

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

В. А. Даниленкова
кандидат педагогических наук, доцент
докторант БФУ Им. И. Канта
bugakova@klgtu.ru

Результаты анкетирования студентов первого курса технического вуза по исследованию их адаптации к обучению

Создание условия для информационного обеспечения экологической образовательной среды морского вуза способствует успешной адаптации студентов

Ключевые слова: уровни адаптации; психолого-педагогические условия; анкетирование

Сложная система высшего образования в вузе обеспечивает широкие возможности для адаптации к изменяющимся условиям. Способность к адаптации является неотъемлемой характеристикой обучающегося, отражает его гибкость и относительную устойчивость к стрессу.

Поступление в вуз и обучение в нем, сопровождается включением студентов первого курса в новую образовательную среду, которая должна обеспечить адаптацию студента к обучению.

В современных условиях учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на самостоятельность, инициативность, творчество и здоровье студента. Одним из путей решения этой важной социальной задачи является изучение адаптации студентов к образовательному процессу в условиях экологической образовательной среды, что является «реальной основой целенаправленной активизации резервных возможностей обучаемых в преодолении трудностей и психологических барьеров». [2]

В нашем исследовании мы рассматриваем адаптацию студентов 1 курса по специальности «Управление водным транспортом» через физическое, социально-нравственное, психоэмоциональное воспитание в период систематических занятий по дисциплине «Экология», занятий по физкультуре и в спортивных секциях, по участию студентов в культурно-массовых мероприятиях, проводимых в вузе.

Все мероприятия, проводимые в техническом вузе по формированию экологической образовательной среды направлены на создание условий для вовлечения всех студентов в здоровый образ жизни, развития их умственной работоспособности и их успешной учебной деятельности.

Адаптация студентов к экологической образовательной среде технического вуза является его стратегическим курсом, связанным с воспитанием, обучением и здоровьем обучающихся.

Приспособление к обучению в техническом вузе студента представляет собой сложный, многоуровневый процесс, затрагивающие различные функциональные системы организма. К числу важнейших интегральных функциональных характеристик организма студента-первокурсника относится его устойчивости к различным воздействиям, изучение которых и определение степени и уровней адаптации организма к условиям экологической образовательной среды позволяет выявить состояние здоровья и его работоспособность. [3]

Решение данной проблемы важно не только для ускорения процесса адаптации к образовательному процессу в техническом вузе, но и обоснованной экологической об-

разовательной среды технического вуза, связанного с формированием новых экологически-личностных качеств студента, и его самореализации.

В соответствии с этим в условиях естественного эксперимента осуществлялось комплексное изучение адаптации студентов к образовательному процессу в техническом вузе при строгом учете сопутствующих факторов изучено значение активности в образовательном процессе студентов 1 курса специальности «Управление водным транспортом» в режиме дня и продолжительности занятий.

При этом учитывались: возраст, группа, готовность студента к обучению, показатели, состояния физического здоровья. Для выявления закономерностей и особенностей адаптации студентов, исследование велось до и после занятий.

«Адаптационные возможности организма – это одно из основных его свойств, это запас функциональных резервов, которые, расходуясь, поддерживают взаимодействие между организмом и средой». [4]

Для определения «уровня здоровья» используют понятия «теории адаптации». Согласно этой концепции, здоровье оценивается степенью адаптивности организма к условиям окружающей среды. [3]

В настоящее время для определения адаптационных возможностей предложены различные методы качественной и количественной оценки.

Наиболее широкое признание получили принципы и подходы В. П. Казначеева (1980), В. И. Светличной и С. Г. Тусупбековой (1990).

Введенное исследователями понятия «уровней адаптации» является качественной характеристикой состояния адаптационных возможностей организма. «Различают «удовлетворительную адаптацию» и «неудовлетворительную адаптацию». [5] Уровень адаптации оценивают по значению адаптационного показателя.

Адаптация студентов сопровождается следующими процессами: а) перестройкой сознательного отношения к учебе; б) мобилизацией с использованием физиологических резервов организма; в) формированием системы адаптации к конкретной учебной деятельности. По сути дела, эти три составляющие адаптации являются главными относятся к любой учебной деятельности студента. [4]

При исследовании физического здоровья, уровней адаптационного потенциала и умственной работоспособности студентов независимо от возраста, пола. Было установлено, что критериями адаптации студентов к физическим нагрузкам (это занятия физкультурой и в спортивных секциях) являются состояниями напряжения и интегративных процессов в организме. За счет напряжения идет повышение адаптационных возможностей студента.

Исследование адаптации в период обучения студентов в морском техническом вузе мы провели по специальности «Управление водным транспортом» 1 курса. Возраст участников 17 – 18 лет, пол мужской. В диагностике участвовали 13 студентов. Данная анкета позволяет оценить уровень адаптации каждого студента к обучению по технической специальности. Анкета состоит из 13 вопросов, проводился на начало учебного года у студентов 1 курса [табл. 1].

Анкета на исследование адаптации студентов в период обучения в техническом вузе по специальности «Управление водным транспортом»

1 курс

Фамилия, имя, отчество _____

Наименование учебного заведения, где Вы обучаетесь _____

Специальность (специализация), по которой Вы проходите обучение _____

Год обучения _____

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов	
1	Какие факторы сыграли решающую роль в выборе Вами специальности?	А	Мнения и рекомендации родителей
		Б	Советы или примеры друзей
		В	Личная склонность к определённому виду деятельности, оценка собственных способностей.
		Г	Близко к дому
		Д	Престижная специальность
2	Можете ли Вы сказать, что достаточно хорошо понимаете содержание своей будущей профессии?	А	Да, уверен в правильности своего выбора и хорошо представляю свою будущую профессиональную деятельность.
		Б	У меня очень смутное представление о выбранной профессии, но я надеюсь, что оно прояснится в начале практической деятельности.
		В	Я сомневаюсь в правильности выбора мною специальности будущей профессии.
		Г	Я ещё не задумывался о профессиональной деятельности. Главное окончить университет.
		Д	Для меня важнее получить вообще высшее образование, чем оценивать область профессиональной деятельности.
3	Как вы оцениваете, эффективность получения профессиональных знаний?	А	Усвоение знаний по профессиональной деятельности происходит достаточно эффективно.
		Б	Образовательная программа недостаточно полно отображает потребности в профессиональных знаниях.
		В	Методика предоставления знаний не способствует эффективному их усвоению.
		Г	Не задумывались над этим вопросом.
4	Считаете ли вы что образовательный процесс способствует раскрытию и реализации ваших индивидуальных способностей?	А	Я имею смутное представление о своих индивидуальных способностях и думаю, что только практическая деятельность после окончания вуза поможет их раскрыть.
		Б	Получение знаний в вузе помогло (помогает) мне оценить свои индивидуальные способности и использовать их в учебном процессе.
		В	Трудно раскрыть индивидуальные способности при существующей методике и организа-

			ции учебного процесса.
		Г	Учебный процесс проявляет индивидуальные способности в области профессиональной деятельности, но затрудняет развитие общечеловеческих гуманитарных способностей.
		Д	Считаю, что не развитие способностей определяет успех профессиональной деятельности, а реальные условия трудоустройства и построения карьеры.
5	Что является для Вас наиболее сильным мотивом эффективной деятельности?	А	Возможность самореализации и служебного роста.
		Б	Интересная работа, дающая внутреннее удовлетворение.
		В	Благоприятная социально-психологическая атмосфера.
		Г	Высокая зарплата и материальное поощрение.
		Д	Жесткий контроль исполнения обязанностей, дисциплинарные требования.
		Е	Доверие и признание профессиональных качеств.
6	Какие проблемы Вы видите в организации учебного процесса?	А	Проблем нет
		Б	Несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности
		В	Недостаточное количество выделяемых часов для наиболее значимых предметов
		Г	Перегруженность аудиторными занятиями
		Д	Качество преподавания
		Е	Организация приема зачетов и экзаменов
		Ж	Устаревшая система получения знаний
		З	Устаревшие методы преподавания
		И	Другое
7	Интересно ли вам слушать лекции?	А	Интересно всегда
		Б	Иногда интересно
		В	Скучно
8	Усваиваете ли вы во время лекции материал?	А	Да
		Б	Частично
		В	Записываю механически, но уясняю суть
		Г	Усваиваю материал в процессе самостоятельной работы
9	Какие из студенческих проблем вас особенно волнуют?	А	Неудобное расписание занятий
		Б	Неудовлетворенный уровень преподавания дисциплины
		В	Тяжело организовать свою самостоятельную работу
		Г	Не умею самостоятельно искать нужную информацию

