучат примерно следующие: «близость к дому», «желание родителей» «наличие военной кафедры», «рейтинг и престижность вуза», «небольшой конкурс», «наличие бюджетных мест», «зачислили в эту группу по итогам вступительных экзаменов», «просто так» и пр.). Парадокс при этом проявляется в том, что большинство студентов (согласно «конфиденциальному» опросу, проведенному автором настоящего исследования в некоторых вузах) не видят себя в избранной профессии и, как показывает практика, после окончания вузов идут на другую работу. В числе причин называются, по крайней мере, следующие: «не уверен, что найду работу по специальности», «низкие доходы», «отсутствие перспектив», «неактуально» и пр. Многие надеются получить в дальнейшем дополнительное образование уже в другой (по их мнению, «более престижной») сфере.

Усугубляет ситуацию также этическая сторона вопроса, связанная с настроениями представителей власти, хозяйствующих субъектов и маргинальных слоев населения. «Нам некогда ждать милостей от природы, взять их у нее – вот наша задача!», «После нас хоть потоп!» – эти известные фразы как нельзя лучше передают отношение многих членов общества к проблемам охраны окружающей среды и рационального природопользования. Участвовавшие случаи нападения на активистов экологического движения, пропагандируемые СМИ [5; 6], также не способствуют уверенности в правильности и своевременности выбора профессии эколога.

Второй аспект связан с тем, что преподаванием правовых основ охраны окружающей среды и природопользования в неюридических вузах занимаются, как правило, преподаватели, не имеющие квалификации в сфере юриспруденции. Причины здесь также разнообразны, но одной и,

может быть, из самых веских является нехватка преподавателей-юристов, специализирующихся по данному направлению.

Немаловажный момент заключается также в кажущейся «простоте и понятности» предмета: не имея представления об основах правовых знаний, такие преподаватели «с легкостью» берутся преподавать будущим специалистам основы знаний в области права. Поверхностно ознакомившись с предметом сами (и зачастую не испытывая к нему интереса), такие преподаватели неосознанно отталкивают и будущих молодых специалистов. Нередко они отступают от предмета, целей и основных задач правовых дисциплин, подменяя правовые понятия и категории, уделяя внимание, прежде всего, тем аспектам, в которых сами являются специалистами (экономические вопросы, философские проблемы, технические обозначения маркировки, тары и упаковки и пр.).

Еще более остро стоит вопрос с использованием в лекционных курсах недействующего законодательства и документов, не подпадающими под понятие «нормативный правовой акт», первостепенным вниманием к инструкциям, приказам и прочим «ведомственным» актам без учета иерархии федерального законодательства и возникающих коллизий норм права. Разобраться в массиве нормативных актов в указанной сфере подчас не под силу даже юристу, не имеющему специализации в данной конкретной области права.

Крайне желательно, чтобы преподаватель основ экологического права (права окружающей среды) и права природопользования был знаком не только с научным и понятийным аппаратом, но и имел постоянную правоприменительную практику (например, путем участия в экспертных группах, научно-практических конференциях, семинарах и тренингах по названным выше вопросам).

Не менее важный аспект связан и с реальной заинтересованностью преподавателя в предмете, проявляющейся в его принципиальной позиции по отношению к состоянию окружающей среды в стране и не всегда взвешенным приоритетам общества и государства. Ведь, как бы ни банально это звучало, именно на преподавателе лежит та особая ответственность за формирующуюся гражданскую позицию будущих молодых специалистов в отношении публичных интересов, а не частных выгод и интересов.

Очевидно, что даже если большинство выпускников не свяжут свою жизнь с профессией эколога, равно или поздно они столкнутся с ситуацией, касающейся принятия экологически значимых решений. Не случайно Федеральный закон «Об охране окружающей среды» [7]

в ст. 73 содержит норму, предписывающую получение дополнительной подготовки в области охраны окружающей среды для всех без исключения руководителей организаций и специалистов в области охраны окружающей среды и экологической безопасности.

Формированию собственной правовой позиции во многом помогают «правильные» книги, отражающие принципиальные позиции и добрые напутствия известных ученых в области российского экологического права. Это особенно сложно в условиях, когда государство диктует темпы экономического роста, когда общественная экологическая экспертиза заведомо проигрышна, когда погибают экологи и т.д.

Тем не менее в России в последние десятилетия сформировалась достаточно прочная школа юристов-экологов, которая постоянно пополняется. Работы С.А. Боголюбова, М.М. Бринчука, А.К. Голиченкова, М.И. Васильевой и многих других, небезразличных к судьбе нашего общего дома Земля авторов, помогают будущим специалистам в сфере охраны окружающей среды и природопользования понять эту сложную и в то же время чрезвычайно важную отрасль права [3].

Крайне желательно, чтобы преподаватель эколого-правовых дисциплин был при этом успешным и целеустремленным, не останавливался на достигнутом образовательном и профессиональном уровне. Способность показать собственный пример, поделиться своими знаниями и опытом, заинтересовать, убедить и поддержать будущего специалиста – в этом, пожалуй, и заключается основа преподавания этой специфичной и весьма важной, но пока еще не в полной мере востребованной дисциплины.

Литература

1. *Боголюбов, С.А.* Сочетание правовых международных и национальных терминов и принципов в экологической сфере // Международно-правовое и национальное регулирование экологической сферы общества: сборник статей / Сост.: Боголюбов С.А., Шемшученко Ю.С. М.: Институт зак-ва и сравнит. правед. при Правительстве РФ, 2012. С. 35 – 59.

