

DOI: 10.17853/1994-5639

№ 7(136) 2016

Сентябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

№ 7(136) 2016

September

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям

13.00.00 – педагогические науки,
19.00.00 – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет.

Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке.

Подписной индекс **20462**
в объединенном каталоге «Роспечать»

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The journal is focused on research
discussion of current issues in education.

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication:

13.00.00 - pedagogical sciences,
19.00.00 - psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review. All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years.

Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the editorial Staff.

The journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, RSL, VINITI RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospachat** consolidated catalogue

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических и прикладных исследований в сфере образования

№ 7 (136) 2016

Подписка в редакции по тел./факс:
(343) 350 48 34

Гл. редактор – академик РАО

В.И.Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор – **В. С. Пестерев**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а

Тел.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 28.09.2016

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве «Раритет»

© РГПУ

The Education and science journal

Scholarly journal

№ 7 (136) 2016

Subscription in editorial office tel/fax:
(343) 350-48-34

Editor in chief – academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Victor S. Pesterev**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,
620075, Russia

tel.: **+7 (343) 350 48 34**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 28.09.2016 Format –
70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House RARITET

© RSVPU

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

А. Г. АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Дендес БАДАРЧ – д-р наук, проф., директор отдела социальной трансформации и межкультурного диалога ЮНЕСКО (Париж, Франция), e-mail: d.badarch@unesco.org;

Э. Ф. ЗЕЕР – член-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrapp@mail.ru;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, (Бирмингем, Великобритания), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

А. А. КУЗНЕЦОВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ (Москва, Россия), e-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru;

А. Н. ЛЕЙБОВИЧ – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

Н. Н. НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: nnechaev@gmail.com;

Г. М. РОМАНЦЕВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru;

В. А. ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov@gmail.com;

В. А. ЧЕРЕШНЕВ – академик РАН, д-р мед. наук, проф., председатель комитета по науке и наукоемким технологиям ГД РФ (Москва, Россия), e-mail: chereshnev@duma.gov.ru;

М. А. ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: mouratt@utep.edu.

EDITORIAL COUNCIL

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *education@utmn.ru*;

Alexandr G. ASMOLOV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: *asmolov.a@firo.ru*;

Dendeв BADARCH – Director of Division for Social Transformation and Intercultural Dialogue, UNESCO (Paris, France), e-mail: *d.badarch@unesco.org*;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: *mouratt@utep.edu*;

Robin Paul CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: *r.p.clark@aston.ac.uk*;

Evald F. ZEER – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*;

Alexandr A. KUZNETSOV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: *kuznetsovaaa@yandex.ru*;

Alexandr N. LEJBOVICH – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: *Lan2@firo.ru*;

Nicholas N. NECHAEV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: *nnnechaev@gmail.com*;

Gennadij M. ROMANTCEV – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru*;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *vladimir.fedorov@rsvpu.ru*;

Valerij A. CHERESHNEV – academician of the Russian Academy of Sciences, doctor of medicine, professor, Chairman of the Science and Technology Committee of the Russian State Duma (Moscow, Russia), e-mail: *chereshnev@duma.gov.ru*.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель:

Е. М. ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;

Члены:

В. П. БЕЗДУХОВ – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., СГПУ (Самара, Россия), e-mail: oksana_1970@mail.ru;

В. Л. БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: sajan80@mail.ru;

В. И. БЛИНОВ – д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: endless111@yandex.ru;

З. М. БОЛЬШАКОВА – д-р пед. наук, проф., ЧГПУ (Челябинск, Россия), e-mail: tulkibaevann@mail.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Б. А. ВЯТКИН – член-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

В. Л. ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vlgar@mail.ru;

Саймон МАКГРАФ – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

В. В. ГУДКОВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vvgoudcov@mail.ru;

И. Л. ДАНИЛОВА – д-р филол. наук, Гетеборгский университет (Гетеборг, Швеция), e-mail: irina.danilova@gu.se;

Денн МАРИЗ – д-р, проф., Университет Мишель де Монтень (Бордо, Франция), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Л. В. ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

А. Ф. ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: a.fgalovna@mail.ru;

И. Г. ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: izaharova@ef.ru;

С. А. ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Кэрол КОУСТАЙ – д-р наук, проф, университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk

Е. Э. КОВАЛЕНКО – д-р пед. наук, проф., ХИПА (Харьков, Украина), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

В. А. КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: kopnov@list.ru;

П. Ф. КУБРУШКО – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., МГАУ им. В. П. Горячкина (Москва, Россия), e-mail: kubrushko@mail.ru;

ЛАУКИА Яри – д-р, директор НААГА-HELIA, Университет прикладных наук (Хельсинки, Финляндия), e-mail: jari.laukia@haaga-helia;

Л. И. ЛУРЬЕ – д-р пед. наук, проф., ПНИПУ (Пермь, Россия), e-mail: lourieleonid@gmail.com;

Е. С. НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: dhona@mail.ru;

О. Н. ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: observatory@cvets.ru;

И. А. ПЛУЖНИК – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

В. А. САВИНЫХ – д-р пед. наук, проф., КГУ (Курган, Россия), e-mail: KGU_PF@mail.ru;

Б. А. САЗОНОВ – д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: bsazonov@list.ru;

Е. А. СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

А. И. СОРОКИНА – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Э. Э. СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: ary.fmpk@rambler.ru;

Е. К. ХЕННЕР – член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

Д. Д. ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Ю. А. ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: profped@mail.ru.

EDITORIAL COUNCIL

Chairman of the Council:

Yevgenij M. DOROZHKIN – Rector of RSVPU, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsupu.ru

Members of the editorial council:

Vladimir P. BEZDUHOV – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, SamSPU (Samara, Russia), e-mail: oksana_1970@mail.ru;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: sajan80@mail.ru;

Vladimir I. BLINOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow, Russia), e-mail: endless111@yandex.ru;

Zemfira M. BOLSHAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, ChSPU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: tulkibaevann@mail.ru;

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Irina L. DANILOVA – Dr. Sci. (Philology), professor, Gothenburg University (Gothenburg, Sweden), e-mail: irina.danilova@gu.se;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University (Bordeaux, France), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vlgap@mail.ru;

Vladimir V. GUDKOV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vvgoudcov@mail.ru;

Yevgenij K. HENNER – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: ehenner@psu.ru;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (technical science), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (technical science), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: kopnov@list.ru;

Elena E. KOVALENKO – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KhIPA (Kharkov, Ukraine), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

Petr F. KUBRUSHKO – corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSAU (Moscow, Russia), e-mail: kubrushko@mail.ru;

Jari LAUKIA – Dr. Sci. (technical science), professor, Director of the HAAGA-HELIA, University of Applied Sciences (Helsinki, Finland), e-mail: jari.laukia@haaga-helia;

Leonid I. LURIE – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PMI (Perm, Russia), e-mail: lourieleonid@gmail.com;

Simon A. MCGRATH – PhD, Professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Eugene S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), professor, USPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: dhona@mail.ru;

Olga N. OIEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: observatory@cvets.ru;

Irina L. PLUZHNİK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: education@utmn.ru;

Vladimir L. SAVINYKH – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KSGPU (Kurgan, Russia), e-mail: KGU_PF@mail.ru;