	Г	+											9%
	Д										+	+	18%
3	А												0%
	Б			+			+			+		+	36%
4	В												0%
	А		+		+							+	27%
	Б	+		+		+	+		+				45%
	В									+			9%
	Г							+					9%
5	Д												0%
	А	+		+	+	+		+	+		+	+	73% наиболее сильным мотивом эффективной деятельности является возможности самореализации служебного роста.
	Б	+	+		+	+	+		+				55% мотивом эффективной деятельности является эффективная работа дающая внутреннее удовлетворение.
	В			+					+				18%
	Г	+	+	+	+	+		+	+	+		+	82% мотивом эффективной деятельности является высокая зарплата и материальное поощрение.
	Д												0%
6	Е		+					+					18%
	А		+		+	+	+	+	+				55% в организации учебного процесса проблем нет.
	Б												0%
	В			+								+	18%
	Г	+											9%
	Д												0%
	Е												0%
	Ж												0%
7	З									+	+		18%
	И												0%
	А		+	+					+		+	+	45%
	Б	+			+	+	+	+					45%
8	В									+			9%
	А			+									9%
	Б	+	+					+	+		+	+	55% материал во

													время лекций усваивается частично.
	В		+		+	+	+	+		+			55%
	Г											+	9%
9	А												0%
	Б											+	9%
	В			+				+	+	+			36%
	Г												0%
	Д				+	+						+	27%
	Е		+	+			+						27%
10	А	+	+					+	+		+	+	55% сложные учебные программы.
	Б				+	+							18%
	В	+		+			+			+			36%
11	А								+				9%
	Б	+	+	+	+	+	+				+	+	73% отношением со стороны преподавателей скорее доволен.
	В							+					9%
	Г												0%
	Д										+		9%
12	А	+			+	+	+	+	+		+	+	73% отношениями в студенческом коллективе полностью удовлетворены.
	Б		+	+							+		27%
	В												0%
	Г												0%
	Д												0%
13	А										+	+	18%
	Б	+	+	+	+	+	+	+	+				73% студенческой жизнью в целом скорее удовлетворены.
	В									+			9%
	Г												0%

Как видим, что на 1 курсе студенты адаптируются к экологической образовательной среде вуза в пределах 55 %. На вопрос: «Удовлетворены ли Вы отношениями в студенческом коллективе?» - 73 % ответили, что удовлетворены.

Успешность адаптации к окружающей образовательной среде вуза зависит от психолого-педагогических условий, направленных на изменение отношения студентов к учебе, на умение использовать студентами внутренних резервов организма (от физического состояния здоровья), на формирование системы адаптации к конкретной учебной и профессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно проблему адаптации студентов 1 курса специальности «Управление водным транспортом». Для диагностики процесса адаптации мы использовали методику, разработанную Соловьевым В. Н. по данной методике нами были разработаны анкеты для определения отношения студентов экологической образовательной среды вуза в начале обучения и в конце первого курса.

Таблица 3

**Определение «уровня адаптации» у студентов 1 курса специальности
«Управление водным транспортом»**

группа	количество	возраст	готовы к обучению		удовлетворение студенческой жизнью		Эффективность профессиональных знаний		Уровень адаптации
			учебный год		учебный год		учебный год		уд/неуд
			начало %	конец %	начало %	конец %	начало %	конец %	
1 УВТ	13	17-18 лет	73	45	75	58	36	42	

На основе анализа анкетных данных студентов можно сделать вывод, что адаптация студентов к обучению возрастает, но незначительно. В целях усовершенствования адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо создать условия для информационного обеспечения экологической образовательной среды морского вуза содержания экологического обучения с целью улучшения экологических знаний.

Таким образом, адаптация студентов к экологической образовательной среде технического вуза является сложным процессом приспособления студента к различным требованиям этой среды.

Литература

1. Даниленкова В. А. Современный технический вуз и его экологическая среда // Молодой ученый. - 2014. №16. – С. 334-336.
2. Жукова Т. А. Социально-профессиональная адаптация студентов в системе университетского образования // Инновации в образовании. - 2007. - №1. – С. 103-113.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм - Евразия, 2008. – С. 480.
4. Симаева И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. - Калининград: ФГБОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет», 2002. – С. 120.
5. Соловьев В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе.: автореф. дис. д-ра. пед наук: 13.00.01. - Ижевск, 2003. – С. 24.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 2001. – С. 365.

Е.В. Иванова
соискатель ученой степени
БФУ им. И. Канта
директор МАОУ СОШ №31

г. Калининград
mouschool31@yandex.ru

Е.Е. Керевичене
соискатель ученой степени
БФУ им. И. Канта
ассистент кафедры
пищевых и холодильных машин
КГТУ
e696ee@mail.ru

Нормативно-правовые основы неформального образования родителей в школе

Выявлены и представлены положения нормативно-правовых документов, регламентирующих образование родителей в школе; определяется актуальное содержание неформального образования родителей

Ключевые слова: неформальное образование; родительский всеобуч; содержание неформального образования родителей

Взаимодействие школы и семьи как традиция школы характеризует ценности отечественного образования. Общепринятым можно считать положение об обязательном условии качественного образования – это непротиворечивость исходных позиций на условия образования всех участников образовательных отношений: обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогов, администрации школы.

Современные требования к качеству взаимодействия семьи и школы находятся в логике партнерских взаимоотношений, для которых равенство позиций родителей и педагогического коллектива в управлении образованием в школе распространяется на все большее количество объектов управления, от питания и безопасности детей до содержания образования и урегулирования споров.

Расширение границ участия родителей в управлении школой делает объективной проблему подготовки родителей к новым видам взаимодействия, формирования родительско-педагогической общности, развития у родителей компетенций, обеспечивающих результативность взаимодействия по различным аспектам жизнедеятельности школьников.

Качество подготовки родительской общественности к новым видам партнерства со школой связывается нами с задачей проектирования образовательных программ в логике *неформального образования как элемента системы непрерывного образования*.

Под «неформальным образованием» понимается любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью образовательных организаций, входящих в системы образования. Неформальное образование отличается от информального образования, которое используется для обозначения образования за пределами стандартной образовательной среды, индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [1].

Наряду с понятием «неформальное образование» используются понятия «непрерывное образование», «дополнительное образование», «самообразование».

Данные понятия используются при описании реалий современного мира, где процесс овладения новыми знаниями и навыками сопровождает индивида на протяжении всей жизни, принимая разнообразные формы [4].

Проблематика неформального образования родителей в школе является приоритетом государственной политики в области образования. В Государственной программе «Развитие образования в Российской Федерации» на 2013 – 2020 г. отмечается, что в настоящее время все развитые страны мира реализуют программы формирования систем непрерывного образования (обучения на протяжении всей жизни – *lifelong learning*).

Ведущие страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах либо положительную динамику в этой сфере. Для экономически активного населения развитых европейских стран, участвующих в непрерывном образовании, достигает 60-70%. В Российской Федерации доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании, в настоящее время не превышает 22,4 [1].

Актуальность проблемы неформального образования родителей в школе определяется недостаточным вниманием к данному сектору системы непрерывного образования. Государственная образовательная политика России традиционно в незначительной мере затрагивает процессы неформального образования. Россия отстает от развитых стран мира по динамике доступности отдельных секторов, важных для удовлетворения потребностей граждан и развития человеческого потенциала, в том числе сектор неформального образования.

Научно-обоснованная характеристика неформального образования родителей в школе будет способствовать совершенствованию данного сектора непрерывного образования.

Важным для определения актуального содержания неформального образования родителей в школе являются *нормативно-правовые документы*, регламентирующие участие родителей в управлении школой и их обучение.

Современный этап взаимодействия семьи и школы характеризуется внедрением в школьное образование государственного-общественного вида управления в школе, которое предусматривает участие родителей в управлении образовательными организациями.

Данный вид управления школой регламентируется рядом документов: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Письмо Минобрнауки России от 14.02.2014 № ВК-262/09 «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях», Письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации», Письмо Минобрнауки России от 14.05.2004 № 14-51-131/13 «О Методических рекомендациях по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений» [5]. Согласно положениям данных документов управление образованием базируется на принципах демократизации и участия родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в управлении образовательными организациями.

Особенностью государственно-общественного управления выступают *коллегиальные органы принятия решений*: попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы, предусмотренные уставом школы, которые создаются в том числе по инициативе родителей.

Отмечается, что новой формой коллегиального способа управления в школе является комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных от-

ношений, в состав которой входят родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся.

Принцип добровольности участия родителей в работе коллегиальных органов в школе содержит в себе как возможности, так и риски. Отсутствие должной компетентности в школьном менеджменте, в управлении образовательными системами, в реализации прав обучающихся на образование, в конфликтологии и медиации может стать причиной принятия ошибочных, педагогически не целесообразных решений.

Решающую роль в профилактике нежелательных явлений в государственно-общественном управлении имеет неформальное образование родительской общественности как наиболее активной части гражданского общества.

Нормативное обеспечение неформального образования родителей регулируется Письмом Минобразования РФ от 22.07.2002 № 30-51-547/16 «Об организации родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях», где повышение педагогической культуры родителей определяется в качестве цели педагогического просвещения.

Тематика родительского всеобуча направлена на раскрытие творческого потенциала родителей и совершенствование семейного воспитания: приоритет семьи в воспитании ребенка, семья и школа – партнеры в воспитании ребенка, здоровый ребенок – здоровое общество, особенности детской и подростковой психологии, правовой вопросы, связанные с ответственностью родителей за воспитание детей [3].

Как видно, предложенное содержание родительского всеобуча не может подготовить родителей к участию в коллегиальных органах управления в школе.