2. *Бринчук, М.М.* Потенциал природы как инструмент экологического права // Экологическое право. 2010. N 4 <URL: http://www.juristlib.ru/book_9776.html (доступно на: 10.03.2013)>.

3. *Бринчук, М.М.* Экологическое право (право окружающей среды). Учебник для высших юридических учебных заведений. М.: Юристъ, 2009.

4. *Васильева, М.И.* Публичные интересы в экологическом праве. М., 2003.

5. В Ангарске вынесен приговор по делу об избитых экологах. 18 ноября 2011 г. // http://piter.tv/event/V_Angarske_vinesen_prigo/ (доступно на: 10.03.2013). URL: Голиченков А.К. Юридическое образование в России: вызовы XXI века // Lex Russica № 2. С. 296 – 310.

6. Умер активист-эколог Михаил Бекетов. 9 апреля 2013 г. <URL: <http://frexp.ru/umer-ekolog-aktivist-mixail-beketov.html> (доступно на: 10.03.2013)>.

7. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (с изменениями от 05.03.2013) «Об охране окружающей среды» <URL: <http://www.pravo.gov.ru>>.

Есикова Т.В., Абламонова Е. В.

Психологические особенности изучения правового сознания

Esikova T.V., Ablamonova E.V.

Psychological characteristics of the study of legal consciousness

Низкий уровень правового сознания граждан становится препятствием в развитии демократии и равенства всех перед законом, что не может не оказывать влияние на становление правового сознания молодежи. Подростки, входя в социальную группу, испытывают на себе давление навязываемых поведенческих догм, тотальную регламентацию действий, отчужденность при решении не только значимых для школы, класса, группы проблем, но и локальных, связанных с их собственной жизнью.

Проблема формирования правового сознания не новая в педагогической психологии. В настоящее время разработаны принципы развития правового сознания в процессе правового образования и воспитания старших школьников (Т.В. Болотина, Э.З. Генишер, Е.Е. Герасимович, М.С. Завьялова, В.В. Мищенко, О.А. Никитина, С.А. Рудых), определены формы и методы (А.С. Прутченко, М.А. Ширабова) [1].

Существуют различные формы общественного сознания, посредством которых люди осознают (отражают) существующий мир. Правовое сознание представляет собой одну из форм общественного сознания (по аналогии правовая норма есть одна из разновидностей социальных норм).

Как и другие формы общественного сознания (мораль, наука, религия), правовое сознание отражает окружающую человека действительность, в нашем случае – в сфере права, то есть правовую действительность. Такое отражение осуществляется в формах юридических знаний и их оценок.

Для правового сознания характерны следующие признаки:
– оно является одной из форм общественного сознания;

– состоит из идей, теорий, чувств, эмоций, взглядов и других компонентов, выражающих оценочное психологическое отношение людей к правовым явлениям;

– обращено не только к настоящему, но и к прошлому и будущему;

– ориентирует субъектов права в социально-правовых ситуациях, выступает своеобразным «внутренним» посылом для выбора и принятия юридически значимого поведения.

Таким образом, правовое сознание – это совокупность идей, теорий, чувств, эмоций, взглядов и других компонентов, выражающих оценочное психологическое отношение людей к правовым явлениям и в целом к праву – действовавшему, действующему и желаемому.

Правосознание – это не только осознание права, но и правовое самосознание, постижение себя в правовом измерении, определение своего места и значения в мире права, выбор своей правовой роли, своих юридически значимых целей и действий. Работа правосознания – это постоянный чувственный и мысленный эксперимент по проверке и перепроверке субъектом правосознания различных юридически значимых моделей и вариантов своего поведения в окружающем мире. Специфика правосознания заключается в его соотношении с другими формами сознания (моральным, нравственным, религиозным сознанием и др.) [5].

Правосознание – субъективное явление: оно состоит из представлений людей о праве; из субъективного отношения к самому феномену права, его ценностям; из правовой психологии и даже из индивидуальной эмоциональной реакции на право, подчас интуитивной, подсознательной. Правосознание выступает в виде представлений о праве, суждений о необходимости юридической структуры взаимоотношений людей, установок на тот или иной юридический режим в жизни общества.

Правосознание – это сложное по своей структуре явление, которое складывается из знания права (правовой информированности), правовой идеологии, правовой психологии, правовых оценок и поведенческого элемента (правовых установок).

Правосознание обыденное носит эмпирический характер, порождается повседневными условиями жизни людей, ограничивается непосредственными нуждами и сводится преимущественно к обиходным представлениям, оценкам, навыкам поведения.

Виды правосознания (правосознание классифицируется по различным критериям):

по уровню осмысления правовых явлений:

– обыденное (эмпирическое) правосознание складывается под влиянием окружающей обстановки, на основе семейного воспитания, практического жизненного опыта;

– профессиональное (специализированное) правосознание складывается в результате юридического образования и профессионального опыта. Профессиональное правосознание складывается в среде профессиональных юристов;

– научное (теоретическое) правосознание складывается в результате научного осмысления правовых явлений. Научное правосознание формируется на базе глубоких правовых обобщений, специальных исследований государственно- правовой материи.

Обыденному сознанию соответствует правовая психология, а профессиональному и научному сознанию – правовая идеология.

