

**А.И. Газизова, М.Н. Сираева,
Г.С. Трофимова, Р.Г. Шишкина**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ФАКТОРЫ
ГУМАНИТАРИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В РЕГИОНАЛЬНОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Ижевск
2018**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
АОУ ДПО УР «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Коллективная монография

Ижевск
2018

УДК 378:165.74
ББК 74.48+87.520
П 24

Рецензенты: Доктор педагогических наук, профессор С.С. Куклина (ВятГУ, г. Киров)
Доктор педагогических наук, доцент К.Г. Чикнаверова (МГИМО, г. Москва)

**Газизова А.И., Сираева М.Н., Трофимова Г.С., Шишкина Р.Г.
Под ред. д.п.н., профессора Трофимовой Г.С.**

П 24 Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: коллективная монография. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. – 108 с.

ISBN 978-5-4312-0635-1

Часть I

- 1.1. – д.п.н., профессор Г.С. Трофимова;
- 1.2. – к.п.н., доцент М.Н. Сираева;
- 1.3. – д.п.н., профессор Г.С. Трофимова, к.п.н., доцент М.Н. Сираева

Часть II

- 2.1. – к.п.н., доцент М.Н. Сираева;
- 2.2. – д.п.н., профессор А.И. Газизова;
- 2.3. – к.п.н., доцент М.Н. Сираева;
- 2.4. – к.ф.н., доцент Р.Г. Шишкина;
- 2.5. – д.п.н., профессор А.И. Газизова; к.ф.н., доцент Р.Г. Шишкина

Часть III

- 3.1.-3.3. – к.ф.н., доцент Р.Г. Шишкина

В настоящей монографии излагаются пути реализации идеи гуманитаризации образовательной среды в университете. В работе представлены теоретические положения, в соответствии с которыми намечены некоторые способы их практического воплощения. Гуманитарное образование рассматривается как приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучающихся.

Книга адресована педагогам-исследователям, магистрантам, аспирантам, специалистам сферы образования.

УДК 378:165.74
ББК 74.48+87.520

© Коллектив авторов, 2018
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2018

ISBN 978-5-4312-0635-1

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Часть I. Проблема развития гуманитарной образовательной среды в региональном университете.....	6
1.1. Сущность понятия «гуманитаризация образования» и смежных с ним категорий.....	6
1.2. Общая характеристика системы отечественного высшего образования. Региональный университет.....	12
1.3. Основные подходы и принципы гуманитаризации образовательной среды.....	21
Часть II. Теория и практика развития гуманитарной образовательной среды: педагогические факторы гуманитаризации образования.....	29
2.1. Интеграция формального, информального и неформального видов образования как фактор гуманитаризации образования.	29
2.2. Организация проектной деятельности как способ развития творческой личности студентов.....	38
2.3. Использование методов активного обучения как фактор развития гуманитарной образовательной среды.....	48
2.4. Гуманитарный потенциал предмета «Иностранный язык» в университете.....	53
2.5. Вовлечение студентов в социальную практику как фактор гуманитаризации образования.....	65
Часть III. Практика организации внеаудиторной деятельности студентов: иллюстрационный материал.....	69
3.1. Ролевая игра «Модель ООН».....	69
3.2. Фестиваль «Студенческая Весна».....	77
3.3. Фестиваль «Огни большого ВУЗА».....	81
Заключение.....	83
Список использованной литературы.....	85
Приложения.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Гуманитарная среда – это пространство, в которое вовлечены студенты в процессе усвоения гуманитарного знания через участие во внеаудиторных мероприятиях, научных кружках, «круглых столах», дискуссионных клубах, выполняя социально-значимые проекты. Лишь таким образом студенты могут осознать высокую миссию науки и техники в жизни человека и свою роль в выполнении этой миссии.

В основе создания гуманитарной среды лежат принципы гуманизации и гражданственности, направленности на развитие личности. Развитие гуманитарной среды обеспечивается интеграцией всех видов образования: формального, неформального, информального; включением студентов в проектную деятельность для развития творческих способностей; использованием на занятиях методов активного обучения; реализацией огромного потенциала гуманитарных предметов, в том числе дисциплины «Иностранный язык», в процессе освоения которого студенты не только овладевают иноязычным общением, но и приобщаются к общечеловеческой культуре, гуманистическим ценностям.

Распад централизованной модели функционирования высшей школы потребовал выработки стратегии, тактики и механизмов адаптации системы высшего образования к новой ситуации, ее взаимодействия с формирующимся рынком образовательных услуг, приспособления к условиям и потребностям многоукладной экономики.

Особую роль в формировании гуманитарной среды играют региональные вузы.

Под региональным вузом понимается научно-образовательная система, включающая в себя также центр развития культуры и являющаяся, в конечном счете, ресурсом регионального развития, в котором аккумулируется интеллектуальный потенциал региона.

Региональные университеты в той же степени определяют конкурентоспособность региона на национальном уровне, в которой конкурентоспособность страны на международном уровне определяют качественный и количественный уровень образования ее населения: «...стране, мощь которой определяется регионами, крайне необходимы и первоклассные региональные университеты» [Белоцерковский, А.В.].

В условиях модернизации системы высшего образования региональным вузам, в отличие от крупных федеральных или научно-исследовательских университетов, а также от имеющих общественное признание столичных вузов, получающих значительную государственную поддержку, гораздо сложнее соответствовать требованиям и критериям лучших мировых практик в связи с меньшим количеством материальных и человеческих ресурсов, отсутствием широкой известности, ограниченной

ресурсной поддержкой со стороны федеральной власти, преимущественной ориентацией на интересы региона.

Материал, собранный и представленный в монографии, позволит, отказавшись от традиционного эмпирического подхода, переосмыслить проблемы регионального образования с более высоких теоретических позиций. В дальнейшем потребуется структурирование опыта, накопленного эмпирического материала на новом витке его формализации.

ЧАСТЬ I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

1.1. Сущность понятия «гуманитаризация образования» и смежных с ним категорий

Построение гуманитарной образовательной среды в вузе в целом связано с решением проблемы гуманитаризации высшего образования.

Гуманитарное образование – это приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучающихся [Педагогический словарь, 2005].

Концепция гуманитаризации образования состоит в том, что образование, прежде всего, должно решать задачу раскрытия *смысла* бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия с этим миром.

Раскроем два близких, но не идентичных понятия – «*образовательная среда*» и «*образовательное пространство*».

Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. Говоря об *образовательном пространстве*, мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него обучающегося. Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося.

Понятие «*образовательная среда*» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом (в нашем случае обучающимся).

Понятие «*гуманитарная образовательная среда*» включает не просто общую гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует более мощный гуманитарный потенциал.

Предназначение образования в современной гуманитарной парадигме состоит в осмыслении человеком своего места в мире, в овладении способами взаимодействия с ним. В конечном счете речь идет о восприятии образования как личностно-значимой ценности. При этом в процессе овладения способами взаимодействия с миром происходит духовное обогащение, развитие личности обучающегося.

В качестве особой ценности образования рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное

взаимообогащение и развитие. В связи с этим осмысления требует *процесс трансляции* (передачи) социального опыта от одного человека к другому.

Образовательная среда является, прежде всего, подсистемой социокультурной среды, совокупностью исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостностью специально организованных педагогических условий развития личности. Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов рассматривают социокультурную образовательную среду как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней: *глобальный, региональный и локальный*. К глобальному уровню авторы относят общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети и др. К региональному уровню, который представлен государствами, крупными регионами, – образовательную политику, культуру, систему образования, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, СМИ и др. К локальному уровню – образовательное учреждение: микрокультуру, микроклимат, ближайшее окружение, семью. В узком смысле слова под средой понимается лишь непосредственное окружение индивида.

Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. В общем виде среда любого образовательного учреждения может иметь следующие компоненты структуры:

1. Пространственно-семантический компонент:

- архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);
- символическое пространство (различные символы – герб, гимн; традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент:

- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);
- формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент:

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);

- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.);
- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений, инициативных групп и др.).

Сегодня в учебной и научной литературе, посвященной образовательной среде и образовательному пространству вузов, все чаще встречается понятие «гуманитарная образовательная среда», которая рассматривается как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Гуманитарная образовательная среда создает условия для развития интерсубъективного процесса образования, актуальных преобразований субъективности [Мирветалиева, С.З., 2012].

В качестве характеристики гуманитарной образовательной среды называют *интегративность* [Козырев В.А., 1999]. Именно это свойство, объективно присущее явлениям мира человека, должно стать определяющим в построении образовательного процесса, а, следовательно, характеризовать образовательную среду. Своеобразным свойством гуманитарной образовательной среды можно назвать *многоаспектность*, что позволяет понять и изучить какое-либо явление с разных точек зрения. Существенным свойством гуманитарной образовательной среды университета является *универсальность* получаемого образования. Это свойство обусловлено спецификой университетского образования. Свойство универсальности выдвигает на первый план вооружение обучающихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных пока задач. С другой стороны, универсальность образования всегда связывалась с его фундаментальным характером, позволяющим выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности, описанные в классических и новейших научных теориях.

Важнейшим качеством гуманитарной образовательной среды является ее *обширность*, которая необходима для личностного выбора обучающимся содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями. Обширность создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса, как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям, что, несомненно, придает ему ярко выраженный гуманитарный характер [Коваль, Н.А., 2005]. Кроме того, это свойство образовательной среды создает предпосылки для построения личностно-ориентированного процесса

обучения, который на уровне организации этого процесса реализует гуманитарную идею.

Исследователи отмечают и *открытость* образовательной среды университета, которая предполагает возможность ее расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей обучающихся.

На основе обозначенных свойств гуманитарной образовательной среды педагогического университета перейдем к описанию ее модели, которое стало возможным благодаря анализу научно-педагогической литературы.

Перечислим принципы, которые естественным образом должны быть положены в основу модели, для того, чтобы сконструированная на ее основе реальная образовательная среда конкретного университета обладала перечисленными выше признаками. К ним относятся:

- принцип целостности модели;
- принцип многоаспектности;
- принцип избыточности;
- принцип максимально охвата;
- принцип языковой (лингвистической) ориентации [Козырев В.А., 1999] .

Первый принцип служит для выбора общего подхода к формированию образовательной среды университета как целостного явления, подчиненного задаче создания условий для целостного восприятия студентами окружающего мира, взаимодействие с которым служит целям личностного становления и овладения общими и частными способами его изучения и преобразования.

В связи с этим можно определить взаимосвязанные между собой компоненты гуманитарной образовательной среды, которые объединяются в четыре блока: ценностно-целевой, программно-стратегический, информационно-знаниевый, технологический. По названиям блоков понятен их состав. Например, ценностно-целевой блок включает совокупность целей и ценностей образования, которые могут быть значимы в гуманитарном аспекте. Программно-стратегический блок содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки. Аналогично можно раскрыть и другие блоки. Необходимо отметить, что каждый блок содержит не только соответствующую информацию, в совокупности дающую представление об образовательном процессе как целостности, направленной на раскрытие внутренних сил человека, но и информацию о развитии соответствующего блока. Только в этом случае представленная модель будет обладать способностью к саморазвитию. Существенно также, что каждый компонент модели обладает свойством целостности.

Принцип многоаспектности предполагает, что каждый компонент модели содержит достаточно широкий спектр информации, который должен создать у обучающегося полное представление о возможных подходах к

рассмотрению как образовательного процесса в целом, так и содержания изучаемых образовательных областей.

Принцип избыточности предполагает наличие в любом компоненте модели заведомо избыточной информации, что моделирует реальные ситуации, с которыми студенты столкнутся в практике. Он создает предпосылки для выбора студентом необходимой ему информации для решения поставленной задачи.

Принцип максимального охвата предполагает формирование образовательной среды в достаточно широкой сфере, охватывающей не только собственно образовательные интересы, непосредственно связанные с процессом обучения, но и более широкие интересы, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности (организованная внеучебная деятельность, участие в социально-значимых проектах, реализуемых в университете, сохранение традиций и т.д.). При построении модели образовательной среды исследователями выделены два слоя: фон, определяющий атмосферу педагогического университета, и структура первого плана, непосредственно выходящая на процесс обучения. При этом тот слой, который назван фоном, играет часто цементирующую роль в процессе личностного становления студента.

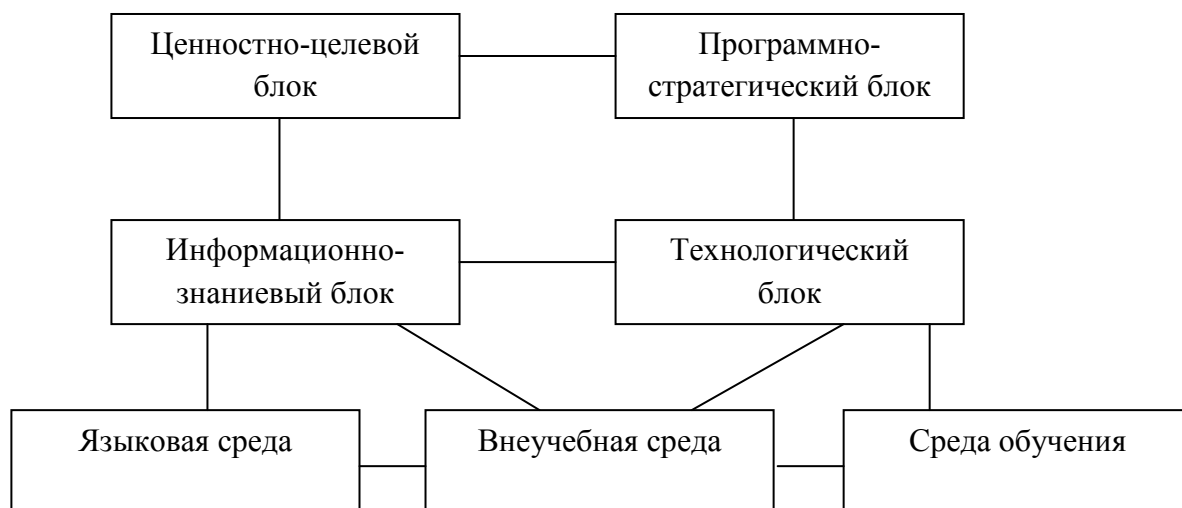


Рис. 1. Трёхслойная модель гуманитарной образовательной среды (по В.А. Козыреву)

Наконец, принцип языковой ориентации гуманитарной образовательной среды предполагает наличие ещё одного (третьего) слоя в модели образовательной среды – это языковая среда, которая должна рассматриваться не только как общекультурный фон, но и как инструмент познания окружающего мира или отдельных его сторон.

Таким образом, В.А. Козырев выстраивает трёхслойную модель гуманитарной образовательной среды, в которую входят: среда обучения, внеучебная среда, языковая среда (см. Рис. 1). При этом первый слой,

представляющий среду обучения, является структурой первого плана, две другие – фоновыми структурами. Все эти структуры являются открытыми. При этом структура первого плана менее открыта, она более замкнута на организационные структуры, кадры, материально-технические возможности вуза.



**Рис. 2. Структура гуманитарной среды классического вуза
(по О.Л. Колоницкой)**

Для создания гуманитарной среды вуза, успешного ее функционирования и отражения взаимодействия студентов со всеми составляющими системы высшего профессионального образования необходимо использовать гуманитарные технологии (ГТ) обучения, основываясь на:

- компетентностном, проблемно-поисковом и культурологическом подходах;
- системе обмена знаниями и опытом среди студентов и преподавателей в рамках одного вуза и развитие межвузовских связей;
- дополнительных образовательных программах; методиках интенсификации и активизации учебно-познавательной и творческой деятельности студентов.

С точки зрения функционирования гуманитарная среда классического вуза – это единство гуманитарной среды на уровне деятельности вуза, факультета, а также на уровне конкретного занятия (см. Рис. 2.). Гуманитарная среда на уровне деятельности вуза – это совокупность действий, направленных на организацию образовательного процесса и совокупность условий, влияющих на приобретение гуманитарных знаний. Гуманитарная среда на уровне деятельности факультета – это совокупность действий, ориентированных на организацию образовательного процесса с учётом особенностей и специфики подготовки специалистов на каждом отдельном факультете [Колоницкая О.Л., 2012].

Анализ научной литературы и опыт педагогической работы авторов позволяет заключить, что основу построения педагогического взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе

составляют следующие принципы, следование которым обеспечивает эффективность гуманитарного образования будущих специалистов:

- *принцип элективности* акцентирует необходимость воспитания в студенте чувства ответственности, способности к самооценке и самоконтролю, формирование умений организовать свою деятельность и процесс самообразования в целом. При реализации этого принципа функция педагога заключается в создании ориентировочной основы, оказании помощи студенту при выборе приоритетных программ и курсов, способствующих профессиональному становлению, поощрении самостоятельности студентов в решении образовательных задач;
- *принцип интерактивности* рассматривается как организация продуктивной совместной деятельности студента и преподавателя на основе установления субъект-субъектных отношений, диалогичности характера образовательного взаимодействия, использование положений педагогики сотрудничества в межличностном взаимодействии, оказание преподавателем педагогической помощи и поддержки личностного развития студента;
- *принцип поддержки развития личности* предполагает организацию образовательного процесса, направленную на защиту интересов студента в различных сферах его жизнедеятельности, оказание помощи в обучении, общении, профессиональной социализации, обеспечивающую в совокупности педагогическую поддержку личностного развития;
- *принцип позитивности* обуславливает отношение преподавателя к студенту с чувством уважения, сочувствия, переживания и эмпатии, а также умение педагога оценить в студенте личностный потенциал и обеспечить условия для его дальнейшего роста [Демкина Е.В., 2010].

«Гуманитарный» означает «относящийся к человеческому обществу», к человеку и его культуре [Педагогический словарь, 2005]. Именно с этих позиций далее будут проанализированы выявленные в ходе исследования факторы гуманитаризации образовательной среды.

1.2. Общая характеристика системы отечественного высшего образования. Региональный университет

Образованный человек, способный самостоятельно усваивать новые знания, становится сегодня важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества.

Верность данной стратегии подтверждается результатами исследований ЮНЕСКО, согласно которым рост уровня образования в обществе способствует более высоким темпам рационализации, скорейшего внедрения новых технологий, что является важнейшим фактором технологического прогресса, решения социально-экономических проблем общества.

Процесс реформирования современной системы образования в настоящее время идет по двум направлениям.

Первый путь – на микроуровне: новый подход к оценке качества знаний, новые методы обучения, новые подходы к приему абитуриентов, новое содержание образования, модернизация учебных планов и рабочих программ. В этом случае нововведения происходят на уровне группы, курса учебного заведения. Второй путь – системный подход к нововведениям на макроуровне: установление новых стандартов качества, создание общей системы контроля качества обучения, совершенствование технологии тестирования абитуриентов, и внедрение непрерывного обучения на рабочем месте, возможность получения второго образования и др. [Сошко Н.Н., 2011].

Образование представляет собой социальный институт, в наибольшей степени определяющий пути развития общества.

Образование как система включает в себя:

- федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различного вида, уровня и (или) направленности;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность без образования юридического лица, педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей);
- органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, создаваемые ими консультативные, совещательные и иные органы;
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование (дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование на протяжении всей жизни (непрерывное образование). Общее и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

Как известно, в Российской Федерации установлены такие уровни общего образования, как:

- дошкольное образование;
- начальное общее образование;

- основное общее образование;
- среднее общее образование.

Соответственно выделены следующие уровни профессионального образования:

- среднее профессиональное образование;
- высшее образование – бакалавриат;
- высшее образование – специалитет, магистратура;
- высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации преемственных основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющегося образования, квалификаций, опыта практической деятельности при получении образования.

Традиционно исследователи выделяют три уровня высшего образования (А.В. Идиатуллин, В.Г. Кинелев, В.А. Садовничий и др.):

- российский (национальный) уровень;
- субнациональный (региональный) уровень;
- наднациональный и глобальный уровни.

В последнее время особое внимание уделяется принципу регионализации образования. Основными признаками региональной системы образования с точки зрения его организации являются: совокупность учебно-воспитательных учреждений в регионе, обеспечивающих возможность дифференциации образования и обучения в соответствии с интересами граждан и уровнем их подготовленности; программы обучения, отражающие научно-культурные, демографические и экономические особенности региона.

В настоящее время существует несколько подходов к определению этого понятия.

В словаре иностранных слов под регионом (от лат. regio) понимается большая группа соседствующих стран, объединяемых по экономико-географическому, национально-культурному признаку или однотипных по общественно-политическому строю.

Отечественная история смысловые контуры понятия «регион» рассматривает через отличие его от административно-территориальной единицы: «Регион – территория, отличающаяся характерным направлением развития экономико-географических, социально-демографических, национально-культурных и политических структур, совпадающая или несовпадающая с административным делением государства» [Гомаюнов С.Г, 1996].

С точки зрения культурного взаимодействия регионы - это общности людей, объединенные определенной культурой и ее материальными объектами.

Регион – это пространство, способствующее социализации человека, формированию, сохранению и передаче норм жизни, сохранению и развитию природных и культурных богатств. Это и образовательное пространство, т.е. совокупность образовательных учреждений, расположенных на данной территории, где крепнут основные социально-экономические связи, определяющие особенности социально-культурной инфраструктуры [Костин А.К., 2005].

С изменением социально-экономических условий, появлением новых тенденций в развитии образования в РФ перед отечественными педагогами-исследователями и практиками встали новые практические задачи, связанные с разработкой методологических оснований региональной политики в сфере образования и прикладных исследований, обеспечивающих качественное развитие региональных институтов образования на всех его ступенях, как по вертикали, так и горизонтали.

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» отмечается, что многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это – необходимость организации в структуре всеобщей единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением в том или ином объеме на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, с содержанием гуманитарного образования, выстроенном на иной, нерусской культуре.

Другая проблема, диктуемая полиэтничностью российского социума, задается необходимостью включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию, что предполагает обеспечение внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданства [Белоножко М.Л., 2013].

Для достижения конкурентоспособности региональных вузов, обеспечивающей повышение их роли в развитии регионального сообщества, необходимо обеспечение следующих мероприятий:

- Изменить организацию образовательного процесса в соответствии с тенденциями глобализации образования, реформированием системы образования, проявляющимися в том, что основным становится выбор, который осуществляет студент – это выбор не только образовательной программы, но и последовательности изучения дисциплин, курсов по выбору, преподавателей, формирование индивидуального учебного плана.

