

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

С.Н. Силина
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой
истории философии и науки
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
professor65@mail.ru

М.А. Шпунтенкова
соискатель ученой степени
кандидата педагогических наук
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
shpmaria@yandex.ru

Внедрение педагогической технологии наставничества в работе с бездомными людьми

Рассмотрены важные аспекты педагогической технологии наставничества; представлена модель индивидуального маршрута развития

Ключевые слова: наставничество; компоненты технологии; адаптация

В настоящее время на государственном уровне уделяется внимание развитию гуманистической парадигмы нашего образования. Теперь в приоритете одновременно с образовательной составляющей – воспитание человека творчески свободного, неординарного, развивающегося, имеющего возможности для самоосуществления, самореализации. [1] На основе гуманистической концепции в педагогику вошли понятия «поддержка» и «сопровождение» [4]

Сегодня термин «социально-педагогическая поддержка» применяется для обозначения усилий, предпринимаемых социальными институтами в отношении различных категорий индивидов и социальных групп, испытывающих трудности в тех или иных сферах жизнедеятельности. [2.]

Предтечей к появлению понятий «поддержка» и «сопровождение» в педагогической науке, на наш взгляд, было наставничество, которое взяло начало еще со времен Древней Греции, и деятельность наставников-педагогов заключалась в помощи по нахождению учеником верного пути в жизни, в ориентировании неопытного на истину.

В начале 20 века в советской педагогике сформировалось понятие наставничества как нового социального института. Это было обусловлено объективной потребностью общества в обучении и воспитании подрастающих поколений, а также – необходимостью в передаче жизненного опыта молодым людям от более умудренных.

Собственно, это понятие, видоизменившись в настоящей гуманистической парадигме образовательного процесса, привело к появлению понятия «педагогической поддержки», ведь каждое из них подразумевало оказание помощи тем, кто в ней особенно нуждается.

В процессе деятельности, связанной с адаптацией лиц без определенного места жительства, специалисты по социальной работе ГБУСО КО «Центр адаптации для лиц без определенного места жительства и занятий» применяли в работе такие практики,

как кураторство, социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение.

Опробовав различные методы и виды работы для повышения качества процесса адаптации, мы нашли наиболее эффективной форму современной социально-педагогической деятельности - наставничество.

Мы воспользовались идеей наставничества, адаптировав её к нашим актуальным профессиональным реалиям, и практика показала, что наставничество – весьма результативная технология, повышающая продуктивность процесса адаптации взрослых; педагогическая технология, которая имеет не только практическую, но и теоретическую направленность.

В текущих процессах, характерных для социально-педагогической адаптации людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, можно выделить следующие тенденции:

1. расширение доступности социально-педагогической адаптации через внедрение новых услуг для людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
2. индивидуально-личностный подход в процессе адаптации разных категорий взрослых, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
3. внедрение технологий дальнейшего социально-педагогического сопровождения в случаях, требующих продолжения вмешательства.

Данная концепция наставничества ставит задачей усиление положительных факторов развития личности с учетом триединства её биологического, социального и индивидуального начал (здесь особо ценной видится педагогика индивидуальности О.С.Гребенюка, Т.Б. Гребенюк) и рефлексивный компонент педагогического сопровождения в экзистенциальной педагогике М.И. Рожкова, который содержит последствие, осмысление происходящего и построение следующей перспективы.

Еще один важный аспект наставничества - организация взаимодействия по принципу субъектно-субъектных отношений. Клиент, с которым работают по технологии наставничества, сам вправе решать: помогать ему или нет, сколько времени помогать, как, чем.

Право субъекта – очень важное требование к процессу адаптации: если человек не будет знать своей индивидуальной программы адаптации, он не будет субъектом, способным решать, что ему нужно менять в жизни, а что – нет, нужна ли ему ресоциализация в общество или нет.

Совместное составление индивидуального жизненного маршрута, обсуждение этапов пути, проговаривание ошибок, поддержка позволят даже человеку с невысоким уровнем социального интеллекта, с ментальными нарушениями, с зависимостями, с проблемами собственной идентификации выйти на уровень саморефлексии, научиться саморегуляции.

Прежде всего, наставник должен сделать так, чтобы человек, независимо от его интеллектуального уровня развития, научился «самости», мог понять свои потребности, осознать свои жизненные устремления, сумел обрести мотивацию к перемене своего текущего положения и воплотить свои конкретные дела в каком-то конкретном действии, ведь именно субъект может дальше выстраивать свои жизненные траектории, перспективы, иметь цели.

Концепция наставничества – именно в формировании субъектной инициативы, в появлении ответственности при решении проблем, ситуаций, каких-то жизненных задач. Наставник дает клиенту ресурс на преодоление этих сложностей, учит переносить полученный опыт на другие ситуации.

Формально написана на бумаге индивидуальная программа развития для конкретного человека, а будет ли это траекторией его пути адаптации, который приведет

его в возвращению в нормальную жизнь, к его индивидуальному прогрессу, - неизвестно, если сам клиент не будет включен в реализацию этой программы.

Закрепленные за каждым социальным работником граждане есть наставничество (некая «новелла», состоящая из отдельных самостоятельных глав – жизненных траекторий и маршрутов наших клиентов, в которых абсолютно разные фабулы подчинены единообразию их композиционного построения), которое включает в себя следующие элементы процесса:

- четкое определение ролей (наставник консультирует, координирует, помогает создать сеть контактов - клиент учится действовать, анализирует, рефлексировать);
- создание обстановки взаимного доверия (комплексная междисциплинарная работа специалиста-наставника и психолога);
- наставник транслирует ресурс, которым можно поделиться, и веру в возможность результата;
- системное и глубокое взаимодействие наставника с клиентом.

Системообразующий элемент технологии наставничества, реализуемой в Доме ночного пребывания, – 4 месяца по 4 встречи. За эти 16 встреч специалист по социальной работе совместно с клиентом реализуют индивидуальную программу адаптации последнего (индивидуальный маршрут развития), регулярно встречаясь на каждом этапе (ключевой элемент – создать клиенту условия для того, чтобы он мог вернуться в общество (момент не навязывания, а осознания необходимости собственных поступков в том или ином направлении в сторону улучшений). О каждом этапе нужно договариваться совместно!

Программа должна вырисовывать каждый конкретный шаг (куда сходить, где записаться..), тогда яснее становится содержание педагогических бесед (устанавливаем, с чем сталкивается человек, и поддерживаем в беседе) – поддерживающий контроль.

Центр социальной адаптации эту программу осуществляет, чтобы повысить эффективность деятельности. Мы «привязываем» наставничество к беседам, и более способные клиенты могут попробовать себя самостоятельно в решении собственной проблемы. Наша задача – максимизировать участие клиента именно в выполнении программы.

Для повышения эффективности процесса адаптации людей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, целесообразно обращение к педагогическим и психологическим методам работы, что стимулирует позитивную динамику по многим показателям [3]: психолог отвечает за эмоциональный фон, позитивные жизненные установки клиента; специалист ведет наставничество согласно выбранному маршруту, руководитель в некоторых случаях может предложить клиенту работу. Происходит взаимное профессиональное обогащение за счет содержаний, рождающихся только в комплексной междисциплинарной работе. Возникает синергетический эффект.

Ключевой элемент технологии – психолого-педагогические беседы. В эксперименте участвуют 15 человек из контрольной группы и 15 человек из экспериментальной группы. На первой встрече (этап диагностики) с каждым из клиентов важно не только составить картину его настоящей жизни, но и установить доверительный контакт (использование инструмента нарративного интервью). Приведем следующие иллюстрации:

1. Трудоспособные граждане. Вероятная цель – восстановление социального статуса, социально-трудовая адаптация, интеграция в общество, улучшение эмоционального фона.
2. Пенсионеры, инвалиды. Цель – восстановление социального статуса, обретение психологического благополучия, направление в дом-интернат на постоянное проживание.