Boris A. SAZONOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, FSU Federal Institute of Education Development (Moscow, Russia), e-mail: bsazonov@list.ru;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Anna I. SOROKINA – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Izhestu (Izhevsk, Russia), e-mail: profped@mail.ru;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: izaharova@ef.ru;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: a.fgalovna@mail.ru;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (technical science), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Строкова Т. А. Нужен ли современной школе учитель-исследователь?.....	11
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ.....	26
Чапаев Н. К. Реализация деятельностного принципа в методической концепции Н. Е. Эргановой.....	26
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	40
Зеер Э. Ф., Лебедева Е. В., Зиннатова М. В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании.....	40
Лопатухина Т. А., Рынкевич А. В. Педагогическая контентная трехфакторная модель подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности.....	56
ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	73
Лобовиков В. О. Проблема коррупции фундаментальных научных исследований: формально-этический и экономический аспекты.....	73
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ.....	88
Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Таксономия образовательных целей педагогов и родителей дошкольников в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта.....	88
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	105
Иванова М. В., Савельев В. В. Факторы социально-психологической адаптации подростков к обучению в суворовском военном училище.....	105
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	117
Сырямкина Е. Г., Румянцева Т. Б., Ливенцова Е. Ю. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете.....	117
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	136
Sami Basha. Educative network's role in reinforcing the academic development in the palestinian universities (Reflective model toward and innovation in teaching and learning).....	136
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	152
Ревенко Е. М., Зедова Т. Ф. Выраженность динамики физической подготовленности в процессе взросления у учащихся, различающихся уровнем интеллекта.....	152
ЭТНОПЕДАГОГИКА.....	165
Тагильцева Н. Г., Добровольская А. В. Народные казахские инструментально-исполнительские традиции на уроках музыки в школах Казахстана.....	165
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	177
Гутгарц Р. Д. Анализ методических недостатков в диссертациях по экономике.....	177

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	12
Strokova T. A. Does Modern School Need a Teacher-Researcher?	12
METHODOLOGY PROBLEMS	26
Chapaev N. K. Activity-Based Principle Implementation in the Methodological Concept of N. E. Jerganova	26
VOCATIONAL EDUCATION.....	40
Zeer E. F., Lebedeva E. V., Zinnatova M. V. Methodological Bases of the Implementation of the Process and Project Approaches in Vocational Education	40
Lopatukhina T. A., Rynkevich A. V. Pedagogical Content Three-Factor Model of Educating High-School Students for Professional Activities.....	56
PHILOSOPHICAL RESEARCH	73
Lobovikov V. O. The Problem of Corruption of Basic Scientific Investigations in Particular: Formal-Ethic and Economic Aspects	73
QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION	88
Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Taxonomy of Educational Objectives of Educators and Parents of Preschool Children in the Context of the Requirements of the Federal State Educational Standard.....	88
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	105
Ivanova M. V., Savelyev V. V. Factors of Social and Psychological Adaptation of Teenagers to Education in Suvorov Military School	105
SOCIAL PEDAGOGY	117
Syryamkina E, G., Rummyantseva T. B., Liventsova E. Yu. Practice of Development of Students' Additional Interdisciplinary Competencies in a Modern University.....	117
NET INTERACTION IN EDUCATION	136
Sami Basha. Educative network's role in reinforcing the academic development in the Palestinian universities. (Reflective model toward productivity and innovation in teaching and learning)	136
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES.....	152
Revenko E. M., Selova T. F. Intensity of the Dynamics of Physical Preparedness in the Process of Students Growing Up With Different Levels of Intelligence	152
ETHNOPEDAGOGICS	165
Tagiltseva N. G., Dobrovolskaya L. V. National Kazakh Instrument and Performing Traditions at Music Lessons at Schools of Kazakhstan.....	165
CONSULTATIONS.....	177
Gutgarts R. D. Analysis of Methodical Defects in PhD And Doctoral Thesis On Economics	177

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Строкова Тамара Александровна

кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: strokovata@mail.ru

НУЖЕН ЛИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ УЧИТЕЛЬ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ?¹

Аннотация. Цель статьи – обратить внимание работников образования всех уровней на необходимость повышения качества подготовки учителей к исследовательской деятельности.

Методология и методы исследования. На основе анализа результатов наблюдений, бесед и анкетирования учителей в возрасте от 23 до 30 лет, имеющих педагогический стаж от 1 года до 5–6 лет, и изучения образовательной практики дана оценка современного состояния инновационных процессов в массовой школе и качества вузовской подготовки педагогов к исследовательской деятельности.

Результаты. Выявлена недостаточная готовность молодых учителей к самостоятельной исследовательской деятельности. Установлено, что даже тот опыт, который они приобрели в процессе выполнения выпускных квалификационных работ, остается невостребованным современной образовательной практикой, из которой вытеснены инициативные инновации вследствие несовпадения образовательной политики и реальной образовательной практики. Раскрыты причины нежелания молодых специалистов совмещать образовательную и исследовательскую деятельность: отсутствие инновационной среды, академическая загруженность, бытовые и личные трудности, а главное, нежелание и неспособность осуществлять самостоятельный научно-педагогический поиск. Определены проблемы в руководстве выпускными квалификационными работами и в организации педагогической практики студентов.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научно-го фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Новизна. По совокупности исследовательских действий, составляющих предметное содержание изыскательской деятельности, осуществлен мониторинг самооценки молодых учителей. Обоснована необходимость усиления методологической подготовки будущих педагогов и отказа от узкой, предметной, специализации вузовского обучения.

Практическая значимость. Описаны различные способы организации работы с начинающими учителями по совмещению предметного и исследовательского аспектов их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель-исследователь, будущие педагоги, инновационные процессы, исследовательская деятельность, вузовская подготовка к исследовательской деятельности.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-11-25

Статья поступила в редакцию 05.04.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Tamara A. Strokovata

PhD Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Chair of Methodology and Theory of Socio-Educational Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: strokovata@mail.ru

DOES MODERN SCHOOL NEED A TEACHER-RESEARCHER?

Abstract. *The purpose of the publication is to draw attention of educators of all levels to the need of improving quality of teacher training in research field.*

Methods. Based on the results of observations, interviews and surveys of teachers aged between 23 and 30 years with teaching experience of 1 to 5–6 years, and analysis of teacher practice, the assessment of the current state of innovation processes in public school and quality of university training of pre-service teachers in research field is given.

Results. Insufficient training of young teachers for independent research has been revealed. It was established that the research experience acquired by them while writing the final qualifying work is non-demanded in modern educational work, where innovation is pushed out due to mismatch of educational policy and the actual educational practice. The reasons of reluctance of young professionals to combine educational activities and research are the following: lack of innovation environment, academic overload, household and personal problems, and, most importantly, unwillingness and inability to carry out independent scientific and pedagogical search. Also, the problems of final qualifying works supervision and management of pedagogical practice of students have been found out.

Scientific novelty. Self-assessment of young teachers, concerning their research activities, has been conducted; it included a cluster of research activities that constitute its subject matter. The point for the need to abandon the narrow,

focused specialization in high school training of pre-service teachers and enhance their methodological preparation has been developed.

Practical significance. Different ways of organizing work with in-service teachers concerning combination of subject specific and research specific aspects of their professional activities have been presented.

Keywords: teacher-researcher, in-service teachers, innovative processes, innovative activity, university training for research activities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-11-25

The article was submitted on 05.04.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016

Приобщение к исследовательской деятельности начинается еще в школе. Решая задачи открытого типа, выполняя учебные проекты, школьники получают первые представления о проблеме, гипотезе, исследовательских методах, о результатах и доказательстве их достоверности. Наиболее успешным среди них уже на этом этапе удается с помощью талантливых учителей проявить свой исследовательский потенциал.

Целенаправленное обучение исследовательской деятельности становится специальной задачей профессионального образования, ибо способность успешно сочетать исследовательскую и профессиональную деятельность является важнейшим показателем качества подготовки специалиста любого профиля. Особенно важно развить это умение у будущих учителей, постоянно сталкивающихся с различными проблемами обучения, воспитания и развития, от решения которых напрямую зависят результаты их труда и личный профессиональный статус. В соответствии с Профессиональным стандартом педагога занятие исследовательской деятельностью становится обязанностью каждого учителя¹.