- Создать эффективные механизмы взаимодействия академической науки и реального сектора экономики региона, что позволит обеспечить вузу привлечение дополнительных внебюджетных средств. Иными словами, вуз должен стать центром для коммуникации бизнеса, общества и государства по вопросам прогнозирования развития региона.
- Решить проблему практико-ориентированной направленности подготовки выпускников, которая лежит в плоскости привлечения к образовательной деятельности предприятий реального сектора экономики при наличии механизмов частно-государственного партнерства, а также за счет внедрения сетевых форм реализации образовательных программ, что весьма реально в условиях конкретного региона.
- Организовать производственную практику путем стажировки студентов на предприятии, что позволит определиться с требованиями работодателей, создаст возможность познакомиться с современным оборудованием, на котором предстоит работать выпускникам. На сегодняшний день нет выстроенного государственного механизма, обязывающего работодателей принимать студентов на практику, обеспечивать их рабочими местами, осуществлять наставничество.
- Устранить угрозы нетрудоустройства выпускников либо трудоустройства не по специальности. Выпускники, как молодые специалисты, являются одной из слабозащищенных в социальном отношении категорией населения, а без соответствующей государственной поддержки и нормативно-правовых механизмов социальной поддержки молодого специалиста одному вузу данную проблему не решить. В связи с этим необходимо прогнозировать спрос на специалистов того или иного профиля, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективах, и регулировать его соответствующими изменениями в учебных планах, образовательных стандартах и программах.
- Эффективно реагировать на новые требования региональной экономики, через реализацию вузами программ дополнительного образования и профессионального обучения. Массовая подготовка и переподготовка специалистов предприятий возможна через систему дополнительного образования, прежде всего, через синергетическое партнерство с промышленными предприятиями региона.
- Выстраивать системную целенаправленную работу с талантливой молодежью. Необходимо отметить неоднородный охват обучающихся дополнительными образовательными программами, зачастую в сельской местности наблюдается полное его отсутствие. В данной ситуации необходимо использовать преимущество регионального вуза в близости к абитуриенту, эффективные механизмы отбора качественных абитуриентов. На наш взгляд, объединение университета, школ, учреждений профессионального образования позволит, с одной стороны, обеспечить открытость, доступность и вариативность образования в

регионе, с другой, обеспечить преемственность школьного и вузовского образования.

- В соответствии с новыми экономическими отношениями, обеспечением гуманности и приданием гибкости системе образования вовлекать студентов, их родителей, работодателей в образовательный процесс как потребителей, клиентов. Студент из «сырья» превращается в «заказчика», из объекта превращается в субъект образования, становится участником формирования учебного процесса [Фролов С.Ю., 2015].

Новый для высшей школы вопрос регионализации потребовал формирования эффективной региональной политики, выработки научно обоснованной концепции реформирования региональных систем высшего образования, а также принципов их взаимодействия в едином образовательном пространстве страны. С этой целью к 1993 г. были разработаны концепция и программа развития университетов России как региональных центров образования, науки и культуры.

Суть данной концепции выражается через: а) университетизацию высшего образования; б) регионализацию университетского образования; в) реализацию адаптивной стратегии хозяйствования университетов в системе региональных научно-образовательных комплексов; г) развитие интегративных социокультурных функций университета.

Законодательной базой для взаимоотношений федерального центра с регионами послужили Конституция РФ (1993 г.), Федеративный договор, включающий Договоры о разграничении предметов ведения и полномочий между центральными органами государственной власти РФ и органами власти субъектов Федерации, а также Закон «Об образовании» 1992 года. Законом «Об образовании» впервые предусматривалось ввести в государственные образовательные стандарты, как федеральную, так и национально-региональные составляющие, что также требовало совместной работы центра с субъектами Федерации [Идиатуллин А.В., 2014].

В начале XXI в. регионы стали играть ключевую роль в развитии экономики, формировании федеральной социальной, культурной и образовательной политики, укреплении российской государственности. «В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, которые отражают, с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса и сущностные характеристики российской школы, с другой – региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами» [Супрунова Л.Л., 2008].

Региональная система образования – это совокупность взаимосвязанных образовательных стандартов, сети образовательных учреждений и органов управления образованием, объединенных процессуально на подведомственной территории. В структуру региональной образовательной системы входит совокупность образовательных учреждений

различного уровня подчинения, находящихся на территории региона, а также структур, осуществляющих функции управления в отношении данных учреждений, взаимодействующих с целью удовлетворения спроса на квалифицированные кадры со стороны региональной экономики [Головчин М.А., Леонидова Г.В., Шабунова А.А., 2012].

В настоящее время выделяется несколько направлений исследований в области региональных проблем образования [Кузьмин, М.Н., 2004].

Первое направление связано с выявлением позитивного потенциала государственной образовательной политики, как на уровне Федерации, так и отдельных регионов. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в компетенцию государства входит: создание и уточнение нормативно-правовой базы образования; обеспечение государственных гарантий прав граждан в области образования; разработка и реализация федеральных и международных программ развития образования с учетом социально-экономических, демографических и других условий и особенностей; информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, в том числе разработка базисных учебных планов и примерных программ курсов, дисциплин, организация издания учебных пособий и др.

Второе направление – это изучение взаимодействия различных языков и культур в содержании образования, выявление механизмов сохранения «общезыкового, надэтнического, духовного и общественного пространства страны в целом, цивилизационного единства социума».

Третье направление исследований в области региональных проблем образования связано с возрождением в конце XX – начале XXI вв. научного интереса многих ученых к этнопедагогическим идеям как важному средству повышения нравственного уровня человека и общества (Г.Н. Волков, Э.Х. Галаев, Ю.А. Рудь, Н.И. Тадинова, Б.М. Ховратович и др.).

Четвертое направление ориентировано на теоретическое обоснование механизмов достижения современного качества образования. Качество образования рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям личности, ожиданиям общества и государства в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Пятое направление исследований направлено на изучение влияния поликультурного образования, на становление системы образования на современном этапе, в том числе и регионального. Развитие этого направления обусловлено процессами глобализации и сопровождающими их межличностными, межгрупповыми и межэтническими конфликтами, а также обострением политических и религиозных разногласий.

Все государственные и негосударственные образовательные и воспитательные учреждения, функционирующие на территории той или иной

страны, традиционно относят к национальной системе образования, включающей:

- дошкольное воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное обучение и воспитание;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- подготовку научных и научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации и переподготовку кадров;
- самостоятельное образование граждан (формальное, неформальное и информальное виды образования).

Вслед за М.А. Головчиным, мы будем рассматривать систему образования как совокупность образовательных учреждений различного типа и вида, а также управляющих структур, которые непрерывно взаимодействуют друг с другом с целью становления, стабилизации, оптимального функционирования и прогрессивной направленности процессов экономического развития [Головчин М.А., Леонидова Г.В., Шабунова А.А., 2012].

Единство и непрерывность системы образования обеспечиваются согласованностью учебных планов и программ, преемственностью ступеней и форм обучения, созданием учебных заведений, объединяющих разные виды образования.

Таким образом, современные тенденции на мировом рынке образовательных услуг свидетельствуют о том, что эффективное функционирование национальной и региональной систем образования предполагает создание организационно-экономического механизма региональной образовательной политики, который включает систему мер по обеспечению единого и открытого образовательного пространства, инструменты интеграции структур науки и образования на постоянной основе, мониторинг основных показателей развития образования на уровне муниципалитетов.

Региональное образование, которое является органической частью системы непрерывного регионального образования и отражает специфику проживающего на территории региона того или иного этноса, можно рассматривать с позиций трех его составляющих компонентов: этнического, российского и мирового. А.Г. Абсалямова, А.Ю. Белогулов, В.П. Ларина под региональным образованием понимают:

- совокупность идей, взглядов, теорий социализации, развития, воспитания и обучения личности, основанных на этнокультурной парадигме региона;

- процесс и результат целенаправленного воспитания и обучения личности как субъекта этноса, нации, поликультурного пространства региона и гражданина России;
- систему преемственных образовательных программ и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов различного уровня, направленных на удовлетворение духовных и образовательных потребностей личности.

Основными тенденциями развития регионального образования на современном этапе являются:

- интеграция региональных образовательных систем;
- непрерывность регионального образования в субъектах РФ;
- создание регионального университетского комплекса, ориентированного на решение кадровых проблем и научного обеспечения социально-экономического развития региона.

В настоящее время в РФ разработано более 30 концепций региональной образовательной политики. Их основная идея заключается в том, что при построении качественно новой региональной образовательной политики должны учитываться особенности территории, разумно сочетаться общегосударственные, национальные и локальные интересы. Процесс регионализации делает первые, хотя достаточно уверенные, шаги. В сущности, регионализация образования – это продолжение его дифференциации, только на ином уровне. Регионализация – объективно необходимый процесс, способствующий решению задач модернизации российского образования, переходу к личностно ориентированной образовательной парадигме. Итогом регионализации должно быть формирование системы образования, отражающей своеобразие образовательной ситуации каждого российского региона Российской Федерации.

Таким образом, можно констатировать, что развитие регионального образовательного пространства – это следствие преобразований, происходящих в стране в настоящее время. В ходе этих преобразований развитие образовательного пространства обретает иной характер и направленность. Вместе с тем, процесс развития региональных пространств протекает неравномерно и стихийно, что сказывается на состоянии образования вообще и регионального, в частности. Важнейшей тенденцией развития становится рост влияния образовательного пространства на систему образования региона, с одной стороны, и влияния системы образования на региональное образовательное пространство, с другой стороны. Очевидно, что по мере роста этого взаимовлияния изменится и характер взаимодействия образования и пространства. Оно станет активным, заметным и влиятельным. Это является положительной тенденцией, так как позволит более точно учитывать образовательные потребности и интересы граждан региона,

выстроить в регионе систему образования, ориентированную на личность, а не на выполнение некоего «социального заказа».

1.3. Основные подходы и принципы гуманитаризации образовательной среды

В данном параграфе обозначим подходы, на которых основан процесс гуманитаризации современного высшего образования.

А.Н. Щукин определяет «подход» как деятельность, направленную на изучение свойств какого-либо явления [Щукин А.Н., 2006].

И.А. Зимняя подчеркивает многозначность определения термина «подход к обучению» [Зимняя И.А., 2007]. По ее мнению, подход – это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия; учителя (преподавателя) и ученика (студента).

Методологией современного образования является *компетентностный подход*, в соответствии с которым система образования переориентирована с процесса на результат [Трофимова Г.С., 2018].

Овладение компетенциями есть результат образования. Компетенции студентов бакалавриата – это их интегральная характеристика – знания, умения, навыки, способности применять их в конкретных ситуациях, профессиональных или социальных. Традиционные термины «готовность», «подготовленность» в этом формате заменяются терминами «компетенции» и «компетентность». По мнению современных методологов, компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности (А.В. Хуторской). Иными словами, под результатом обучения сегодня понимается то, что должен студент бакалавриата знать, понимать и быть в состоянии выполнить по окончании вуза. Компетенции формируются в системе формального образования, в ходе самостоятельной работы, а также за пределами системы формального образования, а результаты прогнозируются. Содержание компетенций задает состав дисциплин и содержание программ. Содержание образования должно разворачиваться по принципу от общего к частному, от общего представления об осваиваемой деятельности к конкретизации ее составляющих.

Проблеме реализации компетентностного подхода в образовании посвящены исследования В.И. Байденко, Е.В. Бондаревой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. В их работах результат обучения и воспитания рассматривается как развитие личности выпускника и описывается рядом компетентностей, относящихся к

различным аспектам профессиональной деятельности. В зависимости от того, с каких позиций будет построена модель выпускника, их виды могут быть различны. В рамках компетентностного подхода возникает вопрос о множественности компетентностей, их компонентов, типов и видов. Чаще всего выделяют профессиональную компетентность, социальную компетентность (совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме) и личностную компетентность (индивидуальные качества человека).

Э.Ф. Зеер исследует профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. С одной стороны, профессиональная компетентность – это интегральный критерий качества профессионального обучения, профессиональной деятельности, а, с другой стороны, – свойство личности, для которой характерны высокое качество выполнения трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также владение многоплановыми аспектами деятельности, готовность к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации в новых условиях деятельности [Зеер Э.Ф., 2006].

Другие исследователи рассматривают компетентность как личностную характеристику выпускника [Трофимова Г.С., 2012].

В терминах компетентностного подхода, заложенного в ФГОС нового поколения, результатом освоения образовательной программы высшего профессионального образования является набор общекультурных и профессиональных компетенций, которым должен обладать выпускник, и который обеспечит ему конкурентоспособность на рынке труда.

Компетенцию рассматривают как деятельностную характеристику выпускника педвуза. Новый образовательный стандарт подразделяется на базовую и вариативную части, что дает вузам определенные возможности в проектировании образовательных программ и позволяет учесть потребности региональных работодателей через включение в образовательные программы механизмов формирования требуемых компетенций у выпускников. Требования к компетенциям выпускника определяются функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей профессиональной деятельности.

Как феномен компетентностно-ориентированное образование зародилось в США. Н. Хомский предложил в 70-х годах XX века термин «компетентность» применительно к результату общественного образовательного процесса, как фактически накопленному интегральному информационно-обоснованному социальному опыту индивидуума, на основе которого он способен принимать ответственные жизненные и профессиональные решения.

Ближе к концу XX века появился ряд работ по «компетентному» менеджменту, управлению, администрированию и др. Дж. Равен в работе «Компетентность в современном социуме» толкует компетентность как феномен «состоящий из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [Клюева Н.В., 1992].

В ЕС впервые вопрос о необходимости формулировки ключевых компетенций для успешной профессиональной и образовательной деятельности граждан актуализировался на Бернском симпозиуме в марте 1996 г. Утверждалось, что само понятие «компетенция» пока так и не получило точного определения. Сегодня Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых в настоящее время любому специалисту (по Р.А. Готлибу):

1. Компетенции, связанные с умением быть ответственным, работать в коллективе, участвовать в совместном принятии решений;
2. Компетенции, связанные со способностью успешной жизнедеятельности в глобальном поликультурном социуме, долгосрочного взаимовыгодного сосуществования с гражданами других культур, языков, вероисповеданий;
3. Компетенции, связанные с владением развитой речевой деятельностью, а также двумя или несколькими иностранными языками;
4. Компетенции, связанные с умением использовать современные информационные технологии, правильно воспринимать, интерпретировать и видоизменять полученную информацию;
5. Умение учиться и развиваться всю жизнь, как в бытовой, так и профессиональной деятельности.

Культурологический подход также является методологической основой изучения проблемы гуманитаризации образования.

Как мы уже отмечали, современные концепции образования обращены к личности, к ее культурному развитию и самоопределению. Соответственно, содержание образования должно рассматриваться в педагогическом процессе как «произведение культуры». «Произведение культуры» персонализировано (имеет автора), но в то же время создано для всех и принадлежит всем. Значимость «произведения культуры» заключена в его возможности быть понятым и принятым всеми во все времена. Взаимосвязь культуры и образования может быть обоснована тем, что образование как культурно-исторический феномен по своей природе культуросообразно, культурнособытийно; образование выступает как та часть культурного пространства, которая ориентирована на его целостное воспроизводство; образование в системном отношении изоморфно культуре, при этом системообразующим компонентом выступает человек [Видт И.Е., 2006].

В педагогической науке понятие *культурологический подход* определяется как конкретно-научная методология познания и

преобразования педагогической реальности, имеющая своим основанием аксиологию, учение о ценностях и ценностной структуре мира; видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством и основывается на исследовании взаимоотношений культуры (и языка как ее составляющей) и сознания (внутреннего мира) человека, который является носителем этой культуры. Из этого следует, что изучение языка, его системы идет параллельно с изучением человека как «языковой личности» [Караулов Ю.Н., 2010], несущей в себе особенности национального мышления, ценностных ориентиров, художественной логики лингвокультурного сообщества и этнической культуры в целом. Таким образом, этот подход имеет свой определенный вектор – от личности к культуре, т. е. исследование духовной жизни человека, сформированного этой культурой, а также системы его представлений о культуре, отражающейся в национальной картине мира.

Общие вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе, его системообразующая роль обсуждаются в работах В.И. Андреева, Ю.А. Бельчикова, Е.В. Бондаревской, А.А. Кирсанова, А.Н. Ростовцева, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др..

Культурологический подход позволяет рассматривать сферу образования через призму следующих системообразующих понятий:

- субъект-объект- субъектных – таких, как ценность, качество, культурная норма, культурный интерес;
- субъект-субъектных – таких, как культурная деятельность, культурное самоопределение, культурное развитие (саморазвитие), глубинное общение, совместность, событийность;
- объект-субъектных – таких, как социокультурная (культурная) ситуация, социокультурный (культурный) контекст образования, культурные модели, мультикультурная (культурная) среда образовательных систем.

Задаются три основных взаимообусловленных проблемно-смысловых поля образования:

- личностного роста (самоопределения, саморазвития, самореализации) посредством развития структур культурной деятельности, изменения личностного культурного творческого опыта, динамики культуры общения и коммуникации, эволюции круга общения;

- роста уровня культуры (то есть качества и степени выраженности ценностного содержания) отдельных образовательных процессов, систем, сообществ;
- развития и роста уровня культуры образования как сферы в целом, изменения социокультурного контекста образования (его предметных, информационных и субъективных сред, моделей, форм и механизмов организации) [Гапонюк П.Н., 2011].

Культурологический подход в зависимости от исследовательских целей может применяться в контексте философской, культурной, психологической, педагогической антропологии, а также истории культуры и искусствознания. С одной стороны, он может тяготеть к философии, антропологии, психологии, с другой, – непосредственно реализоваться в педагогике (что стало ощутимо значимо только в конце XX века). В психологии культурологический подход используется наиболее плодотворно.

Формы актуализации культурологических идей различны (обратим внимание на те проблемы, которые связаны с образованием):

- кросс-культурный подход – совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияний социокультурной среды (социокультурных ценностей, обычаев, институтов) на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность (в частности, на особенности восприятия, интерпретации и т.п.); среди психологов и антропологов, известных своими кросс-культурными исследованиями, Джон и Беатрис Уайтинги;
- культурно-исторический подход Л.С. Выготского (в разработке теоретических основ принимали также участие А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия; в западной психологии сходные идеи были высказаны В. Вундтом, который считал культурно-исторический метод наиболее адекватным изучению психики человека); в основе подхода – идея интериоризации обучающимся социально-символической, опосредованной знаками деятельности; процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоение ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными; на этой основе была разработана модель «вращения» культурных знаков в структуру психических функций ребёнка и сформулировано положение о зоне ближайшего развития как «поле» его совместной с взрослым опосредованной культурной деятельности, где и происходит переструктурирование психических функций;
- разные формы и варианты культурной психологии, которые развивались благодаря исследованиям многих психологов и культурантропологов и в разной мере ставили задачу «переместить культуру с периферии общей психологии в её центр» (М. Коул, С. Скрибнер, Р. Шведер); основные идеи М. Коула: прямая и опосредованная связь мышления культуры, структурирование развития контекстами обыденной жизни, коэволюция

деятельности и артефактов (материально-идеальных фундаментальных элементов культуры);

- интегративный культурно-философский подход: соединение идеи культурологии и культурной антропологии с основными концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (П.С. Гуревич, Э.А. Орлова, А.А. Пузырей, В.М. Розин, А.Я. Флиер и другие);
- неклассический подход: синтез идей общей психологии и культурной психологии, с одной стороны, и философской антропологии, с другой, и выявление их сложного влияния на современную педагогическую психологию и педагогическую антропологию; на этой основе преодоление рамок традиционного психологизма и упрощенного культурализма, ограниченных прямыми связями человека и культуры (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

Оценку значимости культурологического подхода в образовании следует рассматривать, прежде всего, с позиции влияния интеграции гуманитарных знаний на те основные качества и свойства личности, которые определяют ее становление, гармонизацию ее отношений с окружающим миром [Тюнников Ю.С., 2001].

Процесс гуманитаризации образования обеспечивается реализацией таких принципов, как дидактической культуросообразности, диалога культур и цивилизаций, доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий и др. Остановимся на характеристике этих принципов.

Принцип дидактической культуросообразности, прежде всего, учитывается при отборе культуроведческого материала для учебных целей, при отборе фактов и событий культуры, способов их интерпретации [Кавнатская Е.В., 1999]. Е.В. Кавнатская считает необходимым:

- определить ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов для формирования у обучающихся неискаженных представлений об истории и культуре соизучаемых народов, вариативности стилей их жизни и культурообогащающих взаимовлияний;
- осознать, в какой степени данный материал может служить стимулом для ознакомления с понятиями, знание которых весьма существенно для ориентировки индивида в современном мире культур («культурное наследие», «культурное сообщество», «культурное многообразие», «мир и культура мира», «язык и языковая культура», «поликультурная личность», «диалог культур и т.д.);
- прогнозировать опасность проникновения искажённых культурных воззрений в учебной аудитории и возможности манипулирования культурными представлениями обучаемых;

- установить целесообразность использования культуроведческого материала с учётом возрастных особенностей и интеллектуального потенциала обучающихся;
- определить наличие такого культуроведческого материала, на основе которого возможно ознакомление обучающихся со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации.

Принцип диалога культур и цивилизаций требует от преподавателя анализа культуроведческого аутентичного и частично аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании в учебной аудитории такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющего круга культур и цивилизаций.

При разработке методической модели культурологического обогащения иноязычной практики данный принцип требует ответа на вопрос о том, насколько реально создаются условия для поликультурного развития языковой личности обучающихся; для подготовки их к выполнению в обществе роли культурного посредника в ситуациях межкультурного общения; для развития у обучающихся общепланетарного мышления и этики поведения, а также таких качеств, как социокультурная наблюдательность, культурная непредвзятость, готовность к общению в инокультурной среде.

Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий. Данный принцип ориентирует преподавателя на построение такой методической модели, при которой в процессе решения постепенно усложняющихся культуроведческих задач обучающиеся:

- тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации;
- овладевают стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры;
- развивают межкультурную коммуникативную компетенцию, которая помогает им ориентироваться в соизучаемых типах культур и соотносимых с ними коммуникативных нормах, в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения; формирует и углубляет представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их общих чертах в общепланетарном смысле;
- участвуют в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера.

Социальное начало педагогического процесса находит отражение в *принципе социосообразности*. Социосообразность обеспечивает соответствие педагогического процесса потребностям социума в воспитании молодого поколения, обладающего определенными качествами, адекватными реалиям времени и состоянию общества [Тряпицына А.П., 2013]. Сущность

педагогического процесса сегодня заключается в целенаправленном и организованном взаимодействии субъектов педагогического процесса – обучающего и обучаемого. Педагогическая деятельность является по своей сути социальной; она направлена на социальную адаптацию обучаемого и оказание ему помощи в организации себя, своего психологического состояния, на установление нормальных отношений в семье, в университете, в обществе.

Современное общество испытывает потребность в реализации идей гуманистической психологии и педагогики. Это направление возникло еще в середине прошлого века и связано с установлением конструктивных межличностных отношений в классе, установлением отношений сотрудничества и взаимодействия с воспитанниками. Сегодня эти идеи не теряют своей актуальности. Содержательно эти идеи находят свое отражение в одном из важнейших принципов педагогического процесса – *принципе гуманизации*.

Данный принцип обуславливает построение педагогического взаимодействия, прежде всего, как источника раскрытия, а потом уже и преобразования свойств и проявлений субъекта.

Гуманизация воспитания и обучения – это реализация в процессе построения отношений между педагогом и воспитанником принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, забота о них, постановка в центр внимания интересов и проблем учащихся [Коджаспирова Г.М., Коджаспиров, А.Ю. 2005].

Установление гармоничных отношений между участниками образовательного процесса зависит от степени сформированности гуманистических качеств личности. В совокупности гуманистические качества личности составляют основу гуманистической ценностной диспозиции личности, которая как раз предполагает ее осознанную готовность воспринимать человека как высшую ценность. Диспозиционная концепция предложена В.А. Ядовым.

Г.С. Трофимова в качестве пути гуманитаризации и гуманизации образования рассматривает формирование педагогической коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов [Трофимова Г.С., 2018]. С точки зрения исследователя педагогическая коммуникативная компетентность – это способность обучающего на основе личностной гуманистической ценностной диспозиции взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса в ситуациях профессионально-педагогического и межличностного общения при центрации на обучающихся [Трофимова Г.С., 2012].