Мы изменяем некое психологическое состояние человека, за счет этого меняем его социальный статус и жизненные установки (беседуем, он выбирает путь, он меняет свое поведение, как результат – меняет свой социальный статус).

Одновременно с наставничеством использовались следующие диагностики:

1. Кэттэл, Рокич, УСК.
2. Стенограммы бесед, нарративные интервью на первом и последнем этапах (лексико-семантический анализ текстов).
3. Индивидуальный маршрут развития

Над чем работаем совместно

Социально- психологические характеристики	Инструменты измерения качества данных характеристик	Инструменты изменения качества данных характеристик
<u>Правовой статус</u>	Структурированное интервью (наличие гражданства, паспорта, регистрации по месту жительства, СНИЛС, ОМС, пенсионного удостоверения)	Работа с документами.
<u>Состояние здоровья</u>	Структурированное интервью (у больных – проходит/не проходит назначенное лечение, наличие установленной группы инвалидности, у “здоровых” – медицинская обследованность)	Работа с документами, направление на консультации к врачу и лечение
<u>Социальное благополучие (семья, друзья)</u>	Структурированное интервью	Нарративное интервью, установление контактов с родственниками
<u>Трудоустроенность</u>	Структурированное интервью	Нарративное интервью, направление в центр занятости
<u>Эмоциональное состояние</u>	Методика Додонова «Предпочитаемые переживания», Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)	Нарративное интервью, консультативные беседы,
<u>Мотивационно-целевые установки</u>	Рокич, УСК	Нарративное интервью, консультативные беседы,

Составляющими технологии наставничества являются следующие компоненты:

Эмоциональный компонент

Важны субъективные показатели изменений. Эти показатели валидны, т.к. они от первого лица, можно фиксировать самооценку собственного состояния. Это и терапевтический момент, так как способность фиксировать - первый шаг к обретению способности регулировать.

Это (вопрос 1) может быть вводным вопросом к каждой встрече. Вопросы задаются не наводящие, без предопределения (+,-), открытые: они не предполагают однозначную односторонность ответа (хорошо или плохо). Это инструмент, дающий важ-

ную информацию. Значимый фактор в таком подходе - установление доверия клиента к наставнику.

Важно, чтобы после каждого вопроса человек выходил из своего эмоционального состояния. Задаем нейтральные вопросы, чтобы вывести из предыдущего состояния.

Когнитивный компонент. Семантический дифференциал

На основе лексико-семантического анализа делаются выводы о том, что является для клиента наиболее значимым в настоящий момент, какие он испытывает эмоции. Это существенно поможет в планировании содержания бесед.

Таким образом, результатом внедрения педагогической технологии наставничества взрослых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, явилось создание программы, в которой совместно с клиентом разрабатываются и тщательно прописываются все маршруты.

По окончании маршрута делаются совместные выводы, по результатам наставник дает рекомендации. Если маршрут реализован в полной мере, по желанию клиента предлагаем поддерживающее сопровождение. Если не реализованы некоторые этапы маршрута, выстраиваем новый, учитывающий предыдущие ошибки и дальнейшие жизненные мотивации клиента.

Следует отметить, что сравнение вводной и итоговой диагностик показывает очевидную положительную динамику не только в практических результатах, достигнутых клиентом в результате тесного взаимодействия с наставником, но и повышение мотивации к решению следующих жизненных задач, а также - улучшение эмоционального фона клиента.

Литература

1. Морозова А.Ю. Педагогическая поддержка самовоспитания студентов // Высш. образование сегодня. - №9. -С. 54-60.
2. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: Автор.дис. докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 2008.
3. К вопросу формирования профессиональной компетенции позитивного взаимодействия специалистов по социальной работе с лицами без определенного места жительства. Силина С.Н., Шпутенкова М. А.«Известия БГАРФ» научный журнал под редакцией доктора педагогических наук, профессора Бокаревой Г.А. -Калининград : БГАРФ, 2014, Выпуск 4 (30). – С.97-100
4. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

О.В. Белова
кандидат психологических наук, доцент,
заместитель директора негосударственного
образовательного учреждения «Лицей»
г. Калининград
nvtam09@rambler.ru

К вопросу профессионального самоопределения молодежи и в условиях регионального образовательного пространства

Рассматриваются проблемы профессионального самоопределения молодежи и в условиях регионального образовательного пространства, формирующегося в ситуации анклавности

Ключевые слова: профессиональное самоопределение молодежи, региональное образовательное пространство

Проблемой профессионального самоопределения занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи, изучающие вопросы профессионального и личностного развития. В различных работах самоопределение рассматривается и как процесс, и как комплекс задач, решаемых личностью на протяжении определенного периода своей жизни (И.С. Кон, Е.А. Климов и др.). Дж. Голланд, И.М. Кондаков, О.И. Хомутова профессиональное самоопределение видят как процесс принятия решений, которые формируют определенный баланс между предпочтениями, склонностями и потребностями личности и существующей системы разделения труда; Н.С. Пряжников, Р. Хей-вигхерст, Д. Сьюпер понимают его как процесс формирования индивидуального профессионального стиля жизни; В.И. Моросанова, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий актуализируют аспект саморегуляции произвольной активности. Авторами установлены особенности профессий в рамках определенной типологизации: человек - техника, человек — природа, человек - знаковые системы, человек - человек, исследуются соответствие личностных качеств типу выбираемой профессии, мотивация выбора, влияние этнокультурных традиций, когнитивные и личностные компоненты, влияющие на профессиональное самоопределение личности.

Профессиональное самоопределение детерминируется множеством факторов, как внешних, к которым относятся: пространство (крупный город, сельская местность и др.) и традиции выбора профессии, социокультурные факторы, экономические условия (стабильные, кризисные), спектр профессий (в России, регионе), рейтинг престижности профессий, так и внутриличностных.

Особо следует выделить из внешних условий географические особенности пространства профессионального самоопределения, к которым в первую очередь относятся эксклав - сложный политический, социально-экономический, поликультурный феномен, концентрирующий противоречия как политического, экономического, так и социального развития регионов.

Исследователями проблемы эксклавноности (3) эксклав определяется как регион, отделенный от основной части страны территориями зарубежных государств и имеющий положение вне «своего» государства, находящийся в полном или частичном окружении иностранных государств. Такое положение обуславливает переплетение в нем интересов акторов различных уровней (национального и международного). Калининградская область является единственным российским эксклавом, в 2004 году ставшим анклавом внутри НАТО и ЕС.

Эксклавное положение региона на первый план выдвинуло проблему национально-культурной идентичности. Находясь в поле зрения исследователей (1), региональная социокультурная ситуация характеризуется ими с точки зрения снижения интереса к отечественным духовным ценностям; размывания культурной идентичности жителей, особенно молодежи; отсутствия системы преемственности национально-культурных традиций; экспансии западноевропейской культуры. Как следствие, часть старшеклассников, причем имеющих достаточно высокие академические результаты, делают свой выбор в пользу вузов Польши, с целью после обучения получить рабочую визу и интегрироваться в Евросоюз.

Как отмечают вышеозначенные исследователи региона, ситуация осложняется тем, что отсутствует региональная программа этнокультурного развития области, которая могла бы стать стратегией взаимодействия социальных институтов по удовлетворению национально-культурных интересов и запросов, как общества, так и отдельной личности, обеспечения преемственности национальных традиций и развития духовно-нравственной основы становления личности.