В последние 3–4 года в российских вузах стали больше внимания уделять подготовке будущих учителей к проведению исследований [1, 3, 6, 13, 14]. Это, в частности, подтверждают и результаты нашего мониторинга, в котором приняли участие молодые учителя в возрасте 23–30 лет, проработавшие в школе от 1 года до 5–6 лет: члены Всероссийского совета молодых педагогов (34 чел.), учителя Тюмени и Тюменской области (27 чел.) и участники регионального методологического семинара, проводившегося в Тюменском государственном университете (ТюмГУ) в мае 2016 г. (46 чел.). Предполагалось, что эти учителя наиболее способны и расположены к проведению собственного исследовательского поиска.

Судя по полученным данным, в учебные планы ряда вузов, осуществляющих подготовку учителей, включены дисциплины, прямо направ-

¹ http://www.ug.ru/uploads/files/new_standards/6/Профессиональный%20стандарт%20Педагог.doc.

ленные на формирование исследовательской компетентности: методология и методы психолого-педагогических исследований, социологические методы в педагогическом исследовании, представление результатов научно-исследовательской деятельности, основы проектирования и экспертизы безопасной образовательной среды и др. Улучшается научное руководство выпускными квалификационными работами студентов. Их тематика увязывается с современными проблемами, вызванными сложившейся экономической и социокультурной ситуацией. Регулярно проводятся консультации, на которых обсуждаются вопросы обоснования актуальности тем исследований, формирования отдельных элементов методологического аппарата, отбора теоретических источников, определения критериев оценки и диагностических средств, организации экспериментальной части работы, оформления ее результатов.

Молодые учителя высоко оценили профессиональные и личностные качества научных руководителей своих выпускных квалификационных работ, подчеркнув их креативность, эрудированность, предметную компетентность, открытость в обсуждении проблем системы образования, готовность к сотрудничеству и педагогической поддержке, доброжелательность и строгость, объективность и справедливость. Особо была отмечена помощь в вычленении проблемы, формулировании гипотезы, цели и задач исследования, его новизны и научной значимости, выборе критериев оценки, аргументировании своей позиции, в осмыслении полученных результатов. В оказании такого рода поддержки нуждалось абсолютное большинство опрошенных.

Эффективными стимулами подготовки своих выпускных квалификационных работ молодые коллеги назвали планирование научными руководителями всех этапов исследования и строгий контроль прохождения каждого из них, ориентирование на осознание значимости проводимого исследования для профессионального и личностного роста будущих педагогов, их мотивирование на успех.

Оценка степени подготовленности начинающих учителей к исследовательской деятельности, осуществленная по совокупности исследовательских действий, составляющих ее предметное содержание [11, с. 38–39], показала, что они считают себя вполне готовыми к самостоятельному научно-педагогическому поиску. Лишь два из предложенных для самооценки показателя (владение знаниями основ методологии и теории социально-педагогических исследований и умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы) получили по 3,1 балла, что соответствует условно принятому среднему уровню (свойство проявляется в зависимости от ситуации). Остальные критерии: наличие персонального кредо (концептуальной пози-

ции) исследователя; умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации; умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы; умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий по решению проблемы; умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски; умение видеть последствия выбранных решений; умение аргументировать свои исследовательские действия; владение статистическими методами обработки результатов исследования; умение квалифицированно использовать сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования; умение осуществлять мониторинговые процедуры: организацию, сбор данных, первичную обработку собранной информации, ее систематизацию, анализ, интерпретацию и оценку, прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта, хранение и распространение информации; умение представлять результаты исследования в форме сообщения, доклада, тезисов, статьи, методических рекомендаций и аргументированно их защищать – оценены на уровне выше среднего: от 3,6 до 4,2 балла (свойство проявляется достаточно четко и устойчиво).

Высокая самооценка готовности к исследовательской деятельности позволила сделать предположение, что педагоги сразу же после окончания вуза наряду с предметно-практической профессиональной деятельностью активно включаются и в исследовательскую работу. Однако мы выяснили, что ни один из начинающих учителей до настоящего времени не приступил к подобным занятиям, а некоторые заявили, что не планируют это делать и в ближайшей перспективе. В качестве причины были указаны академическая занятость, трудности адаптации к новым условиям, потеря интереса к исследовательской деятельности, отсутствие свободного времени, нехватка финансовых средств на оплату публикаций и участие в научно-практических конференциях разного уровня.

Вскрытые обстоятельства невольно наводят на мысль: либо приобретенный в процессе подготовки выпускных квалификационных работ исследовательский опыт молодых специалистов оказался явно недостаточным для самостоятельной исследовательской деятельности, либо он остался невостребованным образовательной практикой.

Анализ современной ситуации в образовательной практике на материале содержания бесед с начинающими учителями, их ответов на вопросы анкет дает основание полагать, что обе эти версии имеют весомые основания.

Теоретические ошибки, допущенные учителями в беседах и ответах на открытые вопросы анкеты, невнятные формулировки или забвение

названий изученных в вузе курсов исследовательской направленности, терминологическая путаница, неспособность отличить научно-исследовательскую деятельность учителя от учебно-исследовательской деятельности школьников (например, на просьбу назвать сроки начала предполагаемого исследования получен ответ: «С января месяца хотим приступить с классом к исследовательской работе») на фоне завышенной самооценки владения рядом исследовательских действий, практическая реализация которых вызывает затруднения даже у многих кандидатов наук, и др. вызывают сомнения в адекватности представлений молодых специалистов о собственном уровне подготовленности к самостоятельному научно-педагогическому поиску и возможности их «дозревания» как исследователей в сложившейся школьной практике.

Об этом свидетельствуют, в частности, и ответы молодых учителей на вопрос, какая часть выпускной квалификационной работы была выполнена ими полностью самостоятельно. Приведем ответы в порядке уменьшения числа респондентов, выбравших ту или иную позицию: «диагностическая работа» (79 чел.), «сбор и систематизация эмпирического материала» (72 чел.), «практическая часть» (61 чел.), «статистическая обработка результатов» (43 чел.), «формулирование выводов» (27 чел.). Лишь четверо полностью самостоятельно выполнили теоретическую часть исследования, и только один сам определил методологический аппарат работы. Таким образом, выполнение методолого-теоретической части выпускных квалификационных работ своими силами оказалось неподъемно почти для всех опрошенных.

Закреплению полученных в вузе методолого-теоретических знаний, развитию интереса к исследовательской деятельности и обогащению изыскательского опыта студентов могло бы способствовать глубокое погружение в инновационную деятельность образовательных учреждений, в которых они проходили педагогическую практику. Однако такой цели, по мнению учителей, перед их педпрактикой и не ставилось, а большинство школ, ставших базой практики, инновационную работу не проводили. Были названы лишь три школы, где велась поисковая работа по формированию у обучающихся универсальных учебных действий, но практикантов к ней не привлекали. Содержание их собственной исследовательской деятельности, в основном, сводилось к отдельным действиям в рамках выпускных квалификационных работ: проведению наблюдений, выполнению диагностических процедур, сбору практических материалов и т. п. Так что никому из респондентов не удалось пройти целостный практико-ориентированный процесс исследовательского поиска, почувствовать его атмосферу и приобщиться к живому инновационному опыту.

Игнорирование и/или отсутствие возможности проведения педагогической практики в инновационных образовательных учреждениях для закрепления и развития мотивации к исследовательской деятельности и составляющих ее содержание исследовательских действий, по существу, превращают руководство написанием выпускных квалификационных работ в «натаскивание» на их защиту.

О невостребованности приобретенного в вузе молодыми специалистами исследовательского опыта говорят следующие факты.