Об иных факторах гуманитаризации образования сообщается во второй части данной работы.

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Интеграция формального, неформального и неформального видов образования как фактор гуманитаризации образования

Образование – это процесс становления, развития, роста личности как таковой. Образование рассматривается в педагогической науке как содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности или как образовательная среда, способная выразить личностное образовательное движение обучающегося и его внутренне приращение.

Образование – это приобретение социально-культурного опыта, выработанного человеком в процессе развития цивилизации.

В мировом педагогическом сообществе классификация способов приобретения человеком социально-культурного опыта включает *формальный, неформальный и информальный виды образования*. Отметим, что такая трехступенчатая модель современного образования направлена не только на приобретение профессиональных компетенций и качеств. Ключевую роль в сложившейся модели играют личностный интерес, активная социальная позиция, ответственность за результат, возможности для развития мобильности, коммуникативности, раскрытия потенциала и самореализации личности [Бугайчук К.Л., 2013].

Рассмотрим более подробно каждый из выделенных компонентов, составляющих трехступенчатую модель современного образования.

Формальное образование осуществляется в организованном и иерархически структурированном контексте, завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата установленного образца, имеет определенную продолжительность по времени и основывается на утвержденной государственной учебной программе и установленных стандартах. Как правило, формальное образование представляет собой долгосрочную программу или кратковременный курс, по завершении которых выпускник, успешно сдавший итоговые экзамены, приобретает совокупность законодательно установленных прав. В частности, право заниматься оплачиваемой трудовой деятельностью по профилю пройденного курса обучения, право занимать более высокую должность в служебной иерархии, право поступать в учебные заведения более высокого ранга. Юридическим основанием для предоставления обозначенных прав служит диплом или иной сертификат единого, как правило, общегосударственного или международного образца [Вершловский С.Г., 2015].

Развитие теории формального образования связано с исследованиями Дж. Локка (XVII в.), И.Г. Песталоцци, И. Канта и др. (XVIII-XIX вв.). Так, И.Г. Песталоцци, поддержавший концепцию формального образования, разработал систему научного обучения, выделив в качестве ключевых ее задач развитие мышления, способностей, освоение частных и общих приемов умственной работы; при этом ведущими средствами обучения он считал слово, форму и число. Его концепция формального образования получила дальнейшее развитие в трудах отечественных педагогов Е.О. Гугеля, П.С. Гурьева, А.Г. Ободовского и др. [Гаврилова И.В., Запруднова Л.А., 2016].

Сторонники формального образования исходили из того, что главное внимание образовательного учреждения должно быть направлено на развитие способностей обучающихся, их мышления, воображения, памяти, воли, а не на получение значительного объема знаний. Иными словами, признавалась ценность не столько знания основ наук, сколько того развивающего влияния, которое оказывает изучение науки на совершенствование интеллектуальных способностей обучающихся. В конце XIX – начале XX веков была предпринята попытка отказаться от теории формального образования на основании того, что результаты обучения в одной области не представлялось возможным транслировать на другие (Э. Торндайк).

Неформальное образование традиционно выходит за рамки формального образовательного пространства с его четко обозначенными целями, методами и результатами обучения, и реализуется в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тьютором, а также на различных курсах, тренингах, коротких программах, которые могут внедряться на любом этапе образовательной или трудовой деятельности, обычно не сопровождаются выдачей документа, и чаще всего носят целенаправленный и систематический характер. Европейская ассоциация образования взрослых трактует неформальное образование как «специально организованную деятельность», в рамках которой люди могут сознательно развиваться как личности, ... опираться на свои собственные возможности в выстраивании социальных отношений с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей...» [Горшкова В.В., 2014].

Международная стандартная классификация образования определяет неформальное образование как «любое организованное и обладающее преимущественно образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему «лестницы» и могут иметь разную продолжительность».

В целом среди исследователей в сфере образования нет единого мнения о том, что именно следует понимать под «неформальным» обучением. Существует множество различных подходов к пониманию данного термина [Garrick, 1998]. В нашем исследовании мы будем опираться на определение, предложенное Смоллом [Small, 1999], в соответствии с которым под «неформальным обучением» понимаются все процессы самостоятельного обучения, непосредственным образом связанные с конкретными условиями жизни человека и его опытом, и протекающие вне рамок формальной системы образования» [G. Dohmen, 2001].

Основной признак неформального образования – отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности. Неформальное образование взрослых обычно ориентировано на увеличение объема знаний и умений в сфере любительских занятий и увлечений в какой-то области науки или искусства, связано со стремлением расширить культурный кругозор, приобрести дополнительные компетенции, востребованные в быту, в сфере межличностных отношений, или повысить уровень компетентности, необходимый для эффективного участия в различных видах социальной деятельности.

С.Г. Вершловский подчеркивает особенности пространственной характеристики непрерывного образования (информатизация образования, интернет, онлайн-общение, онлайн-руководство и т.д.). Пространственные возможности неформального образования, по мнению автора, делают его открытым (open education), что подчеркивает его вариативность, мобильность, инновационность, гибкость, академическую свободу, близость к потребностям людей данной формы организации обучения [Вершловский С.Г., 2008].

Раскрывая потенциал неформальной модели обучения как образовательного ресурса, А.А. Макареня, О.В. Ройтблат и Н.Н. Суртаева выделяют следующие функции неформального образования:

- оказывает положительное влияние на улучшение социальной обстановки в обществе в целом;
- способствует реализации требований работодателей, что приводит к установлению и развитию эффективного социального партнерства;
- способствует удовлетворению субъективных потребностей отдельных субъектов образовательного процесса;
- способствует повышению потенциала профессиональной образовательной организации, предприятия, региона за счет повышения образовательного уровня участников образовательного процесса [Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., 2011].

Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации.

Информальное образование представляет собой индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь и

необязательно носящую целенаправленный характер. Это спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде (общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т.д.), в рамках которого взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы собственного развития. Иными словами, неформальное образование целесообразно рассматривать как результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности, не имеющей строгой структуры [Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., Чекалева Н.В., 2012].

Таким образом, по существу и содержанию это тот же процесс приобретения знаний и умений, углубления миропонимания и обогащения личностного потенциала, который наблюдается в формальном и неформальном образовании. Отличие заключается в том, что он протекает за рамками учреждений, входящих в систему образования, а именно в социальных институтах, выполняющих иные функции в общественном разделении труда – в семье, сфере труда, в разного рода формальных и неформальных группах и объединениях.

Информальное образование представляет собой многоплановый процесс, структура которого, в общем и целом, совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека. К числу основных видов неформального образования могут быть отнесены:

- учение по методу проб и ошибок;
- стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на те или иные вопросы или поиск способов разрешения практически значимых проблем;
- взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач;
- приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий;
- обогащение духовного мира через чтение и посещение учреждений культуры и занятий любительской художественной деятельностью;
- выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста.

Актуальность модели неформального образования подтверждает тот факт, что ни одна система образования не обладает достаточными ресурсами, чтобы обучить человека всему тому, что может понадобиться при разрешении проблем, возникающих в практической жизни. Однако при этом, выделяя основные характеристики неформального образования, необходимо отметить и очевидную ограниченность его потенциала в связи с тем, что оно бессистемно, подвержено случайностям и опирается на жизненный опыт человека, который неизбежно ограничен рамками эмпирически воспринимаемой окружающей действительности. Исходя из этого, оно вряд ли может сформировать в той или иной мере целостную картину мира и обеспечить освоение глубоких и систематизированных знаний.

Анализ корпуса исследований показал, что в отечественной научно-педагогической литературе большее внимание, как правило, уделяется самообразованию (или информальному образованию), а зарубежные ученые, в основном, рассматривают неформальное образование профессиональных групп как способ повышения квалификации, упрощенный вариант адаптации к условиям трансформирующегося общества, к динамичной смене социальных запросов [Горшкова В.В., 2011].

И.М. Дубовик в своих исследованиях предложила и обосновала следующую классификацию зарубежных теорий формального и неформального образования:

- определение структуры и содержания образования (М. Ахмад, Ф. Кумбс);
- особенности реализации типов образования в условиях взаимосвязи с различными социальными институтами (П. Фордхэм);
- создание идеальной модели формального и неформального образования (Т. Симкинс) [Дубовик И.М., 2015].

Сегодня активное продвижение идей неформального образования осуществляется такими глобальными организациями, как ЮНЕСКО и ООН. Так, по данным ЮНЕСКО, в наиболее развитых странах, в системе неформального образования занято 30-40% населения в возрасте 25-64 лет; соответствующая часть населения Европы составляет 17%; в России этот показатель не превышает 8% [Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., 2011].

Исследуя исторические предпосылки становления и развития неформального образования, И.М. Дубовик приходит к выводу, что традиционную модель с ее установкой на обеспечение «образования на всю жизнь», следует признать малорезультативной в силу ее несоответствия социальной динамике и предъявляемым требованиям к личности, а именно к уровню ее мобильности и освоению необходимых навыков и актуальных направлений деятельности. В связи с этим, эффективным компонентом модели социального развития может выступать модель непрерывного образования с установкой на «образование через всю жизнь».

С дискурсом о непрерывном образовании, «образовании через всю жизнь» неразрывно связано неформальное образование. Его становление и развитие в истории зарубежной педагогики и образования прослеживается с XIX века, когда обозначились первые признаки, указывающие на необходимость разграничения реального и формального образования [Поволяева М.Н., Попова И.Н., Дубовик И.М., 2015]. В условиях формального образования обеспечивалась подготовка элитарных слоев общества, и его содержание основывалось на трансляции основ наук, языков, истории, классического искусства. Реальное образование при этом обеспечивало представителей среднего класса актуальными и практически востребованными знаниями и навыками.

Как отмечают В.В. Мацкевич, С.А. Мацкевич и Т.В. Воложадская, неформальное образование, как образование общественное и / или частное следует четко противопоставлять формализованному, государственному, бюрократическому, хотя при этом необходимо учитывать и тот факт, что формализация была характерна для средневековой школы («схоластика»). В истории Европы XVII-XVIII веков при активном вмешательстве государства обозначилась тенденция к бюрократизации образования. Таким образом, в целом развитие неформального образования в Европе изначально выступало в качестве альтернативы формализованному, рассматривалось как инновация и воспринималось с определенной настороженностью [Мацкевич В.В., Мацкевич С.А., Воложадская Т.В., 2006].

К феноменам неформального и информального образования западная педагогика обратилась в конце XIX в., при этом постепенно сформировались две основные концепции: *американская* и *европейская*.

Основоположником американской концепции принято считать Джона Дьюи, представившего основные содержательные характеристики неформального и информального образования в своем исследовании «Мое педагогическое кредо». Ретроспективный анализ американской концепции неформального образования показывает, что развитие данного феномена шло, в основном, не «сверху» – от теоретической концепции и программ ее реализации, а «снизу» – от самой динамично изменяющейся жизни и познавательных потребностей людей, требующих предоставления все новых и все более разнообразных образовательных услуг. К концу 1980-х годов понятие информального образования окончательно вошло в научный дискурс. В последующем, в 1990-2000-е годы в США фактически была сформирована инфраструктура неформального и информального образования, включающая в себя разнообразные организации, построившие на этих видах образования успешный бизнес [Ouane A., 2003].

Американский исследователь Т. Симкинс предпринял попытку создания идеальной образовательной модели и провел сравнительный анализ целого ряда программ неформального и формального образования с точки зрения их целей, сроков реализации, методов и средств контроля [Simkins T., 1977]. На основании его исследований было выявлено, в какой степени компоненты неформальных инициатив в области образования при их гибкости, локальности, «нежесткости», сохраняются и интегрируются в регламентированные образовательные программы. В дальнейшем эта модель была адаптирована П. Фордхэмом. (см. табл. 1).

Результаты ряда исследований позволяют заключить, что в США в условиях невмешательства государства в сферу образования (вплоть до 60-х годов XX века) не наблюдалось противопоставления неформального образования формальному. При этом обращают на себя внимание перспективы смешения, сближения и взаимовлияния различных типов образования: государственного, частного, конфессионального и др.

Таблица 1.

**Идеальные модели формального и неформального образования
(по П. Фордхэму)**

Системные характеристики	Формальное образование	Неформальное образование
Цели	Долговременные и общие. Предоставление документа об образовании.	Кратковременные и специфические. Без предоставления документа об образовании.
Время	Длительный цикл / полный день.	Короткий цикл / неполный день.
Содержание	Стандартизированное. Академическое. Целевая группа определяется входными требованиями.	Индивидуализированное. Практическое. Целевая группа определяет входные требования.
Система предоставления	Институализированная, изолированная от окружающей среды. Строго структурированная, центрирование на педагоге.	Основанная на потребностях окружающей среды и сообщества. Гибкая, личностно-ориентированная
Место	В учреждениях образования; не ориентировано на близость от места жительства.	Ориентировано на близость от места жительства.
Ресурсозатратность	Ресурсозатратная	Ресурсосберегающая
Контроль	Внешний. Иерархический.	Самоуправление. Демократический.

Важным этапом в истории развития формального и неформального образования в США, в частности, и в мировой педагогике в целом стала Международная конференция, которая состоялась в 1967 году в городе Уильямсберг (США). На данном научном форуме были рассмотрены и утверждены ключевые положения и тезисы, ставшие впоследствии основой анализа усиливающегося «мирового кризиса в сфере образования», в которых было выражено беспокойство в связи с наличием неприемлемых для общества образовательных программ и существующих разногласий между образовательным процессом и экономическим потенциалом ряда стран. Иными словами, неформальное образование было включено в международный педагогический дискурс и, в результате, было сделано заключение о том, что существующие официальные образовательные системы довольно медленно приспосабливаются к социально-экономическим реакциям по двум причинам: собственный консервативный подход к развитию образовательной системы и инерция общества. Данное понимание актуализировало необходимость внедрения качественно новых подходов к

организации дополнительной системы образования, профессионального и индивидуального развития личности.

Европейская концепция рассматривает парадигму образования в течение всей жизни. В 2000 году после Лиссабонского Саммита ЕС публикуется «Меморандум о непрерывном образовании Европейского союза», в котором закрепляются следующие основные постулаты:

- континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равнозначными компонентами процесса обучения;
- разработка высококачественной системы «Аккредитация предыдущего и неформального образования» (APEL).

В последующих документах, регулирующих основные параметры европейской образовательной системы, неоднократно подчеркивалась необходимость выявления и обоснования общих критериев для соотнесения неформального и информального образования в разных европейских странах.

В частности, в Финляндии существует эффективная и разнообразная образовательная система, в которой термин «неформальное образование» включает в себя возможности предоставления образования взрослым в образовательных учреждениях. Характерной чертой неформального образования является вариативность учебных программ, добровольное участие в них, а также использование в обучении личностно-ориентированных методов. В Финляндии государственный бюджет неформального сектора составляет не менее 24% от общего объема финансирования, которое государство выделяет на обучение взрослых. Для реализации концептуальных положений неформального образования в стране была учреждена Организация образования взрослых (FAEA), приоритетной задачей которой является продвижение, международное взаимодействие и дальнейшее обучение преподавателей, которые работают в сфере образования взрослых [Горшкова В.В., 2014].

Во Франции принятие в 2002 году закона «О социальной модернизации» и введение в обиход национального законодательства понятия «валидация знаний, приобретенных посредством опыта» («Validation des Aquis del'Expérience» (VAE), можно признать определенным итогом в создании нормативно-правовой базы, регулирующей механизмы взаимодействия формальной и информальной моделей образования.

Основными задачами современной системы образования в Германии признаются межпрофессиональная мобильность и непрерывное обучение. В этой связи особую актуальность приобретают такие формы образования, как неформальное и спонтанное (информальное). Реализация новой образовательной политики осуществляется, в частности, в рамках таких исследовательских проектов, как *Weiterbildungspass* («Паспорт непрерывного образования») и *Lernkultur Kompetenzentwicklung* («Развитие компетенций как культуры обучения»).

В Великобритании нормативно-правовая база, регламентирующая процесс реализации неформального образования, начала разрабатываться в 1990-х годах. В частности, введение национальных профессиональных квалификаций (NVQs) в 1989 году привело к появлению модульной системы, основанной на «практическом обучении» и ставшей альтернативой школьному образованию. Официальное признание неформального образования в Великобритании Департаментом бизнеса, инноваций и квалификаций состоялось в 2009 году, когда был проведен Фестиваль революционного обучения, раскрывший социокультурный потенциал форм и видов неформального обучения [Горшкова В.В., 2014].

В России эти новые формы образования, опирающиеся на свободный выбор деятельности, были заимствованы из европейской концепции и также были направлены на обеспечение непрерывности образования индивида в течение всей жизни. Так, Министерство образования и науки РФ внесло эти понятия в проект «Современной модели образования» до 2020 года, связав их с необходимостью перехода к концепции непрерывного обучения, или «образования через всю жизнь», основными принципами которого являются: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., 2011].

В проекте Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года определены следующие ресурсы для реализации непрерывного образования:

- освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (*формальное образование*);
- обучение вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе по месту работы (в форме наставничества, стажировки, инструктажа, тренинга, через реализацию различных программ подготовки, обмена опытом и т.д.), а также просветительская деятельность, осуществляемая в рамках общественных и иных социально-ориентированных организаций (*неформальное образование*);
- индивидуальная познавательная деятельность (*самообразование* или *информальное / спонтанное образование*).

Таким образом, ведущие страны мира на государственном уровне признают, что основой для общественного и экономического развития, поступательного развития науки и техники, культивирования личностных ресурсов необходимы знания. В связи с этим произошла трансформация парадигмы образовательной системы: устаревший постулат «обучение на всю жизнь» утратил свою значимость, ему на смену пришел тезис «обучение через всю жизнь». Формальная система в большей степени связана с системно-ориентированным процессом обучения, в котором обучающиеся выступают в качестве пассивных потребителей знаний и умений, транслируемых преподавателем, и воспроизводимых по требованию, а неформальная образовательная система опирается на личностно-

ориентированное обучение, направленное на формирование уникальных знаний, и основывается на личном опыте преподавателя.

Обобщение результатов анализа международного опыта реализации неформальной и информальной моделей образования взрослых позволяет выделить его следующие характеристики:

- ориентация на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения;
- сосредоточенность на конкретных категориях населения;
- отсутствие принудительного характера, опора на личную мотивацию взрослых людей;
- высокий личностный смысл обучения;
- достаточный уровень внутренней ответственности обучающихся за результат образовательной деятельности;
- высокий уровень активности обучающихся;
- развитие качеств личности, создающих благоприятные условия для обеспечения достойного уровня жизни и для эффективного участия в общественной и трудовой жизни;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- установление отношений между обучающими и обучаемыми, основанных на взаимном уважении, демократической культуре, межличностном диалоге.

Таким образом, изучив характеристики видов образования, мы можем с большой долей вероятности судить о значительном потенциале интеграции формального, неформального и информального видов образования для развития гуманитарной образовательной среды. Только совокупность лекционных занятий, внеаудиторной деятельности студентов и стихийного самообразования через социальные сети, телепрограммы, театральные спектакли способствует личностному становлению молодого человека, его социальной зрелости.

2.2. Организация проектной деятельности как способ развития творческой личности студентов

Динамике процесса гуманитаризации образовательной среды способствует проектная деятельность студентов. Использование в учебном процессе приемов и методов, формирующих у студентов умение самостоятельно получать новые знания, находить, обрабатывать и обобщать информацию, делать выводы и принимать ответственные решения повышает мотивацию к обучению, ведет к формированию у будущих специалистов необходимых предметных и профессиональных компетенций. К числу

последних исследователи относят проектную культуру, формирование и развитие которой связано с рядом организационно-педагогических условий организации социально-педагогического пространства [Стенина Т.Л., 2011].

В настоящее время проектная деятельность студентов – это не только неотъемлемая часть образования, но и основа образовательного процесса, одно из направлений его совершенствования, обеспечивающих продуктивное личностно-профессиональное развитие и саморазвитие студента, формирующих его мастерство и творчество для достижения качественных результатов.

Исследователи считают, что подготовка специалистов нового уровня предполагает решение трех групп задач:

- базовой подготовки (например, философское размышление, критический анализ, публичная дискуссия);
- формирования проектных качеств и способностей личности (формированию таких качеств могут способствовать междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы деятельности);
- овладения специальными технологиями, которые определяют профессиональную компетентность в той или иной области [Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., 2017].

На современном этапе проводятся исследования, посвященные вопросу внедрения в практику современной высшей школы метода проектов как элемента, способного обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности. Известны работы Е.Н. Балыкиной, Н.А. Брендовой, Д.Н. Бузун, Н.А. Забелиной, И.А. Зимней, А.В. Самохвалова, Р.К. Симбулетовой, М.С. Чвановой и др. Различные аспекты зарождения метода проектов, становления и развития его в зарубежном и отечественном опыте широко освещены в исследованиях П.Ф. Каптерева, Л. Левина, Н.Ю. Пахомовой, И.М. Соловьева, С. Фридман, С.Т. Шацкого и др.

На протяжении последних десятилетий ученые рассматривают проектирование в связи с научно-исследовательской деятельностью студентов и в контексте системы мер, направленных на совершенствование методов и условий интеллектуального труда, повышение его эффективности. Вместе с тем, в теоретической литературе и на практике наблюдается некоторая разобщенность подходов, методов и средств организации проектной деятельности, как и разноплановость толкования самого понятия.

Современная педагогика, по мнению И.Н. Смирновой, трактует метод проектов как педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. [Смирнова И.Н., 2016]. По мнению Н.В. Матяша, проектная деятельность является и процессом, и результатом, и средством обучения, носящими объективно-субъективный ценностный характер. Ю.В. Громыко считает проектную деятельность инновационной, предполагающей преобразование

реальности. Считается, что проектная деятельность должна быть творческой деятельностью педагога-профессионала, направленной на личностное самосовершенствование [Рюмина Ю.Н., 2013].

Проектная деятельность, как отмечает Рюмина Ю.Н., – это условие, обеспечивающее развитие проектных компетенций и профессионально значимых качеств личности участников проектной деятельности. Она направлена на самостоятельную деятельность студентов в течение определённого отрезка времени. Работа над проектом предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей использование разнообразных методов и интегрирование знаний, умений из различных областей. В основе проектирования лежит развитие познавательных, творческих навыков участников, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Традиционная связь «преподаватель – студент» меняется на связь «студент – преподаватель». Особое значение приобретает привлечение студента к процессу поиска, в котором важным является процесс достижения результата, чем сам результат.

Согласно исследованию Т.И. Закировой, организация проектной (проектно-инновационной, проектно-исследовательской) деятельности является способом (совокупность и порядок действий) и методом формирования компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных). Участие в проектировании развивает исследовательские и творческие данные личности: способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве.

Раскрывая сущность проектной деятельности, автор на основе теоретических работ указывает на сочетание двух видов деятельности: проектной и исследовательской. Но они имеют различия в зависимости от цели и конечных результатов. Основной целью проектной деятельности является реализация концепции – ведущего замысла проекта, определяющего стратегию действий и представляющего комплекс взглядов, явлений, связанных между собой и вытекающих один из другого. Исследовательская деятельность – это интеллектуальная деятельность, направленная на получение новых знаний; уяснение сущности явления, истины; открытие новых закономерностей, понятий, законов, теорий для решения различных проблем (технологических, инженерных, социальных, гуманитарных и т.д.). В результате исследовательской деятельности мы получаем совокупность новых идей, новое научное знание, которое создает основу для научных разработок. Результатом проектной деятельности являются любые продукты, процессы, услуги, стандарты, программное обеспечение, а также компетенции (личностные, информационно-коммуникационные, коммуникативные).