По нашему мнению, актуальное для этапа государственно-общественного управления образовательной организацией содержание неформального образования родителей должно предусматривать следующие предметные области: система обеспечения качества образования, медиация как способ защиты прав обучающихся на образование.

Гарантией результативности образовательных программ для родителей выступает их реализация в соответствии с *особенностями неформального образования*, выделенными Т.В. Мухлаевой, адекватными для образования родителей в школе: внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности; развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной жизни, а также успешного участия в общественной и трудовой жизни; гибкость в организации и методах обучения; высокий уровень активности; основанность отношений между обучающимися и обучаемыми на взаимном уважении, демократической культуре, культуре участия [2, с. 160].

Таким образом, неформальное образование родителей в школе отвечает требованиям государственно-общественного управления образованием, соответствует дополнительным функциям участия родителей в управлении и расширенному списку объектов управления, способствует развитию родительской общественности – при условии реализации особенностей неформального образования.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 03.12.2015).
2. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. – 2010. - № 4. – С. 158-162.
3. Письмо Минобразования РФ от 22.07.2002 № 30-51-547/16 «Об организации родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/1591010/> (дата обращения 03.12.2015).
4. Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. – 2013. - № 1. – С. 25-28.

5. Фёклин С.И. Правовые основы государственно-общественного управления в условиях реализации Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/eksperty/fyoklin-sergey-ivanovich> (дата обращения 03.12.2015).

И.Г. Булан
магистрант
Высшая школа педагогики
БФУ им. И. Канта
г. Калининград
blago_ira@bk.ru

Доверительные отношения студентов в процессе дистанционного обучения

Рассматривается проблема доверительных отношений субъектов образовательного процесса. Предлагается аналитический обзор взглядов отечественных ученых на определения доверия и доверительных отношений. Приводятся результаты анкетирования студентов дистанционной формы обучения, направленного на определение уровня доверия к самому дистанционному обучению, уровня межличностного доверия при взаимодействии «студент - преподаватель», уровня межличностного доверия при взаимодействии «студент-студент».

Ключевые слова: доверие; доверительные отношения; учебное взаимодействие; дистанционное обучение

Как известно, доверие представляет собой один из важнейших факторов социализации личности, ее адаптации к жизни в обществе и успешности в реализации своего потенциала в той или иной сфере общественных отношений. Доверие является одним из необходимых условий установления эффективного взаимодействия во всех социальных ситуациях, в том числе и в ходе образовательного процесса.

Проблеме доверия при организации обучения посвящено достаточно большое количество публикаций отечественных исследователей. Как правило, эта тема вызывает интерес у психологов, а в педагогике доверительные взаимоотношения, к сожалению, до сих пор так и не стали предметом специального изучения.

Можно отметить, что большинство имеющихся исследований рассматривает доверие в контексте начального и среднего образования. Вопрос доверительных отношений в высшем образовании изучен, по нашему мнению, еще недостаточно, а публикации по проблеме доверия при дистанционном обучении практически отсутствуют.

Большинство исследователей сходится во мнении, что доверие реализуется в двух основных формах – как доверие к миру, являющееся важнейшим условием взаимодействия с ним, и как доверие к себе, выступающее условием активности личности [4, 5]. Как указывает Ю.В. Селезнева, оптимальное соотношение уровня доверия к миру и к себе становится гарантией целостности и устойчивости личности и той деятельности, в которой личность участвует. Соответственно, различные пропорции доверия, адресованного миру и себе, порождают разные стратегии поведения человека в различных ситуациях [4, с. 4].

В ситуациях социального взаимодействия принято говорить о доверительных отношениях или о доверительном общении между людьми. Сам термин «доверитель-

ное общение» используется в отечественной психологии уже достаточно давно, на протяжении нескольких десятилетий.

Во второй половине прошлого века он подробно рассматривался в работах В.С. Сафонова, Т.П. Скрипкиной, Е.А. Хорошиловой [3, 5, 9]. Этими авторами были впервые выделены два наиболее существенных признака доверительного общения, а именно значимость доверяемой информации и отношение доверия к партнеру по общению.

Под доверием В.С. Сафонов понимает отношение к партнеру как человеку, который не будет использовать полученную информацию против доверившегося [3].

Важно, что доверительность, будучи связанной с определенным риском, всегда представляет собой преодоление человеком внутреннего психологического барьера.

В доверии выделяют такой существенный содержательный компонент, как отражение в сознании сложившегося опыта и наблюдений, благодаря которым человек может предвидеть, что партнер по общению, пользующийся его доверием, выполнит его ожидания. Уже сам факт наличия таких ожиданий повышает значимость партнера, к которому они обращены [4].

В качестве наиболее важной особенности доверительного общения В.С. Сафоновым называется обмен между партнерами значимыми мыслями и чувствами на основе веры в партнера [3]. При установлении между двумя людьми доверительного общения происходит определенное психологическое обособление этой пары людей от остальных общающихся.

Главными функциями доверительного общения, по В.С. Сафонову, выступают следующие:

- психологическое облегчение;
- обратная связь в процессе самопознания;
- психологическое сближение, углубление взаимоотношений людей [3].

Согласно концепции Д. Занда [1] доверие зависит от намерений и побуждений субъекта и включает в себя такие компоненты, как:

- собственное намерение довериться другому человеку;
- наличие ожидания, что доверие оправдается;
- поведение, соответствующее указанному намерению и ожиданию;
- восприятие другими людьми собственного поведения как достойного доверия;
- учет ситуации и предполагаемых последствий оказания доверия.

В диссертационном исследовании Т.П. Скрипкиной подчеркивается, что доверие к другому человеку, как частный случай доверия к миру, отражает способность человека доверять самому себе и организовывать свою собственную жизнь. Особенностью подхода Т.П. Скрипкиной к изучению феномена доверия состоит в том, что исследователь связывает воедино доверие к миру и доверие к себе, настаивает на необходимости их обязательного соответствия и доказывает, что преобладание доверия к себе является показателем слабой адаптивности личности [5].

По определению Т.П. Скрипкиной, доверие представляет собой форму веры, самостоятельный вид установки-отношения к миру и к себе. Сущность доверия выражается в соотношении меры доверия к миру и меры доверия к себе. У человека доверие к себе и доверие к различным сторонам мира существуют в тесной взаимосвязи, хотя и представляют собой относительно самостоятельные формы доверия.

Уровень доверия к миру и доверия к себе находятся в состоянии подвижного равновесия. Основными условиями возникновения доверия, по Т.П. Скрипкиной, являются актуальная значимость объекта доверия и оценка его как безопасного. Доверие является необходимым фактором любого акта общения, это исходное условие позитив-

ности межличностных отношений. Соотношение меры доверия к себе и меры доверия к другому порождает у взаимодействующих субъектов различные виды доверия [5].

Предложенная Т.П. Скрипкиной теоретическая модель доверия к себе состоит из трех компонентов, а именно: а) побудительная переменная (она включает потребности, интересы, стремления человека), б) прогностическая переменная (включает возможности человека), в) ценностно-смысловая переменная (она состоит из смысловых образований, участвующих в оценке и контроле ситуации человеком) [5].

По мнению Ю.В. Селезневой, термин «доверительное общение» может быть использован для обозначения такого общения, цель которого является более широкой и значимой, чем просто установление доверия. Целью межличностного неформального доверительного общения, по мнению ученого, является установление психологической близости, формирование доверительных отношений между людьми, сокращение между ними психологической дистанции [4, с. 4].

Л.С. Скрязина понимает доверительные взаимоотношения между педагогом и учащимися как особые взаимные отношения, в ходе которых все участники педагогического взаимодействия сохраняют творческую позицию и проявляют личные познавательные интересы без какого бы то ни было подавления и принуждения. При этом происходит расширение границ свободы и в то же самое время ответственности как педагогов, так и учащихся [6, с. 8].

Отличительные черты доверительных взаимоотношений между участниками образовательного процесса включают позитивность, установление психологической безопасности, сокращение психологической дистанции.

При организации педагогического процесса важное значение имеет не только установление доверительных отношений между отдельными людьми, но и между всеми членами учебной группы. Высокий уровень доверия между членами группы очень важен для ее эффективного функционирования.

В условиях доверительных отношений в группе возникает открытый обмен ее членов взглядами и мнениями по важным вопросам; становится возможной более корректная постановка групповых целей и задач; участники группы получают большее удовлетворение от работы в группе, что способствует росту сплоченности; у участников формируется более высокая мотивация деятельности [10].

На основе идеи доверительного общения строится современная концепция педагогики сотрудничества. Начало ее было положено в трудах педагогов-новаторов XX века, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина и др., которыми была выдвинута принципиально иная парадигма образования, где личностный подход к учащемуся стал основополагающим педагогическим принципом.

При этом подходе именно доверительные отношения педагога и обучаемого дают учащимся новые стимулы для учения, включают их в творческое взаимодействие. Наиболее важной особенностью педагогики сотрудничества выступает факт переноса открытых доверительных отношений, сложившихся в группе, во внеучебную жизнь [8, с. 49].