Почти повсеместно из школы, особенно сельской, вытеснены инновационные процессы (кстати, такая работа отсутствует и в образовательных учреждениях, где ныне работают наши респонденты). Их заменили многочасовое бессмысленное времяпрепровождение учителей за монитором по подготовке в электронном и бумажном форматах многочисленных отчетов, иной требуемой информации и молчаливая (от отсутствия сил для сопротивления) имитация реализации спускаемых сверху «новаций». Творческий поиск новых для современной образовательной ситуации подходов, средств и технологий обучения, воспитания и развития школьников все настойчивее подменяется не обещающими никакой пользы оптимизацией и структуризацией образовательных организаций (фактически, их объединением) якобы с целью экономии финансовых средств в условиях экономического кризиса. Но дело тут не столько в кризисе, сколько в стремлении федеральных и местных управленцев создать видимость активной деятельности, сделать управление более удобным для проведения контроля и проверок: меньше образовательных учреждений – меньше работы!

Период с 1970-го по 1990-е гг., когда в школах царил инновационный дух и существовал творческий энтузиазм, тоже нельзя назвать экономически процветающим. Но инновационные процессы имели широкое распространение. Почти в каждой школе проводилась инновационная или опытно-экспериментальная работа. Проблема перегрузки даже не поднималась, хотя инновационная деятельность требовала от учителя полной самоотдачи и траты не только личного времени и душевных сил, но и финансовых средств на поездки в инновационные центры для изучения и освоения передового опыта. Проблема перегрузки не акцентировалась не потому, что ее не было. Просто ее рассматривали как генетически присущую нелегкому учительскому труду часть, с которой приходилось считаться и без особых возражений принимать.

Встречаясь ныне с учителями, которые в 70–90-х гг. проводили опытно-поисковую или опытно-экспериментальную работу, мы невольно становимся свидетелями ностальгических воспоминаний о «великолепном» 30-летию школьных нововведений, заполнявших все их помыслы, все свобод-

ное время и стимулировавших профессиональный и личностный рост в процессе чтения книг и научно-методических журналов, поездок по местам «живого опыта», встреч с инноваторами, жарких дискуссий с коллегами и глубоких, мучительных раздумий, предвестников рождения новых педагогических идей.

Рядом с учителями часто были вузовские ученые, осуществлявшие научное руководство опытно-экспериментальной работой или преподававшие школьные предметы. Происходила взаимная подпитка одних теорией, других практикой, но всегда с пользой для обучающихся. Общение с носителями креатива и нового знания вдохновляло школьников на преодоление учебных трудностей, а учителей – на творческий поиск.

Вузовские ученые-педагоги разрабатывали теоретическую базу для инновационных процессов – концепции, исследовательские проекты, программы развития образовательных организаций и т. п., обеспечивали теоретико-педагогическую «огранку» школьных учителей-самородков, благодаря чему было значительно снижено проявление инновационного прожектерства и ремесленничества. А научное освещение в печати лучшего опыта инновационной работы ряда школ служило мощным средством его популяризации и пополнения рядов инноваторов.

С отменой «инновационных надбавок» и резким увеличением нагрузки у учителей стал пропадать интерес к опытно-экспериментальной работе, которая уже не приносила им ни морального удовлетворения, ни материального вознаграждения, ни карьерного роста, ни общественного признания. Усилившееся административное давление стало непреодолимым препятствием для педагогического творчества. Многие ученые покинули школу.

Изменилось содержание работы с приходящими в школу молодыми специалистами, сузившееся до предметно-методического аспекта выполнения ими профессиональных функций: тематическое планирование, составление рабочей программы, способы совершенствования урока, выбор методов обучения и т. п. Все настойчивее стали проявляться эффект «двойного негативного отбора» учителей [2, с. 24] и неспособность высших управленческих структур вывести систему школьного образования из опасного застоя.

В условиях отсутствия инновационной среды, бытовых трудностей (78 молодых учителей не имеют своего жилья), неустроенности личной жизни (12 из 19 опрошенных учителей-мужчин и 57 женщин до сих пор не создали семьи, 14 женщин уже в разводе, 11 воспитывают детей без мужа), а в некоторых регионах и запредельной академической загруженности [12, с. 144] будирование вопроса о возрождении в школе иннова-

ционных процессов и о включении в них молодых специалистов кажется очередной педагогической утопией.

Однако педагогическая практика располагает положительными примерами деятельности образовательных учреждений, в которых в силу заслуживающей всяческих похвал инновационной установки педагогов или осознанной необходимости (выполнение экспериментальной части кандидатских или докторских исследований) успешно осуществляется опытно-поисковая работа с привлечением к ней молодых специалистов.

Так, в гимназии ТюмГУ, где уже более десяти лет ведется исследование продуктивных способов креативно ориентированного обучения, начинающие учителя сразу же включаются в исследовательскую работу педагогического коллектива, в процессе которой оттачиваются их профессиональные предметно-практические и исследовательские качества. При первой встрече директор гимназии знакомит молодых специалистов с концепцией деятельности гимназии. За ними закрепляются педагоги-наставники, которые вводят подопечных в свою исследовательскую и предметную творческую лабораторию. На открытых уроках начинающим коллегам демонстрируются найденные в процессе опытно-поисковой работы новые методы и средства визуализации учебного материала, логико-графического структурирования и систематизации знаний с использованием опорных схем и дивергентных карт, обучения гимназистов креативным методам и эвристическим приемам, активизирующим творческое мышление, ориентации обучающихся на создание креативных продуктов деятельности в процессе выполнения заданий дивергентного типа и др. [4].

Взаимные посещения занятий и их совместный анализ, мастер-классы, обмен опытом работы, открытый коллективный поиск выхода из возникающих «исследовательских тупиков», обсуждение сообщений о результатах индивидуальных и групповых исследований и подготовленных к печати научных и методических работ позволяют молодым учителям практически осваивать и применительно к своему предмету использовать найденные коллегами педагогические новшества и отслеживать эффект их влияния на развитие обучающихся.

Интеграция содержания и технологий предметно-практического и исследовательского аспектов профессиональной деятельности начинающих учителей, осуществляемая под руководством педагогов-наставников, естественным образом выводит их на самостоятельное направление научно-педагогического поиска решения актуальных задач в рамках общей для педагогического коллектива научной проблемы, о чем свидетельствует, в частности, публикация учителя истории этой гимназии С. Г. Острижня [10].

В средней школе № 15 Тюмени молодые учителя тоже с первых дней работы включаются в опытно-поисковую деятельность по сплочению первичных (классных) ученических коллективов средствами дидактического театра. В процессе совместного выбора темы спектакля, поиска необходимой информации, разработки сценария, изготовления реквизита, музыкального оформления и т. п., в которых участвуют все до единого учащиеся класса, учитель ищет и находит новые способы взаимодействия со школьниками, обучающимися между собой; использует индивидуальный подход к воспитанию детей из «неблагополучных» семей; занимается профилактикой и преодолением школьной дезадаптации, агрессии, буллинга, различных социальных фобий и здоровьеразрушающего поведения школьников.

Ежегодно проводимые фестивали школьных спектаклей, на которых в полном составе каждый класс представляет на суд общественности результаты многомесячного труда, позволяют увидеть и осмыслить произошедшие с учащимися перемены. На основе коллективной рефлексии учителей, проводимой по завершении фестиваля, анализируются, оцениваются и отбираются наиболее перспективные педагогические находки, пополняющие копилку общего опыта, который затем фиксируется в текстах докладов и статей, озвучиваемых на педсоветах и школьных конференциях.

Хорошо продуманная система совершенствования предметно-практической и исследовательской подготовки начинающих учителей не один год успешно действует в тюменской гимназии № 49. Ее сердцевиной является школа молодого учителя «Путь к мастерству». Занятия в ней проводятся ежемесячно с сентября по май, за исключением января, когда во время каникул педагоги-наставники вместе со своими подопечными реализуют «культурную часть» программы: выезжают в близлежащие города – Екатеринбург, Пермь, Челябинск, Омск или Новосибирск, – где встречаются с педагогами и посещают учреждения культуры.