Исследователи обращают внимание на «многослойность» результата любой проектной деятельности, носящие предметный, деятельностный, личностный, коммуникативный характер [Закирова Т.И., 2017].

В учебных заведениях проектная деятельность базируется на понятиях «учебный проект» и «учебное проектирование». Последнее, по мнению Е.С. Полат, это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта) [Полат Е.С., 2008]. По Н.А. Бердневой, учебный проект – это самостоятельная деятельность, направленная на создание продукта, предполагающая творческую самореализацию личности студента, развитие профессиональных качеств, умений, навыков, необходимых современному специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда [Берднева Н.А., 2009].

Ю.А. Коваленко характеризует проектную деятельность как сложное, многофункциональное явление. С одной стороны, его основная задача – приобретение знаний, с другой – студент должен подготовить себя к самостоятельной профессиональной деятельности после окончания вуза. Отсюда, проектная деятельность студентов связывает две стороны процесса познания: она является методом обучения, во-вторых, – средством практического применения усвоенных знаний и умений в области профессиональной деятельности.

Вышеизложенное показывает, что проектная деятельность – мотивированная самостоятельная деятельность студентов в рамках учебного процесса, ориентированная на решение определенной значимой проблемы с созданием продукта, носит профессионально-ориентированный характер, ее выполнение способствует формированию новых знаний, исследовательских умений и навыков, соответствующих компетенций, направлена на формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Проектная деятельность позволяет:

- сделать процесс обучения максимально приближенным к практической деятельности;
- повысить мотивацию студентов к обучению;
- изменить позицию студента в образовательном процессе на максимально субъектную;
- индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным;
- студентам накапливать опыт для включения в самостоятельную профессиональную деятельность;
- развивать общие компетенции студента;
- создавать условия для формирования профессиональных компетенций студентов [Габдурахимова Т.М., Гильмуллина С.Ф. и др., 2015].

Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации. Эта деятельность позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить и приумножить свои знания, показать публично достигнутый результат. В ходе проектной деятельности у студентов развиваются учебные умения и навыки: рефлексивные, поисковые (исследовательские), умения и навыки работы в сотрудничестве, менеджерские (управленческие), коммуникативные, презентационные, умение найти ответ на незапланированный вопрос.

Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания студентов, которое позволяет вырабатывать и развивать их специфические умения и навыки проектной деятельности, а также обеспечить совместный поиск информации, самообучение, исследовательскую и творческую деятельность. К важным факторам проектной деятельности относятся: повышение мотивации студентов при решении задач; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между педагогом и обучающимся, для гуманитаризации образовательной среды в вузе.

Привлечение студентов к проектной деятельности актуализирует вопрос ее эффективной организации и повышение уровня проектной компетентности преподавателя, поскольку данная деятельность, исходя из позиции Т.И. Закировой, предполагает изучение и реализацию замысла самого проекта (актуальность, формулировка целей, осознание конечного результата, понимание предмета и методов исследования, разработка структуры проекта, способов обработки результатов), также проведение собственно научного исследования (обоснование темы, определение проблемы, задач, гипотезы, анализ источников информации, поиск способов решения проблемы, оформление полученных результатов).

Вопросы организации проектной деятельности студентов в литературе освещаются с разных аспектов. По И.Н. Смирновой, организовать данную деятельность означает, прежде всего, обучить механизмам, творческим процедурам познавательной деятельности с учетом личностных особенностей студентов и реальной подготовленности к осуществлению практических действий. Проектная деятельность должна принимать эффективную форму организации междисциплинарной деятельности студента, которая носит непрерывный, систематический характер и интегрировать компоненты образовательной среды. Направление самостоятельной и внеаудиторной работы будущих специалистов в русло познавательной активности способствует их подготовке к будущей профессиональной деятельности, осуществлению межпредметных связей и

выступает как один из основных принципов формирования их профессиональной компетентности [Смирнова И.Н., 2016].

Проектная деятельность студентов не начинается с нуля. Эксперты указывают на необходимость психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза, включающей владение современными научными представлениями об обучении, понимание законов учебно-воспитательного процесса, законов развития личности студента, с тем, чтобы эффективно реализовать этапы организации проектной деятельности студентов (проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, презентация результата, разработка критериев оценки проектной деятельности и оценивания защиты проектов), типы и формы проектов (монопроекты / межпредметные, индивидуальные / групповые, внутренние / региональные / международные и др.).

Мы не ставили своей целью описание типологии, структуры проектов и технологии работы над проектом. Наша задача заключается в раскрытии некоторых ориентиров и аспектов работы преподавателя в организации проектной деятельности для эффективного решения основных задач проектного обучения:

- обучение планированию (уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, определить результаты);
- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- развитие умения анализировать (креативность и критическое мышление);
- развитие умения составлять письменный отчет, представлять и защищать результаты своей проектной деятельности;
- формирование позитивного отношения к работе [Михалкина Е.В., Никитаева А.Ю. и др., 2016].

Позицию педагога при введении в учебный процесс исследовательских проектов можно охарактеризовать как позицию консультанта, специалиста, руководителя, координатора, эксперта, и самый сложный момент здесь – организация этой деятельности, а особенно – подготовительный этап, считает Н.М. Горбачева [Горбачева Н.М., 2016]. Преподавателю при планировании на учебный год предстоит выделить ведущую тему (раздел) или несколько тем (разделов), которые будут «вынесены на проектирование». Далее необходимо сформулировать 15-20 как индивидуальных, так и групповых тем. Желательно дифференцировать темы по степени сложности. Студент должен иметь возможность выбрать тему проекта, организационную форму его выполнения (индивидуальная и групповая), степень сложности проектировочной деятельности.

Работа над проектом предполагает тесное взаимодействие студента и преподавателя, что обуславливает возникновение двух крайностей: полностью предоставить студента самому себе или, наоборот, значительно ограничить его самостоятельность, постоянно вмешиваясь, направляя,

советуя, и лишая его, таким образом, инициативы в работе. Педагогическая тонкость здесь заключается в том, что студент должен чувствовать, что проект – это его работа, его создание, его изобретение, реализация его собственных идей и замыслов. Он должен видеть, что преподаватель с уважением относится к его точке зрения, даже если она не совпадает с точкой зрения педагога.

Эффективное формирование навыков проектной деятельности основано на определенных принципах ее организации и обусловлено рядом условий. Н.В. Емельянова выделяет принципы самостоятельности, проблемности, направленности на результат, коллегиальности, интериоризации. Другие эксперты к этим принципам относят следующие:

- проект должен быть посильным для выполнения;
- создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку и т.д.);
- вести подготовку обучающихся к выполнению проектов (проведение специальной ориентации для выбора темы проекта, привлекая имеющих опыт проектной деятельности обучающихся);
- обеспечить руководство проектом со стороны педагогов – обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведение дневника, в котором студент делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений – рефлексия.

Если проект групповой, то каждый учащийся должен показать свой вклад в выполнение проекта.

Обязательна презентация результатов работы по проекту в той или иной форме.

Для создания педагогом условий эффективного формирования навыков проектной деятельности Н.С. Абрамова указывает на необходимость:

- учитывать психофизиологические особенности обучающихся;
- создавать предпосылки для внутренних познавательных мотивов к обучению, потребность в новых знаниях;
- предлагать разнообразную тематику проектов, которые должны соответствовать возможностям студентов и удовлетворять принципу поэтапного освоения профессиональных навыков;
- вооружить студентов умениями и навыками самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции;
- постепенно усложнять требования к проектам усложнять постепенно [Абрамова Н.С., 2017].

Процесс организации проектной деятельности важно выстраивать и моделировать, поскольку участники проекта часто сталкиваются с разными трудностями, в числе которых называются: постановка ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач; поиск пути их решения; оптимальный выбор при наличии альтернативы; осуществление и аргументация выбора;

осознание последствий выбора; сравнение полученного с требуемым; корректировка деятельности с учетом промежуточных результатов; оценка процесса (самой деятельности) и результата проектирования [Габдурахимова Т.М., Гильмуллина С.Ф. и др., 2015].

Важно, чтобы на каждом этапе подготовки или реализации проекта его участники могли получить необходимую консультацию и помощь у руководителя проекта. Весьма эффективно применение небольших методических рекомендаций или инструкций, где указываются необходимая и дополнительная литература для самообразования, а также требования педагога к качеству проекта, формы и методы количественной и качественной оценки результатов. Иногда возможно выделить алгоритм проектирования или другое поэтапное выполнение деятельности:

- 1) Определение проблемы и вытекающих из нее целей и задач исследования. На данном этапе роль преподавателя является ведущей, он знакомит студентов со смыслом проектного подхода, мотивирует обучающихся, объясняет цели проекта, студенты же обсуждают предмет исследования, уточняют информацию, обсуждают задание, определяют цели и формируют рабочие группы.
- 2) Выдвижение гипотезы. Студенты анализируют проблемы, формируют задачи, определяют источники информации, уточняют информацию (источники), выбирают и обосновывают свои критерии успеха, вырабатывают план действий. Преподаватель помогает в анализе и синтезе проблемы (по просьбе), предлагает идеи, высказывает предположения, наблюдает.
- 3) Исследование. Сбор и уточнение информации, обсуждение альтернатив («мозговой штурм»), выбор оптимального варианта, уточнение планов деятельности, овладение методикой исследования. Полностью самостоятельная исследовательская деятельность студентов сопровождается наблюдательной деятельностью педагога, лишь косвенно он может руководить деятельностью обучающихся, проводить консультации.
- 4) Подведение итогов, оформление результатов. Студенты сопоставляют полученную информацию, оформляют результаты работы в форме презентации устного отчета, доклада с демонстрацией иллюстративных материалов, письменного отчета и др.
- 5) Защита проекта. Студенты защищают свои проекты, участвуют в коллективной оценке результатов проектов, педагог слушает и задает целесообразные вопросы или выступает в роли рядового участника.
- 6) Оценка выполненной работы. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач), анализ достижения поставленной цели. Обучающиеся участвуют в самоанализе и самооценке. Преподаватель оценивает усилия студентов, их креативность, качество использования источников, потенциал продолжения работы, качество отчета.

Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о ее конечном продукте и, как следствие, об этапах проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Критерии оценки проекта должны быть понятными. Оценивать необходимо качество работы в целом, а не только презентацию.

Итак, идеи, положенные в основу проектной деятельности, представляют собой технологию обучения, основанную на сочетании различных видов деятельности. Проектной деятельности будущего специалиста целесообразно придать проблемный характер и профессиональную направленность. Процесс формирования профессионального мышления у студентов в рамках проектной деятельности требует комплексного использования многообразия продуктивных методов преподавания и учения: проблемного изложения, исследовательских, частично-поисковых, индуктивных, дедуктивных. Особое внимание уделяется прочности, глубине, востребованности фундаментальных знаний, формированию профессиональной подготовки. В этой связи у будущих специалистов воспитывается потребность и умение использовать научное содержание в выработке решения профессиональных проблем. Для успешной проектной деятельности студента используются инновационные, личностно ориентированные методы обучения, традиционные и инновационные организационные формы обучения в вузе, современные средства обучения, прежде всего информационные технологии, в их интеграции с образованием единой учебной среды, в конечном счете, важно реализовать достижение планируемых результатов [Смирнова И.Н., 2016].

Сегодня во многих вузах организация учебной деятельности студентов базируется на системном внедрении информационно-коммуникативных технологий, одним из аспектов которой является система управления обучением Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Платформа Moodle может быть использована для организации проектов любого типа (информационно-поисковых, творческих, исследовательских, роле-игровых). Наибольший потенциал, по мнению Н.С. Абрамовой, имеют возможности электронной информационно-образовательной среды как источника информации, необходимой как для выполнения содержательной части проекта, так и для более четкого структурирования и представления информации о самом проекте. В чем же достоинства выполнения проекта в электронной среде? Она обеспечивает постоянную доступность необходимой информации всем участникам проекта. Другим важным преимуществом среды является возможность организации асинхронной коммуникации (посредством форумов, блогов, электронных сообщений и пр.), что позволяет значительно расширить и разнообразить контакты в рамках выполнения проектной деятельности и

обеспечить наиболее приемлемый для всех временной режим [Абрамова Н.С., Гладкова М.Н. и др., 2017].

Проектная деятельность в электронной среде делает процесс более мобильным (выполнение работы в любое время в любом месте), глобальным (взаимодействие с большим количеством людей, в том числе экспертов из других городов, стран), независимым (без непосредственного присутствия преподавателя), интересным (студент более заинтересован в выполнении такой работы, поскольку электронная среда предоставляет большое количество инструментов для ее выполнения), а следовательно, позволяет обеспечить качественную подготовку современного выпускника, обладающего необходимым набором компетенций для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Эксперты указывают также на необходимость технической поддержки учебного процесса в рамках электронного обучения, предполагающего создание виртуальных лабораторий по различным дисциплинам для организации проектной деятельности студентов. Под виртуальной лабораторией П.Ф. Баранов понимает аппаратно-программный инструментальный, используемый в качестве объектно-ориентированной информационной среды для эффективного интерактивного взаимодействия пользователя со средой моделирования. С точки зрения подготовки инженеров, например, виртуальные лабораторные работы можно рассматривать как метод моделирования деятельности будущего специалиста, в которой формируется его научно-исследовательская компетентность.

К достоинствам использования в учебном процессе виртуальных лабораторий ученый относит следующие:

1. Повышение качества обучения за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала и индивидуализации работы студента;
2. Низкая стоимость виртуальных приборов по сравнению со стоимостью реальных лабораторных установок и других программных продуктов;
3. Доступность дистанционной виртуальной лаборатории в любое время для всех структурных подразделений университета, а также индивидуально для студентов, имеющих домашний компьютер и выход в Интернет;
4. Автоматизация процесса проверки лабораторных работ преподавателем;
5. Возможность работы с приборами и явлениями, недоступными в обычной лаборатории;
6. Уменьшение вероятности поломки или неисправности средств измерений, что обеспечивает безопасную работу с приборами [Баранов П.Ф., Горисев С.А. и др., 2014].

Эксперты едины в том, что новые информационные технологии способствуют формированию устойчивого интереса к обучению, влияют на качество знаний, результативность обучения, развития студентов. Кроме того, информационные технологии становятся инструментом познания,

изучения, выполнения эвристической, обобщающей, исследовательской, развивающей и контрольно-корректирующей функций. В данном случае характер труда педагога меняется, в связи с чем И.Н. Смирнова отмечает, что ему необходимо:

- проектировать и конструировать профессионально-ориентированную информационную технологию обучения;
- разрабатывать ее в рамках дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины;
- обосновывать логику организации педагогического взаимодействия с обучающимися на коммуникативном уровне;
- определять оптимальные методы и критерии управления познавательной деятельностью обучающихся;
- разрабатывать и формировать педагогические тесты и тестовые задания организации контроля, самоконтроля обучающихся с использованием компьютерных средств и др.

Таким образом, организация проектной деятельности ориентирована на раскрытие личностных резервов обучающихся, на обеспечение их личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения, тем самым, способствуя гуманитаризации образовательной среды вуза [Сафонова В.Г., 2005].

2.3. Использование методов активного обучения как фактор развития гуманитарной образовательной среды

Методы активного обучения (МАО) – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач, тем самым, стимулируя их саморазвитие, личностное становление.

Отличительными особенностями МАО являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения студентов в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучающихся;
- интерактивный характер (от англ. *interaction* – взаимодействие), т.е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучающихся и преподавателей) посредством прямых и обратных

связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М., 2010].

Степень активизации учащихся рассматривается в зависимости от того, какие и сколько из четырёх видов активности обучающихся на занятии проявляется. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь память), на практическом занятии — мышление и действие, в дискуссии — мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, в деловой игре — все виды активности, на экскурсии — только эмоционально-личностное восприятие. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой — до 50%, при проговаривании — до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) — до 90%. Методы могут использоваться как самостоятельные педагогические разработки, так и в сочетании с традиционными. Существуют также принципы активизации традиционных форм обучения. Подходы к системному использованию МАО изложены в теории активного обучения.

Существенный вклад в развитие теории и практики МАО внесли: М.М. Бирштейн, Т.П. Тимофеевский, Р.Ф. Жуков, И.Г. Абрамова, Ю.С. Арутюнов, Б.Н. Герасимов, В.Ф. Комаров, А.Л. Лифшиц, А.П. Панфилова, В.Я. Платов, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, А.В. Хуторской и др.

В середине 80-х гг. по инициативе М. М. Бирштейн, автора первой в мире деловой игры, проведенной в 1932 г. в Ленинградском инженерно-экономическом институте (ЛИЭИ, стали издаваться каталоги деловых игр СССР и впервые была сделана попытка классификации активных методов обучения и сфер их применения.

Существующие в настоящее время подходы к классификации МАО отражают различные их свойства и наиболее важные с точки зрения авторов классификационные признаки [Бельчиков Я.М., 1989; Бирштейн М.М., 1992; Панфилова А.П., 2003; Хуторской А.В., 2007].

В качестве основного классификационного признака в представленной системе МАО выступает наличие имитируемой деятельности.

Характерной чертой занятий, проводимых с использованием *неимитационных* МАО (в отличие от имитационных), является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через прямые и обратные связи между обучающими (преподавателями) и обучающимися (слушателями).

Отличительной чертой занятий, проводимых с использованием *имитационных* МАО, является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности).

Особенность имитационных методов – их разделение на *игровые* и *неигровые*. Методы, при реализации которых обучающиеся должны играть определенные роли, относятся к игровым. Они дают наибольший эффект при усвоении материала, так как в этом случае достигается существенное приближение учебного процесса к практической профессиональной деятельности при высокой степени мотивации и активности обучаемых.

Охарактеризуем основные активные методы обучения по видам занятий.

К имитационным игровым занятиям относятся: деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, игровые занятия на машинных моделях.

Деловая игра (ДИ) – это имитационное моделирование процессов управления социально-экономическими системами и профессиональной деятельностью людей в условных ситуациях с целью изучения и решения возникших проблем.

С учетом вышеизложенного определим обязательные признаки ДИ:

- наличие проблемы управления социально-экономической или социально-психологической системой;
- наличие общих целей всего игрового коллектива;
- наличие различных ролей и в соответствии с ними различие интересов (конфликт) участников, назначенных выполнять эти роли;
- невозможность полной формализации системы, наличие неопределенности в обстановке, учет вероятностного характера многих факторов и, исходя из этого, наличие игровой имитационной модели рассматриваемого процесса;
- наличие реального или условного фактора времени;
- динамичность изменения обстановки и наличие обратной связи, зависящей от решений участников игры в предыдущие моменты времени и влияющей на изменение обстановки в последующие, т. е. наличие «цепочки решений»;
- наличие системы оценки результатов игровой деятельности;
- наличие системы мотивации участников, дающей объективную оценку личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели, общего результата деятельности игрового коллектива;
- многоальтернативность решений;
- обязательное минимально необходимое и достаточное документальное обеспечение деловой игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения [Зарукина, Е.В., 2010].

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Оценка действий участников игры может производиться экспертами, жестким или комбинированным методом. Первый метод характеризуется тем, что оценка действий играющих дается руководителем деловой игры или группой экспертов на основании опыта, здравого смысла, интуиции.

Жесткий метод оценки характеризуется формализованными действиями, в основном расчетами. Комбинированный метод предусматривает сочетание экспертных и формализованных оценок.

Эффективность учебного занятия во многом определяется уровнем соответствия методов и средств обучения поставленным целям и задачам. На любом этапе учебного процесса возможно использование нескольких видов МАО. При этом методы могут не просто сочетаться, но и быть неразрывно связанными друг с другом.

Выбор преподавателем метода обучения должен быть обусловлен рядом аспектов: перцептивным, гностическим, логическим, мотивационным, контрольным, оценочным и др.. Необходимо также учитывать пространственно-временные и технологические особенности организации учебного процесса по различным формам обучения, требования к его материально-техническому обеспечению.

Поэтому при выборе методов активного обучения исследователи рекомендуют руководствоваться рядом критериев, а именно:

- соответствие целям и задачам, принципам обучения;
- соответствие содержанию изучаемой темы;
- соответствие возможностям обучающихся: возрасту, психологическому развитию, уровню образования и воспитания и др.;
- соответствие условиям и времени, отведенному на обучение;
- соответствие возможностям преподавателя: его опыту, желаниям, уровню профессионального мастерства, личностным качествам.

Использование его и непосредственная его реализация подготавливает студентов к профессиональной деятельности, которая заключается, в том числе, и в изучении, анализе, обобщении специальной литературы и др.



Рисунок 2. Выбор методов обучения (по Е.В. Зарукиной)

Метод портфолио является сегодня наиболее популярным методом саморазвивающего обучения, который позволяет студенту самому фиксировать свои достижения в течение всего периода обучения. Кроме высокой степени автономности, данный метод больше нацелен на

количественные и качественные показатели успешности усвоения определенного материала. В отличие от классического метода контроля, заполнение и постоянное ведение портфолио целиком и полностью зависит от мотивированности студента. В условиях непрерывного образования портфель студента является незаменимым условием фиксации уровня приобретенных компетенций. Метод портфолио помогает реализовывать принцип преемственности в обучении.

Системность подбора названных методов обучения базируется на том, что каждый из них, с одной стороны, позволяет решать вполне определенную задачу в учебном процессе, а с другой – дополняет собой другие методы (см. Рис. 2). Выбирая конкретный вид МАО, необходимо наряду с его возможностями учесть организационные и содержательные сложности, возникающие в процессе его разработки и применения, а также условия осуществления учебного процесса.

Метод активного обучения способствует повышению внутренней мотивации учащихся, создают благоприятный психологический климат в вузе, основанный на взаимоуважении преподавателей и студентов, что является неременным условием развития гуманитарной среды в образовательной организации.

2.4. Гуманитарный потенциал предмета «Иностранный язык» в университете

«Гуманитарный» означает «относящийся к человеку и его культуре». Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители имеют возможность общаться друг с другом, приобщаться к культуре друг друга, если речь идет о представителях разных культур. В этом контексте гуманитарный потенциал вузовской дисциплины «Иностранный язык» трудно переоценить. Приобщение к иноязычной культуре есть одно из условий развития гуманитарной среды в вузе.

Сегодня целью обучения иностранным языкам в вузе является развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

В контексте языкового образования к таковым относятся следующие [Соловова Е.Н., 2004]:

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений. Она

означает также способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также *социолингвистической*, стремясь этим подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счете, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности».

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции называют также *прагматической компетенцией*, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность:

- *при чтении*: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (коню, суффиксу и др.);
- *при слушании*: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное)
- *при говорении*: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа: «Простите, я скажу это по-другому» и др.