Процесс формирования регионального образовательного пространства, в котором осуществляется профессиональное самоопределение молодежи, осложняется как общими для страны, так и специфическими «эксклавыми» проблемами.

Поскольку разрушены прежние способы взаимодействия между социальными институтами, особое место среди которых занимают институты образования и сферы занятости, характерные для социалистической экономики, то современные выпускники школ вузов, ссузов, в отличие от молодежи советского периода, которая, как правило, выбирала профессию на всю жизнь, могут осуществить лишь свой первичный профессиональный выбор.

Такая ситуация обусловлена необходимостью интенсивного приспособления социальных групп к рыночной экономике, ее изменениям как развивающегося, так и кризисного характера. Динамичность изменений сформировала идеологию и практику, которые позволяют человеку совершать образовательные и профессиональные выборы несколько раз в течение своей активной экономической жизни.

Отсутствие жесткой структурированности общества порождает нестабильность и профессиональной структуры, что затрудняет процесс выбора профессии. Как отмечает Е.В. Лобова, современное общество динамично и противоречиво, поэтому процесс профессионального самоопределения объективно усложняется в связи с ускорением развития профессиональной структуры общества как сферы взаимодействия профессий и групп профессий. Что касается спектра профессий, трансформация экономики и общества вызвала значительные перемены в престиже и социальном статусе профессий, востребованных рынком труда, и, следовательно, в ценности того или иного профессионального выбора.

Н.Э. Тимербулатова акцентирует внимание на том, что изменение социального и экономического пространства выступает внешним контекстом профессионального самоопределения старшеклассников и молодежи и влечет за собой новые социальные риски и угрозы, связанные с социокультурными сдвигами, изменениями в ценностном пространстве российского социума, экономическими «сюрпризами».

В региональном социально-экономическом пространстве наблюдаются достаточно противоречивые тенденции, предопределяющие процессы профессиональной идентификации старшеклассников и молодежи.

С одной стороны, это свобода выбора, появление новых каналов и способов получения профессионального образования, разнообразие форм и методов, изменение профессионально-квалификационной структуры, связанное с новыми профессиями, с другой - реалии регионального рынка труда, характеризующиеся отсутствием гарантированной занятости и ограниченными возможностями трудоустройства по специальности, востребованностью, прежде всего, профессионального опыта, а не полученных знаний.

В Калининградском регионе рынок востребованных специальностей укладывается в несколько основных кластеров, в результате чего появляется реальная угроза свертывания горизонта жизненного проектирования, ориентация скорее на стратегию выживания и ситуационные модели поведения, а не на позицию активного социального субъекта.

В целом, выделенные проблемы требуют своего решения как в направлении теоретического осмысления, так и осуществления конкретных мероприятий по совершенствованию регионального образовательного пространства для профессионального самоопределения старшеклассников и молодежи.

Литература

1. Гульнева-Луговская Н. И. Формирование национально-культурной идентичности в поликультурном регионе средствами социально-культурной деятельности (на материале Российского эксклава на Балтике). Автореферат дисс...канд. пед. наук. - Санкт-Петербург – 2012.- 24 с.
2. Клемешев А.П. Проблема эксклавноности в условиях глобализации: на примере Калининградской области. Дисс. доктора полит. наук – Москва, 2006. - 325 с.
3. Лобова Е.В. Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ: диссертация ... кандидата социологических наук .- Екатеринбург, 2006.- 128 с.
4. Тимербулатова Н. Э. Профессионально-мотивационные аттитуды студенческой молодежи в условиях социально-экономических изменений. Автореф. Дисс. канд. соц. наук, Москва. – 2012. – 21с.

Ф.М. Монгина
кандидат педагогических наук
заведующая кафедрой русского языка
Филиал ВУНЦ ВМФ
"Военно-морская академия"
г. Калининград
fanmon@mail.ru

Т.Н. Резникова
аспирант кафедры
теории и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
преподаватель кафедры русского языка
Филиал ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"
г. Калининград
faunashop1@rambler.ru

Мониторинг метапредметных результатов как критерий качества обучения русского языка как иностранного

Представлен анализ путей формирования метапредметных результатов в контексте качества образования. Определены проблемы обеспечения качественного образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом

Ключевые слова: образование; качество образования; стандарты качества образования; планируемые результаты; предметные результаты; метапредметные результаты

Социальные и экономические изменения мировой системы, происходящие в последние десятилетия, требуют новых подходов к подготовке активного человека, который способен осознанно и креативно решать возникающие проблемы, конкурировать в быстро меняющемся мире.

Современному человеку важно иметь установку на правильное и рациональное распределение своего времени и моделирование своего будущего. Содержание и цели образования стали более сложными.

Различные концепции модернизации российского образования (соединение учреждений, структурное изменение содержания (по принципам Болонского процесса), введение в госстандарты компетенций, измерительных инструментариев качества усвоения знаний и др.), поднимают множество проблем, которые необходимо решать путем реформирования системы традиционного российского образования. [1]

В соответствии с динамичным развитием государства и общества, в структуру требований к результатам освоения образовательной программы, зафиксированных в ФГОС, включены, наряду с личностными и предметными, межпредметные образовательные результаты, которые отражают освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий, формирование способности их использования в практике решения значимых для самой личности задач.

Ориентация на достижение метапредметных результатов отражена в идее формирования ключевых компетентностей, обеспечивающих эффективную деятельность в

различных сферах жизни. Переход к новому – «метапредметному» - измерению результатов образования обучающихся актуализировал проблему исследования метапредметного содержания образования. Существует ряд работ российских ученых, в которых рассматриваются различные аспекты данной проблемы (А.В.Хуторской, Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко).

По мнению А.В. Хуторского, так называемый «принцип человекообразного типа образования» отражает метапредметную суть образования. Смысл образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внутреннему миру, связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основам мира и человека.[8]

Принцип «метапредметности» заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета. [2]

В федеральном государственном образовательном стандарте метапредметность трактуется как способ формирования не только теоретического, но и критического мышлений; универсальных способов деятельности (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), обеспечивающих формирование целостной картины мира. Если в традиционном обучении результатом образования были высокие показатели освоения знаний, то сегодня на первый план выходит не сумма знаний, а подготовка к освоению мира, осознанная адаптация, развитие в общении, научить учиться. [5]

Одним из показателей метапредметных результатов образования является умение обучающихся интегрировать знания [3], что требует соответствующих стратегий обучения и форм учебных занятий. В соответствии с новым государственным стандартом образования, в качестве важнейшей задачи развиваемой концепции иноязычного образования выделяется формирование универсальных (метапредметных) учебных действий (УУД), т.е. умение учиться, способность к самостоятельной работе над языком, а именно способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В ходе введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования преподавателям предстоит осознать важность и необходимость достижения обучающимися трех групп планируемых образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных), сформулированных не в виде перечня знаний, умений и навыков, а в виде формируемых способов деятельности.

В связи с этим возникает ряд требований не только к содержанию, но и к форме организации образовательного процесса, актуализируется умение педагога планировать и строить учебный процесс так, чтобы осознанно осуществлять формирование результатов обучения. [8]

Очевидно, что состояние и динамика развития системы преподавания русского языка как иностранного все существеннее определяют траекторию реализации концепции государственной политики по подготовке кадров для иностранных государств, что ведет к возрастанию актуальности проблем качества обучения иностранных студентов, поиску новых подходов к повышению эффективности управления процессом обучения.

От уровня и качества знаний русского языка как иностранного (РКИ), практического их применения в процессе адаптации к образовательной среде вуза и социальной адаптации полностью зависит результат образования в целом. Значимость РКИ в этом процессе повышает требования к их уровню, а также актуализирует необходимость адекватной оценки их качества и соответствия социальному запросу.