Содержание работы школы молодого учителя ежегодно меняется в зависимости от результатов предыдущего учебного года, особенностей прибывших молодых специалистов и новых задач, поставленных перед педагогическим коллективом. Например, план работы школы молодого учителя на 2014/2015 учебный год включал знакомство с локальными актами гимназии, подробную информацию об опытно-экспериментальной работе коллектива по проблеме обучения детей с разной степенью проявления интеллектуальной одаренности, разработку плана самообразования, пополнение содержания портфолио молодого учителя, обсуждение актуальных проблем современного урока, демонстрацию новых технологий обучения и воспитания и др.

Вопросы работы с молодыми учителями периодически рассматриваются на совещаниях при директоре. С 2014/2015 уч. г. составляется подробный план взаимодействия администрации гимназии с молодыми учителями. Для предметной и исследовательской работы с ними назначаются наставники из числа педагогов, имеющих опыт научно-исследовательской деятельности. В начале и в конце учебного года проводится диагностика их методической и исследовательской компетентности.

Молодые учителя сначала подключаются к исследовательской деятельности по теме своего наставника, а позднее в соответствии со своим исследовательским опытом и научными интересами выбирают одну из предлагаемых тем: проектирование индивидуальных стратегий обучения, индивидуализация и дифференциация гимназического образования, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей, педагогическая помощь в индивидуализированном обучении и др.

В мае проводится «Неделя молодого учителя», организуемая по принципу самопрезентации, позволяющей молодому учителю осмыслить и отрефлексировать достигнутые за год результаты и показать свои лучшие профессиональные и человеческие качества. С этой целью учитель составляет отчет о выполнении плана по самообразованию и индивидуальных заданий в рамках опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива.

Совмещение предметно-практической и исследовательской деятельности способствует овладению начинающими учителями и педагогическим мастерством, и исследовательскими действиями, что положительно сказывается на результатах их труда и публикационной активности [см., например, 7–9].

Однако «островки» инновационных преобразований не в состоянии изменить тревожную ситуацию, сложившуюся в системе школьного образования. Для активизации инновационных процессов требуются кардинальные перемены. Не внешние, формальные, а подлинные, обеспечивающие необходимые условия для свободы творчества.

Приведенные примеры убеждают, что школе нужны вузовские ученые-педагоги, которые, впрочем, всегда были здесь желанными лицами, выступая связующим звеном между педагогической наукой и образовательной практикой [5].

Необходимы учителя-исследователи с высоким уровнем методологической и теоретической подготовки, ориентированные на научно-педагогический поиск как объективную и личностно значимую ценность, способные вдохнуть в образовательный процесс свежую инновационную струю и творчески преобразовать школьную жизнь.

Подготовка таких учителей-исследователей в школе требует замены предметно-методического подхода к повышению профессиональной квалификации молодых специалистов супервизией – сопровождением педагогической деятельности начинающих учителей педагогами-наставниками, имеющими опыт научно-педагогического поиска.

Но все же основную ответственность за исследовательскую компетентность будущих педагогов несут вузы, выпускающие специалистов педагогического профиля. Следует усилить методологическую подготовку будущих учителей, организовать их теоретическое и практическое обучение с ориентацией на сочетание в профессиональной деятельности предметного и исследовательского аспектов и, конечно же, преодолеть формализм в руководстве подготовкой выпускных квалификационных работ и организации педагогической практики, дополнив ее творческой стажировкой студентов у лучших учителей, имеющих исследовательский опыт.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Белякова Е. Г. Проблемы моделирования практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов в пространстве университетского образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 2 (2). С. 170–180.
2. Борисенков В. П. Повышение качества школьного образования в современной России // Педагогика. 2015. № 10. С. 14–24.
3. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 160–166.
4. Дегтярев С. Н. Креативно ориентированное обучение: разработка стратегии и пути ее реализации // Образование и наука. 2014. № 6. С. 20–34.
5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: Академия, 2010. 176 с.
6. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
7. Логинова Е. А. Выстраивание индивидуальной стратегии при обучении одаренных школьников (на примере иностранного языка) // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 8. С. 61–62.
8. Логинова Е. А. Опыт проектирования и реализации индивидуальной стратегии обучения для одаренных школьников (на примере немецкого языка) // Наука и школа. 2007. № 3. С. 39–45.

9. Логинова Е. А. Языковой портфель как способ построения индивидуальной стратегии при изучении иностранного языка (на примере немецкого языка) // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2014. № 1 (21). С. 83–93.

10. Острижня С. Г. Педагогическая технология на основе информационно-коммуникативных карт: опыт разработки и применения на уроках истории // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 123–136.

11. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментальный мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 29–43.

12. Тюменское учительство: работа и качество жизни: монография / под ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2015. 264 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогические науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505).

15. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V., Tatarkikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2666–2677.

16. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2639–2650.

References

1. Belyakova E. G. The problems of modeling practice-oriented research activity of student – teachers within the dimension of university education. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye isledovanija. Humanities. [Herald of Tyumen State University, Humanities]*. 2015. Vol. 1. № 2 (2). P. 170–180. (In Russian)

2. Borisenkov V. P. Improvement of school education quality in modern Russia. *Pedagogika. [Pedagogics]*. 2015. Vol. 10. P. 14–24. (In Russian)

3. Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Zhadko N. V., Akopyan G. A. Training of teachers in a Research Master's degree: the experience of Moscow City Pedagogical University. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2014. Vol. 19. № 3. P. 160–166. (In Russian)

4. Degtyarev S. N. Development and Implementation of Creativity-Oriented Teaching Strategy. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2014. № 6. P. 20–34. (In Russian)

5. Zagvyazinsky V. I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga. [Research activity of the teacher]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2010. 176 p. (In Russian)

6. Zimnaya I. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovanija v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. [Research activity of students in high school as a design object in the competence-oriented basic educational program of the higher vocational education]. Dlja programmy povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovanija OOP, realizujushhijh FGOS VPO. [For university professors training improvement programs in higher vocational education design, implemented FSES of Higher Professional Education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Training Quality Problems]. 2010. 40 p. (In Russian)

7. Loginova E. A. Building individual strategies for teaching gifted students (in a foreign language course). *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. [Modern High Technologies]. 2007. № 8. P. 61–62. (In Russian)

8. Loginova E. A. Experience in design and implementation of individual learning strategies for gifted students (in teaching German language). *Nauka i shkola*. [Science and School]. 2007. Vol. 3. P. 39–45. (In Russian)

9. Loginova E. A. Language portfolio as the way of forming the individual strategy in learning a foreign language (German is taken as the example). *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Serija: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovanija*. [Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches]. 2014. Vol. 1 (21). P. 83–93. (In Russian)

10. Ostrizhnyaya S. G. Pedagogical technology on the basis of informative-communicative maps: experience of development and use at the lessons of history. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2015. № 1 (120). P. 123–136. (In Russian)

11. Strokova T. A. Criteria and diagnostic tools for monitoring quality assessment of pre-service teachers' training for practice-oriented research activity. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2016. № 3 (132). P. 29–43. (In Russian)

12. Tjumenskoe uchitel'stvo: rabota i kachestvo zhizni. [Tyumen teachers: work and quality of life]. In G. F. Shafranov-Kutsev (Eds). Tyumen: Tyumen State University, 2015. 264 p. (In Russian)

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija «Uroven' vysshego obrazovanija Bakalavriat. [Federal State Educational Standard of Higher Education «Higher Education Bachelor]. Napravlenie podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskie nauki» (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrja 2015 g. № 1426). [Prospect of preparation 44.03.01 Pedagogical science» (approved by the Russian Federation Ministry of Education and Science, d.d. 4 December, 2015. № 1426)]. (In Russian)

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija «Uroven' vysshego obrazovanija Magistratura. [Federal State Educational

Standard of Higher Education «Master's level of higher education]. Napravlenie podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» (utverzhdenn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21 nojabrja 2014 g. № 1505). [Prospect of preparation 44.04.01 Teacher education» (approved by the Russian Federation Ministry of Education and Science, d.d. 21 November, 2014. № 1505)]. (In Russian)

15. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V., Tatarskikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2666–2677. (Translated from English)

16. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2639–2650. (Translated from English)

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.147:621.3

Чапаев Николай Кузьмич

доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПРИНЦИПА В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Н. Е. ЭРГАНОВОЙ

Аннотация. Цель статьи – философско-педагогическое осмысление и раскрытие механизмов применения принципа деятельности при решении задач программно-методического обеспечения профессионального образования на основе обобщения научного наследия Н. Е. Эргановой.