В системе подготовки специалиста дисциплина «Иностранный язык» призвана осуществить несколько функций:

- изучение иностранного языка способствует приобщению студентов к гуманитарной культуре, в основе которой лежит слово, через освоение разнообразных по тематике текстов;
- внеаудиторная работа (культурно-досуговая деятельность) по иностранному языку обеспечивает возможность для повышения общей культуры студентов;
- для студентов технического профиля иностранный язык должен стать средством получения дополнительной научной информации, расширения технического кругозора и углубления профессиональных знаний, наряду с общегуманитарной подготовкой средствами данного предмета.

В контексте преподавания ИЯ в региональном университете мы конкретизировали цели обучения в соответствии с особенностями вуза (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Гуманитарные цели языкового образования в вузе

ВУЗ Цели	Неязыковой вуз	Языковой вуз
Воспитательные	Формирование навыков и умений интеллектуального труда. Формирование творческой индивидуальности студентов. Развитие познавательной активности студентов.	Формирование коммуникативной компетентности личности будущего учителя иностранного языка или будущего переводчика.
Развивающие	Развитие интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферы личности студентов.	Формирование гуманитарного мышления и профессиональных способностей студента.
Образовательные	Развитие гуманитарного мышления; расширение кругозора, повышение общей гуманитарной культуры. Формирование межкультурной компетенции.	Развитие интеллекта, расширение кругозора, повышение общей культуры студентов и уровня межкультурной коммуникативной компетентности.
Практические	Научить учащихся общению на иностранном языке и умениям профессионального чтения, сформировать у них ключевые компетенции.	Формирование профессиональной компетентности студентов.

Для достижения обозначенных целей предлагается при обучении иностранным языкам использовать такие личностно-ориентированные гуманистические технологии, как: а) технологию диагностирования; б) технологию коллективной творческой деятельности; в) технологию игровой деятельности; г) технологию тренингов по самооценке; д) технологию

рейтингового оценивания, самоуправления и сотворчества [Русякова З.В., 2010].

С.Л. Климинская, исследуя роль иностранных языков в гуманитарном образовании, выделяет такие методы обучения, как деловые и ролевые игры, а также метод проектов, как наиболее интересную и прагматически направленную форму обучения. Отличительными особенностями проектной работы является ее теоретическая и практическая ценность. Студенты, как участники проекта, мотивированы как приобретением профессиональных навыков, так и возможностью проявить личные качества, научиться работать самостоятельно и в коллективе. В условиях активного взаимодействия образовательных учреждений на гуманитарной основе в рамках международных проектов хорошо сформированные навыки общения на иностранном языке позволяют студентам участвовать в работе над международными проектами или создавать международные проектные команды, что способствует развитию общих профессиональных компетенций, метакомпетенций и коммуникативных навыков [Климинская С.Л., 2015].

Изучение сложившейся практики преподавания ИЯ позволяет констатировать, что задачи обучения иноязычному общению успешно решаются. Вместе с тем, недостаточно используется потенциал занятий по ИЯ для гуманитаризации университетского образования. К такого рода средствам мы относим спецкурсы и спецсеминары, содержание которых будет ниже прокомментировано.

Прогресс научного знания, возрастание сложности научных исследований в современном мире, развитие новых самостоятельных направлений привлекает внимание и педагогов, и ученых разных областей к вопросам языка научного общения, что особенно значимо в условиях гуманитаризации образовательной среды, нацеленной на самореализацию, самовыражение личности учащихся (студентов), поиска ими собственной траектории самостоятельного освоения знаний, в том числе на основе методов научного познания.

Научно-исследовательская деятельность представляется важным элементом и средством обретения подрастающим поколением различных ценностей (гуманитарных, социальных и др.), знаний, навыков через освоение культуры и традиций современного научного сообщества.

За последние десятилетия научное общение претерпело изменения. Научная литература на национальных языках, включая немецкий и французский, практически потеряла сколько-нибудь серьезное информационное значение. Укрепился статус английского языка как единого языка международного научного сообщества. Процесс научного исследования стал коллективным. Науку, по мнению Л.К. Сальной, творят скорее исследовательские группы, лаборатории, чем великие ученые-одиночки. Как никогда прослеживается прагматическая, прикладная,

коммерческая сторона науки, обуславливающая изменения в деятельности профессиональных сообществ и появление новых требований к процессу подготовки специалистов [Сальная Л.К., 2016] .

В современном обществе с высоким уровнем конкуренции профессионал должен не только качественно выполнять свои обязанности, но и постоянно развиваться, быть постоянно в курсе научных достижений. Возрастает социальная роль науки, в настоящее время потребность осуществлять свою научную деятельность и представлять ее результаты обусловлена социальными и экономическими факторами. Отсюда актуально включение в курс иностранного языка в высшей школе такого компонента, как «Язык научного общения» с опорой на принцип научности - одного из основных дидактических принципов, позволяющий формировать и развивать у будущих специалистов способности к выполнению логических операций, необходимых при работе с понятиями в области конкретных наук, и умений эффективно осуществлять научную иноязычную коммуникацию.

«Язык научного общения»

Научный стиль речи является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности. Каждый обучающийся в разной степени сталкивается с текстами данного стиля, функционирующего в устной и письменной форме, поэтому вопросы изучения особенностей языка науки (или специального языка, языка для специальных целей, профессионального языка и т.д.) в разных аспектах и овладение нормами научного стиля речи представляются важной частью образовательного процесса.

В теоретических исследованиях получили широкое освещение особенности языка науки, разные аспекты формирования культуры научного общения, в том числе:

- Предназначение научной сферы общения – поиск (собственно-научное общение), накопление, передача информации (научно-популярное и учебно-научное общение).
- Жанровые особенности научного стиля. Показаны приоритет информативных жанров, роль оценочных жанров (рецензия, отзыв), специфика этикетных жанров – коллективная монография и др. Описываются жанры устной (доклад, лекция, реферативное сообщение, научная дискуссия) и письменной научной речи (собственно-научные – тезисы, статья, монография, диссертация и т.д.; научно-информационные – библиографическое описание, аннотация, библиографический журнал, реферат, реферативный журнал, обзор; научно-учебные – учебник, конспект, методические материалы, учебный реферат и т.д.; научно-популярные – очерк, статья).

Превалирование письменной формы произведений научного стиля обуславливает обоснованность, четкость их содержания и оформления. К

правилам оформления научного текста относятся обязательность авторизации (разработанная система ссылок, плагиат), различение известной и новой информации, требование точности и верифицируемости информации.

М.П. Сенкевич структурировал виды научного стиля по степени «научности» конечного произведения и выделил следующие типы:

1. Собственно научный стиль (иначе – академический) характерен для серьезных работ, предназначенных узкому кругу специалистов и содержащих исследовательскую концепцию автора (монографии, статьи, научные доклады).
2. Изложение или обобщение научного наследия содержат вторичные информационные материалы (рефераты, аннотации) – они созданы в научно-информативном или научно-реферативном стиле.
3. Отдельную научно-рекламную область занимает промышленная реклама, представляющая результаты и выгоды от конкретных товаров – новых достижений техники, электроники, химии, фармакологии и других прикладных областей науки.
4. Научно-справочная литература (справочники, сборники, словари, каталоги) имеет целью дать предельно сжатую, точную, без подробностей информацию, предъявить читателю только факты.
5. Особая сфера применения у учебно-научной литературы, где излагаются основы наук и добавлен дидактический компонент, предусматривающий иллюстративные элементы и материалы для повторения (учебные издания для различных учебных заведений).
6. Научно-популярные издания представляют биографии выдающихся людей, истории происхождения различных явлений, хронику событий и открытий и доступны для широкого круга интересующихся лиц, благодаря иллюстрациям, примерам, разъяснениям.

Общими экстралингвистическими признаками научного стиля называются следующие: 1) научная тематика; 2) точность, в частности точное определение понятий; 3) стремление к обобщению, к абстрактности; 4) логичность изложения; 5) объективный характер изложения научного содержания.

К особенностям научного стиля относят: отвлеченный тон и обобщенность формируют лексические особенности; морфологические особенности, которые заданы общими его свойствами, например, абстрактности; синтаксические характеризуют тенденцию к сложным построениям со «словами-скрепками», уточняющими, причастными, деепричастными оборотами, перечислениями и др., что способствует передаче сложной системы научных понятий, установлению отношений между родовыми и видовыми понятиями, между причиной и следствием, доказательствами и выводами.

Научный стиль как один из книжных стилей имеет общие условия функционирования и схожие языковые особенности: а) предварительное обдумывание высказывания, б) монологический характер речи, в) строгий отбор языковых средств, г) стремление к нормированной речи.

Многообразие видов научного стиля речи базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, которые проявляются даже независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий, что позволяет говорить о специфике стиля в целом. Стиль научных работ определяется их содержанием и целями научного сообщения (показать причинно-следственные связи между явлениями; точно и полно объяснить факты окружающей действительности; выявить закономерности исторического развития и т.д.). Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие. Динамика мышления выражается в суждениях и умозаклчениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждения, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер.

Нередко научный стиль называют «сухим», лишённым элементов эмоциональности и образности, однако зачастую в научных работах, в частности полемических, используются эмоционально-экспрессивные и изобразительные средства языка, которые заметно выделяются на фоне чисто научного изложения и придают научно прозе дополнительную убедительность. Основная функция научного стиля – это не только передача логической информации, но и доказательство её истинности, а часто – новизны и ценности.

В теоретической литературе специфическое значение придается также анализу языковых средств науки. Это обусловлено многократно возрастающим объемом научной информации и связанными с этим трудностями ее абстрактно-логической обработки. Практическая значимость такого анализа определяется потребностями способствующих переработке этой информации языков, которые позволили бы с высокой степенью адекватности представлять осваиваемую действительность.

В.В. Ким, Н.В. Блажевич [Ким В.В., Блажевич Н.В., 1998] выделяют следующие подходы к изучению языка науки:

а) Лингвистический аспект анализа языка науки связан с изучением его как стилевой разновидности литературного языка. В языке науки всегда имеется тенденция к экономии средств, к их рационализации, строгой систематизации и регламентации. Такой подход объясняется задачей языкознания – описать формальное устройство естественного языка с учетом его содержательной стороны. Лингвистический подход позволяет выявить

тенденцию научного языка к использованию терминов, однако не охватывает всех его изменений.

б) Гносеологическая концепция определяет язык науки как форму выражения, способ объективации мыслительного процесса, который детерминирован и природой объектов научных исследований, и системой практических связей, в которой функционирует любой объект познания.

в) Методологический подход язык науки рассматривает как специфический вид языка вообще и определяет «как средство социальной коммуникации, а также фиксации, хранения и передачи научных знаний».

г) Семиотическая концепция представляет язык науки как знаковую систему, «в которой осуществляется приобретение, хранение, преобразование и передача сообщений (информации, знаний) в коллективах людей». Как знаковая система язык науки рассматривается в синтаксическом и семантическом аспектах:

- синтаксический аспект, где язык науки – это не сами знаковые образования, а принципы развертывания последовательности из знаков. Под языком понимается структура – система отношений, регулируемых определенными правилами.
- в семантическом аспекте язык науки определяется как «понятийный аппарат научной теории и принимаемые ею средства доказательства». В этом аспекте абстрагируются от особенностей знаковых форм языка науки, и поэтому вопрос о знаковой природе языка науки остается в тени.

Все рассмотренные подходы к определению языка науки в целом правомерны, они ориентированы на исследование того или иного качества данной языковой реальности, отражают определенную сторону или состояние языка науки. Они же свидетельствуют о сложности и неоднозначности разнородных факторов и разнонаправленных процессов в формировании и развитии языка науки, или о наличии в ней системной детерминации. Согласно В.В. Ким, Н.В. Блажевич, природу языка науки можно понять только при целостном системном подходе, при одновременном учете представлений, сложившихся в рамках лингвистики, логики, семиотики и других наук [Ким В.В., Блажевич Н.В., 1998].

В то же время, по мнению Н.Б. Гвишиани, взаимодействие различных наук в вопросах языка науки привело к возникновению многочисленных новых понятий и терминов, нередко находящихся на границе смежных областей. Чрезвычайно возросло число новых школ и направлений. Все это обусловило тот факт, что проблемы языка науки приобрели в последнее время особую остроту: стала очевидной зависимость терминов и понятий от системы взглядов и представлений, свидетельствующих об общей методологической позиции исследователя как «носителя» определенного мировоззрения [Гвишиани Н.Б., 1986].

Язык научного общения как средство формирования мысли (необходимое звено в процессе познания) имеет мировоззренческую

направленность. Наиболее полно и последовательно это свойство проявляется в гуманитарных науках, что в целом актуализирует включение исследовательского компонента в процесс изучения их основ.

Подготовка к научной деятельности является одной из важнейших задач, решаемых в образовательном процессе в вузе. Этим объясняется то значительное место, которое она занимает в разных учебных программах, их разделах или блоках (учебно-познавательная, профессиональная сферы общения и др.). Независимо от того, выберут ли студенты научную или какую-либо другую карьеру, в рамках программ происходит овладение всеми обучающимися необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в сфере научной деятельности.

В задачи предлагаемого нами компонента, такого как «Язык научного общения», могут входить:

- овладение системой базовых знаний о специфике научного стиля речи (лексических, морфологических, синтаксических особенностях), его разновидностях, видах и жанрах; усвоение базовых понятий и терминологии научной речи;
- развитие умений и навыков перевода, написания учебно-научной работы, деловая корреспонденция в рамках профиля / специальности / научного направления обучающихся на иностранном языке;
- развитие учебно-научной речи студентов в диалогической / монологической, устной / письменной форме на уроках иностранного языка.

Тематика общения может содержать научные контакты, историю, современное состояние и перспективы развития рассматриваемой / изучаемой науки. Проблематика общения охватывает конкурсы, гранты, стипендии, академическую мобильность, биографии выдающихся ученых, основные научные школы, рассмотрение предпосылок и последствий научных открытий и изобретений, социальной ответственности ученого за результаты своего труда. Содержание общения может включать в себя интервью с известными учеными, историю, информацию о характере и перспективах развития науки. Предлагаются для освоения следующие формы реализации научного дискурса с различной жанрово-стилистической характеристикой: публицистические, научно-популярные и научные тексты, креолизованные тексты (таблицы, схемы, графики, диаграммы, карты, гипертексты) и др. В ходе работы рекомендуются к использованию различные типы речи: сообщение о выдающихся деятелях науки, выступление в рамках «круглого стола», проводимого проблемной группой, беседа по обозначенной проблематике, обсуждение проблемных ситуаций. Обучение продукции письменной иноязычной речи предполагает создание тезисов доклада, а также выполнение письменного проектного задания.

В связи с появлением у английского языка функции основного языка научно-образовательной сферы важно уделять внимание используемым в современных научных публикациях языковым штампам, давно вошедшим в деловую практику. Фактически все наши традиционные приветствия и ритуальный обмен любезностями призваны передать в виде понятного всем иероглифа трудно выражаемую словами гамму чувств с вариациями оттенков. Велика роль штампов при наличии языковых или междисциплинарных барьеров. Стандартный штамп в начале статьи, составленный как краткая компиляция предыдущих работ, сразу вводит читателя-профессионала в ту область исследований, которому посвящена работа, не вызывая раздражение читателя [Арутюнов В.С., Стрекова Л.Н., 2002].

Исследователи отмечают, что более глубокое и более раннее овладение будущими поколениями ученых единым языком международного общения дало бы новый толчок формированию и расширению понятийного запаса науки, без чего невозможен ее быстрый прогресс в наиболее передовых областях.

Рассматривая проблему обучения иноязычному научному общению, Л.К. Сальная подчеркивает важность реализации межпредметных связей, осуществление которых позволит решать поставленные задачи на качественно ином уровне, а именно:

- повышение мотивации изучения иностранного языка и в комплексе с другими дисциплинами формирования профессиональных интересов;
- воспитание системного мышления исследователя, осознание своего места и роли в научном сообществе и обществе в целом;
- формирование личности специалиста, обладающего социальными умениями и навыками взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений;
- воспитание ответственного отношения к делу, социальным ценностям и установкам научного коллектива, общества.

Таким образом, приобщение обучающихся к научно-исследовательской деятельности – сложный процесс, требующий изучения особенностей научного стиля и определения содержания и подходов соответствующей подготовки на уроках иностранного языка, позволяющих сформировать коммуникативную компетенцию в учебно-научной и собственно научной речи.

«Язык для гуманистических целей»

На становление целостной зрелой личности влияют многие факторы. Наиболее сильным целенаправленным воздействием на личность обладает учебный процесс. Большой потенциал в этом плане несут в себе гуманитарные дисциплины, в том числе иностранный язык (ИЯ).

Иностранный язык многими экспертами рассматривается как средство формирования гуманистического отношения к миру, к людям, к самому себе. Как отмечает И.Л. Бим, «в первую очередь именно языки выступают носителями национальной культуры, хранителями и средствами передачи всех накопленных человечеством знаний, посредниками межличностных, межнациональных и межкультурных отношений, средствами обеспечения взаимопонимания и сотрудничества народов» [Скрябина Л.М., 2000].

Иностранный язык, таким образом, выступает как средство общения, познания, осмысления и интерпретации фактов иной культуры, осознание своей собственной культуры и ознакомление с ней представителей других языковых сообществ. Обучение иностранному языку направлено на реализацию следующих целей:

- практической – овладение общением в единстве всех его функций (этикетной, познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной) и форм (устной и письменной), которое осуществляется посредством речевой деятельности в рамках сфер и тематики, предусмотренных программой;
- образовательной – овладение системой знаний об иноязычной культуре, формирование картины мира изучаемого языка, развитие умений сравнивать культуру своей страны с иноязычной культурой и достигать взаимопонимания с её носителями;
- развивающей – развитие интеллектуальной, речемыслительной, эмоциональной, волевой, деятельностной и мотивационной сфер языковой личности обучающегося;
- воспитательной – воспитание культуры мышления и поведения, обогащение духовного мира обучающихся, формирование системы гуманистических взглядов и убеждений, развитие умений самоконтроля и самооценки.

Современный процесс обучения иностранному языку, построенный на коммуникативной основе с ориентацией на личность обучающегося, вырабатывает у него широкий гуманистический взгляд на мир, при этом мировоззрение базируется на общечеловеческих ценностях и новом мышлении, что вносит существенный вклад в повышении гуманитарного содержания образования. Главной целью обучения иностранному языку является развитие личности, способной и желающей включаться в межкультурную коммуникацию на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности. Овладение иностранным языком, таким образом, выступает в качестве мощного механизма личностного развития обучающихся.

В научно-педагогической литературе вопрос оптимального использования гуманистического потенциала иностранного языка соотносится: с лингвокультуроведческим аспектом (В.П. Фурманова,

Л.А. Шейман); с социокультурным контекстом обучения иностранному языку (В.В. Сафонова, Г. Нойнер); с кросскультурными основами обучения языку (Р. Ладло); с подходом к языку и слову как единице языка и культуры (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров); а также с научным тезисом, согласно которому овладение иностранным языком рассматривается как приобщение к иноязычной культуре (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев). [Скрябина Л.М., 2000].

Интенсивные исследования особенностей иностранного языка как учебного предмета раскрывают его как средства формирования гуманистического отношения к окружающей действительности в образовательной практике вуза, что обуславливает выделение компонента «Язык для гуманистических целей», его отражение в рабочих программах по обучению иностранным языкам, в учебно-методических пособиях, а также в отношении преподавателей к студентам.

В его задачи могут входить: теоретическая составляющая как расширение представлений обучающихся о содержании и смысле гуманистических убеждений, знаний, их месте и роли в иерархии ценностей; практическая – расширение и углубление языкового и культурного опыта; развитие умения воплощать знание о гуманистических убеждениях, проявлять эмоциональную активность, сопереживать, давать оценку событиям и др. в различных видах и формах деятельности на занятиях по иностранному языку.

Однако для полноценного раскрытия всех рычагов воздействия на содержание обучения преподаватель иностранного языка должен также быть компетентен в профиле подготовки будущих специалистов и способен выстраивать четкие междисциплинарные связи на занятиях.

На занятиях по иностранному языку реализуется принцип диалога культур, предусматривающий принятие положения о многообразности взглядов, убеждений, установок, потребностей у представителей разных культур, национальностей и религий. На сегодняшний день диалог культур является наиболее актуальной и востребованной педагогической технологией, что продиктовано глобальными процессами, происходящие в мире (терроризм, войны, расовая и религиозная нетерпимость). Диалог культур оказывается продиктованным самим временем и умение принимать и с созиданием относиться к предметам и понятиям, которые являются историко-культурными ценностями других народов, а также проявлять заботу о сохранении общенациональных ценностей и традиций своего народа – задача каждого культурного человека [Жмудиков М.С., 2012].

Итак, иностранные языки предоставляют множество средств, с помощью которых можно не только сформировать образованного человека, но и воспитать личность, обладающую системой общечеловеческих ценностей, новым мышлением и реалистичными представлениями о современном мире. Включение в данный курс компонента «Язык для

гуманистических целей» способствует повышению гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательно-образовательно-развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности обучающегося.

2.5. Вовлечение студентов в социальную практику как фактор гуманитаризации образования

Одним из значимых организационно-педагогических условий гуманитаризации образовательной среды в региональном университете представляется включенность студентов в разнообразные виды социальных практик, что отражает одно из приоритетных направлений государственной молодежной политики. В рамках постановления Правительства РФ от 15 апреля 2014 года №295 «Об утвержденной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, реализуется подпрограмма «Вовлечение молодежи в социальную практику», целью которой является создание условий для эффективной самореализации молодежи и успешной социализации на основе участия в общественно значимой деятельности [Голованова Н.Ф., 2004].

Социальная практика – относительно новое педагогическое понятие. Оно встречается в работах Г.М. Беспаловой, М.П. Гурьяновой, Л.Ф. Файзуллиной, Н.И. Элиасберг. Как образовательное понятие в современной педагогике и дидактике оно еще четко не определено. В свободной энциклопедии «Википедия» социальная практика определяется как вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам.

В теоретической литературе существуют разные точки зрения на проблему социальной практики. Согласно исследованию Г.В. Никитиной, рассматриваемое понятие в педагогической науке коррелирует с понятием социального проектирования, по сути, социальная практика является компонентом социального проектирования [Никитина Г.В., 2011].

Социальное проектирование выступает сложным системным образованием, которое в сфере образования и молодежной политики, по Г.В. Никитиной, понимается как специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, в выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта, и разработке путей и средств достижения поставленных целей [Никитина Г.В., 2011]. Социальное проектирование является технологией социального воспитания, его применение рассматривалось С.М. Азаркиной, Г.М. Беспаловой, Н.М. Виноградовой, Т.И. Кобелевой, А.А. Кочьян, А.В. Кочьян, В.А. Лукова, О.Н. Маловой, Я.В. Миневич и др..

Анализ научно-педагогической литературы позволил Г.В. Никитиной, выделить разные значения рассматриваемого понятия:

- ситуация – совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения;
- деятельность – форма социальной активности;
- процесс – определенная последовательность действий, носящих преобразующий социальный характер;
- функция – вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта, для получения навыков социальной компетентности и реального действия в обществе и др.

Принципиальное отличие рассмотренных определений состоит в ключевом слове – «ситуация», «деятельность», «процесс», «функция», общее – в преобразующем, социально значимом характере социальной практики, который отражает социальное взаимодействие человека.

Французский социолог П. Бурдьё рассматривает социальные практики как способность индивидов проверять свои поведенческие качества на соответствие уже сложившимся представлениям об окружающей действительности. По его мнению, «практика – это все то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире... Следовательно, можно сказать, что практика является изменением социального мира, производимым агентом» [Бочкова Е.И., 2015].