Применительно к результатам под качеством преподавания РКИ мы понимаем интегральную характеристику системы образования, которая отражает степень соот-

ветствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям (Госстандарт по РКИ), социальным, личностным ожиданиям обучающихся в результате точного планирования.

Планируемые результаты освоения образовательной программы по РКИ являются одним из важнейших механизмов реализации требований стандарта к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу по РКИ.

Они представляют собой систему обобщенных личностно-ориентированных целей преподавания РКИ, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию, что обеспечивает определение и выявление всех составляющих планируемых результатов, которые подлежат формированию и оценке.

Курс русского языка как иностранного имеет выраженную метапредметную направленность и обладает значительным потенциалом в эффективном формировании метапредметных образовательных результатов, основу которых, согласно федеральному государственному образовательному стандарту, составляют «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, ... способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике» [6]

Известно, что особенность метапредметных результатов связана с природой универсальных учебных действий, где метапредметные действия составляют психологическую основу и решающее условие успешности решения обучающимися предметных задач. [4]

Достижение метапредметных результатов может выступать как сформированность умения выполнять специально сконструированные диагностические задачи, направленные на основу уровня сформированности конкретного вида УУД, также может рассматриваться как средство решения и как условие успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе.

Использование всевозможных проверочных заданий, успешное выполнение которых требует освоения различных навыков, позволят оценить сформированность метапредметных результатов.

Выполнение предметных видов деятельности, обеспечивающих формирование предметного результата по русскому языку как иностранному, одновременно будет создавать условия для достижения обучающимися метапредметного образовательного результата. Необходимо подобрать задачи, решение которых будет инициировать выполнение предполагаемых видов деятельности.

При этом задачей на конкретный предметный вид деятельности выступает совокупность заданий, каждое из которых характеризуется разным уровнем сложности, который обусловлен осуществлением деятельности репродуктивного либо продуктивного характера, наличием или отсутствием опоры в виде заранее определенной цели. [7]

В современном обществе иностранный язык является как учебным предметом, так и средством социализации личности. В данном контексте результатом обучения русскому языку как иностранному должно стать формирование базы иноязычной коммуникативной компетенции, а также способности к самостоятельному углублению и развитию данной компетенции.

Собственно технология методов измерения определяется видом избранных контрольных материалов, способом их применения. Мы предлагаем определять содержание контрольных измерительных материалов, направленных на оценку качества образования, на основе государственных образовательных стандартов.

Требования к метапредметным результатам освоения отражают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества преподавания РКИ. Соответственно преподаватель должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, заданий, направленных

на использование общих способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний.

В связи с этим система планируемых результатов дает представление о том, какими именно действиями – познавательными, личностными, коммуникативными, преломленными через специфику содержания РКИ – овладевают обучающиеся в ходе образовательного процесса

Критерием оценки качества образования является сформированность как предметных, так и метапредметных результатов. Качество образования отражает степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

При оценке качества образования основными методами установления фактических значений показателей приняты экспертиза и измерение.

Критерии оценки качества обучения РКИ

	Процедура	Инструмент	Планируемые результаты
Предметные результаты	Текущая, промежуточная, итоговая аттестации, предметные олимпиады	Различные виды проверочных работ (письменные и устные)	Усвоение обучающимися учебного материала, приобретение знаний, умений, навыков
Метапредметные результаты	Научно – практические конференции, творческие конкурсы, исследовательские работы	Мониторинг результатов участия	Концептуальное усвоение обучающимися курса. Развитие умений: -самостоятельно определять цель и задачи своего обучения, а также наиболее эффективные пути их достижения; -вступать в дискуссию; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение; -соотносить свои действия с планируемыми результатами
Личностные компетенции	Рефлексия, саморефлексия	Портфолио, психолого-педагогические исследования	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки, социальные компетентности, личностные качества

При этом большое внимание должно уделяться самостоятельности планирования осуществления учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построению индивидуальной образовательной траектории.

Обобщая вышесказанное, можно сделать выводы о роли формирования метапредметных результатов как критерия оценки качества обучения.

Во-первых, универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий; во-вторых, развитие системы формирования метапредметных результатов осуществляется в рамках развития личностной и познавательной сфер обучающегося; в-третьих, в основе формирования метапредметных результатов лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, умений и формирования компетенций.

Таким образом, комплексный подход к оценке качества обучения РКИ будет способствовать достижению у обучающихся всех трёх групп результатов образования (личностных, метапредметных и предметных), которые при достаточном развитии имеют значение для подготовки и выполнения творческих и других заданий, во время различных аттестаций, а также в будущей профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Формирование исследовательской компетенции инженера в учебно-педагогических средах. – Научный журнал БГАРФ.- №2(32)-2015.
2. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. - Минск, 2000.
3. Живокоренцева, Т. В. Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования [Электронный ресурс] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Жи-вокоренцева. – [СПб.,2005].
4. Соболева Е.В. Формирование метапредметных результатов в процессе решения задач по информатике в основной школе. – Научный журнал КубГАУ, №86(02), 2013.
5. Ушева, Т. Ф. Формирование метапредметных умений учащихся [Текст] : метод. пособие / Т. Ф. Ушева. – Иркутск: ИГЛУ, 2012. – 92 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В.Бурменская,И.А. Володарская и др.; Под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. 159 с.
8. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос : Интернет-журнал /А.В. Хуторской. – 2012.

Т.Ф. Краснопецева
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
mininuniver@mininuniver.ru

Новые подходы к формированию общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования

Рассматриваются основные подходы к определению понятия общекультурная компетенция. Определяется необходимость пересмотреть подходы к ее формированию. Выделяется деятельностный подход в формировании общекультурных компетенций, который обеспечивает организацию максимально продуктивной деятельности. Предлагается оценивать ком-

петенции, в том числе и общекультурные, через оценку образовательных результатов, сформулированных на основе соотношения компетенций федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и трудовых функций педагога, представленных в Профессиональном стандарте. На примере ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров специального дефектологического образования представлено соотношение общекультурных компетенций с образовательными результатами

Ключевые слова: общекультурная компетенция; деятельностный подход; образовательные результаты; профессиональный стандарт педагога; педагогическое образование

В 2014-2015 гг. Министерство образования и науки РФ начало реализацию проектов модернизации педагогического образования на базе вузов педагогического профиля, направленных на повышение качества подготовки учителей и их готовности к профессиональной деятельности.

Одна из основных задач модернизации педагогического образования, как подчеркивает Марголис А.А., предполагает профессионализацию подготовки педагога, т.е. «такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой его основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами, профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования» [4, 106]. При этом не стоит забывать об особой социальной роли профессии учителя, его культурно-просветительской деятельности. И в этой связи актуальным является рассмотреть вопрос о новых подходах к формированию общекультурных компетенций выпускников педагогических направлений подготовки.

Определяя общекультурную компетенцию учителя, Петров А.А. представляет ее как компонент педагогической культуры, характеризующий подготовленность и готовность к приобщению учащихся к культурному контексту преподаваемого предмета. Он же считает, что общекультурная компетенция - это понятие, содержание которого нельзя раскрыть, рассматривая его «в одной плоскости» (общекультурный кругозор, профессиональная деятельность, научная подготовка и т. д.); исследуемое понятие требует многоаспектного подхода к его изучению. [5, 7].

Определяя педагогу роль связующего звена между обучаемыми, носителями культуры, и самой культурой, в содержательном наполнении понятия общекультурной компетенции, Петров А.А. помогает нам установить факт наличия связи с определением общей культуры специалиста.