Теоретическое правосознание стремится проникнуть в сущность явлений, познать их закономерность, выразить их в системе взглядов, концепций, теорий. Теоретическое (научное) правосознание, в отличие от обыденного, формируется на базе широких и глубоких правовых обобщений, знания и закономерностей и специальных исследований социально-правовой действительности.

Научное правосознание – это правовое сознание, формирующееся в процессе осуществления научных исследований тех или иных проблем права, на базе широких и глубоких правовых обобщений, позволяющих выявить закономерности правовой действительности.

Правосознание профессиональное – правовое сознание юристов, соответствующее разным отраслям правовых отношений (хозяйственным, коммерческим, гражданско-правовым, уголовно-правовым, уголовно-процессуальным и т. д.).

Правосознание общественное – правовые идеи, взгляды, мнения, теории, которые распространены в данном обществе и которые отражают типичные свойства его юридической действительности. Оно объективируется в правовой культуре, юридической науке или идеологии; в законодательстве, в массовых представлениях, отражаемых в прессе, во всех идеологических институтах (политика, мораль, искусство и религия).

Правосознание групповое – отражает нормативные ценности, которые, прежде всего, влияют на оценки членами группы сложившейся юридической системы; различие интересов социально-демографических групп, связанных с различным положением в социальной структуре. Правосознание индивидуальное – результат социализации отдельного человека и усвоения им группового и общественного правосознания, опосредствованного особенностями его жизненного пути. В структурном отношении правосознание состоит из двух основных компонентов:

– правовая идеология – это систематизированное научное выражение взглядов (теории, концепции, доктрины, программы) о праве и его

роли в регулировании общественных отношений (например, естественно-правовая, либерально-правовая идеология и др.);

– правовая психология – это концентрированное выражение чувств, эмоциональных переживаний, привычек, стереотипов, ценностных отношений, возникающих в связи с оценкой и реализацией правовых норм и выражающих оценочное психологическое отношение людей к правовым явлениям [5].

В теории государства и права выделяются следующие функции правосознания:

Регулятивная функция. При определенных условиях правосознание выступает регулятором общественных отношений посредством ценностно-правовой ориентации. Результат этой регуляции может проявляться в виде правомерного или противоправного поведения [3].

Оценочная функция. Правовые нормы, другие элементы правовой системы выступают объектами оценки. Оценочная функция вызывает определенное отношение личности к разным явлениям правовой жизни. С ее помощью оценивается отношение к праву и законодательству, правоохранительным органам, правовому поведению окружающих, своему правовому поведению;

Познавательная функция (гносеологическая) – состоит в накоплении знаний о праве и возможности дальнейшего осмысления правовой действительности;

Прогностическая функция – состоит в возможности предвидения, предсказания будущего состояния правовой системы;

Правотворческая функция заключается в том, что правосознание опосредованно воздействует на сам процесс и результаты правотворчества, находит свое выражение в нормативных актах. В некотором смысле правосознание является даже источником права.

Однако здесь следует отметить и обратную связь. Существующее позитивное право оказывает воздействие на правосознание граждан, формирование представлений о правах, обязанностях, ответственности.

Литература

1. Кононова, М.Ю. Проблемы и перспективы правовой защиты российских инноваций на международном рынке // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 6. – С. 264–272.
2. Курбатов, А. О юридических лицах публичного права // Хозяйство и право – 2009. – № 10. – С. 77–86.
3. Малько, А.В. Теория государства и права в вопросах и ответах: Учеб.-метод. пособие. – М.: Политиздат, 2001. – С. 125–129.

4. Мень, И.В. Перспективы развития и становления российского правового и социального государства // Современное право. Научно-практический журнал, № 2(1). 2009.

5. Нерсесянц, В.С. Философия права / В.С. Нерсесянц. – М.: Наука. – Изд. 2. – 2008. – 848 с.

Желобов А.П.

Правовой нигилизм – традиция русской философии и культуры?

Zhelobov A.P.

Legal nihilism – the tradition of Russian philosophy and culture?

Подозрительное отношение к праву как таковому – яркая особенность российского менталитета. Причем не только массового сознания, но правосознания просвещенных слоев населения. Не секрет, что в России правосознание традиционно является низким. «Судить по закону или по совести?» – вопрос, который отражает глубокую и укорененную убежденность российского народа в несовместимости закона (права) с совестью и справедливостью, убежденность в аморальности закона, законотворчества, правовой деятельности. В этом смысле показательна статья российского правоведа и философа Б.А. Кистяковского «В защиту права» в знаменитом сборнике «Вехи» [2]. Он указывал на «притупление правосознания интеллигенции», которая, казалось бы, должна бы обладать правосознанием, толерантным к праву.

Российское сознание и на теоретическом уровне склоняется к абсолютизации морали. Так, П.И. Новгородцев в своем «Введение в философию права» говорил о том, что абсолютная основа права воплощена в моральной идее личности [3]. Требование бесконечного нравственного совершенствования делает невозможным соответствие абсолютно идеала моральной личности и действительности – хотя этот идеал уже существует, но фактически неосуществим в человеческой истории. Известна вполне соответствующая этой русской традиции правосознания убежденность философа В.С. Соловьева в том, что «право – минимум морали». Характерны и суждения эмигранта – «фёдоровца» В.Н. Ильина (1891–1974), который вслед за Н.Ф. Федоровым разобла-

чает «злую любовь к судьбе» и утверждает, что «основной смысл мира – моральный». Утеря моральной доминанты превращает человека, по мнению В.Н. Ильина, в «гражданина» – происходит отчуждение человека от самого себя – эта профанация «подлинно человеческого» [1].