Ю.М. Резник, отталкиваясь от определения П. Бурдьё, считает, что социальные практики формируются в ходе совместной деятельности людей, направленной на изменение качества их социальной среды (жизни) в соответствии с их установками (интенциями), социальным капиталом и другими ресурсами [Резник Ю.М., 1999].

Исследователь приводит последствия и результаты такого рода практик: 1) социальные практики приводят к изменению качества жизни, повышению общего комфорта жизни и изменению ее социальных стандартов; 2) интенсивные социальные практики способствуют увеличению (повышению) социального капитала субъекта, который создается для достижения его собственных выгод (преимуществ) и предполагает социальный контракт, набор социальных норм (стандартов) и организацию в соответствии с ними социальных контактов (обменов), основанных на базовом уровне доверия; 3) социальные практики совершаются субъектами, наделенными не только сознанием и волей, но и социальными интенциями – установками на качественные изменения своей социальной среды.

Современные исследователи выделяют разные черты (свойства) социальных практик: целесообразность, рефлексивность, Г. Гарфинкель рассматривает также наблюдаемость, объяснимость, сообщаемость, когда действия, благодаря которым индивиды создают ситуации повседневной деятельности, а так же управляют ими, идентичны действиям, к которым

человек прибегает для того, чтобы сделать эти ситуации объяснимыми [Бочкова Е.И., 2015].

Социальная практика, в контексте нашего исследования, означает социально значимую деятельность, ориентированную на получение студентами опыта социального взаимодействия, что ведет к формированию и развитию у них компетенции социального взаимодействия, социальной компетентности в целом и в итоге способствует развитию гуманитарной образовательной среды в вузе.

Вопрос применения социальной практики в высшей школе рассматривался разными учеными (О.Н. Малова, Г.Н. Кудашов и О.В. Огороднова, В. А. Луков, Я.В. Миневич). Как отмечают исследователи, вовлечение студентов в социальную практику позволяет решить значимые в современных условиях задачи: формирование гражданской компетентности; развитие социальных умений студентов; стимулирование социальной, творческой, учебной и научно-исследовательской активности; обеспечение личностного, профессионального и социального продвижения студентов и др.

Социальные практики могут быть различных типов и видов. Э. Гидденс, например, заметил, что в ходе социализации индивида происходит повторение социальных практик, что и дает возможность их типизировать.

М.П. Гурьянова выделяет такие социальные практики, как социально-педагогические, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-культурные, социально-трудовые типы практик [Кривопалова Н.А., Ушакова Н.Н., 2009].

Социальные практики реализуются и функционируют в таких институтах, как семья, общественные объединения, вуз, школа, политические партии, профсоюзы, некоммерческие организации и так далее. Е.И. Бочкова, анализируя агенты социализации личности и их особенности влияния, отмечает, что образовательные учреждения (школа, вуз) формируют самооценку. Индивид узнает на практике, что такое соревнование, успех и неудача, научается преодолевать трудности через спортивные соревнования, олимпиады, творческие конкурсы, тренинги, строительные отряды, волонтерскую деятельность [Бочкова, Е.И., 2015].

Социальные практики в системе высшего образования возникают в процессе участия студентов во внеаудиторной, воспитательной работе вуза, а также во время учебных и производственных практик. Г.В. Никитина выделяет следующие формы социальных практик:

1. Самоорганизация и личностный рост. «Личная организованность становится важнейшим навыком для выживания в современном мире, где добиваются успеха лишь те, кто умеет эффективно организовывать себя и свое окружение <...>. Самоорганизация – это процесс, с помощью которого мы создаем окружение, позволяющее нам жить, работать и

отдыхать так, как мы этого хотим». Совместно с процессом самоорганизации у студентов происходит и личностный рост.

2. Волонтерская деятельность. Волонтерская организация – это самостоятельная, гуманистическая и общественная организация людей с ярко выраженной социально значимой и личностно ориентированной направленностью многопрофильной деятельности. Цель волонтерской деятельности заключается в содействии формированию и развитию у студентов социальной активности путем привлечения их к общественно полезной деятельности, а также в повышении уровня осознанности жизненной позиции и личностной ответственности.
3. Самоуправленческая деятельность подразумевает организацию и проведение студентами различных мероприятий, встреч, как на уровне отдельных факультетов, так и на уровне вуза. Примерами реализации этой формы социальной практики является функционирование факультетских студенческих активистских групп и деятельность первичной профсоюзной организации студентов ТГСПА имени Д.И. Менделеева.
4. Профессионально-ролевая деятельность предполагает участие студентов в различных стажировках, отработку профессиональных моделей поведения.
5. Интеллектуальная деятельность. Участие студентов в социально значимых формах реализации профессиональной и творческой активности способствует применению результатов интеллектуальной деятельности (интеллектуальные конкурсы, олимпиады и конференции вузовского, регионального, всероссийского и международного уровня и др. [Никитина Г.В., Созонова С.Д., 2012].

В следующей части в качестве иллюстрации данных тезисов будут показаны варианты социальных практик в региональном университете.

ЧАСТЬ III. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ИЛЛЮСТРАЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

3.1. Ролевая игра «Модель ООН»

Фактором, способствующим развитию гуманитарной образовательной среды вуза, следует считать проектную деятельность. Одним из проектов, реализуемых в Удмуртском государственном университете, является **Модель Организации Объединенных Наций (Модель ООН)** как синтез научной конференции и ролевой игры, в ходе которого студенты на нескольких официальных языках ООН воспроизводят работу органов этой Организации, приобретая дипломатические, лидерские, ораторские и языковые навыки и умение приходить к компромиссу.

Обращаясь к историческому опыту моделирования, нужно отметить, что первое появление студенческих моделей относятся к началу XX века. В то время американские студенты и ученики старших классов моделировали работу Сената США. С появлением Лиги Наций, а затем и Организации Объединенных Наций студенческое моделирование приобрело мировой масштаб. Старейшая Студенческая модель ООН была проведена в Гарварде в 1953 году. Затем модельное студенческое движение широко распространилось и в другие страны развитого мира. Первая модель ООН в России была проведена в 1990 году инициативной группой студентов Московского государственного института международных отношений (МГИМО) и Московского государственного университета (МГУ).

Мероприятие традиционно длится 3-5 дней. В течение этого времени участники выступают в роли официальных представителей стран-членов ООН, которые приезжают на конференцию для обсуждения актуальных вопросов, стоящих на повестке дня их комитета. Правила моделирования соответствуют реальной структуре ООН: на Модели от делегатов делегаты требуется абстрагироваться от личной точки зрения и отстаивать официальную позицию представляемой ими страны, соблюдая дипломатический этикет.

В *Приложении 1* представлено Информационное Письмо, в котором раскрыто основное содержание и правила участия в Модели ООН, которая проходила в Удмуртском государственном университете (УдГУ) с 28 ноября по 1 декабря 2017 года (Ижевская Модель ООН).

Организаторами форума выступает Институт Истории и Социологии ФГБОУ ВО «Удмуртский госуниверситет» при содействии Департамента по молодежной и социальной политике УдГУ. учебно-научной библиотеки УдГУ.

Участие в ролевой дает возможность студентам почувствовать себя в роли дипломатов или журналистов, лучше понять сложный механизм и

процедуру работы органов ООН и в полной мере осознать свое отношение к деятельности этой организации. Быть делегатом выбранной страны или журналистом департамента информации на модели ООН – значит иметь глубокие познания в вопросах политики, экономики, культуры, уметь аргументировать и отстаивать свою точку зрения, обладать хорошими навыками общения, публичных выступлений, письменной и устной речи, работы в команде, свободно владеть иностранными языками.

Сегодня «Модель ООН» в УдГУ является ведущей платформой для углубления знаний молодежи о глобальных проблемах, для межкультурного диалога и продвижения активной гражданской позиции среди молодежи. Работа по организации почти полностью осуществляется самими студентами.

Ролевая игра «Модель ООН» помогает узнать:

- с какими проблемами сталкиваются люди в различных регионах мира и на что они возлагают свои надежды;
- каким образом Организация Объединенных Наций могла бы улучшить жизнь народов мира;
- какие навыки и какая модель поведения способствуют развитию международного сотрудничества.

Проведение дискуссий в рамках «Модели ООН» позволяет участникам понять, как работает Организация Объединенных Наций, и получить представление о всех сложностях и достижениях международного сотрудничества. Игра «Модель ООН» состоит из трех основных этапов: 1) интенсивного процесса подготовки, связанного с изучением стран, которые будут представлять участники; 2) непосредственно ролевой игры, имитирующей дискуссию по «Модели ООН», в ходе которой каждый участник выступает в какой-либо роли, как правило, в роли «посла», представляющего какую-либо страну; 3) проведения оценки выступлений участников и приобретенного ими опыта.

Традиционно студенческая Модель ООН организуется с учетом следующих *Основных положений*:

1. Делегаты стран обязаны пройти регистрацию у оргкомитета перед началом работы Модели ООН.
2. Во время выступления Делегат представляет позицию страны и не может выступать от себя лично.
3. Каждая страна, может быть представлена только одним делегатом во время выступления в прениях.
4. Делегаты имеют право выступать и голосовать по всем вопросам.
5. Председатель полностью осуществляет руководство ходом заседания; предоставляет слово; объявляет решения. Председатель должен сохранять беспристрастность и воздерживаться от высказываний по существу обсуждаемых вопросов.

6. Секретариат представлен на заседаниях Экспертом и Секретарями. Секретарями являются члены делегаций, которые не участвуют в прениях. Экспертом выбирается член оргкомитета.
7. Председатель может в любое время обратиться к Эксперту за разъяснением по фактическим или юридическим вопросам. Любой из делегатов в ходе прений может с разрешения Председателя запросить разъяснений Эксперта по таким вопросам.
8. Секретари выполняют свою работу под руководством оргкомитета. Они ведут подсчет голосов при голосовании, а также выполняют другую работу для обеспечения деятельности Совета Безопасности (СБ) по поручению Председателя и оргкомитета

Ведение заседания.

1. На обдумывание повестки дня Представителям стран дается 5 минут.
2. Для принятия любого решения требуется присутствие простого большинства голосов.
3. Председатель проводит переключку в алфавитном порядке. Представитель, когда будет названа представляемая им страна, должен ответить «присутствует» или «присутствует и голосует». В последнем случае представитель не может воздерживаться от голосования по каким-либо вопросам.
4. На выступление оратору дается 3 минуты. В том случае, если оратор превышает лимит времени, Председатель прерывает его выступление.
5. После выступления оратору должно быть задано не менее 2 вопросов по существу проблемы другими делегатами.

Резолюция.

1. После завершения общих прений Председатель объявляет начало срока подачи проектов резолюций. Резолюции подаются в течении 10 минут (за это время делегаты могут внести поправки).
2. Поданные проекты резолюции регистрируются Секретариатом, им присваивается порядковый номер, далее они выносятся на формальное обсуждение. Проекты резолюции обсуждаются в том порядке, в каком они были зарегистрированы.
3. Принятие рабочего проекта резолюции требует простого большинства голосов делегатов СБ, включая всех постоянных членов СБ ООН. Проекты резолюций обсуждаются и выносятся на голосование в порядке, в котором они были представлены.
4. Резолюция не должна превышать объема одной страницы формата А4. Кроме того, у неё должен быть титульный лист, на котором указаны Ф.И.О делегата и остальных членов команды, представляемые им страна, факультет, подпись делегата и остальных членов команды, а так же число.

Поправки.

1. Поправкой считается предложение, которое лишь добавляет что-либо к рабочему проекту резолюции, исключает что-либо из него или изменяет

часть его. Поправки представляются в письменной форме эксперту. Каждая поправка должна содержать точное указание, к какой части рабочего проекта резолюции относится поправка, и какая страна ее предлагает.

2. Каждый Делегат обладает 1 голосом: «за», «против» или «воздерживаюсь». Делегаты, заявившие, что они присутствуют и голосуют, не могут воздерживаться при голосовании по любым вопросам.
3. Решения по принятию поправок, рабочего проекта резолюции и собственно резолюции принимаются простым большинством голосов.
4. После обсуждения всех поправок производится голосование по измененному таким образом рабочему проекту резолюции.

Рассмотрим основные этапы подготовки к участию в студенческой Модели ООН.

Этап 1. Подготовка.

Шаг 1. Первый этап участия в «Модели ООН» заключается в подготовке к выполнению функций делегата.

Для этого необходимо участникам необходимо выполнить две задачи:

- изучить страну, которую вы собираетесь представлять
- изучить предмет или вопросы, стоящие на повестке дня
- узнать, в чем заключается деятельность Организации Объединенных Наций по этому предмету или вопросам.

Этот процесс целесообразно начать с подбора и изучения материалов о стране, которую участник будет представлять. Участникам необходимо получить те основные сведения о «своих» странах, от которых может зависеть ее политика. Такие сведения можно найти в современной энциклопедии или в каком-либо аналогичном источнике информации. Также следует ознакомиться с экономической и политической системами страны; структурой ее общества и системой ценностей, а также с ее культурными, национальными и международными приоритетами. Например, изучение политической системы страны могло бы включать изучение ее нынешней политической ситуации и истории (бывшая колония или бывшая колониальная держава), выяснение того, кто является ее соседями и союзниками, принадлежит ли эта страна к какой-либо региональной или иной группе.

Помимо сбора и изучения фактических данных следует попытаться войти в роль представителя страны, с тем чтобы посмотреть на сегодняшний мир его глазами и почувствовать его заботы. Цель работы по сбору и изучению информации заключается в том, чтобы уяснить, каково представление вашей страны об Организации Объединенных Наций и каким образом она могла бы способствовать защите интересов вашей страны и осуществлению ее политики.

Сбор и изучение информации о странах является постоянным процессом, требующим продолжительного периода времени. Если студень

планирует участвовать в таком заседании «Модели ООН», в котором государства-члены должны представлять делегации в составе нескольких человек, то в процессе подготовки должна принимать участие вся группа.

Шаг 2. Изучение повестки дня.

На втором этапе подготовки особое внимание следует уделить изучению вопросов, стоящих на повестке дня «Модели ООН». Во многих случаях вам и вашим коллегам придется самостоятельно делать вывод о том, какова может быть позиция вашей страны по этим вопросам.

Дискуссия в рамках «Модели ООН» может быть посвящена какой-то одной теме, например, правам человека или экономическому развитию, или может охватывать несколько различных областей деятельности Организации Объединенных Наций, таких, как региональные конфликты, разоружение, беженцы, положение детей, внешняя задолженность развивающихся стран или окружающая среда. Ваша задача будет заключаться в том, чтобы выяснить, какова позиция вашей страны или каково ее мнение по этим вопросам, и разработать стратегию вашей страны для данного заседания.

Шаг 3. Изучение структуры и деятельности ООН.

Последний этап подготовки должен быть посвящен изучению системы Организации Объединенных Наций и ее деятельности. Важное значение для вашей роли делегата имеет четкое представление о роли и функциях различных органов системы Организации Объединенных Наций в контексте обсуждаемых вопросов и проблем. Эта часть вашей подготовки должна помочь вам лучше понять ту роль, которую играет Организация Объединенных Наций на международной арене, и каким образом она выполняет свои дипломатические функции и функции органа, определяющего политику всего международного сообщества.

После изучения материалов, касающихся представляемой страны, вопросов повестки дня «Модели ООН» и системы Организации Объединенных Наций необходимо быть готовым к работе над документом, определяющим позицию страны. Этот документ должен быть кратким, и в нем должны быть четко отражены основные моменты, которые, по вашему мнению, будут иметь важное значение для вашей страны в контексте обсуждаемых вопросов. Во время имитируемого заседания можно использовать эти «моменты» в качестве основы для выступления или в качестве пунктов, которые вам следует попытаться включить в принимаемые резолюции. В ходе обсуждения, безусловно, придется изменять их формулировки и, возможно, даже полностью отказываться от них.

Этап 2. Ролевая игра.

Второй этап «Модели ООН» заключается в непосредственном использовании информации и знаний, полученных вами в процессе подготовки. Как только все делегаты входят в зал заседаний, либо в здание, где проводится «Модель ООН», они превращаются из учащихся в «официальных» представителей «своих» стран, которые им поручили

представлять. Главная цель всем участников заключается в обсуждении проблем и вопросов, стоящих на повестке дня, и выработке приемлемых решений, которые могли бы получить поддержку наибольшего числа стран.

Заседания «Модели ООН» проводятся в соответствии с правилами процедуры, которые определяют порядок и средства выражения странами своих мнений, рассмотрения предложений и резолюций и вынесения решений по вопросам повестки дня. В связи с этим возникают две главные задачи:

- выражать мнение страны, которую участник представляет, в целях обмена мнениями и опытом «своего» правительства и принятия резолюции, приемлемой для «своей» страны;
- оказывать содействие выработке стратегии международного сообщества, отвечающей интересам всех государств.

Большинство участников «Модели ООН» будут выступать в роли делегатов, представляющих широкий диапазон политических и экономических взглядов, различных культур и географических регионов. При наличии достаточного числа участников делегации могут включать специалистов по различным областям промышленного развития и охраны окружающей среды, например специалистов по удалению токсичных отходов и опасных химических веществ.

Дополнительные участники могли бы выступать в роли представителей средств массовой информации, которые могли бы брать интервью у основных делегатов, готовить сообщения для своих газет и т.д. Другие могли бы выступать в роли представителей неправительственных организаций, приглашенных на заседание в качестве наблюдателей.

Эта ролевая игра предполагает коллективную работу и выступления с заявлениями. Как только начнутся заседания, у вас появится желание встретиться в неофициальной обстановке с делегатами стран, находящихся в аналогичных условиях и сталкивающихся с аналогичными проблемами, с тем чтобы скоординировать ваши позиции и действия. В «Модели ООН» страны с общими целями и интересами часто объединяются в группы. Такие объединения не являются официальными и не являются органами, которые могли бы заставить «вашу» страну занимать ту или иную позицию или придерживаться тех или иных взглядов. Целью этих групп является содействие переговорному процессу. Например, развивающиеся страны создали «Группу 77», деятельность которой направлена на формирование общей повестки дня для 130 с лишним стран Африки, Азии, Латинской Америки и Ближнего Востока. Аналогичным образом большинство стран Западной Европы объединились в рамках Европейского союза (ЕС).

Переговорный процесс может быть весьма интенсивным и полностью разочаровывающим, особенно в больших группах. Основная дипломатическая работа ведется на неофициальных заседаниях различных

Система Организации Объединенных Наций

[illegible]

Еще одним важным аспектом ролевой игры являются выступления с заявлениями в ходе официальных заседаний. Эти публичные выступления позволяют делегатам проявить себя в качестве ораторов и людей, способных творчески мыслить. Однако далеко не все являются блестящими ораторами, а

в «Модели ООН» предмет обсуждения имеет не менее важное значение, чем красноречие на трибуне. Для того чтобы заручиться поддержкой и достичь консенсуса по какой-либо проблеме, необходимо тщательно сохранять равновесие между функциями слушателя и оратора.

Конечным результатом этого процесса является принятие резолюции или резолюций путем голосования, отражающего общность интересов государств-членов, участвующих в заседании. Следовательно, вашей целью в «Модели ООН» является не самое лучшее выступление и не принятие «вашей» резолюции, ибо дипломатический успех заключается в поиске консенсуса в отношении резолюции или предложения.

Этап 3. Оценка.

После завершения заседания необходимо дать оценку приобретенному опыту:

- Чего вам удалось добиться на заседании с точки зрения страны, которую вы представляли?
- Насколько близка «Модель ООН» к реальной Организации Объединенных Наций?

Всем делегатам необходимо также обсудить, насколько точно эта ролевая игра отражает ситуацию, сложившуюся на сегодняшний день в мире и в Организации Объединенных Наций. Нужно постараться разъяснить, что именно препятствовало достижению договоренностей и каким образом можно преодолеть эти препятствия. И наконец, необходимо проанализировать, как реальные делегаты в Организации Объединенных Наций решали те же самые вопросы, ознакомившись с ее официальными документами и резолюциями по этим вопросам.

В мире дипломатических переговоров действуют строгие, проверенные временем, правила. Для того, чтобы Модель ООН еще лучше отражала реальность, к делегатам предъявляется ряд дополнительных требований, основными из которых являются дресс-код и уважение.

Дресс-код. Во время заседаний одежда делегатов должна соответствовать деловой обстановке Модели ООН. Мужчины: деловой костюм. Женщины: костюмы или деловые платья. Во время культурных мероприятий (фуршетов, посещений театра, экскурсий и т.д.) допустим повседневный стиль одежды.

Уважение. Все делегаты должны проявлять уважение по отношению ко всем участникам Модели: Генеральному Секретарю, его заместителям, руководителям комитетов, делегатам – не только во время заседаний, но и за пределами конференционной площадки.

«Модель ООН» во всей своей совокупности дает возможность ознакомиться с деятельностью Организации Объединенных Наций и с международными отношениями. Благодаря этой игре участники осознают заботы и проблемы международного сообщества и получают возможность непосредственно соприкоснуться с ними.

3.2. Фестиваль «Студенческая Весна»

Еще одним значимым проектом, реализуемым в Удмуртском государственном университете, и отличающимся гуманитарной направленностью, является фестиваль «Студенческая Весна».

Данный Фестиваль является частью программы поддержки и развития студенческого творчества «Российская Студенческая Весна». Программа «Российская Студенческая Весна» направлена на совершенствование системы поддержки студенческого творчества, развитие механизмов поддержки творческой деятельности в сфере культуры и искусства, в том числе традиционной народной культуры, сохранение и популяризация культурного наследия народов России, использование культурного потенциала России для формирования положительного образа страны за рубежом, что полностью соответствует приоритетам государственной политики в сфере культуры, установленным Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Положение о программе утверждено Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством культуры Российской Федерации, Общероссийской общественной организацией «Российский Союз Молодежи» на период 2015-2020 годов.

Ежегодно в мероприятиях Программы принимают участие более 1 500 000 студентов – представителей около 700 профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования.

Программа реализуется на территории Российской Федерации с 1992 года и включает в себя более 80 региональных фестивалей, всероссийский фестиваль – национальный этап Программы, образовательно-просветительские мероприятия по повышению уровня студенческого творчества, музыкальный проект «Универвидение», студенческий танцевальный проект «В движении», фестиваль молодых дизайнеров «Этномода», конкурс таланта, грации и артистического мастерства «Краса студенчества России», образовательный медиа-форум «Медиавесна», цикл международных фестивалей. С 2011 года реализуется международный этап – «Студенческая весна на Кавказе».

Студенческая Весна представляет собой фестиваль самодеятельности студентов, который проходит в каждом официальном (государственном) университете с середины марта и по начало апреля.

Для крупных университетов, которые располагаются в областных центрах, данное мероприятие является конкурсом, разделенным на несколько этапов.

1 этап: межфакультетские и межкурсовые (реже) концерты, каждый из которых просматривает специальное жюри и выставляет оценки. Из лучших номеров, по мнению жюри, создается Гала-концерт.

2 этап: конкурс гала-концертов основных университетов города. Здесь также выбираются лучшие номера, из которых составляют областной концерт. На этом конкурс завершен.

В каждом университете существует пресс-центр студенческой весны, который освещает мероприятие в местных или университетских СМИ. Среди журналистов-участников также выбирают лучших.