Некоторые исследователи интерпретируют общекультурную компетенцию как составляющую определенной группы компетентностей. Так, Калашникова О.В. выделяет общекультурную компетенцию универсальной в составе культурологической компетентности. Характеристикой ее автор выделяет профессиональную и общую культуру, включающую сформированное научное мировоззрение, систему духовных ценностей, обладающего огромными умственными, эмоционально-волевыми и эмоционально-нравственными затратами, тем самым устанавливает прямую связь с общей культурой будущего специалиста уже в самой характеристике содержания данного понятия. [2].

Бронзино Н.Ю. и Филатова М.Н. к общекультурным компетенциям относят те навыки, которые связаны с социальной и культурной жизнью в целом, не имея прямой связи с профессиональной деятельностью, выделяя среди них такие, которые ассоциируются с наличием коммуникативных навыков и пониманием многообразной информации. [1, 7].

В определении содержания исследуемого понятия авторы указывают на связь с общей культурой через трансформацию определенных навыков в социальную и культурную жизнь. Проявления духовности, нравственности, толерантности и патриотизма по отношению к себе, окружающим является наполнением содержанием понятия общая культура будущего специалиста. Эти два факта также позволяют нам сделать вывод о соотношении понятий общей культуры будущего специалиста и общекультурной компетенции.

Синякова М.Г. отмечает, что общекультурная компетенция «выступает некой первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер. Так, если профессиональные компетенции могут быть недолговечными (в силу нарастающей смены технологий деятельности, устаревания прикладных знаний и пр.), то общекультурные компетенции человек пронесит через всю жизнь, имея возможность каждый раз выстраивать на их основе свой новый профессиональный облик». Тем самым общекультурная компетенция может рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста [6].

Профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество, представленные Синяковой М.Г. в содержательном наполнении понятия общекультурной компетенции, являются прямым аналогом части содержания понятия «общая культура будущего специалиста». Это готовность и стремление к личностному и профессиональному развитию.

Таким образом, формирование общекультурных компетенций лежит в основе формирования способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога.

Одной из проблем, обсуждаемой в научно-педагогической литературе, является оценивание уровня сформированности компетенций (Шалашова М.А. и др.). [7] В рамках проекта модернизации педагогического образования был предложен (как решение этой проблемы) переход от оценки компетенций к оценке *образовательного результата*. Термин «образовательные результаты» используется Каспаржаком А.Г. и Калашниковым С.П. «для того, чтобы выразить, чего должен достигнуть учащийся» [6, 94]. Эти результаты должны быть представлены в измеряемых «единицах» и формулировках, так как их значения определяет степень освоения образовательной программы. Набор образовательных результатов программы, по мнению авторов, определяет профессиональные и/или образовательные перспективы выпускника. Поэтому становится логичным формулировать их, реконструируя из компетенций ФГОС и профессионального стандарта педагога.

При разработке новых модулей по направлению подготовки бакалавров «Специальное (дефектологическое) образование» коллективом Мининского университета была предпринята попытка изменить существующие подходы к проектированию образовательных результатов. Образовательные результаты по каждому модулю сформулированы на основе соотнесения компетенций федеральных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) и трудовых функций педагога, представленных в Профессиональном стандарте (Рисунок 1).

Образовательные результаты модуля

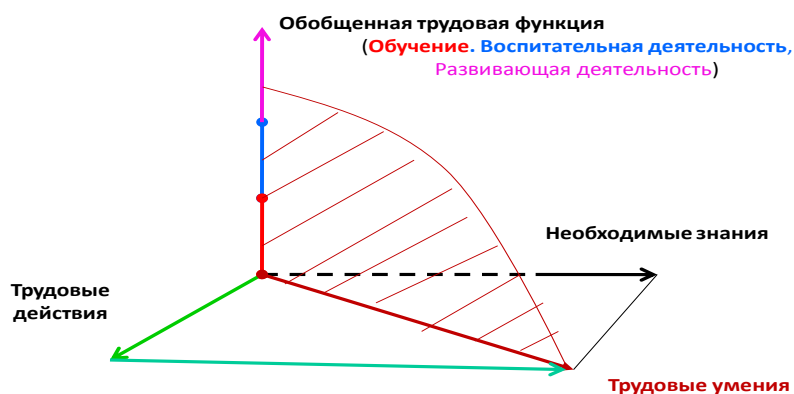


Рисунок 1. Проектирование образовательных результатов модуля

При формулировке образовательных результатов разработчики опирались на рекомендации, данные идеологами реформы, и определили совокупность умений (компетенций), которыми должен обладать успешно окончивший программу выпускник. При этом образовательные результаты рассматривались как интегральное определение, которое с одной стороны четко определяет направление и формирует деятельность, а с другой стороны является измеримым и оцениваемым.

Таблица 1

Соотнесение компетенций с образовательными результатами

Трудовая функция		Трудовые действия	Компетенция ФГОС	Редакция трудового действия	Образовательные результаты
к од	Наименование				
	4	5	7	8	9
/0 1. 6	Общепедагогическая функция. Обучение	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	способность использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности (ОК-7)		Показывает умения находить и анализировать нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность в сфере специального и инклюзивного образования
/0	Педагогическая дея-	Применение специальных	Способность к письменной	Способен применять	Демонстрирует владение

3. 6	тельность по реализации программ основного и среднего общего образования	языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры, и развития навыков поликультурного общения	и устной коммуникации на государственном языке; владеть одним из иностранных языков в рамках профессионального общения, готовности к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5)	специальные языковые программы (в том числе русского как иностранного), программы повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения.	нормами речевого этикета, методами речевого воздействия, аргументации, обеспечивает эффективность коммуникации в сфере сопровождения лиц с ОВЗ (обучающимися разного возраста, их родителями, законными представителями, другими педагогическими и иными работниками). Демонстрирует владение нормами современного русского литературного языка и общей речевой культурой.
---------	--------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В рамках проекта модернизации педагогического образования переносятся акценты с содержания образования на результаты обучения. В связи с этим проектирование образовательных программ начинается с проектирования образовательных результатов студентов.

Другими словами, при проектировании образовательной программы следует осуществить сдвиг от традиционного варианта планирования деятельности преподавателя (его деятельность описывается в большинстве программ сегодня) – к планированию деятельности (событий, достижений) студента.

Ориентацию цели, содержания и процесса обучения на достижение студентами образовательных результатов преподаватели Мининского университета, участвующие в проектировании и апробации разработанных модулей, отнесли к числу новых факторов изменений в преподавательской деятельности - 70%. Они отметили, что соотнесение компетенций ФГОС с профессиональным стандартом педагога позволило четко формулировать цели и описать образовательные результаты обучения, ориентировать процесс обучения на достижение образовательных результатов.

Сетевые партнеры соглашаются с положением, что на основе результатов апробации новых модулей заданы новые векторы развития педагогического образования, и выделяют процедуры и инструменты оценивания уровня сформированности компетенций выпускников - будущих педагогов (92%).

Итак, задачи, поставленные в процессе модернизации педагогического образования, требуют пересмотреть подходы к формированию, в том числе и общекультурных компетенций. Изучение теории, связанной с освоением профессиональной деятельностью, может эффективно происходить только в деятельностной форме [4, 111].

С другой стороны, результаты, достигнутые студентами в процессе обучения, проявляются в деятельности.

Таким образом, деятельностный подход к формированию общекультурных компетенций обеспечивает единство сформированных качеств и их проявлений в деятельности.

Литература

1. Бронзино Л.Ю., Филатова М.Н. Компетентностный подход в образовании: проблема формирования общекультурных компетенций студентов в контексте социокультурной среды вуза / Л.Ю. Бронзино, М.Н. Филатова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №6(14). / [Электронный ресурс] URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/6/bronzino.pdf>.