Доверительное отношение к педагогу является при этом подходе ценностной основой педагогического авторитета [8, с. 50]. Л.М. Тарантей указывает, что доверие педагога к способностям и творческим возможностям ученика обуславливает гуманизацию процессов обучения и воспитания, доверие к учащемуся проявляется в форме предоставления ему большей степени самостоятельности и свободы, повышения уровня его ответственности.

Открытые доверительные отношения в диаде «педагог – обучаемый» отражают ценностную позицию педагога, являются мотиватором личностно ориентированной пе-

дагогической деятельности. Следовательно, авторитет педагога закономерно базируется, в первую очередь, на доверительном отношении учащихся к нему.

С другой стороны, установление доверительных отношений с педагогом стимулирует желание учиться, облегчает адаптацию к учебному заведению, учебной деятельности.

Эффективное формирование доверительных отношений в педагогическом процессе Л.М. Тарантей связывает с наличием у педагога необходимых личностных и профессиональных качеств, со сформированностью у него специальных умений в этой сфере [8, с. 50].

Доверительные отношения в образовательном процессе, таким образом, являются важным фоновым условием оптимизации среды, ориентированной на саморазвитие личности обучающихся, и без установления доверительных отношений педагог не сможет понять ученика, проникнуть в его внутренний мир.

Поэтому необходимо вести специальную работу по установлению и оптимизации доверительных отношений с учащимися и студентами. Это способствует повышению психологического комфорта и, следовательно, мотивации и эффективности обучения [7].

По мнению Л.С. Скрыбиной, сущность доверительных взаимоотношений между педагогом и обучаемыми состоит в «целерациональном межличностном взаимодействии», при котором реализуются паритетные отношения между двумя сторонами образовательного процесса [6, с. 4].

Исследователь выделяет ряд педагогических условий, способствующих эффективному формированию доверительных взаимоотношений между педагогом и учащимися. В качестве первого из таких условий она называет реализацию позитивного диалогического типа взаимодействия педагога с учащимися в образовательном процессе [6, с. 11].

Второе педагогическое условие формирования доверительных взаимоотношений между педагогом и учащимися исследователь считает обогащение когнитивного аспекта взаимодействия двух сторон образовательного процесса. Для этого необходимо развивать умения вести диалог или строить монолог, а также умение слушать и слышать другого человека. При этом необходимым условием построения доверительного диалогического взаимодействия становится развитие у учащихся особой социально-психологической рефлексии, то есть способности к пониманию другого.

Третье педагогическое условие, без которого невозможно формирование доверительных отношений – это педагогически целесообразное включение учащихся в процесс конструирования доверительных взаимоотношений с педагогом посредством рационального сочетания традиционных и инновационных методов обучения и воспитания. Особенно важно это при дистанционной форме обучения.

В исследовании Л.С. Скрыбиной выделен ряд последовательных стадий формирования доверительных взаимоотношений. На первой стадии устанавливается первый контакт и происходит формирование образа другого человека. Целью этого этапа является формирование адекватного первого впечатления.

На второй стадии происходит формирование межличностных отношений, и цель данного этапа состоит в достижении согласия между участниками педагогического общения, принятия и разделения их позиций, получение взаимной эмоциональной поддержки, одобрения. Третья стадия состоит в стабилизации межличностных отношений; ее цель заключается в установлении оптимального психологического контакта в процессе педагогического взаимодействия и усилия по его сохранению и преобразованию в желательную сторону.

В этом процессе чрезвычайно велика роль и значение невербальных средств общения, механизмов понимания [6, с. 10].

Особое место при дистанционном обучении должна занимать, на наш взгляд, специально организованная интеракция (или комплекс доверительных взаимоотношений). Каждому человеку чрезвычайно важно знать мнение, оценку своих учебных действий, результатов этих действий и др., иметь возможность высказать собственное представление (хотя бы мысленно) о происходящем, повлиять на какие-то события во время учебного занятия и т.д.

В традиционном процессе обучения каждый студент может удовлетворять свои потребности в общении, во взаимодействии благодаря личному контакту с преподавателем и другими студентами. Что касается дистанционного обучения, то здесь реализовать этот аспект непросто.

Хотя ученые начали писать о необходимости осуществления обратной связи: «Благодаря использованию учебно-практических пособий создавалась и создается новая модель взаимоотношений преподавателя и учащихся, основанная на методе фасилитации, предполагающем помощь, организацию и стимулирование со стороны преподавателя процесса саморазвития личности» [2].

Обучение, построенное по дистанционной технологии, подразумевает (при использовании всех известных методов) преобладание активных методов обучения, а это значит, что в учебном процессе должны преобладать и новые формы организации обучения – диалоговые формы освоения знаний, построенные на основе активного взаимодействия и устойчивой обратной связи между преподавателем и учащимся.

Однако знакомство с рядом отечественных электронных пособий показало, что упоминание о помощи и поддержке обучающихся в процессе их работы с электронными ресурсами не подкрепляется соответствующими приемами.

Мы обратились к опыту использования дистанционного электронного обучения профессором М.А. Чошановым, чтобы представить как возможный вариант организацию взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой. Организация взаимодействия всех участников процесса дистанционного обучения заключается в следующем: содержание учебной информации в виде текстов, видеозаписей школьных уроков, вопросов и заданий дробится так, чтобы каждый студент мог прислать преподавателю результаты своей работы над отдельной небольшой частью изучаемого материала.

Профессор комментирует работы студентов, приславших первыми свои результаты. Затем организует взаимодействие всех студентов друг с другом, чтобы включить в обсуждение этих результатов и своих комментариев. Каждый студент присылает свои комментарии, в которых содержится перечень замечаний, указаний на неточности и ошибки, оценки и предложения по улучшению выполнения задания.

В рассматриваемом опыте привлекает внимание несколько моментов, обусловленных спецификой дистанционного электронного обучения: во-первых, *открытость* преподавателя и студентов в письменном или устном (при использовании скайпа, видеоконсультации и пр.) высказывании.

Это чрезвычайно важный аспект, который позволяет осуществлять обмен опытом между всеми участниками педагогического процесса. Становление опыта способствует развитию ценностной сферы личности, укреплению учебной и профессиональной позиции, развитию доверительных отношений.

Во-вторых, организация такого взаимодействия с помощью Интернет-ресурсов требует от преподавателя дополнительных сил и времени. Эта особенность пока носит негативный оттенок в связи с тем, что далеко не у каждого преподавателя найдется время на специальное взаимодействие с каждым студентом с помощью переписки по

Интернету. Однако иначе подкрепление доверительных отношений, возникающих у студентов при выполнении заданий, невозможно.

В этом профессор М.А. Чошанов убедился на своем опыте [2]. В отношении времени и сил, затрачиваемых на организацию взаимодействия, у него сложилось следующее представление: достаточно получить несколько ответов от студентов, прокомментировать их, чтобы затем переходить к организации взаимодействия студентов друг с другом, следя за их высказываниями. Таким образом, интеракция получается оптимальной с точки зрения доверительных отношений.

С целью выявления уровня доверия при дистанционном обучении был разработан инструментарий, включающий три анкеты. Первая была направлена на определение уровня доверия к самому дистанционному обучению, вторая диагностировала уровень межличностного доверия при взаимодействии «студент - преподаватель», третья позволяла определить уровень межличностного доверия при взаимодействии «студент-студент».

Все анкеты закрытого типа, из четырех предложенных вариантов ответа (да, нет, частично, затрудняюсь ответить) студенты должны были выбрать наиболее подходящий. Каждая анкета содержала 10 вопросов.

В течение сентября 2015 г. с использованием разработанного инструментария было проведено анкетирование в трех группах первого курса Балтийского федерального университета им. И. Канта (специальности: 151022.51 «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок»; 210414.51 «Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники» и 151901.51 «Технология машиностроения»). Всего в анкетировании приняло участие 63 студента первого курса. Также анкетирование было проведено в двух группах второго курса (общее количество этих студентов 29 человек).

Таким образом, общее количество респондентов составило 92 человека.

При оценке уровня доверия к дистанционному обучению было выявлено, что он достаточно высок и у студентов первого, и у студентов второго курса. Учебной информации, полученной в дистанционном режиме, полностью доверяют 63% первокурсников и 45% студентов второго курса, частично доверяют 25% и 31%, соответственно.

Комфортным дистанционное общение с одноклассниками назвали 68% студентов первого и 69% второго курсов. У современных студентов нет страха перед общением в дистанционном режиме, об этом говорит 75% студентов первого курса и 76% второкурсников. Можно сделать вывод, что при дистанционном обучении студенты чувствуют себя комфортно, и уровень их доверия к дистанционному обучению довольно высок.

В то же время опрос показал, что не все студенты связывают доверительные отношения и проектно-исследовательскую работу в дистанционном режиме. На вопрос «Считаете ли Вы, что доверительные отношения в дистанционном режиме дают возможность участвовать в проектно-исследовательской (или иной творческой) работе, связанной с будущей профессией?» только 43% студентов первого курса и 34% студентов второго курса дали положительный ответ.