По итогам фестиваля проходит Российская Студенческая весна. Каждый год она проводится в разных городах (в 2017 это была Тула, а в 2018 году – Ставрополь). Здесь собираются лучшие студенты и участники от каждой области (по каждому направлению 1-2 человека). Они проходят мастер-классы, принимают участие в мини-концертах, выполняют творческие задания.

С 1 по 18 апреля 2018 года проходил республиканский фестиваль студенческого творчества «Студенческая весна Удмуртии». Участниками мероприятия стали молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет, студенты профессиональных образовательных организаций и организаций высшего образования, победители и призеры театральных конкурсов и фестивалей.

Организаторами конкурса выступили Министерство по физической культуре, спорту и молодежной политике Удмуртской Республики; Министерство образования и науки Удмуртской Республики; Министерства культуры и туризма Удмуртской Республики; Региональная общественная организация «Удмуртская организация Российского Союза Молодежи»; Бюджетное учреждение Удмуртской Республики «Республиканский центр развития молодежного и детского движения».

В Удмуртском государственном университете фестиваль «Студенческая Весна» проходит с 1998 года. Конкурс проводится при наличии не менее трех заявок по соответствующей номинации. Продолжительность программы не должна превышать 40 минут. Традиционно в Удмуртском государственном университете в рамках фестиваля «Студенческая Весна» выделяются следующие направления и номинации

1. Вокал – Лауреат (I, II и III степени):

- вокал эстрадный;
- вокал народный;
- вокально-инструментальные коллективы;
- авторская песня.

2. Хореография – Лауреат (I, II и III степени)

- танец эстрадный;

- танец современный;
- танец народный и фольклорный;
- танец бальный;
- фристайл, брейк-данс.

3. *Театр – Лауреат (I, II и III степени).*

- эстрадная миниатюра;
- художественное слово;
- оригинальный жанр (пантомима, пародия, цирковые выступления, иллюзион).

По итогам Фестиваля факультет/институт, набравший наибольшее количество баллов, награждается Гран-при. Итоговая оценка определяется следующим образом: складываются баллы, набранные по итогам оценки концертной программы, и баллы, набранные по номинациям конкурсных направлений. Баллы набираются следующим образом: концертная программа каждым членом жюри оценивается по 25-ти бальной системе. Затем, баллы всех членов жюри складываются.

Лауреаты номинаций в конкурсных направлениях оцениваются:

- I степень – 25 баллов;
- II степень – 20 баллов;
- III степень – 15 баллов;
- специальные призы – 10 баллов.

Критерии оценки концертной программы:

- художественное своеобразие (идея);
- режиссерско-постановочное решение;
- оригинальное сценарное решение;
- конферанс;
- художественное оформление;
- корректность.

Критерии оценки направления *«Хореография»*.

Танец эстрадный, Танец современный, Танец бальный:

- техника исполнения;
- эстетика;
- композиционное решение;
- музыкальное сопровождение; · артистизм; ·
- костюм; ·
- оригинальность;
- имидж и стиль.

Танец народный:

- техника исполнения;
- эстетика; · композиционное решение;
- музыкальное сопровождение;

- артистизм;
- костюм;
- этнография.

Критерии оценки направления **«Вокал»:**

Вокал эстрадный:

- уровень исполнения;
- техника вокала;
- артистизм;
- сценический вид, имидж;
- качество фонограммы.

Вокал народный:

- уровень исполнения;
- техника вокала;
- артистизм;
- этнография, костюм.

Вокально-инструментальные коллективы:

- музыка (музыкальный материал, оригинальная аранжировка);
- техника игры на инструментах;
- техника вокала;
- артистизм.

Авторская песня:

- текст;
- музыка;
- техника вокала;
- техника игры на инструменте;
- артистизм.

Критерии оценки направления **«Театр».**

Эстрадная миниатюра:

- техника исполнения;
- эстетика; артистизм;
- выразительность.

Художественное слово:

- техника исполнения;
- эстетика;
- артистизм;
- выразительность;
- репертуар.

Оригинальный жанр (цирк, иллюзион, пародия, театр мод, пантомима и т.д.):

- техника исполнения;
- драматургия произведения;
- степень раскрытия темы;
- заразительность и обаяние;
- решение сценического пространства.

3.3. Фестиваль «Огни большого ВУЗА»

Заметную роль в развитии гуманитарной образовательной среды Удмуртского государственного университета играет театральный конкурс студенческих постановок «Огни Большого ВУЗА». Конкурс объединяет единомышленников и дает возможность студентам УдГУ раскрыть свои таланты и показать достижения в области театрального искусства.

Основными задачами конкурса являются:

- а) создание условий для реализации творческого потенциала студентов.
- б) привлечение студентов к нравственно–эстетическому самовоспитанию.
- в) расширение форм и средств коммуникативного взаимодействия между студентами и сотрудниками университета.
- г) возрождение традиций студенческих театров.

Традиционно в Удмуртском университете фестиваль «Огни большого ВУЗА» проводится во второй половине ноября. На подготовительном этапе проводится жеребьевка, на которой определяется порядок репетиций и выступлений участников.

Институт, творческая группа которого заняла I место в Конкурсе прошлого года, открывает конкурсную неделю, выступая первыми. Спектакли могут быть поставлены как по литературным, так и по собственным произведениям. Организаторы Конкурса предоставляют коллективам стандартный набор обеспечения сцены («одежда сцены», световое оборудование, звукоусилительная аппаратура, микрофоны). Все расходы по аренде и изготовлению реквизита, костюмов, необходимых декораций, фонограмм берут на себя участники. Хронометраж театральной постановки не должен превышать 40 минут.

Оргкомитет вправе применить штрафные санкции на участников постановки в следующих случаях:

- превышение временного лимита: 1-5 минут – 17,5 баллов; 6-11 минут – 35 баллов; 12-16 минут – 70 баллов.

Постановкам, занявшим первые три места, и победителям в номинациях вручаются дипломы и ценные призы. Решение о присуждении номинаций Конкурса принимается путем обсуждения театральных

постановок и последующим открытым голосованием членов жюри. По решению жюри проводится награждение в номинациях:

- «Лучшая режиссура»,
- «Лучшая мужская роль»,
- «Лучшая женская роль»,
- «Лучший актерский дуэт»,
- «Лучший актерский ансамбль»,
- «Лучшая постановка по мотивам произведения»,
- «Лучшее авторское произведение»,
- «Лучшее художественное оформление»,
- «Лучшее музыкальное оформление».

Критерии оценки театральных постановок:

1. Постановка (выбор материала, точность прочтения идеи автора) – *max. 4.*
2. Режиссура (наличие сверхзадачи и возможность ее прочтения в спектакле, единство действия, создание актерского ансамбля, режиссерские находки) – *max. 5.*
3. Актерское мастерство (точность оценки происходящего, умение действовать в предлагаемых обстоятельствах, умение видеть и слышать партнера, соответствие поведения ситуации, раскрытие характера, точность взаимодействия в массовых сценах) – *max. 5.*
4. Художественно-пространственное решение спектакля (художественное оформление, целесообразность использования декораций и их соответствие стилистике спектакля) – *max. 3.*
5. Музыкально-шумовое оформление спектакля (соответствие оформления идее произведения, жанру спектакля, создание соответствующего настроения) – *max. 3.*
6. Общее впечатление (совокупность всех критериев) – *5 max. 5.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии раскрыты особенности гуманитаризации образовательного процесса в региональном вузе. Авторы придерживаются позиции, согласно которой гуманитарная направленность образовательного процесса студентов способствует развитию личностно значимых качеств будущих специалистов, их ценностных ориентаций и набора необходимых компетенций, и является одним из существенных факторов гуманитаризации высшего образования. Гуманитаризация образовательного процесса позволяет обеспечить высокий уровень готовности студентов-выпускников к будущей профессиональной деятельности. Гуманитаризация представляет собой процесс развития гуманитарной среды, под которой понимается пространство, в которое вовлечены студенты в процессе усвоения гуманитарного знания через участие во внеаудиторных мероприятиях, научных кружках, «круглых столах», дискуссионных клубах, выполняя социально-значимые проекты.

В качестве основных факторов, способствующих развитию гуманитарной среды вуза, авторы выделили: 1) интеграцию формального, неформального и информального видов образования; 2) использование методов активного обучения (в том числе метода проектов); 3) включение студентов в различные виды социальных практик и внеучебной деятельности. Интеграция формального, неформального и информального видов образования реализуется через трехступенчатую модель образования, в основе которой лежит не только приобретение профессиональных компетенций и качеств, но и активная социальная позиция, ответственность за результат, возможности для развития мобильности, коммуникативности, раскрытия потенциала и самореализации личности. Методы активного обучения (МАО) рассматриваются как методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач, тем самым, стимулируя их саморазвитие, личностное становление. Социальная практика определяется как вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам.

Решение проблемы гуманитаризации образования непосредственно связано с построением гуманитарной образовательной среды в образовательном учреждении.

Образовательная среда вуза – это развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует комплекс объективных компонентов (научно-педагогические школы, людей, предметы и др. во взаимосвязи и взаимодействиях их общих и особых свойств) и субъективные

характеристики участников образовательного процесса (способы межсубъектного взаимодействия, выбор переживаний, поиск смыслов).

Интегративная целостность образовательной среды регионального вуза обуславливается единой целью, общностью функционирования, внутренней организацией, обеспечиваемой взаимодействием различных структурных и социальных элементов между собой и с окружающей средой (образовательной средой региона, профессиональной средой).

В современной социокультурной ситуации образование все чаще связывается с развитием человека и общества. В связи с этим исследование образовательной среды как одного из факторов такого развития оказывается вполне естественным и актуальным.

Анализ результатов научных исследований и практики реформирования образования позволяет утверждать, что к началу XXI века общепринятым становится понимание гуманитаризации как:

- средства гуманизации образования;
- многофакторного и многопланового процесса, не сводимого к увеличению доли гуманитарных предметов в образовательном процессе;
- основного условия «вхождения» обучающихся в культуру.

Гуманитарная образовательная среда обучения будущих специалистов разных направлений представляет собой совокупность культурных, социальных, а также специально созданных в образовательной организации психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность и качество подготовки студентов в рамках ВУЗа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоножко, М.Л. О результатах внедрения требований ФГОС в подготовке управленцев // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 15. – С. 159–162.
2. Бельчиков, Я.М., Бирштейн, М.М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
3. Бирштейн, М.М. Основные направления развития деловых игр // Деловые игры в мире: мат-лы Междунар. научн.-практ. конф.. – СПб.: СПБИЭИ, 1992. – С. 81-88.
4. Берднева, Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дисс...канд.пед.наук. – М., 2009. – 25 с.
5. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: Монография. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 151 с.
6. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры. – Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
7. Габдурахимова, Т.М., Гильмуллина, С.Ф., Леванова, М.А. Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов колледжа. – Нижнекамск: ГБПОУ «Нижнекамский нефтехимический колледж», 2015. – 45 с.
8. Гаврилова, И.В., Запруднова, Л.А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1197-1200.
9. Газизова, А.И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции в контексте реформирования российского образования дис. ... д.п.н.: 13.00.08. – Ижевск, 2010. – 382 с.
10. Газизова, А.И., Сираева, М.Н., Трофимова, Г.С. Formal and Non-Formal Education Means of Mastering Foreign Language Skills // Medwell Journals: The Social Sciences. – 10 (6), 2015. – С 1324-1328.
11. Газизова, А.И., Трофимова, Г.С. Грамматические навыки в системе формирования иноязычной компетенции студентов // Новая наука: Стратегии и векторы развития: Мат-лы Межд. научн.-практ. конф. – Стерлитамак: АМИ, 2017. – С. 4-7.
12. Гвишиани, Н.Б. Язык научного общения (вопросы методологии). – М.: Высшая школа, 1986. – 279 с.
13. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Рочь, 2004. – 272 с.
14. Головчин, М.А., Леонидова, Г.В., Шабунова, А.А. Образование: региональные проблемы качества управления: Монография. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2012. – 197 с.
15. Гомаюнов, С.Г. Местная история в контексте россиеведения // Общественные науки и современность. – 1996. – №1. – С. 55-63.

16. Горшкова, В.В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект // Педагогика. – 2011. – №7. – С. 10-34.
17. Демкина, Е.В. Формирование будущего специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2012. – № 3(103). С. 38.
18. Дубовик, И.М., Поволяева, М.Н., Попова, И.Н. Развитие неформального образования в современной России и за рубежом: Монография. – М.: ООО «Новое Образование», 2015. – 120 с.
19. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
20. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. 4-е изд.: переработанное и дополненное – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 480 с.
22. Кавнатская, Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 206 с.
23. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
24. Ким, В.В., Блажевич, Н.В. Язык науки: Философско-методологические аспекты. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 214 с.
25. Ключева Н.В. Программа социально-психологического тренинга для педагогов. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992. – 25 с.
26. Коваль, Н.А. Гуманитарная среда университета как фактор становления специалиста // Россия и Восток. Обучающееся общество и социально-устойчивое развитие Каспийского региона: III Международная научная конференция. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2005. – Т. 1. – С. 82-90.
27. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. учебных заведений. 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 146 с.
28. Козырев, В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 275 с.
29. Костин, А.К. Регионализация образования стратегическое направление образовательной политики. // Педагогика. – 2005. – №8. С. 26-32.
30. Кривопалова, Н.А., Ушакова, Н.Н. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик. – Курган: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – 2009. – С. 76
31. Кузьмин, М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России // Педагогика. – 2004. – №4. С. 3-10.

32. Куратова, О.А. Формирование гуманистических убеждений студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. – Алматы, 2009. – 23 с.
33. Макареня, А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации г. Санкт-Петербурга // Человек и образование. – 2011. – №4. С. 59-64.
34. Михалкина, Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2016. – 146 с.
35. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент: Учебное пособие. СПб.: СПбИВЭСЭП «Знание», 2003. – 563 с.
36. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
37. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
38. Резник, Ю.М. Введение в социальную теорию. Социальная онтология. М. Институт востоковедения РАН, 1999. – 327 с.
39. Сафонова, В.Г. Организация проектной деятельности по формированию информационной культуры студентов: на материалах деятельности технико-экономического колледжа: Автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.01. – Томск, 2005. – 19 с.
40. Сираева, М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: Монография. Ижевск: Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 184 с.
41. Сираева, М.Н., Шишкина, Р.Г. Формальное и неформальное образование в контексте интеграции образовательных пространств // Опыт и перспективы реализации стратегий межкультурного образования в контексте мирового образовательного пространства: Мат-лы IV Междунар. Интернет-конф. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. – С. 92-104.
42. Скрыбина, Л.М. Развитие гуманистического потенциала личности младшего школьника средствами иностранного языка: дис. ... к.п.н.: 13.00.01. Якутск, 2000. – 185 с.
43. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка. М.: ГЛОССА-Пресс, 2004. – 336 с.
44. Стенина, Т.Л. Становление проектной культуры студентов. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 243 с.
45. Супрунова, Л.Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования // Вестник ВЭГУ. – 2008. – №1 (33). – С. 44-54.

46. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: Монография. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
47. Трофимова, Г.С. Педагогическое образование: принципы и концепция: Монография. Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. – 76 с.
48. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Монография. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.
49. Трофимова Г.С., Сираева М.Н., Степанова М.М., Тарабаева Е.В., Шишкина Р.Г. Профессиональная подготовка студентов гуманитарного профиля в магистратуре (на основе развития иноязычной компетенции): Коллективная монография // Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 80 с.
50. Тюнников, Ю.С. Культурологическая подготовка будущего учителя: Системное проектирование процесса формирования у студентов культурологических умений: Монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2001. – 136 с.
51. Фролов, С.Ю. Региональные вузы: проблемы развития в условиях модернизации высшего образования // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 36. – №9 (364). – 2015. – С. 103-107.
52. Хуторской, А.В. Современная дидактика: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
53. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. 480 с.
54. Шишкина, Р.Г. Гуманитарная подготовка студентов университета в контексте лингвоакмеологии: Монография. – Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2008. – 84 с.
55. Simkins, T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester. 1977. – 77 p.
56. <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/standartyGA.pdf>
57. http://aracy.pf/files/documents/44redaktor/nauka/izdaniya/nauch_potentsial/2/201-206.pdf
58. https://balid.org.uk/pdfs/Adult_Non-formal_Education.pdf
59. http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number7/70-75.pdf
60. <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-gumanisticheskoy-metodologii-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-rossii-i-za-rubezhom>
61. <https://cyberleninka.ru/article/v/obuchenie-ustnomu-nauchnomu-obscheniyu>
62. <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza>
63. <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>

64. http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25095/1/zhmudikov_2012_Lang_practice%21%21.pdf
65. <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681>
66. http://gorbachevanm.ru/wpcontent/uploads/2016/11/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_2017.pdf
67. <https://moluch.ru/archive/40/4698>
68. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1334>
69. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2354>
70. <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN515.pdf>
71. <http://novainfo.ru/article/2876>
72. <http://omsu.ru/page.php?id=501>
73. <http://ovv.esrae.ru/pdf/2015/4/1098.pdf>
74. <http://pandia.ru/text/78/333/740.php>
75. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27080>
76. <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-27.pdf>
77. <https://sites.google.com/site/relarn2010/glavnaya-stranica/tezisy-relarn-2013/bugajcuk-konstantin-formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-distancionnoe-obucenie-susnost-sootnosenie-perspektivy-1>
78. http://vuzirossii.ru/publ/organizacija_proektnoj/15-1-0-4906
79. <http://web.snauka.ru/issues/2014/01/29886>
80. <http://www.akvobr/regionaline>
81. <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>
82. http://www.intelros.ru/pdf/chelovek/2008_4/6.pdf
83. <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C09/127.pdf>
84. <http://www.nonlin.awse.ru/2002/37.pdf>
85. http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Pedagogica/2_82626.doc.htm

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1



VIII Ижевская
Всероссийская
Модель ООН

28 ноября - 1 декабря 2017

<http://vk.com/izhmun>

Модель Организации Объединённых Наций – это синтез конференции и профессионально-ориентированной интеллектуальной ролевой игры, в которой воспроизводится (имитируется) работа органов ООН - Совета Безопасности, Совета по правам человека, Генеральной Ассамблеи, ЮНЕСКО и др. (на русском и английском языках).

В 2010 г. на базе исторического факультета УдГУ впервые начала работу **Ижевская Модель ООН**. Ижевск стал **26 городом в России, где проводятся подобные форумы**. Популярность «Модельного движения» растёт в геометрической прогрессии. ООН моделируется в 160 городах мира.

С 28 ноября по 1 декабря 2017 года в Ижевске будет проходить VIII молодежный форум «Ижевская Всероссийская Модель ООН-2017».

Организаторами форума выступает Институт Истории и Социологии ФГБОУВО «Удмуртский госуниверситет», при содействии Департамента по молодежной и социальной политике УдГУ, учебно-научной библиотеки УдГУ.

Цель Форума: через ролевое моделирование работы органов ООН развивать в участниках профессиональные и личностные качества, необходимые современному человеку.

В этом году в рамках VIII Ижевской Всероссийской Модели ООН будут моделироваться следующие органы:

- 1) Совет Безопасности, повестка: Ядерный кризис на Корейском полуострове как фактор дестабилизации региона.
- 2) Генеральная Ассамблея, повестка: Эффективность и правомерность санкционной политики в отношении России
- 3) UNESCO (рабочий язык английский), повестка: Doping in sport as tool of political influence (допинг в спорте, как инструмент политического влияния).

Любой студент и школьник старших классов способен принять участие в работе Модели ООН, стать делегатом от определенной страны и представлять позицию данной страны при обсуждении проблемы во время работы органов. Для этого необходимо:

- Изучить обсуждаемую проблему (найти информацию в Интернете, в научных журналах и др.)

- Сформировать свою позицию по данной проблеме в виде тезисов
- Зарегистрироваться в качестве участника Модели
- Отправить тезисы и Анкету участника в Секретариат Модели
- Получить по решению Секретариата Модели страну
- Изучить позицию страны по обсуждаемой проблеме
- Сформулировать выступление по оглашению позиции страны по обсуждаемой проблеме на заседании органа (в виде 5-7 минутного доклада). Позицию представляемого государства по обсуждаемой проблеме можно найти в Интернете на сайте: www.un.int/представляемая_страна (например, www.un.int/Azerbaijan).
- внимательно изучить Правила процедуры, которые можно найти в меню группы Модели ВК <http://vk.com/izhmun>.
- Принять участие в обсуждении выступлений других делегатов
- Написать и принять резолюцию по решению обсуждаемой проблемы.

Перед началом работы Модели организаторы – студенты Института истории и социологии будут проводить тренинги с делегатами по изучению процедуры работы Модели ООН.

Для прохождения регистрации необходимо:

- 1) Зайти в группу Ижевской Модели ООН - <http://vk.com/izhmun>. Открыть меню группы, которое находится вверху страницы;
- 2) Во вкладке "комитеты" изучить повестки дня и доклады экспертов;
- 3) Выбрать орган, в котором вам наиболее интересно было бы принять участие;
- 4) Изучить список стран выбранного органа;
- 5) Заполнить регистрационную форму, в которой вам нужно будет написать краткие тезисы по повестке дня выбранного органа (ваши мысли по поводу предлагаемой проблемы) и указать список из пяти стран, которые вы бы хотели представлять на модели ООН в порядке приоритетности;
- 6) В течение трёх дней вам придет ответное письмо, где будет указана страна, интересы которой вы будете представлять и описание дальнейших этапов подготовки.

Приглашаем к участию всех, кто интересуется политикой, международными отношениями и желает интересно и с пользой провести время!

Ижевская Международная Модель ООН открывает свои двери для активных, эрудированных, целеустремленных, интересных людей! Именно здесь вы сможете показать и развить свои ораторские и коммуникативные способности, сформировать навыки ведения дискуссии. Именно здесь вы найдете новых друзей и получите море положительных эмоций!

Основные этапы подготовки к Модели ООН (инструкция начинающему делегату)

I. Выбор одной проблемы из предложенной повестки дня будущей конференции и написание тезисов.

Тезис – это доказываемое положение или утверждение.

Тезисы позволяют раскрыть содержание вопроса, дать его суть в кратких формулировках; глубоко разобраться в нём; проанализировать и создать возможность противопоставить свои мысли мыслям других.

Тезисы представляют собой личный взгляд участника на проблему, стоящую на повестке дня в выбранном органе, а не отражают позицию какой-либо одной страны. Тезисы формулируются в виде отдельных предложений-мыслей. Объем - 1-2 страницы печатного текста.

На основе тезисов Секретариат распределяет страны среди будущих участников Модели ООН.

Вот несколько рекомендаций для написания тезисов:

- Не «переписывайте» Internet и учёные статьи.
- Не пишите доклады, рефераты, теоретические записки.
- Не стремитесь рассмотреть в тезисах решение проблемы, тезисы – это аналитический труд по выбранной теме.
- Меньше эмоций – выше результативность.
- Помните, что главное действующее лицо Модели ООН – ВЫ!, поэтому пишите свою и только свою точку зрения.

Приведем пример написания тезисов:

Драгайлова Софья Борисовна
Белгородский государственный университет

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Международные отношения в контексте глобальной энергетической безопасности должны базироваться на полном сотрудничестве всех государств при решении глобальной энергетической проблемы. Только совместными усилиями стран членов ООН и соответствующих органов возможна выработка стратегии устойчивого экономического развития, которое подразумевает и стабильную энергетическую стратегию.