Методология и методы. В основу исследования положена герменевтическая методология. Ведущие методы анализа – интерпретация, осмысление, понимание, а также анализ, сравнение, противопоставление, синтез, обобщение.

Результаты. На основе содержания работ Н. Е. Эргановой создана интерпретационная модель актуализации принципа деятельности при разработке методики профессионального образования. Согласно этой модели личностное и профессиональное становление человека достигается главным образом за счет актуализации его интеллектуального и созидательного потенциала, превращения его в относительно самостоятельного субъекта образовательной деятельности.

Научная новизна. Раскрыты философско-методологические основы и технологический инструментарий применения принципа деятельности в процессе решения задач программно-методического обеспечения профессионального образования; доказана целесообразность разработки деятельностной стратегии профессионального образования в современных условиях.

Практическая значимость. Положения и выводы статьи могут быть использованы при разработке современной концепции методической деятельности, в процессе программно-методического обеспечения образовательной деятельности в организациях профессионального образования.

Ключевые слова: деятельность, деятельностный принцип, методическая деятельность, методика профессионального обучения, технологии, объект методической деятельности, предмет методической деятельности, субъекты методической деятельности, виды методической деятельности.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-26-39

Статья поступила в редакцию 25.02.2016.

Принята в печать 28.07.2016.

Nikolaj K. Чапаев

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Acmeology of General and Vocational Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

ACTIVITY-BASED PRINCIPLE IMPLEMENTATION IN THE METHODOLOGICAL CONCEPT OF N. E. JERGANOVA

Abstract. *The aim* of the publication is a philosophical-pedagogical conceptualization and the discovery of the mechanism of application of the principle while solving problems of program-methodological support of vocational education on the basis of summarizing the scientific heritage of N. E. Jerganova.

Methods. The research is based on the hermeneutic methodology. The leading methods of analysis are the following: interpretation, conceptualization, understanding, as well as analysis, comparing, contrasting, synthesis, generalization.

Results. Based on the analysis of the texts of the works of N. E. Jerganova, interpretational model of actualization principle of activity in developing methods of professional education is developed. According to this model, personal and professional development of man is attained primarily due to the actualization of his/her intellectual and creative potential, turning it into relatively self-sufficient entity of educational activity.

Scientific novelty. Philosophical-methodological foundations and technological tools of the application of the principle activities in the process of problem solving of software and methodological support of professional education are disclosed; the expediency of development of activity-based strategy of professional education in modern conditions is proved.

Practical significance. The thesis and conclusions of the article can be used in the development of the modern concept of methodological activities, in the process of program-methodological support of educational activity in professional education organizations.

Keywords: activities, activity-based principle, methodical activity, methods of professional training, technologies, object of methodological activities, subject of methodological activity, members of methodological activities, types of methodological activities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-26-39

The article was submitted on 25.02.2016

The article was accepted for publication on 28.07.2016.

Деятельностный подход – одна из двух важнейших составляющих системно-деятельностного подхода, который является крайне значимым и перспективным методологическим инструментарием развития теории и практики профессионального образования в современный период. Принадлежность деятельностного подхода к привилегированной методологической доктрине обусловлена во многом его установкой на формирование уже в условиях педагогического процесса целостной инфраструктуры профессиональной деятельности, выражаемой интегральной совокупностью мотивационных, технологических и результирующих составляющих. Наличием таких возможностей деятельностный подход обязан своему эвристическому первоисточнику – категории деятельности, *специфической человеческой форме «активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование»* [9, с. 151].

Подобная трактовка деятельности позволяет ей выступать как

- а) объяснительный принцип – понятие с философско-методологическим содержанием, выражающее универсальное основание человеческого мира;
- б) предмет объективного научного изучения, т. е. нечто расчленяемое и воспроизводимое в мировой картине в соответствии с методологическими принципами последней;
- в) предмет управления, т. е. то, что подлежит организации в системе функционирования и развития;
- г) предмет проектирования, т. е. выявление способов и условий оптимальной реализации отдельных видов деятельности;
- д) ценность, т. е. рассмотрение места, которое занимает деятельность в различных системах культуры [19, с. 272–273].

Не составляет большой трудности вывести из представленной характеристики деятельности также ряд педагогических следствий. К примеру:

- а) деятельность есть конституирующий признак человека – «предмета воспитания» (К. Д. Ушинский), что обуславливает необходимость особого отношения к деятельностному принципу как ведущему методологическому (объяснительному) принципу образования человека;
- б) деятельность инициирует активное отношение к миру, что предполагает потребность ее использования как организационного принципа в процессе общего и профессионального развития человека;
- в) ориентированность деятельности на *целесообразное изменение и преобразование* позволяет использовать ее в качестве предмета проектирования в ходе выработки у обучающихся созидательных и преобразовательных способов освоения действительности и т. д.

Таким образом, в деятельности происходит становление продуктивной личности, способной к «активному отношению к окружающему миру» посредством его целесообразного изменения и преобразования. Универсальные качества деятельности позволяют играть также роль уникального системообразующего фактора. «Именно в деятельности, – пишет В. С. Безрукова, – в конечном счете, проявляется сплав общего и профессионально-технического образования, их окончательная интеграция» [1, с. 52].

Реализация педагогического потенциала деятельности требует создания соответствующей системы, в основу которой должен быть положен деятельностный принцип. Согласно ему, «усвоение знаний и способов деятельности есть одновременно и процесс, и результат деятельности по разрешению противоречий, содержащихся в изучаемых объектах, понятиях и самом процессе обучения...» [4, с. 184]. Деятельностная компонента должна присутствовать на всех уровнях образовательного процесса – методологическом, теоретическом и практическом. Особое место занимают в нем носители учебно-методического обеспечения, имплицитно «включающие» все названные уровни. Важное срединное значение здесь имеют учебники и учебные пособия. В них, с одной стороны, отражены положения формализованных структур программно-методического обеспечения (стандарты, учебные планы, программы), с другой – представлены содержательные параметры процесса формирования разнокачественных способов деятельности – учебных, учебно-профессиональных, профессиональных. Поэтому очень важна установка на использование в учебниках и пособиях деятельностной стратегии осуществления образовательного процесса.

В работах Н. Е. Эргановой явственно прослеживается деятельностная интерпретация методики профессионального обучения [11–18]. Установка на использование деятельностной стратегии обучения заложена в определении самого предмета методики профессионального обучения. «Предмет познания методики профессионального обучения, – пишет исследователь, – это относительно самостоятельная ветвь педагогических знаний и умений о конструировании, применении и развитии специальных средств обучения, с помощью которых осуществляется регуляция обучающей деятельности преподавателя (мастера производственного обучения) и когнитивной деятельности учащихся по формированию профессиональных знаний и умений и развитию обучаемых» (курсив наш. – Н. Ч.) [13, с. 7].