Это свидетельствует о том, что надо более активно вовлекать студентов в подобные виды работы, давать больше заданий на групповое выполнение проектов. Это, на наш взгляд, будет являться перспективным, так как большинство студентов, по данным опроса, не испытывает страха и дискомфорта при общении в дистанционном режиме, готовы к обсуждению проблем и ситуаций.

Студенты также высоко оценивают влияние преподавателей (кураторов) на установление доверительных отношений при дистанционном обучении (54% первокурсников и 48% второкурсников).

Диагностика межличностного доверия «студент-преподаватель» показала, что студентам важны доверительные отношения с преподавателями при дистанционном обучении. С этим согласны 87% студентов первого курса и 86% студентов второго курса. При этом только 75% первокурсников и 55% второкурсников полностью уверены в компетентности своих преподавателей, а 13% и 31%, соответственно, частично уверены в их компетентности. Большинство студентов отмечает, что может легко обратиться за помощью к своим преподавателям, могут легко вступить с ними в диалог.

Однако личными переживаниями с преподавателями готовы поделиться всего 13% первокурсников и 7% второкурсников, что показывает их ориентированность на исключительно деловое общение с преподавателями.

Данные анкетирования на определение межличностного доверия «студент-студент» демонстрируют, что для студентов дистанционной формы обучения важны межличностные отношения в группе. 58% студентов первого курса и 45% второго курса считают, что в их группах сложились доверительные отношения, более половины студентов первого курса (59% опрошенных) доверяют большинству людей в своих группах, тогда как на втором курсе этот показатель существенно ниже (38%). При этом групповую форму работы одобряет 62% первокурсников и 55% второкурсников.

Полученные результаты диагностики доверия при дистанционном обучении свидетельствуют о том, что студенты высоко ценят доверительные отношения. При этом имеются области для работы по улучшению в этом направлении, в частности, по укреплению доверительных отношений между студентами внутри группы и между студентами и преподавателями.

Литература

1. Занд Д. Теории и их приложение // Современное управление. Т. 1. – М., 2003.
2. Преподавание в сети Интернет: Учеб. Пособие/ Отв. Редактор В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
4. Селезнева Ю.В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений. Автореферат дисс... канд. псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2014.
5. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление. Автореферат дисс... д. псих. наук. - Ростов-на-Дону, 1998.
6. Скрябина Л.С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Уфа, 2006.
7. Степанова М.М. Факторы психологического комфорта студентов при изучении иностранного языка в магистратуре технических направлений // Инновация в образовании. Современная психология в обучении Материалы II Международной научной конференции: В 2 томах. ИП Синяев Дмитрий Николаевич. 2013. – С. 126-128.
8. Тарантей Л.М. Актуалгенез категорий «доверие» и «доверительные отношения» в педагогике // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Педагогика. № 11, 2010. – С. 47-53.
9. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: дисс...канд. псих. наук. – М., 1984.
10. Хусаинова А.А. Сущность андрагогических аспектов профессионально-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 74–78.

Е.И. Петрова
преподаватель Института транспорта
и технического сервиса

Профессиональный риск как элемент профессиональной среды

Рассмотрена необходимость решения педагогической задачи по формированию представления будущих специалистов о профессиональной среде и отношении к профессиональным рискам, в ней заключённым

Ключевые слова: профессиональная среда; риск; профессиональный риск

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения задаёт ориентиры развития системы образования. Главная задача современного профессионального образования состоит в подготовке выпускников, готовых применять полученные знания в практической профессиональной деятельности в современных быстроизменяющихся условиях среды. Обучение должно строиться на приобретении и применении, умений, знаний, отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности.

Во ФГОС ВПО в разделе оценки качества освоения основной образовательной программы бакалавриата отмечается, что «вузом должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности [...]».

Кроме того, исходя из Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения в результате освоения основной образовательной программы бакалавриата по специальности «Технология транспортных процессов» выпускник помимо прочих должен обладать следующей общекультурной компетенцией (ОК - 4): «способен находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность». В результате освоения основной образовательной программы магистратуры по данной специальности выпускник должен быть «способен проявлять инициативу в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности» (ОК - 6) [13].

Но, несмотря на требования образовательного стандарта, транспортное образование в России имеет фундаментальный, теоретизированный характер, следствием чего является низкая степень готовности технолога транспортных процессов действовать в реальных рабочих ситуациях [12].

Как справедливо отмечают исследователи И.Г. Картушина и Е.С. Минкова «наблюдается недооценка параметров успешного вхождения студентов в профессию, становления профессионализма, психологических структур профессионального самоопределения» [2, С.57]

Вхождение в профессиональную деятельность будет успешным, если у выпускника сформируется реалистичное представление о профессиональной среде.

Исследователи Н.В. Самсонова и Е.С. Минкова явлением «профессиональная среда» объясняют иерархию трудных ситуаций деятельности работника затруднённой профессиональной среды, включая в неё как особую группу ситуации риска (ситуации возможной опасности). Исследователи утверждают, что риски «имманентно существуют на всех уровнях возрастающей опасности (преград) решения задач, так как действие факторов неопределённости есть сущностный признак трудной ситуации» [11, С. 29].

Исходя из требований стандарта, необходимости реализации практико-ориентированного обучения, и того факта, что риски имманентно существуют в профессиональной среде, педагогическая задача состоит в формировании представления будущих специалистов о профессиональной среде и отношения к профессиональным рискам, в ней заключённых.

Профессиональная среда – это «совокупность предметных и социальных условий труда». Существуют: профессиональная макросреда (профессия в обществе, требования к ней со стороны общества), профессиональная локальная макросреда (условия и организация работы в учреждениях данной отрасли), профессиональная микросреда – конкретные условия труда на данном предприятии и в данном коллективе (А.К. Маркова) [7, С. 104].

В предметной подсистеме профессиональной среды выделяется наличие трудовых операций, которые требуют совместной скоординированной работы («неделимые»), и тех, которые лучше выполнять индивидуально («делимые»). Так, «неделимые» трудовые операции разделяются на параллельные (одна и та же операция выполняется несколькими работниками) и последовательные (некоторые операции могут выполняться после предыдущей). В предметной подсистеме выделяется информационная среда, различия которой могут влиять на человека.

Социальная подсистема профессиональной среды (субъективная сторона труда в профессиональной общности) включает: восприятие людьми друг друга; общение людей в группе (включая психологический климат); совместную деятельность, ее мотивы, цели; собственно взаимодействие. Автор обращает внимание на то, что эта подсистема среды создается самими участниками профессиональной общности (А.К. Маркова) [7, С. 105].

Рассматривая структуру, характеристики, особенности профессиональной среды, мы выделили те составляющие, которые обуславливают изменения, происходящие в профессиональной среде, и вводят в её развитие элемент неопределённости. Представим в наглядном виде процессы, влияющие на трансформацию профессиональной среды (Рисунок 1).

Так мы видим, что наличие профессиональной макросреды, информационной среды, существование последовательных трудовых операций и тот факт, что социальная подсистема создаётся самими участниками трудового процесса, обуславливают изменения профессиональной среды и определяют возможности получения незапланированных результатов в ходе выполнения трудовых операций участниками этой среды. Всё это позволяет нам утверждать, что профессиональная среда не является постоянным образованием, а меняет свои характеристики в виду воздействия различных факторов, то есть в её составе присутствует элемент неопределённости.

Учитывая, что большинство авторов связывают риск с неопределённостью, определяя его как:

в исследованиях по философии:

- деятельностный компонент неопределённости, субъектность неопределённости (В.С. Ерохин) [3];
- специфическую форму деятельности, связанную с преодолением неопределённости в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели (Г.И. Лукьянов)[5];

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА: АСПЕКТ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТЬ

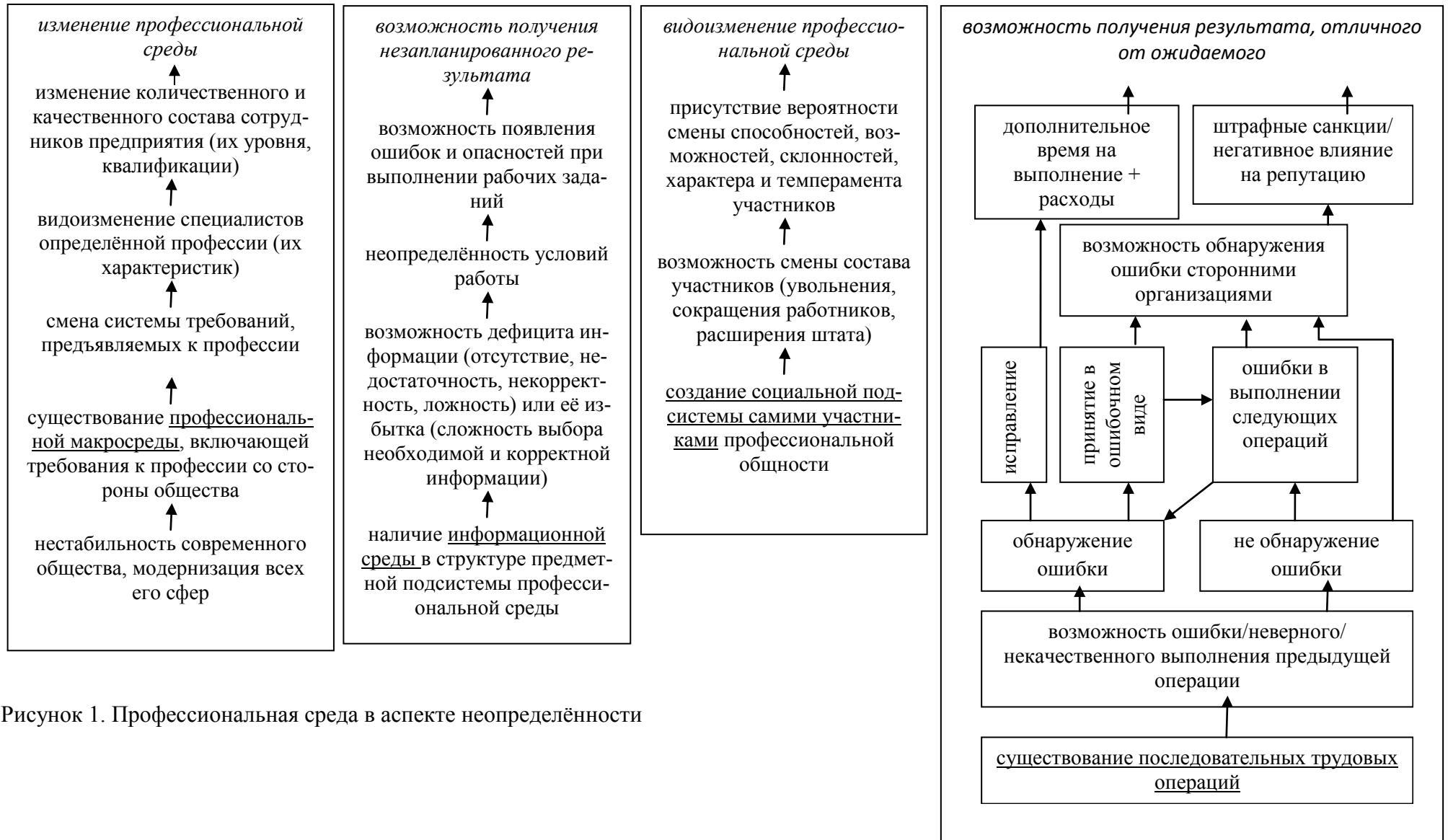


Рисунок 1. Профессиональная среда в аспекте неопределённости

в исследованиях по социологии:

- неопределённость, которая возникает под воздействием внешних факторов, не зависящих от воли субъекта (А.Д. Шопенко) [16];
- целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности его исходов (В.И. Зубков) [1];

по психологии:

- ситуативную характеристику деятельности, связанная с неопределенностью ее результата и возможными неблагоприятными последствиями в случае неуспеха (А.Г. Ниазашвили) [8],

мы можем заключить, что риск действительно является обязательным элементом профессиональной среды. Профессиональная среда постоянно содержит в себе скрытые или явные риски.

Обратимся к понятию «профессиональный риск». Понятие «профессиональный риск» впервые было введено в современное отечественное законодательство в 1998 году Федеральным законом от 24.07.1998 № 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний». Согласно которому, «профессиональный риск» - это вероятность повреждения (утраты) здоровья или смерти застрахованного, связанная с исполнением им обязанностей по трудовому договору.

Также данное понятие введено в Трудовой кодекс Российской Федерации в связи с принятием федерального закона от 18.07.2011 № 238-ФЗ. «Профессиональный риск» здесь определяется как вероятность причинения вреда здоровью в результате воздействия вредных и (или) опасных производственных факторов при исполнении работником обязанностей по трудовому договору или в иных случаях, установленных Кодексом, либо другими федеральными законами (статья 209 ТК РФ).

Исследователи изучают профессиональные риски на примере следующих профессий: медицинских работников (А.А. Потапенко, А.В. Серова), педагогов (Н.Б. Москвина, Н.Н. Сабина), юристов (Е.Ю. Половнева), работников строительной отрасли (П.В. Макаров), специалистов опасных профессий (Е.Н. Кирьянова).

Профессиональный риск – «вероятность утраты работником профессиональной трудоспособности из-за воздействия вредных и опасных производственных факторов, нарушений требований охраны труда, что влечёт за собой расходы на реабилитацию и возмещение потери трудового дохода, а в случае его смерти – дохода для его иждивенцев» (К.П. Каминский)[4].

Также профессиональный риск определяется как «величина, описывающая вероятностный характер и тяжесть последствий влияния вредных факторов на здоровье работающих, базирующаяся на комплексных информационных показателях, обладающих свойствами обратной связи» (П.В. Макаров) [6].

Оба автора предлагают трактовки, близкие по наполнению большинству исследователей, вкладывая в понятие профессиональный риск, вероятность влияния на здоровье и трудоспособность работников, воздействие вредных факторов. В соответствии с таким пониманием профессионального риска, его оценка ведётся с точки зрения частоты проявления профессиональных заболеваний.

Обратим внимание на отличное от предыдущих определение понятия профессиональный риск как «возможности выполнения функциональных задач субъектом деятельности в опасных условиях среды в сети межличностных коммуникаций (на макро- и микроуровнях)» (Е.Ю. Половнева)[10].

Профессиональный риск педагога в инновационной деятельности определяется как «вероятность появления негативных последствий результатов педагогического труда в ходе осуществления инновационной деятельности, которые могут сказываться на

личности каждого из участников инновационной деятельности, а также на достижении прогнозируемого результата этой деятельности в образовательном учреждении» (Н.Н. Сабина) [14]. Здесь автор не затрагивает возможность причинения вреда жизни и здоровью работника, а отмечает негативное влияние на личность работника и на достижение результата деятельности.

Отвечая на вопрос, чем является профессиональный риск, надо сказать, что не существует единого определения данного понятия, а большинство исследователей связывают профессиональный риск с уровнем опасности, возможностью причинения вреда жизни и здоровью работника, травматизмом, несчастными случаями во время исполнения своих трудовых обязанностей, например, из-за неудовлетворительных условий труда. При этом большинство исследований на данную тему ведётся в рамках медицины и (или) охраны труда (Е.Л. Базарова, И. М. Ибрагимов, Л.Н. Косова, З.С. Кусраева, В.Ю. Мисюряев, И. Ф. Мифтахов, А.А. Потапенко, Е. В. Самыкина, Л. Н. Самыкина, В.В. Субботин, А.И. Фомин, А.А. Хадарцев, А.Г. Хрупачёв).

Профессиональные риски на транспорте и связанные с процессом перевозки исследовали следующие авторы: Ю.Н. Баранов, В.А. Гарельский, А.А. Нырков, А.П. Нырков, О.В. Тарасов, А.П. Трясцин, О.Г. Фаустова.

Что касается профессионального риска на транспорте, в дорожном хозяйстве, в основном, исследователи также связывают его с опасностью для человека (жертвы, травмы, заболевания) и окружающей среды (Ю.Н. Баранов, А.П. Трясцин), уровнем аварийности, возможностью возникновения несчастных случаев и чрезвычайных происшествий (О.Г. Фаустова). А вопросы оценки риска основываются на определении средневзвешенных оценок каждого вида аварии.

Лишь немногие авторы включают в понятие профессионального риска на транспорте вопросы эксплуатации транспортных объектов, процессов перевозки и перегрузки грузов и пассажиров, отмечая их подверженность случайным факторам и возможные потери материальных ресурсов (А.А.Нырков, А.П. Нырков) [9]; вопросы добросовестности, ответственности и платёжеспособности контрагентов (О.В. Тарасов) [15].

А, между тем, именно с такими рисками неразрывно связана профессиональная деятельность выпускников специальности «Технология транспортных процессов», имеющих крайне поверхностное представление о содержании профессионального риска, и не владеющих способами его идентификации, оценки и предупреждения.

Для того чтобы максимально полно подготовить специалиста к эффективной будущей профессиональной деятельности, педагогу необходимо владеть реальными знаниями о состоянии и специфике профессиональной среды, включая знания об имманентно содержащихся в ней рисках. На основе такого практического знания необходимо разработать комплекс учебно-профессиональных задач, направленных на формирование представления студентов о профессиональной среде и обучение их приёмам комплексного управления содержащимися в данной среде рисками.

Литература

1. Зубков Владимир Иванович. Риск как предмет социологического анализа: Автореф. ... канд. соц. наук: 22.00.01 – Москва, 2005. – 27 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://dissercut.com/> (дата обращения: 20.09.2015)
2. Динамика образа специалиста инженерно-управленческой службы транспортного предприятия в процессе профессионального образования / И.Г. Картушина, Е.С. Минкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2014. — №2 С.57 – 61.