2. Калашникова О. В. Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы / О. В. Калашникова // Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 608-611.

3. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.

4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.

5. Петров А.А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности (На примере учителей естественно-математических предметов): Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика / А.А.Петров. – Пенза, 1999 – 191 с.

6. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента/Синякова М.Г. // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9 – С. 23-36 URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=1037.

7. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода [Текст]: монография / М.М. Шалашова; УРАО ИСМО, МПГУ, АГПИ им. А.П. Гайдара. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 173 с.

Е.С. Анянова
кандидат юридических наук
докторант кафедры международного права
МГИМО
г. Москва
Ekaterina.Anyanova@gmail.com

Совершенствование методологии борьбы с преступностью и нераспространением оружия массового уничтожения на море

Методология борьбы с преступностью и нераспространением оружия массового уничтожения на море в свете особой актуальности борьбы с терроризмом находится на этапе своего совершенствования. 28 августа 2015 г. США - основной инициатор разработки данных документов - ратифицировали Протоколы 2005 г. к Конвенции о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства, 1988 г. и Протоколу о борьбе с незаконными актами против безопасности стационарных платформ, расположенных на континентальном шельфе, 1988 г., хотя общий уровень ратификации документов остается незначительным (приблизительно 40% тоннажа мирового флота), что говорит о недостаточной легитимации данных документов для полноценной борьбы с терроризмом и распространением оружия массового уничтожения (ОМУ) на море.

Ключевые слова: охрана мореплавания; свобода судоходства; терроризм на море; распространение ОМУ на море; Протоколы 2005 г.

По праву можно сказать, что история охраны мореплавания переступила очередную рубеж. 28 августа 2015 г. США ратифицировали два очень важных для области охраны мореплавания документа - Протоколы 2005 г. к Конвенции о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства, 1988 г. и Протоколу о борьбе с незаконными актами против безопасности стационарных платформ, расположенных на континентальном шельфе, 1988 г.

Еще месяц назад речь можно было вести о том, что в силу ратификации протоколов незначительным количеством государств предусмотренный режим является неэффективным. Ведь даже при их разработке высказывались опасения, что вступление в силу данного режима после его принятия меньшинством может привести к ситуации, когда режим будет действовать лишь для меньшинства пользователей океана, вступая в противоречие со всей системой анти-террористических мер и глобальным подходом к ней.

Основная цель Соглашений 1988 г. - гарантировать юридическое преследование в отношении лиц, совершающих незаконные действия против безопасности морского судоходства. Это первый международно-правовой документ, направленный на борьбу с отдельными видами терроризма на море и незаконной транспортировки ОМУ на борту судов.

Сами Соглашения 1988 г. были разработаны после нападения на судно «Акилле Лауро» в 1985 г.

Захват в 1985 г. группой террористов со стороны Фронта освобождения Палестины итальянского лайнера «Акилле Лауро» был совершен с целью освобождения 50 палестинцев, задержанных в Израиле. После безуспешных переговоров одним из нападавших, который числился на судне в качестве судового парикмахера и официанта, был застрелен американский пассажир, инвалид Леон Клингхофер. В Египте угонщикам было предоставлено воздушное судно. Самолет с угонщиками на борту был перехвачен

ВВС США в международном воздушном пространстве, однако угонщикам позволили уйти.

В соответствии с обращением Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (ГА ООН) в Резолюции А.40/61 «Меры по предотвращению международного терроризма, который угрожает жизни невинных людей или приводит к их гибели или ставит под угрозу основные свободы, и изучение коренных причин этих форм терроризма и актов насилия, проистекающих из нищеты, безысходности, бед и отчаяния и побуждающих некоторых людей жертвовать человеческими жизнями, включая и свои собственные, в стремлении добиться радикальных перемен, и изучению причин, лежащих в основе терроризма» (п. 13) от 9 декабря 1985 г. к Международной Морской Организации (ИМО) было сделано обращение рассмотреть вопрос борьбы с преступностью на море.

В сентябре 1986 г. в ИМО было направлено заявление Италии как затронутого государства с первым проектом договоров. Австрия и Египет помогли при их разработке. Уже 10 марта 1988 г. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства и Протокол о борьбе с незаконными актами против безопасности стационарных платформ, расположенных на континентальном шельфе, 1988 г. были приняты на конференции в Риме и открыты для подписания.

Оба инструмента вступили в силу 1 марта 1992 г. В настоящее время Конвенция 1988 г. ратифицирована 166 государствами (94,45% от общего тоннажа мирового флота). Протокол 1988 г. ратифицирован 138 государствами (94,13% от общего тоннажа мирового флота). Со стороны России оба документа были ратифицированы 4 мая 2001 г. и вступили в силу 2 августа 2001 г.

Оба соглашения еще не ратифицированы многими странами Азии: Конвенция с Протоколом до сих пор не подписаны Малазией, Бутаном, Индонезией, Непалом, Папуа Новой Гвинеей, Тайландом, Макао, а Протокол в отдельности не подписан Сингапуром и Шри Ланкой. Применение этих соглашений может быть очень эффективным на территории данных государств, поскольку именно в данном регионе находится основной источник угрозы пиратства.

Нападение на судно «Акилле Лауро» продемонстрировало имеющийся пробел в международном праве, т.к. было неясно, как характеризовать данное нападение. Квалификация действий палестинцев также вызвала сложности с точки зрения положений международного права: высказывались предложения рассматривать его как пиратство, терроризм или даже как акт войны.

Общепринятое понятие терроризма на тот момент отсутствовало. Сложности возникали вокруг требования наличия другого судна, поскольку исполнители с самого начала находились на борту захваченного круизного лайнера. В 1985 г. существовали несколько конвенций по вопросам безопасности воздушного судоходства. Они были взяты как основа для разработки проекта конвенции по морскому терроризму (Конвенция о борьбе с незаконным захватом воздушных судов, Гаага, 1970 г.; Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации, Монреаль, 1971 г.; Конвенция о борьбе с захватом заложников, Нью-Йорк, 1979 г.).

Конвенция 1988 г. устанавливает механизм, гарантирующий наказание лиц, совершивших акты морского терроризма, налагая обязательство на государство-участника предпринять соответствующие действия согласно принципу «aut dedere, aut judicare» - «либо выдай, либо накажи» (ст. 6).

Это международное обязательство для всех государств-участников, на территории которых может находиться лицо, совершившее преступление в соответствии со ст. 3, либо принять необходимые меры и возбудить уголовное преследование в рамках

своей собственной судебной системы, независимо от того, совершено ли преступление на их территории, либо выдать преступника одному из государств, обладающих юрисдикцией согласно Конвенции 1988 г. для того, чтобы передать дело немедленно на рассмотрение компетентным органам для уголовного преследования.

В отличие от правового режима пиратства Римская конвенция 1988 г. не предоставляет ее государствам-участникам универсальной юрисдикции на такие действия в открытом море как осмотр судна, его обыск, арест предполагаемых преступников и судов, вовлеченных в совершение актов морского терроризма. Ст. 9 Конвенции 1988 г. подтверждает принцип исключительной юрисдикции государства флага в открытом море, не затрагивая нормы международного права, относящиеся к компетенции государств осуществлять юрисдикцию по расследованию или принятию принудительных мер на борту судов, не плавающих под их флагом.

После террористических нападений 11 сентября 2001 г. общая обстановка в области охраны судоходства от террористических нападений усложнилась. В ИМО шла усиленная разработка мер превентивного характера с целью защиты портовых объектов и судов от подобных терактов. Однако в 2002 г. в ходе легитимированных остановки и обыска судна «Со Сан» на его борту были обнаружены материалы для ОМУ.