Можно констатировать некий алгоритм существования русского правосознания. *С одной стороны* – наличие подозрительного отношения к праву морального сознания, чувствующего и болезненно воспринимающего тесную связь права с политикой, сопрягающего и то и другое с насилием, с подчинением чужой и чуждой воле государства. *С другой же стороны* явственна постоянная обращенность права к использованию морально-этической терминологии и его тяготение к этическому обоснованию норм права, выраженных в законе.

Вероятно ужас перед возможным «обесчеловечиванием человека» определяет «морализм» и настороженность русского сознания к государству и праву. И, видимо, в этом – источник пресловутых «дефицита правосознания в русской моральной философии» и «моральной нетерпимости» как оборотной стороны высоких качеств русского народа [4].

Думается, что обостренное внимание к человеческой личности, поиск «подлинно человеческого», «русское морализаторство» как принцип «человеческого измерения» сами по себе не порождают нетерпимость и насилие, даже если и отрицают государство и право с их притязаниями на «истинное» и «подлинное» – даже противостоят насилию. Но *возможность насилия* буквально пропитывает все «поры» абсолютизирующего сознания. Об антигуманизме морализаторства предупреждал ещё С.Л. Франк, видя в нем «подлинную и глубочайшую предпосылку деспотизма» [5] – именно притязания на абсолютную истину оборачиваются крушением человечности.

В современной правовой и этической литературе из морально-этических понятий выделяют, как наиболее важные для правосознания, Благо, Справедливость, Долг, Совесть, Ответственность, Достоинство и Честь. Вовлекая их в круг правоведческой терминологии, при изучении курса «Юридическая этика», обычно не останавливаются на таких категориях как смысл жизни, счастье, любовь, ограничиваясь упоминанием о них. Однако небрежение смысло-жизненными категориями сужает спектр формирования нравственного сознания юриста, «смазывая» глубинную связь морали и права. В избегании определенных морально-этических категорий нам видится этатизация (огосударствление) морального сознания, сведение его к социально-регулятивной функции. Отмечая эту выраженную склонность правового сознания к утилитарно-политизированной эксплуатации морально-этических понятий и

принципов, следует все же иметь в виду, что в непосредственной практике правоохранительной деятельности категории долга и ответственности наиболее значимы.

В целом считаю необходимым лишний раз подчеркнуть сложность взаимодействия морального и правового сознания: не только их функциональное и сущностное различие, но и их сущностную связь как форм ценностно-нормативного сознания. Представляется, что правомерно говорить о некоей традиции в русской культуре – традиции существования «дефицита правосознания» и склонность к «морализаторству». Источники, причины, смысл и значение данного явления представляются недостаточно исследованными.

Литература

1. *Ильин, В.Н.* Литургия последнего свершения // Человек. 1994. №3.
2. *Кистяковский, Б.А.* В защиту права // Вехи, М., 1908.
3. *Новгородцев, П.И.* Введение в философию права : Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев; МВД России, СПб. – Петерб. Ун-т МВД России и др. , 2000. – 347 с.
4. *Соловьев, Э.В.* Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. М., 1991. С.230–234.
5. *Франк, С.Л.* Философские предпосылки деспотизма // Вопросы философии. 1992. №3.

Каньшева О.А.

Философия права: моральный аспект

Kanisheva O.A.

Philosophy of law: the moral aspect

Право, как философское понятие, многоаспектно. Право предполагает свободу человека в мышлении, в трудовой практике, в эмоциональном самовыражении и т.д.

Право и свобода соотносятся примерно так: если есть свобода, то есть и право, или: если есть право, то есть и свобода.

С другой стороны, право предполагает обязанности, точно так же, можно сказать, что есть обязанности, то должно быть и право.

В истории философии право сопряжено с историей развития государства, где форма власти определяет свободу. В работе Г.В.Ф. Гегеля

«Философия свободы» показано движение Духа от Древней Китайской цивилизации, где Дух обнаруживает себя и представляет собой зачаточную форму, соответственно с минимумом свободы, до освобождения Духа из царства Природы, что воплотилось в образ древнеегипетского Сфинкса: кошки с головой человека.

Восточная деспотия создает условия свободы для одного лица: императора, или царя. Цивилизация Древней Греции и древнего Рима, а точнее Афинский полис узаконивает право народа и формирует новую форму правления: демократию. Право на суждение, аргументацию и спор одновременно означает ряд свобод в личном волевом выборе. Свобода личности породила философию. Раб и Господин, как два полюса культуры Античности, есть источник развития свободы в европейском смысле.

Европейское право формируется на пути создания морально свободного субъекта, который руководствуется в своей свободе доводами разума, а не природы. Право обретает в Европе духовный смысл. То, что хочет личность есть закон для всех, поскольку поступок есть воплощение доводов разума. «Это единство разумной воли с единичной волей, являющейся непосредственной и своеобразной стихией проявления деятельности первой, составляет простую действительность свободы» [1, с. 326].

Чем определяется свобода? Восток и Запад, как две диаметрально противоположные культуры, рассматривают свободу как внутреннюю (Восток) и внешнюю (Запад), т.е. как свободу внутри духа, или свободу среди вещей. Восточная деспотия загоняет дух человека внутрь себя, ограничивая его во внешнем самовыражении, а европейская демократия создает условия для полагания внутреннего хотения. Научно-технический прогресс есть результат реализации «хотения», в то время как духовные практики Востока есть результат аскетического существования.