Динамика мирового энергопотребления свидетельствует о непрекращающемся росте энергопотребления как развитыми, так и развивающимися странами. В дальнейшем, при современном уровне потребления это неминуемо приведет к энергетическому кризису. Человечество уже сейчас столкнулось с решением этой проблемы.

Глобальная энергетическая проблема – это проблема надежного обеспечения человечества топливом и энергией. Основные пути её решения: это традиционные, имеющие преимущественно экстенсивный характер, так и более новые и интенсивные. Самый традиционный путь заключается в дальнейшем наращивании ресурсов минерального топлива. Однако данный путь противоречит политике энергосбережения. Обществу нужны новые пути решения, связанные с достижением НТР.

Во-первых, это относится к развитию атомной энергетики, где уже начинает входить в эксплуатацию новое поколение атомных реакторов.

Во-вторых, ведутся работы по прямому преобразованию тепловой энергии в электрическую, при помощи МГД-генераторов.

В-третьих, положено начало созданию криогенного турбогенератора, в котором за счет охлаждения ротора жидким гелием достигается эффект сверхпроводимости. В-четвертых, огромное значение имеет использование в качестве топлива водорода. И самое главное, эта попытка осуществить реакцию управляемого термоядерного синтеза. Координация стран при МАГАТЭ может служить примером консолидации сил и идей различных государств во имя одной цели.

Мы считаем, что в дальнейшем, только объединяя усилия всех государств можно достичь стабильной энергетической обстановки в мире, прийти к общему решению в

выработке стратегии стабильной энергетической политике, направленной на решение глобальной энергетической проблемы.

II. Изучение органа, в котором Вы планируете работать.

Постарайтесь ответить для себя на следующий ряд вопросов:

- Какова цель создания данного Органа или комитета?
- Каковы его полномочия?
- Каков круг обсуждаемых тем?
- Что комитет не может санкционировать?

Источник информации: сайт ООН - <http://www.un.org>. Сайт содержит информацию о различных конференциях в рамках ООН. На некоторых подстраницах, а также в пресс-релизах содержатся выступления представителей различных государств.

III. Подготовка позиции своей страны.

Позиция страны – это точка зрения представляемого Вами государства по обсуждаемому вопросу. Нужно отличать её от тезисов (см. выше *Тезисы*). **Позиция страны не должна отражать ваш личный взгляд на проблему.**

Выступлениями с позициями стран по рассматриваемому органом аспекту международной проблематики открывается заседание моделируемого органа. Продолжительность речи должна быть не более времени, установленного председателем (в среднем, две минуты). Основной задачей вступительной речи является донесение представителям делегации той проблематики, которую она предполагает важной и необходимой к рассмотрению мировым сообществом.

Помните, что Ваше выступление может сыграть важную роль в возможном образовании коалиций, т.е. объединении стран-союзников для создания рабочего проекта резолюции (см. ниже *Резолюция*).

Каждое выступление должно начинаться с устоявшихся формул приветствия, таких как: «Уважаемый председатель, представители делегаций, дорогие коллеги...», а завершаться, к примеру, «...Благодарю за внимание» или «Передаю слово господину председателю». Речь должна быть информативной и выразительной.

Рекомендации к написанию Позиции страны:

1. ***Разложить вопрос повестки на простые составляющие***, то есть на проблемы, которые вытекают из вопроса, стоящего на повестке дня того или иного органа.
К примеру, при обсуждении Ближневосточного кризиса делегаты должны будут урегулировать проблемы: судьбы израильских поселений, распределение водных ресурсов, статус Иерусалима и др.
2. ***Получить максимальное количество информации о представляемой вами стране по следующим пунктам:***
 - Краткая история и география страны.
 - Сведения о политической системе страны.
 - Экономическое положение представляемого государства.
 - Войны и трагические события, которые определяют особенности политики.
 - Культурные особенности.
 - Религиозный фактор (если есть).
3. ***Изучить позицию страны по вопросам повестки дня. Советуем рассмотреть следующие позиции:***
 - Основные приоритеты внешней политики (доктрины и реальные шаги).
 - Договоры (многосторонние и двусторонние), в которых состоит страна.

- Сведения, кто союзники, а кто противники представляемой страны.
- Выступления главы государства или правительства по этому вопросу.
- Выступления постоянного представителя страны в ООН.

4. Следует найти резолюции по проблеме повестки дня:

- Резолюции, принятые ООН.
- Решения на региональных саммитах (ЕС, АСЕАН, ОАГ и др.).
- Решения НАТО, ОБСЕ и др.

Позицию представляемого государства по обсуждаемой проблеме можно найти в Интернете на сайте: www.un.int/представляемая_страна (например, www.un.int/Azerbaijan).

5. Нужно сформулировать для себя ожидаемый результат:

- Какие решения будут выгодны для страны.
- Какое решение страна готова предложить для данной проблемы.
- Какие решения категорически неприемлемы для данной страны.

Помните, что в зависимости от того, как серьёзно вы подойдёте к пункту «Подготовка позиции страны», будет зависеть успех вашего участия.

Задайте себе контрольные вопросы:

- Понимаю ли я суть проблемы, стоящей на повестке дня?
- Знаю ли я позицию «своей» страны по данному вопросу?
- Могу ли объяснить, почему у «моей» страны именно такая позиция?
- Знаю ли я, какие государства мои союзники, а какие – противники?

IV. Изучить правила парламентской процедуры, выбранного вами органа.

Правила процедуры Модели - это набор положений, регулирующих работу моделируемых органов.

Источники информации.

Сайты министерства иностранных дел для разных стран:

<http://people.itu.int/~baldi/mofa.htm>

статьи по мировой политике в научных журналах

Foreign Affairs: <http://www.foreignaffairs.org>

International Politic: <http://www.germany.org.ru> (на русском языке)

The Economist: <http://economist.com>

World Politics: http://muse.jhr.edu/journals/world_politics/

ООН: <http://www.un.org>

Европейский Союз: <http://europa/index.htm>

НАТО: <http://nato.int>

The Governance World Watch (новости и аналитические обзоры более чем 100 национальных и международных СМИ по глобализации, экономической политике, инновациям и т.п.): <http://www.unpan.org>

World Citizen Web (обсуждение вопросов возможного будущего политического устройства мира): <http://www.worldcitizen.org>

Программа развития ООН: <http://www.UNDP.org>

Всеобщая декларация прав человека: <http://www.un.org/jverviw/rights.html>

Региональные комиссии ООН, подотчётные ЭКОСОС

Экономическая комиссия для Африки (ЭКА): www.un.org/Depts/eca/
Европейская экономическая комиссия (ЕЭК): www.unicc.org/unece
Экономическая комиссия для Латинской Америки и Карибского бассейна (ЭКЛАК): www.eclac.cl
Экономическая и социальная комиссия для Азии и Тихого океана (ЭСКАТО): www.unescap.org
Экономическая и социальная комиссия для Западной Азии (ЭСКАЗА): www.escwa.org.lb
Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) – www.unicef.org
Конференция ООН по торговле и развитию (ЮНКТАД): www.unctad.org
Программа развития ООН (ПРООН): www.undp.org
Управление Верховного комиссара ООН по правам человека (УВКПЧ): www.unhchr.ch
Фонд ООН для развития в интересах женщин (ЮНИФЕМ): www.unifem.undp.org
ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО): www.unesco.org

UN Youth Agenda: www.un.org/esa/socdev/unyin/forum/

При подготовке документа использовались материалы Московской Международной Модели ООН (МГИМО).

СПИСОК РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ООН

Российские модели ООН

- Московская международная модель ООН
- Saint-Petersburg International Model of United Nations
- Модель ООН на Дальнем Востоке
- Ivanovo MUN Group
- Ижевская модель ООН
- Московская модель ООН РГГУ
- Модель МГУ им. Ломоносова (MSUMUN)
- Ярославская модель ООН
- Санкт-Петербургская международная студенческая модель ООН
- Белгородская модель ООН
- Новосибирская модель ООН
- Модель ООН Кубанского государственного университета
- Краснодарская модель ООН
- Тюменская модель ООН
- Инкубатор: Нижегородская Международная Модель ООН
- Забайкальская международная модель ООН
- Международная модель ООН МЧС России
- Дальневосточная модель ООН
- Казанская модель ООН
- Модель ООН РУДН
- Модель ООН РЭУ им. Плеханова

Зарубежные модели ООН

- Европейская Модель ООН (EuroMUN) European Model United Nations Maastricht
- The European International Model United Nations (TEIMUN Foundation)
- Берлинская модель ООН
- Одесская модель ООН
- Белорусская модель ООН
- Ротаракт Международная модель ООН
- Будапештская модель ООН
- Римская модель ООН
- Генуэзская модель ООН
- Гаагская международная модель ООН
- Model UN Far West в Сан-Франциско

- Bonn International Model UN, Germany
- London International Model UN
- Harvard National Model UN
- Киевская международная модель ООН
- Ольденбургская модель ООН
- Женевская Модель ООН
- Венская Модель ООН
- China National Model UN
- Paris International Model UN <http://www.dipmun.org>
- The Cairo International Model UN
- Днепропетровская модель ООН

ПОЛИТИКА ООН В ОТНОШЕНИИ МОЛОДЕЖИ

Программные документы

1. Декларация о распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами (1965).
2. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 9 ноября 1981 года №36/17 «Каналы связи между Организацией Объединенных Наций и молодежью и молодежными организациями» (1981).
3. Рекомендации Генеральной Ассамблеи ООН от 29 ноября 1985 г. «Минимальные стандартные правила Организации объединенных наций касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила)» (1985).
4. Руководящие принципы для долгосрочного планирования и осуществления соответствующих последовательных мер, касающихся молодежи (1985).
5. Правила ООН, касающиеся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы (1990).
6. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН №45/112 от 14 декабря 1990 г. «Руководящие принципы Организации объединенных наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эрриатские руководящие принципы)» (1990).
7. Повестка дня на XXI век. Глава 25 Учет интересов детей и молодежи в процессе обеспечения устойчивого развития (1992).
8. Всемирная программа действий, касающаяся молодежи, до 2000 года и на последующий период (1996).
9. Дополнение к Всемирной программе действий, касающейся молодежи, до 2000 года и на последующий период (1996).
10. Лиссабонская декларация по молодежной политике и программам, принятая на Всемирной конференции министров по делам молодежи, которая состоялась в Лиссабоне 8–12 августа 1998 года.
11. ООН–Хабитат и молодежь: стратегия расширения участия (2005).
12. Проект резолюции ООН от 1 декабря 2009 года №A/64/432 «Политика и программы, касающиеся молодежи» (2009).
13. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 18 декабря 2009 года №64/134 «О провозглашении 2010 года Международным годом молодежи» (2009).
14. Послание Генерального директора ЮНЕСКО по случаю Международного дня молодежи и начала проведения Международного года молодежи: диалог и взаимопонимание (2010).
15. Обращение Генерального секретаря ООН Пан Ги Муна по случаю Международного дня молодежи (2011).

- 16.Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН №A/RES/65/267 от 21 июня 2011 г. «Организация заседания высокого уровня по вопросам о молодежи» (2011).
- 17.Итоговый документ заседания высокого уровня Генеральной Ассамблеи по теме «Молодежь: диалог и взаимопонимание» №A/65/L.87 от 13 июля 2011 г. (2011).
- 18.Инвестиции в Молодежь: Путь ускорения Развития». Итоговый документ Стамбульской молодежной конференции (2011).
- 19.Выступление заместителя постоянного представителя РФ при ООН С.Н. Карева на заседании высокого уровня Генеральной Ассамблеи ООН по вопросам молодежи (2011).

**ДЕКЛАРАЦИЯ О РАСПРОСТРАНЕНИИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ
ИДЕАЛОВ МИРА, ВЗАИМНОГО УВАЖЕНИЯ
И ВЗАИМОПОНИМАНИЯ МЕЖДУ НАРОДАМИ**

Принята резолюцией 2037 (XX) Генеральной Ассамблеи от 7 декабря 1965 года

Генеральная Ассамблея,

напоминая, что согласно Уставу Организации Объединенных Наций народы объявили о своей решимости избавить грядущие поколения от бедствий войны,

напоминая далее, что Организация Объединенных Наций подтвердила в Уставе веру в основные права человека, в достоинство человеческой личности и в равноправие людей и наций,

подтверждая принципы, воплощенные во Всеобщей декларации прав человека, в Декларации о предоставлении независимости колониальным странам и народам, в Декларации Организации Объединенных Наций о ликвидации всех форм расовой дискриминации³, в резолюции 110 (II) Генеральной Ассамблеи от 3 ноября 1947 г., осуждающей все виды пропаганды, имеющей целью или способной создать или усилить угрозу миру, в Декларации прав ребенка⁴ и в резолюции 1572 (XV) Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1960 г., которые имеют особое значение для воспитания молодежи в духе мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами,

напоминая, что целью Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры является содействие делу мира и безопасности путем поощрения сотрудничества между странами в области образования, науки и культуры, и признавая роль и вклад этой организации в воспитание молодежи в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира,

принимая во внимание тот факт, что во время пожаров войны, которые охватывали человечество, именно на долю молодежи приходились наибольшие страдания и именно она понесла наибольшее число жертв,

исходя из убеждения, что молодежь хочет быть уверена в своем будущем и что мир, свобода и справедливость являются одними из основных гарантий осуществления ее стремлений к счастливой жизни,

имея в виду важную роль, которую играет молодежь во всех областях человеческой деятельности, и тот факт, что ей суждено вершить судьбами человечества,

имея в виду далее, что в нашу эпоху великих научных, технических и культурных достижений энергия, энтузиазм и творческие дарования

молодежи должны быть посвящены материальному и духовному прогрессу всех народов,

исходя из убеждения, что молодое поколение должно знать, уважать и развивать культурное наследие своей собственной страны и всего человечества,

исходя также из убеждения, что воспитание молодого поколения, а также обмен представителями молодежи и идеями в духе мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами могут способствовать улучшению международных отношений и укреплению мира и безопасности,

провозглашает настоящую Декларацию о распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами и призывает правительства, неправительственные организации и движения молодежи признать излагаемые ниже принципы и обеспечить их соблюдение путем проведения надлежащих мероприятий:

Принцип I

Молодежь должна воспитываться в духе мира, справедливости, свободы, взаимного уважения и взаимопонимания, чтобы способствовать установлению равноправия для всех людей и всех народов, экономическому и социальному прогрессу, разоружению и поддержанию международного мира и безопасности.

Принцип II

Все средства воспитания, включая имеющее большое значение руководство со стороны родителей или семьи, образования и информации молодежи должны способствовать распространению среди молодежи идеалов мира, гуманизма, свободы и международной солидарности, а также всех других идеалов, способствующих сближению народов, и должны знакомить молодежь с ролью, возложенной на Организацию Объединенных Наций в качестве инструмента сохранения и поддержания мира, а также содействия международному взаимопониманию и сотрудничеству.

Принцип III

Молодежь должна воспитываться на основе уважения достоинства и равенства всех людей, без какого бы то ни было различия по признаку расы, цвета кожи, этнического происхождения или убеждений, а также в духе уважения к основным правам человека и к праву народов на самоопределение.

Принцип IV

В целях сближения молодежи в духе настоящей Декларации в области образования, культуры и спорта следует поощрять и расширять среди молодежи всех стран взаимные обмен, поездки, туризм, встречи, изучение иностранных языков, породнение городов и университетов без какой-либо дискриминации, а также другие подобные виды деятельности.

Принцип V

Следует поощрять национальные и международные объединения молодежи содействовать целям Организации Объединенных Наций, особенно поддержанию международного мира и безопасности, развитию дружественных отношений между народами, основанных на уважении суверенного равенства государств, осуществлению окончательной ликвидации колониализма и расовой дискриминации, а также других нарушений прав человека.

В соответствии с настоящей Декларацией молодежные организации должны в своих областях деятельности принять все необходимые меры, для того чтобы без какой-либо дискриминации внести свой вклад в работу по воспитанию молодого поколения в соответствии с этими идеалами.

Указанные выше организации, основанные на принципе свободы объединения, должны способствовать свободному обмену идей в духе принципов настоящей Декларации и целей Организации Объединенных Наций, изложенных в ее Уставе.

Все молодежные организации должны придерживаться принципов, изложенных в настоящей Декларации.

Принцип VI

Основной целью воспитания молодежи должно быть развитие всех ее способностей, формирование людей, обладающих высокими моральными качествами, глубоко преданных благородным идеалам мира, свободы, достоинства и всеобщего равенства и преисполненных чувством уважения и любви к человечеству и к его созидательному труду. Важная роль в этом отношении принадлежит семье.

Молодежь должна осознать свою ответственность в мире, которым она будет призвана вершить, и ее должна вдохновлять вера в светлое будущее человечества.

*ПРИЛОЖЕНИЕ №1
к постановлению ЦК РСМ
от 02 декабря 2016 года № _____*

ПОЛОЖЕНИЕ
о центральной программе Российского Союза Молодежи
«Программа поддержки и развития студенческого творчества
«Российская студенческая весна»

1. Актуальность Программы

В настоящее время перед государством стоит важная задача – организация единой слаженной системы для работы с талантливой молодежью.

Мероприятия Программы направлены на совершенствование системы поддержки молодёжного творчества, развитие механизмов поддержки творческой деятельности в сфере культуры и искусства, в том числе традиционной народной культуры, сохранение и популяризацию культурного наследия народов России, использование культурного потенциала России для формирования положительного образа страны за рубежом.

Программа поддержки и развития студенческого творчества «Российская студенческая весна» направлена на осуществление системной работы с талантливой студенческой молодежью.

2. Цели и задачи Программы

2.1. Цель: сохранение и преумножение нравственных и культурных достижений студенческой молодежи.

2.2. Задачи:

- повышение уровня художественного творчества студенческих коллективов,
- укрепление культурных связей между студенческими коллективами и организациями субъектов Российской Федерации,
- поддержка и развитие традиций проведения студенческих творческих фестивалей,
- формирование всероссийской сети творческих мероприятий,
- осуществление системной подготовки и обмена опытом организаторов, педагогов, руководителей студенческой самодеятельности.

3. Участники и партнеры Программы

3.1. Участниками Программы являются студенты и студенческие коллективы, занимающиеся самодеятельным творчеством, руководители

творческих коллективов, руководители органов студенческой самостоятельности профессиональных образовательных организаций и (или) организаций высшего образования.

3.2. Партнеры Программы:

- Министерство образования и науки Российской Федерации;
- Министерство культуры Российской Федерации;
- органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации;
- информационное агентство «Интерфакс»;
- Телеканал «Музыка Первого».

4. Основные механизмы и этапы реализации Программы

Решение поставленных задач Программы реализуется через следующие механизмы:

4.1. Создание системы поддержки студенческого творчества на региональном уровне:

- выстраивание общероссийской системы поддержки студенческой самостоятельности;
- организация и проведение региональных мероприятий Программы, в том числе региональных фестивалей студенческого творчества;
- расширение географии региональных этапов фестивалей студенческого творчества;
- формирование системы адресной поддержки талантливых студентов.

4.2. Цикл образовательно-просветительских мероприятий по повышению уровня студенческого творчества:

- разработка и внедрение образовательно-просветительских программ для студентов специалистов в сфере поддержки и развития студенческой самостоятельности;
- осуществление системной подготовки организаторов студенческой самостоятельности;
- формирование всероссийской сети координаторов творческих событий в субъектах Российской Федерации;
- организация региональных и окружных, всероссийских мероприятий – «Школа студенческой весны» и лагеря творческой студенческой молодежи «Территория ярких», всероссийский форум организаторов творческих событий.

4.3. Формирование всероссийской сети творческих мероприятий для талантливых студентов:

- масштабирование практик вовлечения талантливых студентов в мероприятия Программы;
- развитие всероссийских творческих проектов тематической направленности;

- организация и проведение профильных фестивалей, конкурсов, форумов в рамках приоритетных направлений Программы: всероссийский форум молодых журналистов «Медиавесна», всероссийский музыкальный проект «Универвидение», всероссийский танцевальный проект «В движении», всероссийский фестиваль студенческих театров «Встречное движение», конкурс молодых дизайнеров «Этномода», всероссийский конкурс творческих проектов, всероссийский конкурс таланта «Краса студенчества России»;
- проведение национального финала Программы – всероссийского фестиваля «Российская студенческая весна».

4.4. Развитие международного студенческого творческого диалога:

- развитие системы международных творческих фестивалей Программы;
- расширение географии творческих связей со странами ближнего и дальнего зарубежья;
- организация и проведение цикла международных мероприятий Программы: международный фестиваль «Студенческая весна на Кавказе», международный фестиваль «Студенческая весна стран БРИКС и ШОС», международный фестиваль «Студенческая весна стран Балтии» и другие.

5. Управление Программой

5.1. На общероссийском уровне органами управления Программой являются:

- Организационный комитет Программы, сформированный из представителей учредителей Программы: Общероссийская общественная организация «Российский Союз Молодежи», Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство культуры Российской Федерации;
- исполнительная дирекция Программы. Функции Исполнительной дирекции с 1992 года возложены на Общероссийскую общественную организацию «Российский Союз Молодежи» (РСМ). С 2001 года РСМ запатентовал товарный знак «Студенческая весна», а в 2016 года – «Студвесна»;
- руководитель Исполнительной дирекции Программы.

5.2. На региональном уровне управление реализацией Программы осуществляют региональные дирекции Программы. 78 региональных дирекций Программы существуют на основании Договоров о реализации программы в субъекте РФ с РСМ. Региональными дирекциями являются региональные организации РСМ, региональные органы исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющие руководство в сфере образования и молодежной политики, образовательные организации.

6. Обеспечение реализации Программы

Финансирование Программы осуществляется за счет собственных и привлеченных средств, средств федерального, региональных и муниципальных бюджетов, средств образовательных организаций высшего образования и профессиональных образовательных организаций.

7. Ожидаемые результаты Программы

7.1. Количественные (в год):

- в мероприятиях Программы примут участие более 1 млн. обучающихся образовательных организаций из 85 субъектов Российской Федерации;
- участие в Программе принимают более 1500 профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования;
- адресную поддержку получают более 5 тысяч участников Программы;
- более 4 тысяч участников Программы ежегодно будут становиться членами РСМ.

Качественные:

- повышен уровень социальной активности участников Программы;
- осуществился обмен опытом и последующее взаимодействие участников на основе творческой деятельности;
- повышен интерес у студенческой молодежи к направлениям культуры и искусства;
- РСМ является базовым федеральным оператором по развитию студенческого творчества в Российской Федерации
- создана методическая база по поддержке и сопровождению студенческого творчества.
- создан единый банк студенческих исполнителей, коллективов России, победителей и призеров Программы, видео-банк Программы.

Научное издание

Альфия Ильдусовна Газизова
Марина Наилевна Сираева
Галина Сергеевна Трофимова
Раиса Гавриловна Шишкина

**Педагогические факторы
гуманитаризации образовательной среды
в региональном университете**

Коллективная монография

Авторская редакция

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 13.09.2018. Формат 60х84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 6,3. Уч. изд. л. 5,9.
Тираж 500 экз. Заказ № 1743.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел. / факс: +7 (3412) 500-295
e-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра
«Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18

ISBN 978-5-4312-0635-1



9 785431 206351