Т.к. транспортировка была проведена в соответствии с договором поставки между Йеменом и Северной Кореей, перевозка данного груза не противоречила нормам международного права. К тому же, Северная Корея не является стороной в «Режиме контроля за ракетными технологиями» и закончила свое участие в Договоре о нераспространении ядерного оружия в январе 2003 г. Хотя инцидент с судном «Со Сан» и его задержание, основанные на ст. 110 Конвенции 1982 г. и положениях международного обычного права, были широко раскритикованы, данная легитимная перевозка вызвала опасения о возможных злоупотреблениях свободой открытого моря. Таможня США опасалась транспортировки ОМУ и его контрабанды так сильно, что даже в портах с сентября 2003 г. у каждого инспектора имелся личный пейджер для обнаружения радиации для защиты от радиоактивного воздействия.

Действие Кодекса охраны судов и портовых сооружений (ОСПС) охватывает только суда и территории портовых объектов, используемых международным судоходством; вопросы незаконных транспортировок не затрагивались. Обнаружение 15-фунтового цилиндра с обедненным ураном из Джакарты (Индонезия) в США на борту судна, зашедшего через порт Лос Анжелеса, увеличило опасения в отношении способности служащих таможни обеспечить защиту границ США от ОМУ. В декабре 2003 г. возле пролива Хормуз в Персидском заливе небольшое судно было задержано и арестовано с незаконными наркотиками и подозреваемыми представителями Аль-Каиды на борту. Судно было арестовано в проливе, используемом для международного судоходства с правом транзитного прохода в соответствии с Конвенцией 1982 г.

Для борьбы с подобными явлениями была разработана Инициатива по безопасности в борьбе с распространением оружия массового уничтожения (ИБОР-ОМУ), инициированная США в мае 2003 года. Инициатива касается только судов под флагами участвующих государств. РФ участвует в данной инициативе с 31 мая 2004 года.

Однако недостаточная легитимность задержания в рамках ИБОР, неурегулированные вопросы ответственности и двусторонний характер инициативы стали причинами рассмотрения и урегулирования данного вопроса на глобальном уровне в рамках международного права. Ассамблея ИМО приняла на 22 сессии Резолюцию А.924 (22) «Об обзоре мер и процедур для предотвращения террористических актов, угрожающих безопасности пассажиров и экипажей, а также безопасности судов».

Резолюция была посвящена необходимости пересмотреть существующие нормы безопасности и рассмотреть необходимость принятия новых. Комитету по безопасно-

сти на море, Правовому Комитету и Комитету по упрощению формальностей было поручено проверить необходимость пересмотра соответствующих документов, включая Конвенцию и Протокол 1988 г. Предложения в отношении запрета террористической деятельности и распространения ОМУ в открытом море были рекомендованы Ассамблее Советом для созыва Дипломатической Конференции для принятия дополнительных протоколов к Конвенции и Протоколу 1988 г. в соответствии со ст. 2 (b) Конвенции о международной морской организации. Соответствующее решение Совета было одобрено Ассамблеей ИМО на своей двадцать третьей очередной сессии Резолюцией А.942(23) от 5 декабря 2003 г. о Рабочей Программе и Бюджету на Двадцать Третий Финансовый Период 2004-2005 гг.

Проект поправок был представлен США на основе проекта Группы Соответствия США, резолюции А.924 (22), предложений Секретариата Правового Комитета, предложения США в Правовой Комитет и предложения Турции в Правовой Комитет, соответствующих международных документов и других комментариев Председателем рабочей группы по пересмотру была выбрана и переизбрана представитель США Линда Якобсон.

Реакция Правового комитета на предложения США была неоднозначной. Во время своей встречи в апреле 2004 г. комитет признал, что включение положений о поднятии на борт судна подразумевает значительное вторжение в основополагающий принцип свободы судоходства в открытом море и исключительную юрисдикцию государств флага над их судами

Разработка окончательной версии протоколов к Соглашениям 1988 г. потребовала 3,5 года.

Протоколы были приняты на дипломатической конференции, которая проводилась в ИМО с 10 по 14 октября 2005 г.

Протоколы 2005 г. предусматривают новые преступления в отношении судов, транспортирующих ОМУ и террористов, а также подробно разработанный механизм остановки и задержания таких судов в открытом море. Протокол является юридическим основанием для действий по остановке и высадке на суда в открытом море, т.е. непосредственно затрагивали вопросы свободы навигации и свободу судоходства. Если первоначально Конвенция СУА рассматривала судно как объект нападения, то с Протоколами 2005 г. судно рассматривается в том числе как инструмент разрушения, причинения ущерба или вреда человеку или собственности.

Биологическое и химическое оружие запрещено в соответствии с нормами международного права, в частности Конвенции о запрещении химического оружия 1994 г., Конвенции о запрещении разработки, производства и накопления запасов бактериологического (биологического) и токсинного оружия и об их уничтожении 1971 г.

Для ядерного оружия действует режим, установленный Договором о нераспространении ядерного оружия 1968 г. Так что, криминализация транспортировок подобного рода оружия в открытом море не вызвала много вопросов. Некоторые делегации предлагали даже внести соответствующие положения в указанные документы, причем не только в отношении морского транспорта.

В соответствии с положениями Протокола 2005 г. государство флага может разрешить запрашивающей стороне подняться на борт и досмотреть судно, груз и людей на борту или подобные действия могут быть совершены, если государство не ответило на запрос в течение 4 часов. Подобное разрешение может быть выдано государством флага заранее и отозвано в любой момент.

Особенно много споров возникло вокруг вопроса допустимости поднятия на борт судов, поскольку новые положения без должных гарантий (к примеру, выраженное согласие государства флага) может нарушить свободу судоходства. Так, некоторые

делегации поднимали вопрос, является ли ИМО соответствующим форумом в принципе для подобных вопросов.

Ст. 8bis концентрируется на возможности не государства флага посещать, обыскивать, задерживать судно в открытом море, груз и персонал на борту и применять силу при необходимости при наличии разумных оснований полагать, что судно или лицо на борту судна вовлечены в совершение преступления, перечисленного в конвенциях.

Во время конференции было подчеркнуто, что посещение судов в открытом море должно быть исключением, а не общим правилом до тех пор, пока нет четких предпосылок для его применения.

Ст. 92 Конвенции 1982 г. говорит о том, что судно должно плавать под флагом только одного государства и, кроме исключительных случаев, подчиняется его исключительной юрисдикции в открытом море.

В открытом море, кроме исключительных случаев, прямо предусматриваемых в международных договорах или в этой конвенции, действует принцип исключительной юрисдикции государства флага судна, т.е. судно там пользуется иммунитетом от юрисдикции других государств. Данный принцип закреплен и в Конвенции 1982 г., и в Конвенции об открытом море 1958 г. и основан на принципе свободы судоходства.

Протокол 2005 г. к Конвенции ратифицирован 37 государствами, а Протокол 2005 г. к Протоколу - 32 государствами, что составляет приблизительно 40% мирового тоннажа. Очевидно, что новые юридические документы – Протоколы 2005 г. к Конвенции и Протоколу 1988 г. – не нашли такой же поддержки в мировом сообществе. Протоколы были подписаны 14 октября 2005 г. и вступили в силу 28 июля 2010 г. Ратифицировавшими государствами на данный момент являются помимо США Алжир, Австрия, Болгария, Конго, острова Кука, Кот д'Ивуар, Куба, Доминиканская республика, Джибути, Эстония, Фиджи, Греция, Ямайка, Латвия, Лихтенштейн (подписал только Протокол 2005 г. к Конвенции), Маршалловы острова, Мавритания, Науру (подписал только Протокол 2005 г. к Конвенции), Голландия, Нигерия, Норвегия, Палау, Панама, Катар, Сент-Китс и Невис (подписал только Протокол 2005 г. к Конвенции), Сент-Люсия, Сент-Винсент и Гренадины, Сан Марино, Саудовская Аравия, Сербия (подписала только Протокол 2005 г. к Конвенции), Испания, Швеция, Швейцария, Турция (подписала только Протокол 2005 г. к Конвенции), Уругвай, Вануату.