3. Ерохин В. С. Риски личностной идентификации: социально-философский анализ: Автореф. ... канд. фил. наук: 09.00.11– Саратов, 2012. – 23 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://dissers.ru/> (дата обращения: 19.10.2013)
4. Каминский Кирилл Павлович. Профессиональные риски в системе обязательного социального страхования: Автореф. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. – Москва, 2010. – 28 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://dissercut.com/> (дата обращения: 11.09.2015)
5. Лукьянов Геннадий Иванович. Риск как феномен социальной реальности: Автореф. ... докт. фил. наук: 09.00.11. – Ставрополь, 2006. – 44 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/> (дата обращения: 11.09.2015)
6. Макаров Павел Вячеславович. Совершенствование методики оценки профессионального риска в строительной отрасли на основе экспертных оценок и анкетирования: Автореф. ... канд. тех. наук: 05.26.01. – Нижний Новгород, 2010. – 20 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://tekhnosfera.com/> (дата обращения: 12.09.2015)
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996 г. – 308 с.
8. Ниазашвили Александр Гурамович. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: Автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – Москва, 2007. – 26 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 30.04.14).
9. Нырков А. П., Нырков А. А. Модели, алгоритмы и программное обеспечение минимизации рисков мультимодальных перевозок // Вестник государственного университета морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова. – 2013. – № 4 (20). [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата: 09.09.2015).
10. Половнева Елена Юрьевна. Подготовка будущего юриста к профилактике профессиональных рисков: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2011. – 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 15.04.14).
11. Понятия "риск-менеджмент" и "риск менеджмента" как феномен дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / Н. В. Самсонова, Е. С. Минкова // Инженерное образование: электронный научный журнал / Ассоциация инженерного образования России (АИОР). – 2013. – № 13. – С. 28-30.
12. Представление о профессиональных рискованных зонах работников транспортных предприятий / Н. В. Самсонова, Е. С. Минкова, Е. И. Петрова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2015. – №2.
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. N 33. "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 190700 Технология транспортных процессов (квалификация (степень) "бакалавр")" (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 10.09.12).
14. Сабинаева Нина Николаевна. Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 28.04.14).
15. Тарасов О.В. Анализ и оценка кредитного риска контрагента на рынке транспортных услуг по перевозке сырья и материалов // СПТКР. 2011. №1. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 09.09.2015).
16. Шопенко Анатолий Дмитриевич. Социальные риски транзитивного общества: Автореф. ... докт. социолог. наук: 22.00.03– Санкт-Петербург, 2011. – 23 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://dissers.ru/> (дата обращения: 19.10.2013)

Т.М. Рогова
старший преподаватель
Институт непрерывного образования
МАМИ
г. Москва
advokat_rogova@mail.ru

К вопросу о роли судьи в подготовке дела к судебному разбирательству в арбитражном процессе

Определена роль судьи как в подготовке дела к судебному разбирательству, так и в организации судебного процесса в целом. В статье раскрывается подробный перечень действий судьи при подготовке дела к судебному разбирательству. Формулируется сущность и значение принятия мер по обеспечению иска как одного из важнейших прав судьи на стадии подготовки дела к судебному разбирательству

Ключевые слова: судья; судебное разбирательство; суд; закон; арбитражный процессуальный кодекс; арбитражный процесс; подготовка дела к судебному разбирательству; право; спор

В подготовке дела к судебному разбирательству по поручению судьи может участвовать помощник судьи. Согласно статье 58 АПК РФ помощник судьи оказывает содействие судье в организации судебного процесса, его планировании, в организации проведения собеседования и предварительного заседания, совершает иные действия, связанные с оказанием содействия судье в подготовке дела к судебному разбирательству, в том числе информирует судью о наличии доказательств надлежащего извещения лиц, участвующих в деле, об их ходатайствах и заявлениях, связанных с организацией процесса и движением дела, а также информирует лиц, участвующих в деле, и их представителей о реквизитах арбитражного суда и информационных ресурсах, из которых они могут получить сведения о движении дела.

При этом необходимо иметь в виду, что в силу частей 1 и 3 статьи 58 АПК РФ помощник судьи не вправе выполнять функции по осуществлению правосудия и совершать действия, влекущие за собой возникновение, изменение либо прекращение прав или обязанностей лиц, участвующих в деле, и других участников арбитражного процесса.

Отсюда вытекает важность и необходимость рассматриваемой стадии арбитражного процесса.

Подробный перечень действий судьи по подготовке дела к судебному разбирательству содержится в ст. 135 АПК РФ. Однако этот перечень не является исчерпывающим, о чем свидетельствует содержание последнего абзаца этой статьи, дающей судье право совершать и другие действия, направленные на обеспечение правильного и своевременного разрешения спора.

В соответствии со ст. 135 АПК РФ судья осуществляет следующие действия по подготовке дела к судебному разбирательству:

- вызывает стороны и (или) их представителей и проводит с ними собеседование в целях выяснения обстоятельств, касающихся существа заявленных требований и возражений; предлагает раскрыть доказательства, их подтверждающие, и представить при необходимости дополнительные доказательства в определенный срок; разъясняет сторонам их права и обязанности, последствия совершения или несовершения процессуальных действий в установленный срок; определяет по согласованию со сторонами

сроки представления необходимых доказательств и проведения предварительного судебного заседания;

- разъясняет сторонам их право на рассмотрение дела с участием арбитражных заседателей, право передать спор на разрешение третейского суда, право обратиться на любой стадии арбитражного процесса в целях урегулирования спора за содействием к посреднику, в том числе к медиатору, в порядке, установленном федеральным законом, и последствия совершения таких действий, принимает меры для заключения сторонами мирового соглашения, содействует примирению сторон;

- оказывает содействие сторонам в получении необходимых доказательств, истребует по ходатайству сторон, а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, по своей инициативе необходимые доказательства, разрешает вопросы о назначении экспертизы, вызове в судебное заседание экспертов, свидетелей, привлечении переводчика, специалиста, необходимости осмотра на месте письменных и вещественных доказательств, а также принимает иные меры для представления сторонами доказательств;

- по ходатайству сторон разрешает вопросы об обеспечении иска, о предоставлении встречного обеспечения, а также об обеспечении доказательств, направляет судебные поручения;

- рассматривает вопросы о вступлении в дело других лиц, замене ненадлежащего ответчика, соединении и разъединении нескольких требований, принятии встречного иска, возможности проведения выездного судебного заседания;

- совершает иные направленные на обеспечение правильного и своевременного рассмотрения дела действия.

Первоначально судья определяет круг правоотношений, сложившихся между лицами, участвующими в деле; изучает доводы истца или заявителя, документы приложения к заявлению, в том числе (при их наличии) возражения ответчика, возникшие, например, при проведении досудебного урегулирования спора. Тем самым судья определяет для себя обстоятельства, на которых основаны исковые требования (основание иска) и требования истца (предмет иска). Без точного определения названных компонентов иска невозможно установить круг лиц, участвующих в деле, и круг доказательств, необходимых для разрешения спора по существу.

Следующей задачей подготовки дела к судебному разбирательству является определение круга лиц, участвующих в деле. Лицами, участвующими в деле, в соответствии со ст. 40 АПК РФ, являются стороны, третьи лица, заинтересованные лица, прокурор, государственные органы, органы местного самоуправления и иные органы, обратившиеся в арбитражный суд с иском в защиту государственных и общественных интересов.

Третьи лица, заявляющие самостоятельные требования о предмете спора и обладающие практически полным комплексом прав и обязанностей истца (ст. 50 АПК РФ), вступают в дело только по своей инициативе, поэтому в случае необходимости судья может лишь известить лиц, которые потенциально, в соответствии с материалами дела, могут выступить в качестве третьего лица, о времени и месте разбирательства и разъяснить им право на заявление самостоятельного требования на предмет спора.

Разрешая вопрос о возможном составе лиц, участвующих в деле, судья должен убедиться в том, что стороны являются надлежащими, однако АПК РФ не дает возможность судье предпринимать какие-либо процессуальные действия при появлении сомнений в этом. Дело в том, что в соответствии со ст. 47 АПК РФ установление факта предъявления иска не тем лицом, которому принадлежит право требования, и не к тому лицу, которое должно отвечать по иску, производится во время разбирательства, то есть после заслушивания мнения всех участвующих в деле лиц, а замена ненадлежащей стороны – истца или ответчика – производится судом только с согласия истца.

Самым распространенным действием судьи арбитражного суда по определению круга лиц, участвующих в деле, является привлечение организаций и граждан в качестве третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований на предмет спора, на стороне истца или ответчика. Привлечение третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований на предмет спора, производится либо по ходатайству истца или ответчика, либо по инициативе суда.

Хотя АПК РФ и не акцентирует вопрос привлечения к участию в деле третьего лица, не заявляющего самостоятельных требований на предмет спора, в качестве обязанности судьи, невыполнение такого действия, в том числе и в стадии судебного разбирательства, при явной необходимости в нем рассматривается инстанциями, пересматривающими дело в порядке апелляции, кассации и надзора, как основание для отмены решения суда, поскольку в таком случае, по существу, принимается решение о правах и обязанностях лиц, не участвующих в деле.

По делам, связанным с рассмотрением дел об установлении фактов, имеющих юридическое значение, и о признании несостоятельным (банкротом), суд в обязательном порядке извещает заинтересованных лиц. Кроме того, к заинтересованным лицам, которых судья извещает о производстве по делу, можно отнести и тех, которые перспективе могут быть привлечены к участию в деле в качестве третьих лиц и ответчиков. Так же очень важны действия судьи по определению круга доказательств, необходимых для разрешения спора, и обеспечению их своевременного представления ко дню заседания.