С позиции права Восток и Запад выглядят как две противоположности: Восток, в таком случае, абсолютно бесправная цивилизация. Выходит, что условием всякого права является собственность, или право на нее. Собственность и ее защита определяет правовое государство. «Законы XII таблиц» Древнего Рима определяют виды собственности: дети, семья, недвижимое имущество, землевладение и т.д.

Поскольку же человек сам выступает собственностью, то в Европе Т. Гоббс и Дж. Локк формулируют «теорию естественного права», в которой, наряду с другими правами есть право на жизнь. Собственностью должна стать сама жизнь. Каждый человек имеет право, пишет Дж. Локк, отстаивать «свою собственность, т.е. жизнь, свободу и имущество» [2, с. 50].

В этом случае право в Европе обретает духовный смысл и право на собственность уходит на второй план, уступая праву на свободу. «На деле, однако, право и все его определения основываются исключительно на свободной личности, на самоопределении, являющемся скорее противоположностью природного определения» [1, с. 334]. Хотя Г.В.Ф. Гегель рассматривает теорию естественного права Дж.Локка и видит в нем защиту произвола естества, а не Духа: «Естественное право есть поэтому наличное бытие силы и придание решающего значения насилию, а естественное состояние – состояние насильственности и нарушения права, о котором нельзя сказать чего-либо более истинного, как только то, что из него необходимо выйти» [1, с. 334].

Можно согласиться с Г.В.Ф. Гегелем, что естественное право включает обязанности субъектов в отношении друг к другу, что приводит в государстве к «войне всех против всех» (лат. *Bellum omnium contra omnes*) согласно Т. Гоббсу. В таком случае, общество выступает конкретной правовой единицей, удерживающей и ограничивающей произвол и насильственность: «то, что следует ограничить и чем надлежит пожертвовать, есть как раз произвол и насильственность, свойственные естественному состоянию» [1, с. 334]. Выходит, что субъект на деле не столь свободен, т.к. не осознает одновременно с принимаемой им свободой обязанностей. Эти обязанности для него выступают внешним образом, как аппарат насилия в лице правового государства, принуждающего его быть свободным по существу, а именно: «Субъект должен быть диалектикой, которая заключала бы соединение одних видов добра и обязанностей с исключением других и соответственно этому со снятием этого абсолютного значения их» [1, с. 334].

В итоге, в естественном состоянии субъект не морален. Он эгоистичен, наделен страстями, желает власти, богатства, наслаждения. Функцию морали должно взять на себя государство. Человек обретает мораль и выступает как нравственный субъект исключительно в правовом сознании. Вне его он живет по принципу Т.Гоббса: «Человек человеку волк» (лат. *Nomus homini lupus est*).

Правовое сознание формируется в обществе в ее историческом развитии: в мифологии через систему табу; в религии через заповеди нравственности; в философии через принципы разума; в науке через культивирование знания как истины и т.д. Правовое сознание может присутствовать у разных субъектов: общество, государство, класс, семья, отдельная личность могут выступать как отдельные правовые субъекты. Европейское правовое сознание поднялось до субъективной свободы. . «Эта субъективная или моральная свобода есть то, что в европейском смысле по преимуществу

называется свободой» [1, с. 334]. В то время как в России, скорее всего, речь может идти о «коллективной свободе»: один в поле не воин.

Свободно ли Российское общество в той мере, чтобы вести разговор о правовом сознании как российской повседневности?! Не витает ли над Россией дух крепостного права, как не изживший себя пережиток?! Русский мессианизм в творчестве В.С. Соловьева еще только мечтает о нравственном субъекте, говоря об его обожении.

Обожение есть привитие нравственности, укоренение таких ценностей, как стыд, жалость, совесть, что в целом составляет добродетель. Добродетель есть сознание своей свободы во всеобщей жизни, которая у В.С. Соловьева выступает как идеал всеединства и сизигии, или характер, получивший статус второй природы человека

Литература

1. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук в 3-х томах. – Т.3. Философия духа. – М.: Мысль, – 1977.
2. Дж. Локк. Избранные философские произведения. – Т.2. – М., 1960.

Небредовская В.В.

Повышение уровня правосознания граждан посредством медиативных форм и методов воздействия

Nebredovskaya V.V.

The increase of level of sense of justice of the citizens by means of mediative forms and methods of influence

Цель данной работы состоит в изучении электорального правосознания, как автономной формы правового сознания личности, в комплексном анализе и научном осмыслении вопросов его повышения, рассмотрении проблем, связанных с определением путей и методов оптимизации практического применения информационной деятельности субъектов электорального процесса, описании механизмов медиавоздействия на группы избирателей и возможности его рецепции.

Средства массовой информации, концентрируя в своей деятельности идеологический ресурс как государств в целом, так и активных носителей культуры, способствуют развитию правосознания, гражданского общества и стабильности стран. Любое политическое сообщение,

поступающее из печатных или аудиовизуальных средств массовой информации в период предвыборной агитации, несет в себе электоральные ориентации и ценностные установки, которые укрепляются в сознании избирателей: люди подвержены внушению, легко откликаются на всевозможные политические идеи. Массовые коммуникации оказывают воздействие не только на заинтересованность граждан в политической жизни государства, участие в ней, но и на проведение и даже исход выборов. Предвыборные кампании проводятся с учётом этого фактора.