Протоколы 2005 г. и их низкий уровень ратификации показали, что для государств тяжело принимать на себя новые обязательства, противоречащие традиционным принципам, в том числе в вопросах их суверенитета. В первую очередь имеются в виду такие понятия как свобода судоходства, юрисдикция флага). Также считалось, что невозможно создавать процедуры сотрудничества, государствам необходимо предоставлять финансовую и техническую помощь для применения этих норм.

Противное грозит тем, что принятые документы будут весьма медленно становиться универсальными или будут неэффективными в действительности. Вот почему ратификация данных документов со стороны США на нынешнем этапе представляется особенно важным и значимым событием для развития самого института охраны мореплавания на международно-правовом уровне. Став попыткой унифицировать деятельность в рамках ИБОР, Протоколы 2005 г. в связи с вопросом рассмотрения контроля за территорией открытого моря в целях борьбы с терроризмом в отношении судов вызвали существенные опасения со стороны многих судоходных государств и меры по дозору судов до настоящего времени не были ими одобрены.

Сложности с ратификацией Протоколов 2005 г. государствами и критикой в отношении ИБОР объясняются общепризнанными и сложившимися принципами юрисдикции государства-флага и принципом свободы судоходства даже в условиях потен-

циального существования определенных потенциальных угроз к международному миру и безопасности, причиненные распространением ОМУ.

Т.к. международно-правовой договор накладывает обязательства только на государства-участники, если он не представляет собой кодификацию обычного права, Протоколы 2005 г. не могут служить достаточным юридическим основанием для проведения процедуры поднятия на борт судна и его досмотра в отношении государства, не подписавшего Протоколы, однако подписание данных Протоколов США свидетельствует о признании необходимости дальнейшего развития контрольных мер в данной области. Со стороны РФ данные протоколы пока не подписаны, но наше государство активно участвует в инициативе ИБОР с 31 мая 2004 г., постоянно подчеркивая необходимость и важность борьбы с терроризмом и распространением ОМУ на море.

Литература

1. Allen C. Maritime Counterproliferation Operations and the Rule of Law. Westport, Connecticut: Praeger Security International, 2007. 255 p.
2. Banzai H. The Proliferation Security Initiative and International Law of the Sea: A Japanese Lawyer's Perspective // Journal of East Asia & International Law. 2010. Vol. 3. PP. 7 – 28.
3. Barry I.P. The Right of Visit, Search and Seizure of Foreign Flagged Vessels on the High Seas pursuant to Customary International Law: A Defense of the Proliferation Security Initiative // Hofstra Law Review. 2004/2005. № 33. PP. 299 – 330.
4. Bordahandy P.-J. Maritime security and maritime law in Australia. // The journal of international maritime law. 2008. Volume 14. Issue 2. PP. 162 – 179.
5. Brazilian views on the White Paper produced by the Coordinator of the Informal Working Group on the draft revision to proposed articles 8 bis, 22 December 2003.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ccaimo.mar.mil.br/SecIMO/Outros/outros_assuntos/SUA-BrazilianViewsWhitePaperArt8bis-30Jan2004.doc (дата обращения: 15 января 2008 г.)
6. Center for Arms Control and Non-Proliferation (eds.) Fact Sheet: U.S. Border Security and WMD. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.armscontrolcenter.org/policy/nuclearterrorism/articles/border_security_and_wmd/ (дата обращения: 15 января 2008 г.)
7. Chalk P. The Maritime Dimension of International Security. Terrorism, Piracy and Challenges for the US. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2008. 59 p.
8. Constantinople G.R. Towards a New Definition of Piracy: The Achille Lauro Incident // Virginia Journal of International Law. 1986. № 26:3. PP. 723 - 753.
9. Holocher K.H. Sicherheit im Seeverkehr – Eine nationale oder internationale Aufgabe? - Statement at the 4th Hafenwirtschaftstag. 7. November 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.mariko-ris.de/images/Hafenwirtschaftstag_2003/4HWT_Vortrag.pdf (дата обращения: 12 марта 2007 г.).
10. Geiss R., Petrig A. Piracy and armed robbery at sea: the legal framework for counter-piracy operations in Somalia and the Gulf of Aden. Oxford: Oxford University Press, 2011. 321 p.
11. IMO (eds.) Convention for the Suppression of Unlawful Acts Against the Safety of Maritime Navigation, 1988. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.imo.org (дата обращения: 26 июня 2005 г.)
12. IMO (eds.) The United States ratifies two key legal instruments. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.imo.org (дата обращения: 7 сентября 2015 г.)
13. Lecture 2. Development of maritime security policies, Paper at the IMO Maritime Security Seminar/Workshop, Nigeria, 31 March – 4 April 2003. [Электронный ресурс]. Ресурс доступа: http://www.pmaesa.org/Maritime/Doc_IMO.htm (дата обращения: 25 августа 2007 г.)
14. Lehto M. Indirect responsibility for terrorist acts: redefinition of the concept of terrorism beyond violent acts. Leiden: M. Nijhoff Publishers, 2009. 487 p.
15. Liljedahl J. Transnational and international crimes jurisdictional issues // Mukherjee P.K. et al. (eds.) Maritime violence and other security issues at sea: the proceedings of the symposium on maritime violence and other security issues at sea. Malmö: WMU, 2002. X, 270 p. PP. 115 - 131.

16. McGinley G.P. The Achille Lauro affair – implications for international law // *Tennessee Law Review*. 2005. № 52. PP. 691 – 738.
17. Reuland R.C.F. Interference with Non-National Ships on the High Seas Peacetime Exceptions to the Exclusivity Rule of Flag-State Jurisdiction // *Vanderbilt journal of transnational law*. 1989. № 22. PP. 1161 – 1229.
18. Roach J. Proliferation Security Initiative (PSI): Countering Proliferation by Sea. In: Nordquist M. (eds.) *Recent Developments in the Law of the Sea and China*. The Hague: Martinus Nijhoff, 2005. XIV, 516 p. PP. 351 – 424.
19. Strait security on Malaysia agenda // *IMO News*. 2005. Nr. 3. P. 38.
20. Valencia M.J. *The Proliferation Security Initiative: Making Waves in Asia*. London: Routledge, 2005. 93 p.
21. Witschel G. Mare Liberum and Maritime Security: Contradiction or Complement? In: Nordquist M., Wolfrum R., Moore J. and Long R. (eds.) *Legal challenges in maritime security*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2008. 592 p. PP. 101-116.
22. Анянова Е.С. Концептуальные аспекты ограничения свободы открытого моря новыми мерами по борьбе с терроризмом. // *Известия Балтийской Государственной Академии рыбопромыслового флота*. 2013. № 1(23). СС. 33 – 42.
23. Колодкин А.А., Гуцуляк В.Н., Боброва Ю.В. *Мировой океан. Международно-правовой режим. Основные проблемы*. Москва: Статут, 2007. 637 с.
24. *Международное морское право: Учебное пособие*. Под ред. Гуреева С.А. М.: Юридическая литература, 2003. 448 с.
25. *Международное право: учебник / отв.ред. В.И. Кузнецов, Б.Р. Тузмухамедов*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2007. 944 с.
26. *Словарь международного морского права*. Отв.ред. Барсегов Ю. Москва: «Международные отношения», 1985. 256 с.