Как видим, в представленном материале утверждается идея деятельностной сущности образовательного процесса. Причем речь идет о межсубъектной (субъект-субъектной) деятельности, а не просто о взаимодействии, как, скажем, в следующем определении: «Методика про-

фессионального обучения – педагогический инструментарий, предназначенный для управления процессом усвоения системных профессиональных знаний в данной области деятельности на основе *совместного эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся* с учетом их возрастных особенностей, умственных возможностей, а также технического, психолого-педагогического и эргономического обеспечения» (курсив наш. – Н. Ч.) [7, с. 8]. При этом деятельность как бы зависает над совместным взаимодействием и по сути становится бессубъектной.

К сказанному следует добавить, что *совместное интеллектуально-эмоциональное взаимодействие* отнюдь не предполагает в обязательном порядке совместную деятельность. Здесь правомерно упомянуть формулу Гегеля: *одно взаимодействие есть ничто*. Чтобы взаимодействие стало чем-то действительно позитивным, необходимо привнесение в него в качестве критериального показателя «значимого компонента» (П. Сорокин). Этот компонент вносит смысл в те или иные взаимодействия. Без него «все половые акты будут идентичными: связаны ли они с проституцией, изнасилованием или супружескими отношениями», без него «мы не сможем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным» [8, с. 201, с. 204]. Точно так же без значимого компонента всякий акт педагогического взаимодействия, внешне представляемый как объединительная операция, может на самом деле быть разъединительным процессом. В качестве «значимого компонента» в нашем случае должна выступить деятельность субъектов образовательного процесса. В их совместной работе, а не по ходу интеллектуально-эмоционального взаимодействия, достигаются в первую очередь общие цели обучения. Говоря о совместной деятельности, нельзя забывать о ее межсубъектном (субъект-субъектном) характере. Да, в совместной (совокупной) образовательной деятельности достигается, в конечном счете, одна цель – общее и профессиональное развитие человека: «обученный учащийся, его система профессиональных знаний и умений, развитая личность и профессиональные способности» [14, с. 16]. Но пути к этой цели различны. Если обучающийся как субъект деятельности овладевает способами учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, то субъект обучающей деятельности (педагог) занят «педагогизацией», «дидактическим препарированием» или «методической редукцией» усваиваемого материала.

Признание наличия бинарной компоненты в образовательной деятельности не отменяет ее метадеятельностной (иерархической) природы. Она выражается в том, что педагог не просто ставит собственные цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащими-

ся; педагог не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учеником и стали для ученика «своими» [2]. Метадеятельностная (иерархическая) природа отчетливо проявляется в определении методической деятельности как самостоятельного вида «профессиональной деятельности педагога по проектированию, разработке и конструированию, исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу учебных дисциплин» [14, с. 23]. Н. Е. Эрганова конкретизирует ведущую роль педагога как проектанта, разработчика и конструктора средств регулирования собственной обучающей деятельности и деятельности обучающегося.

Об актуализации деятельностного принципа в методической концепции Н. Е. Эргановой свидетельствует и глубокая проработка понятия «методическая деятельность». Одну из своих работ она знаково назвала «Феномен методической деятельности в условиях становления и развития технологии обучения» [17]. Исключительно большое внимание понятию «методическая деятельность» автор уделяет в своих учебных пособиях [см., например, 13, 14]. Деятельностная концепция методики профессионального обучения является у Н. Е. Эргановой плодом ее многолетних раздумий и научных поисков, а не предметом случайного интереса к «модному» принципу, что позволило ей создать оригинальную систему научно-методического обеспечения методики профессионального обучения на деятельностной основе.

Н. Е. Эрганова подвергла глубокому анализу сущностные, функциональные и морфологические характеристики методической деятельности педагога профессионального образования [13, 14, 17, 18]. Сущность выражена в приведенном выше определении предмета методической деятельности. Функционал методической деятельности включает в себя аналитическую, проекторочную, конструктивную, нормативную и исследовательскую функции. В своей совокупности они образуют вертикаль значений и действий, выражающих суть методической деятельности.

Морфологическое строение методической деятельности составляют внутренняя и внешняя подструктуры. Внутреннюю подструктуру образуют объект, предмет, субъект и результаты (продукты). В качестве объекта методической деятельности педагога профессиональной школы автор обозначила «процесс формирования профессиональных знаний, умений и навыков» [14, с. 22]. Сегодня может появиться желание вместо знаний, умений и навыков вставить «компетенции». Но это будет отражать не столько действительные потребности онтологии нашего образовательного бытия, сколько потребности его гносеологии, ангажированной знаковыми проявлениями времени. Это во-первых.

Во-вторых, практически всякая компетенция, так или иначе, «переводится» как некий набор знаний, умений и навыков – *знать, уметь, владеть*. На наш взгляд, директивное насаждение понятия «компетенции» в категориальном и методологическом аппарате нашей педагогики в наблюдаемых сегодня масштабах и смыслах непродуктивно, а возможно, даже вредно. По меньшей мере, такое насаждение противоречит принципу Оккама, «*не следует привлекать новые сущности без самой крайней на то необходимости*».

В-третьих, в статье 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе» Закона об образовании РФ (2012) профессиональное обучение трактуется «как вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)». Как видим, не сильно почитаемые в наши дни ЗУ-Ны в Законе не проигнорированы. Да и мудрено их игнорировать. На одних «голых» компетенциях учебный процесс не построишь. Пусть даже они будут «золотыми» по содержанию, форме, амбициям. Без знаний, умений и навыков ничего не сформируешь. А без обозначающих их понятий никак нельзя объяснить, что все же «сформировали у обучающихся»? Чтобы это понять, компетенции «переводятся» на нормальный педагогический язык при помощи тех же почти проклинаемых сегодня знаний, умений и навыков. Есть все основания утверждать: компетенции без ЗУ-Нов не могут обходиться, а ЗУ-Ны без компетенций – могут. Точно так же, как они обходились до сей поры не одно тысячелетие.

В содержание предмета методической деятельности Н. Е. Эрганова включает приемы, методы, способы реализации и регуляции процесса формирования новых знаний и умений с учетом специфики содержания конкретного предмета. Это также вполне правомерно и конкретно, если исходить из требований естественной, а не виртуальной, директивной, реальности.

Что касается состава субъектов методической деятельности, представленных в работах Н. Е. Эргановой, то, с нашей точки зрения, он не полон и в какой-то мере противоречит бинарной концепции методической деятельности самой Н. Е. Эргановой. Выше мы отметили, что в этой концепции речь идет не только о межсубъектном, но и о междеятельностном процессе, соответственно – об обучающей и об учебной деятельности. Следовательно, должны быть выделены субъекты обучающей деятельности и субъекты учебной деятельности. Но мы читаем: «Субъектами методической деятельности являются педагог или коллектив педагогов» [13, с. 14; 14, с. 22].

Всякая деятельность «красна» результатами. Не составляет исключения и методическая деятельность. В состав ее результатов входят алгоритмы решения задач; листы рабочей тетради; приемы, методы обучения; обучающие программы и др. Правомерно к результатам (продуктам) методической деятельности причислить и новообразования в личности обучающегося, формирующиеся в ходе образовательной деятельности. Это в полной мере соответствует деятельностной сути концепции методики профессионального обучения, разработанной Н. Е. Эргановой.

Внешняя морфология методической деятельности в трудах Н. Е. Эргановой представлена видами данной деятельности. Понимая под ними «устойчивые процедуры осуществления планирования, конструирования, выбора и применения средств обучения конкретному предмету, обуславливающие их развитие и совершенствование» [14, с. 24], она к ним относит методический анализ учебного материала; планирование системы уроков теоретического и практического обучения; моделирование и конструирование форм предъявления учебной информации на уроке; конструирование деятельности учащихся по формированию технических понятий и практических умений; рефлекссию собственной деятельности при подготовке к уроку и при анализе его результатов и др.