Рассматривая медиавоздействие на группы избирателей посредством электоральных сообщений, мы проанализируем диалектику взаимодействия медийной среды с аудиторией, раскроем факторы, оказывающие непосредственное влияние на процесс создания и усвоения политического сообщения, изучим основные аспекты, привлечения внимания средств массовой информации к политическим агитационным материалам.

Традиционно механизм развития, изменения такого сложного объекта, как аудитория СМИ, раскрывается системой показателей, создание которых опирается на выявление его целостности, четкое представление структуры и функций. К первой группе характеристик относятся качественно-количественные признаки, с помощью которых описывается внутренняя структура аудитории, относительно независимая от системы СМИ. Вторая специфическая группа характеризует аудиторию в её непосредственных взаимоотношениях со СМИ и выражается параметрами, описывающими процесс потребления массовой информации.

Целевые аудитории политических партий – это отдельные приоритетные социально-экономические группы, расположение которых субъектам пассивного права необходимо завоевать во время проведения избирательной кампании, предпринимая попытки добиться признания у всех классов и страт общества.

Правовая культура оказывает значительное влияние на явку избирателей, на их желание участвовать в политической жизни страны и электоральные предпочтения. В этом плане Российская Федерация и Скандинавский регион являются весьма показательными, так как в странах полуострова проводятся образовательные мероприятия, направленные на борьбу с политическим абсентеизмом.

Политические передачи в электоральный период занимают эфирное время в аудиовизуальных СМИ и печатную площадь в прессе, цель журналистов состоит в развитии интереса среди целевой аудитории к институту выборов, в концентрировании их внимания к политической жизни страны. Такие изменения в целом благотворно влияют на развитие

демократического строя, поскольку неуверенных избирателей станет меньше, а значит, возрастёт партийная приверженность.

СМИ вносят значительный вклад в политическую социализацию неуверенных избирателей, облегчая задачу внедрения их в политическую жизнь страны. Основной фактор, который необходимо учитывать, что мнение пассивных избирателей о политике, основано, по большей части, на предрассудках, которые мешают им объективно судить о реальной ситуации в стране и в мире. Поэтому когда такой потенциальный избиратель читает, слушает или смотрит новости, он, являясь своего рода чистым листом, впитывает любую входящую медиативную информацию, каждый раз делая новые выводы из увиденного или услышанного.

Представители средств массовой коммуникации являются важными информационными посредниками между народом и политиками. В современной медиативной среде существуют две взаимообусловленные тенденции: партии являются важным фактором оформления идеологической направленности коммуникаций и, наоборот, средства массовой информации формируют имидж политических партий.

Открытость информационного рынка, свобода протекания информационных процессов – это плоды демократизации массовых коммуникаций. На сегодняшний день существует масса способов получить информацию посредством различных форматов средств массовой коммуникации. Более того, в данных источниках медийной среды можно увидеть разнообразные точки зрения ученых, экспертов, политиков и обывателей, каждая из которых достойна рассмотрения. Всё вышеперечисленное приводит к выводу, что граждане, интересующиеся политикой, получают достаточную подпитку кругозора. При этом необходимо учитывать, что не только количество доступной информации положительно влияет на участие граждан в политической жизни, но ещё и активные призывы к действию со стороны различных организаций и объединений, передаваемые посредством СМИ. Многие общественные движения распространяют сведения о себе через каналы массовой информации, привлекая новых сторонников и повышая свою узнаваемость.

Рассмотрев особенности функционирования электоральных сообщений в демократических странах, можно предположить, что современная организация коммуникаций способна создать гармоничное течение многочисленных информационных потоков, учитывающих интересы целевой аудитории и политических деятелей, не ограничивающихся только задачей передачи сообщения, но чутко реагирующих на обратную реакцию, повышая уровень правосознания адресатов информации, отводя им роль активного элемента коммуникативной ситуации.

Литература

1. Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации / Д.А. Шевчук. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 384 с.
2. Становление новой российской государственности: реальность и перспективы: Открытый доклад. М., 2000. С. 12–14.
3. Российский центр обучения избирательным технологиям. Молодежь и выборы – опыт России (проблемы участия, развития правовой культуры, развития гражданского общества) // Вестник ЦИК РФ. 2004. № 13.

Стебенева Е.В.

Духовно-нравственная составляющая как одна из основ противодействия коррупции среди сотрудников органов внутренних дел России

Stebneva E.V.

Spiritual and moral component as one of bases of counteraction of corruption among the staff of law-enforcement bodies of Russia

Воспитание высоконравственной личности сотрудника органов внутренних дел, соответствующей нормам и принципам общечеловеческой и профессиональной морали, является одним из приоритетных направлений кадровой политики МВД России. Соблюдая требования гражданского и служебного долга, сотрудник олицетворяет ожидания общества и дает право на уважение, доверие и поддержку граждан в противодействии преступности, охране и обеспечении общественного порядка.

В связи с этим всегда вызывает большой общественный резонанс факты совершения сотрудниками противоправных деяний и особую озабоченность вызывает коррупция в органах внутренних дел, так как за последние годы количество преступлений коррупционной направленности, совершенных сотрудниками органов внутренних дел, в разы превышает данный показатель в иных правоохранительных органах. Случаи нарушения сотрудниками законности и служебной дисциплины, вызывают обоснованную негативную реакцию в обществе и умаляют авторитет власти.