Важным вопросом при подготовке дела к судебному разбирательству является определение и уточнение круга фактов, подлежащих доказыванию, выявление и истребование нужных для разрешения дела доказательств.

Прежде всего, судья выясняет относимость доказательств – устанавливает, имеют ли значение для дела те доказательства, которые приложены к исковому заявлению, и их допустимость – устанавливает, получены ли доказательства, на которые ссылается истец и, возможно, ответчик, с помощью предусмотренных законом средств.

Одним из самых распространенных действий судьи на стадии подготовки является предложение лицам, участвующим в деле, другим организациям, их должностным лицам выполнить определенные действия, представить документы и сведения, имеющие значение для разрешения спора.

Круг таких вопросов и документов определяется естественно, с учетом материалов дела. По разным категориям дел практикой выработан определенный минимально необходимый перечень доказательств. Обычно судья запрашивает у лиц, участвующих в деле, подлинники документов, имеющих отношение к спору, с целью убедиться в их достоверности.

К другим действиям, направленным на получение доказательств, является вызов свидетелей, рассмотрение вопроса о назначении экспертизы, направление другим арбитражным судам судебных поручений.

Учитывая процессуальную важность свидетельских показаний для разрешения спора по существу вызов свидетелей (как показывает судебная практика) производится определением: либо определением о принятии искового заявления и о подготовке к судебному разбирательству, либо отдельным определением, направленным свидетелю и всем лицам, участвующим в деле. Однако самим АПК РФ не установлен порядок их вызова.

Если при подготовке дела к судебному разбирательству судья признает необходимым привлечь другого ответчика, то по ходатайству истца или с согласия истца, ответчик может быть заменен, также судья может назначить экспертизу, принять меры по

обеспечению иска, и соответствующие предложения излагаются в определении о подготовке дела к судебному разбирательству.

Таким образом, действия судьи в этом случае носят рекомендательный характер и выражаются в предложении лицам, участвующим в деле, решить вопрос о возможности и необходимости заявления ходатайства о назначении экспертизы.

Такой способ получения доказательств, как направление другим арбитражным судам судебного поручения, применяется достаточно редко, а в основном, судебные поручения направляются с целью получить показания свидетелей, проживающих на территории другого субъекта Российской Федерации.

Полученные таким способом доказательства так же имеют важное значение и преуменьшать его не следует, поскольку в силу способа получения они обладают высокой степенью достоверности.

Одним из важнейших прав судьи на стадии подготовки дела к судебному разбирательству является принятие мер по обеспечению иска.

В качестве мер по обеспечению иска в арбитражном процессе могут применяться следующие:

- наложение ареста на имущество или денежные средства, принадлежащие ответчику;
- запрещение ответчику совершать определенные действия;
- запрещение другим лицам совершать определенные действия, касающиеся предмета спора;
- приостановление взыскания по оспариваемому истцом исполнительному или иному документу, по которому взыскание производится в бесспорном (безакцептном) порядке;
- приостановление реализации имущества в случае предъявления иска об освобождении его от ареста. В случае необходимости допускается принятие нескольких мер по обеспечению иска (ст. 91 АПК РФ).

Однако это право не следует воспринимать буквально, поскольку в соответствии со ст. 90 АПК РФ меры по обеспечению иска принимаются судом только по заявлению лиц, участвующих в деле.

Причем при подаче заявления об обеспечении иска путем наложения ареста на денежные средства, принадлежащие ответчику, истец должен представить арбитражному суду аргументированные обоснования своего обращения, доказательства, подтверждающие, что непринятие этих мер может затруднить или сделать невозможным исполнение судебного акта.

В рамках осуществления действий по подготовке дела к судебному разбирательству судья вправе вызвать стороны или их представителей для проведения с ними собеседования в целях выяснения обстоятельств, касающихся существа требований и возражений, предлагает раскрыть доказательства, их подтверждающие, и представить при необходимости дополнительные доказательства в определенный срок, разъясняет сторонам их права и обязанности, последствия совершения или несовершения процессуальных действий в установленный срок, определяет по согласованию со сторонами сроки представления необходимых доказательств и проведения предварительного заседания.

По результатам проведения предварительного судебного заседания судьей выносится определение о назначении дела к судебному разбирательству, а также составляется протокол судебного заседания.

При подготовке дела к судебному разбирательству судья должен разъяснить право сторон на рассмотрение дела с участием арбитражных заседателей, порядок определения кандидатуры арбитражного заседателя и порядок заявления ходатайства

об этом. Судьей разъясняется также право сторон передать спор на рассмотрение третейского суда.

Подготовка дел к судебному разбирательству в арбитражном процессе как самостоятельная стадия процесса характеризуется системностью составляющих ее отношений и действий, образующих органическое единство. Деятельность и суда, и участвующих в деле лиц в этой стадии не разрознена, а ориентирована на получение конкретного результата. Конечный, необходимый результат стадии определен теми целями, которые законодатель предусмотрел для данной стадии.

Следовательно, необходимо различать цель, стоящую перед стадией, и определенный правовой результат, получаемый по итогам проведения подготовки дела. Результат, к которому должны стремиться все участники процесса характеризуется определенным правовым состоянием, получение которого означает достижение целей подготовки дела.

Это правовое состояние изначально является идеальной моделью, а по мере осуществления деятельности в стадии идеальная модель приобретает черты более реалистичного состояния. Приближение к правовому результату поставлено в строгую зависимость от совершаемых при подготовке дела действий.

Поступательная деятельность в стадии, соответственно, позволяет приближаться участникам процесса к конечному правовому состоянию. Поэтапность достижения правового результата связана с задачами, выполнение которых в свою очередь позволяет достичь цели стадии.

Таким образом, системность действий суда и лиц, участвующих в деле, определяется исключительно целями и задачами подготовки дел. Так как стадия подготовки дела имеет вполне конкретные цели и задачи, и деятельность участников процесса направлена на их достижение и выполнение, то система действий и отношений участников в стадии подготовки обладает органическим целевым единством.

Учитывая цели подготовки (обеспечение своевременного и правильного разрешения спора), вся единая система мероприятий в стадии направлена на достижение вполне определенного результата, обусловленного своим правовым состоянием. В данном случае результат, к которому следует стремиться, - подготовить дело к правильному и своевременному рассмотрению.

Правовое состояние означает готовность дела к правильному и своевременному рассмотрению. Нужно учитывать, что АПК РФ предусматривает решение судом вопроса о готовности дела к разбирательству с учетом мнения сторон и третьих лиц, что также подтверждает системность и единство целевой направленности действий суда и участвующих в деле лиц в стадии подготовки.

Достижение правового результата, характеризующегося готовностью дела к рассмотрению, означает окончание стадии подготовки. Официальное оформление окончания подготовки происходит посредством вынесения определения о назначении дела к судебному разбирательству.

Этим определением, с одной стороны, осуществляется констатация достижения готовности дела к рассмотрению и достижения целей подготовки. С другой стороны, определение о назначении дела является процессуальным основанием (поводом) для перехода в стадию судебного разбирательства.

Говоря о значении подготовки арбитражных дел к судебному разбирательству, необходимо отметить, что данная стадия является фундаментом, основой всего судебного разбирательства. От ее качества зависят конечные результаты судебного разбирательства.

При анализе содержания процессуальной деятельности судьи и лиц, участвующих в деле, в стадии подготовки дела к судебному разбирательству следует исходить,

прежде всего, из принципов состязательности и судейского руководства в арбитражном процессе. Согласно этим принципам центр тяжести в сфере доказывания смещается на деятельность сторон. Суд лишь должен определить предмет доказывания и указать каждой из сторон, какие доказательства она представляет в обоснование своих требований и возражений.

Поэтому подготовка гражданского дела к судебному разбирательству является в современных условиях деятельностью не только судьи, но и сторон.

Если какая-либо из сторон не проявит должной активности в стадии подготовки дела к слушанию, не сможет собрать всех необходимых доказательств, представление которых было рекомендовано судьей, то тем самым снижаются ее шансы на успех в суде.

Литература

1. Починалина Л.Н. Особенности определения задолженности по алиментному содержанию в рамках общего порядка уплаты и взыскания алиментов // «Правовая культура» №3 (18), 2014.
2. Починалина Л.Н. Особенности судопроизводства по делам о расторжении брака // Итоги и перспективы интегрированной системы образования в высшей школе России: образование – наука - инновационная деятельность.: Труды II международной научно-практической конференции/под ред. проф. Л.В. Кожитова.-М.:МГИУ, 2011.
3. Решетникова, И. В. Концепция подготовки дела к судебному разбирательству // Современная доктрина гражданского, арбитражного процесса и исполнительного производства : теория и практика : сборник научных статей. - Краснодар ; СПб., 2004.
4. Шилов Александр Владимирович. Подготовка дела к судебному разбирательству в арбитражном процессе : Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.15 : Томск, 2004.