На органы внутренних дел возложены конституционно значимые функции по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, в связи

с чем, сотрудники МВД России наделены широкими властными полномочиями в совокупности означающими обладание ими особыми правоохранительными прерогативами, к числу которых относится право принимать решения, обязательные для исполнения гражданами, организациями, учреждениями независимо от их ведомственной принадлежности и форм собственности, возможность использования мер государственного принуждения, применение физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия, что обуславливает повышенную общественную опасность преступных деяний, в том числе и коррупционной направленности, сотрудников органов внутренних дел.

Несомненно, руководство Министерства внутренних дел России разрабатывает и применяет целый комплекс мер, направленных на предупреждение общественно опасных деяний коррупционной направленности сотрудников, среди которых немаловажную роль выполняет взаимодействие с Русской Православной Церковью и представителями иных традиционных религий.

Так, с целью привлечения граждан, общественных объединений и организаций к реализации государственной политики в сфере охраны общественного порядка, профилактики правонарушений, обеспечения общественной безопасности, а также содействие реализации государственной политики в сфере противодействия преступности, при МВД России создан Общественный совет. В состав совета входят представители традиционных религиозных организаций, которые наравне с иными членами совета, обеспечивают согласование общественно значимых интересов граждан, различных органов государственной власти и местного самоуправления, а также общественных объединений, правозащитных и иных организаций, профессиональных объединений предпринимателей и решение наиболее важных вопросов деятельности органов внутренних дел Российской Федерации [1].

Значение духовно-нравственной составляющей как одной из основ противодействия коррупции трудно переоценить. Продолжительный стресс, состояние физического, психического и эмоционального истощения, вызываемого длительной включенностью в ситуации, содержащие высокие эмоциональные требования, становятся причиной снижения адаптационных механизмов психики сотрудников ОВД и, как следствие, приводит не только к снижению показателей в профессиональной деятельности, повышенной заболеваемости личного состава подразделения, но и профессиональной деформации, влекущих за собой девиантное поведение сотрудников, выражающееся в совершении сотрудниками должностных проступков, преступлений, злоупотребление

спиртными напитками, употребление наркотических средств, суициды. В ходе профессиональной деформации у сотрудника отмечается изменение отношения к правонарушителям: от полного неприятия до неслужебных связей с преступными элементами, моральной и материальной зависимости от них (взятки, угрозы, шантаж и т.п.). Также отмечается утрата представления о гражданском смысле своей работы, притуплении профессионального долга, росте эгоцентризма. В связи с этим моральные, духовные убеждения и взгляды сотрудника, формируемые, в том числе, и под воздействием религии, являются той основой, которая является своеобразным иммунитетом в нравственно неблагоприятной среде.

В настоящее время духовно-нравственные ценности способствуют выработке у сотрудников убеждений, направленных на бескорыстное исполнение своего долга, верность присяге, проявление героизма и мужества в служении своему Отечеству, не боясь рисковать своей жизнью и здоровьем во благо и во спасение граждан.

В связи с этим большая ответственность за привитие высоких моральных, духовных, этических качеств у сотрудников ОВД возложена, наряду с иными институтами гражданского общества, и на традиционные религиозные организации. Повсеместно при поддержке представителей различных конфессий в различных подразделениях МВД России открываются храмы, мечети. Так, например, в 2005 году для военнослужащих внутренних войск МВД России на острове Моськин Челябинской области открыты часовня в честь святого праведного Федора и в 2010 г. мечеть; в 2012 году на месте дислокации пензенского ОМОНа в селе Старые Атаги Чеченской республики построены храм-часовня и мечеть; начал действовать храм в честь иконы Божией Матери «Державная» в здании Управления МВД России по Новгородской области, храм в честь святого Архангела Михаила на территории Московского университета МВД России, в 2012 году начато строительство храма в честь святого благоверного великого князя Дмитрия Донского на территории Санкт-Петербургского университета МВД России и др.

Безусловно, религия несет духовную целостность, прививает нравственную чистоплотность, способствует неподкупности сотрудника, его преданности интересам службы и верности служебному долгу. Соблюдение вечных заповедей основных мировых религий (не укради, не пожелай зла ближнему и т.д.) формирует у сотрудников устойчивые духовно-нравственные, этические обязательства, которые не позволяли бы ему заниматься противоправной деятельностью с использованием своего должностного положения вопреки интересам службы.

Позитивные религиозные взгляды способствуют преобразованию внешних требований к правомерному поведению во внутренние побуждения к нему, превращая их во внутренние потребности, подкрепленные нравственными убеждениями и привычками, что становится наиболее актуальным, например, в случае возникновения ситуации конфликта интересов, когда только нравственные, этические качества личности сотрудника могут повлиять на его выбор в пользу прав и законных интересов граждан, организаций, общества и государства, в ущерб личностной заинтересованности.

Различные религиозные обряды, таинства, молитвы способствуют росту внутренней духовной силы сотрудников правоохранительных органов, которые жизненно необходимы в сложной социальной обстановке, при ежедневном контакте с криминальной средой. Религиозная вера является ценностным ориентиром, позволяющим сотрудникам правильно разобраться в моральных аспектах правоохранительной деятельности, что способствует формированию стремления к постоянному и точному следованию требованиям моральных норм в любых юридических ситуациях.

Религиозные убеждения служат своеобразным внутренним духовным стержнем, гарантирующим постоянное неуклонное и умелое выполнение сотрудником всех моральных требований в любой обстановке и при действии факторов, подталкивающих его к отступлению от моральных норм при решении профессиональных задач; умение сохранять оптимальный, здоровый морально-психологический настрой в любой служебной ситуации.

Вера дает силы быть милосердными, сострадать другим и быть на высоте моральных требований, выполнять их по внутренней моральной потребности, а не из-за страха перед наказанием. Поэтому относится с вниманием, уважением к обращениям граждан, защищать их от противоправных действий и оказывать помощь в пределах своих обязанностей, не преследуя цель личной заинтересованности, является долгом каждого сотрудника ОВД.

В завершении хотелось бы привести мнение Святейшего Патриарха Кирилла о том, что обсуждая тему честности полиции, необходимо всегда сохранять связь духовности, нравственности и закона. Поэтому в духовное воспитание должна быть вовлечена Церковь, что позволяет погрузиться человеку в духовную традицию своего народа – не формально, в результате скучного чтения лекций, а соучаствуя лично. Все вместе, основываясь на нравственном консенсусе, мы сможем изменить

нравственное состояние нашего общества к лучшему, в том числе, сумеем воздействовать на ситуацию в правоохранительных органах [2].

Вышесказанное еще раз подтверждает о необходимости тесного взаимодействия Министерства внутренних дел Российской Федерации с представителями традиционных религиозных организаций для полноценного духовно-нравственного формирования и развития личности сотрудника, что является одной из основ эффективного противодействия коррупции в органах внутренних дел.

Литература

1. Указ Президента РФ от 28.07.2011 г. № 1027 «Об утверждении Положения об Общественном совете при МВД РФ» // Собрание законодательства РФ. – 2011. – 01 августа. – № 31. – Ст. 4712
2. www.patriarchia.ru.

СПИСОК АВТОРОВ

- Абезгауз Софья Аркадьевна*, кандидат исторических наук, доцент, Торонто, Канада
- Абламонова Екатерина Валерьевна*, студентка 3 курса, ЭиСГ, РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Баженова Елена Юрьевна*, студентка магистратуры СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия
- Бисько Ирина Александровна*, доктор психологических наук, профессор, СПбГЭУ Санкт-Петербург, РФ.
- Бубнова Яна Владимировна*, старший преподаватель РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Гогленков Александр Михайлович*, кандидат педагогических наук, доцент, СПГУВК, Санкт-Петербург, РФ
- Горанская Елена Игоревна*, магистр психологических наук, исследователь в области психологических наук, Минск, Беларусь.
- Горлинская Анна*, студентка РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Глаговская Ксения*, студентка РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Грязнова Мария*, студентка РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Гусева Анна Юрьевна*, кандидат, философских наук РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Гюнсел Осман*, магистрант БГПУ им. М. Акмуллы, Турция.
- Ермолина Марина Анатольевна*, кандидат юридических наук, доцент, СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Есикова Татьяна Владиславовна*, кандидат педагогических наук, доцент РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Желобов Андрей Петрович*, доктор философских наук, профессор ГПА, Санкт-Петербург, РФ.
- Каньшева Ольга Альбертовна*, кандидат философских наук, доцент, РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Лазар Михай Гаврилович*, доктор философских наук, профессор РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ

- Мате Ганс-Эренфрид*, председатель Общества «Запад-Восток» земли Баден-Вюртемберг, Германия.
- Махнорьлова Светлана Владимировна*, аспирант РГГМУ, Новосибирск, РФ.
- Морозова Светлана Васильевна*, кандидат психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ
- Наследов Андрей Дмитриевич*, кандидат психологических наук, доцент СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Небредовская Виктория Валерьевна*, кандидат юридических наук, СПб-ГАСУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Попова Маргарита Владимировна*, Институт Психологии и Образования Роскильдского университета, Дания.
- Порцевская Екатерина Дмитриевна*, ассистент РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Сечина Ксения Александровна*, кандидат психологических наук, РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ.
- Сорокина Анна Ивановна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития БГПУ им. М.Акмуллы, Уфа, РФ
- Сорокина Яна Владиславовна*, кандидат психологических наук БГПУ им. М.Акмуллы, Уфа, РФ
- Стебенева Елена Викторовна*, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры криминологии, Санкт-Петербург, РФ.
- Тагарева Кирилка Симеонова*, доктор психологических наук, доцент, София, Болгария.
- Товбина Валентина Леонидовна*, кандидат философских наук, доцент РГГМУ, Санкт-Петербург, РФ
- Тримбл Уолкер*, доктор филологических наук США.
- Хабидуллина Миляуша Рафилъевна*, педагог-психолог БОУ СОШ № 29, Уфа, РФ.
- Ямалетдинова Гульшат Юсуповна*, аспирант кафедры психологии развития БГПУ им. М.Акмуллы, Уфа, РФ.

Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности
и правосознания молодых специалистов

*Материалы международной научно-практической конференции
27–28 сентября 2013*

Current problems in the study of occupational mobility
and legal consciousness of young professionals

*Materials of the international conference
27–28 September 2013*

Ответственные за выпуск:

кандидат исторических наук, доцент *А.А. Алимов*
кандидат педагогических наук, доцент *Т.В. Есикова*

ЛР № 020309 от 30.12.96

Подписано в печать 25.09.13. Формат 60x90 ¹/₁₆. Гарнитура Petersburg.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 8,75. Тираж 100 экз. Зак. №205/1
РГГМУ, 195196, Санкт-Петербург, Малоохтинский пр. 98.
Отпечатано в ЦОП РГГМУ