Перечень вовсе не есть замкнутый в себе набор формализованных статичных данных. Его составляющие самым тесным образом соотносятся с тремя группами умений – умениями, связанными с овладением дидактико-методическими основами профессиональной деятельности педагога профессиональной школы; умениями, учитывающими специфику учебного материала; умениями, синтезирующими ранее сформированные умения [13, с. 15].

Если внимательно присмотреться, то можно с полным основанием заявить: эти умения ничем не хуже компетенций. Например, стоит в первом попавшемся «умении проводить анализ учебно-программной документации по обучению специалиста» заменить слово «умение» на спасительное словечко «готовность» (или «способность»), и мы получим самую что ни на есть настоящую компетенцию: готовность проводить анализ учебно-программной документации. Это умение первой группы. Возьмем умение третьей (последней) группы: «Умение применять методические рекомендации, методики и технологии обучения на практике». Проведите ту же операцию с заменой слов и получите тот же «компетентностный» результат.

Доказательством реализации деятельностного подхода в концепции Н. Е. Эргановой служит также построение инфраструктуры методической деятельности. Подробно раскрывая функционал последней, Н. Е. Эрганова создает цельную систему видов деятельности. Эта система вбирает в себя аналитический, проектировочный, конструкторский, диагностический типы деятельности. Значительной научно-методической и практи-

ческой ценностью обладает технология методического анализа, разработанная Н. Е. Эргановой. Внутри же этой технологии, на мой взгляд, особое место занимает методическая редукция – «...трансформация абстрактных теоретических положений научной области соответственно уровню понимания учащихся» [13, с. 67].

Методическая редукция – это своего рода «третья ступень» педагогической редукции. Первая ступень – педагогизация. В широком смысле слова ее «можно охарактеризовать как процесс приобретения инородным объектом (явлением, процессом) педагогических качеств» [10, с. 170]. На уровне научно-педагогического знания в свое время выдающийся педагог-методолог В. С. Гмурман охарактеризовал педагогизацию как «ассимиляцию педагогикой инонаучных данных в русле своего предмета» [5, с. 55]. Вторая ступень педагогической редукции – «дидактическое препарирование» (Э. Ф. Зеер): переформатирование (структурирование и систематизация) научно-технического текста в дидактически обоснованный учебный материал.

Следуя логике деятельностного подхода, правомерно заявить, что всякие действия с учебным материалом непременно образом непосредственно или опосредованно касаются субъектов образовательной деятельности. И, главным образом, субъекта учебной деятельности. Манипулируя с инфраструктурными элементами учебного материала, педагог должен ясно представлять их последствия для личности данного субъекта. Еще в работе 1990 года издания Н. Е. Эрганова пишет о доминировании в методике профессионального обучения вопроса о трансформации содержания учебного материала «в знания, умения учащихся» [15, с. 8].

Н. Е. Эрганова указанный выше вопрос рассматривает в широком контексте. Она не ограничивается критерием эффективности трансформации учебного материала. Она не ставит задачу как можно больше учебного материала переформатировать в ЗУНы. Для нее важно, *как* эта трансформация осуществляется и *как* она отразится на личности. Развивая учение о методической редукции, Н. Е. Эрганова демонстрирует целую систему приемов данной трансформации, ориентированных на комфортное ее осуществление, что не в последнюю очередь достигается за счет введения критериев психологического и эргономического характера. К тому же эти приемы носят инверсионный характер в том смысле, что они являются средствами и обучающей, и учебной деятельности. Это делает просто необходимым учет личностной компоненты в структуре последней, что как раз характерно для методической системы Н. Е. Эргановой [11, с. 131–142].

К сожалению, сегодня, в эпоху сплошной стандартизации и бесконечных пертурбаций в образовании, мало кто из нас, педагогов, останавливается, чтобы оглянуться вокруг, засомневаться в своих действиях, задаться вопро-

сом: а все ли ладно мы делаем? Кстати, еще в первой трети прошлого века «социократ» и «технократ» А. С. Макаренко задавался подобного рода вопросом, правда, применительно к сфере воспитания: «Что же я, должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня будет программа!». Где же выход? А. С. Макаренко находит его в диалектическом решении проблемы: нужны и общая, «стандартная» программа, и «индивидуальный корректив» к ней, т. е. программа индивидуального развития для каждого [3, с. 118–119, с. 353].

Примером реализации деятельностного подхода к методике профессионального обучения является разработка Н. Е. Эргановой технологического инструментария методики профессионального обучения [11, 18]. В настоящее время, в эпоху педагогического конструктивизма, проблемы педагогической технологии выдвинулись на первый план. При этом значительную актуальность приобретают в педагогике вопросы соотносительной идентификации категорий «методика» и «технология». Здесь нашлось место различным толкованиям. Так, методика представляется как совокупность способов организации педагогического процесса, а технология – как средства их реализации. Соответственно, в системе «методика – технология» первая выступает преимущественно как форма, вторая – как содержание. Случаются и иные варианты [6, 14, с. 48–54]. Для нас особую ценность представляет признание Н. Е. Эргановой того, «что инструментальный характер методик обучения наиболее отчетливо и ярко проявляется в педагогических технологиях» [11, с. 54]. Некоторое переосмысление данной формулы дает нам возможность сделать вывод о том, что технологический этап развития методики в целом и методики профессионального обучения в частности является качественно новой ступенью реализации деятельностного принципа в педагогике. По словам Н. Е. Эргановой, «педагогические технологии стоят значительно выше по свойству и уровню организации педагогического процесса» [11, с. 54]. Ярким свидетельством этому служит материал цитируемой нами монографии «Введение в технологии профессионального обучения» [11]. В ней, как нигде, образуют единое целое методика, технология и деятельность, скрепляемые целями личностно-субъектного и профессионального развития человека.

В заключение отметим следующее:

1. Деятельностная стратегия профессионального образования обладает мощным потенциалом, востребованным вызовами общего и профессионального развития современного человека.

2. В концепции методики профессионального обучения осуществлена реализация деятельностного подхода путем деятельностной интерпре-

тации сущностных и морфологических характеристик данной методики, разработки эффективной технологической базы их реализации.

3. Дальнейшее развитие деятельностной парадигмы образования не будет достаточно успешным без реалистического осмысления происходящих сегодня образовательных событий, при которых во главу угла ставятся переписанные зарубежные образцы. Внутри страны мы истово ведем борьбу с плагиатом и в то же время активно занимаемся списыванием закордонных образовательных мудростей. Но в таком случае следовало бы подумать: чего ради нас так щедро угощают бесплатным образовательным ширпотребом? Ведь уже не одно десятилетие постоянно слышим: бесплатным сыр бывает только в мышеловке. Человечество же вообще уже не одно тысячелетие твердит: бойся данайцев... Но еще важнее то, что мы привыкаем к репродуктивному воспроизводству готовых образцов, что неминуемо ведет к падению нашего творческого созидательного тонуса.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Е. М. Дорожкиным*

Литература

1. Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: сборник научных трудов. Москва: АПН СССР, 1982. 144 с.
2. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций. Москва: Просвещение, 1981. 120 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. Москва: АПН СССР, 1951. Т. 5. 540 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1972. 368 с.
5. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. Москва: Педагогика, 1985. 240 с.
6. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь / отв. ред. А. С. Белкин. Екатеринбург, 1995. 22 с.
7. Скибицкий Э. Г., Толстова И. Э., Шефель В. Г. Методика профессионального обучения: учебное пособие. Новосибирск: НГАУ, 2008. 166 с.
8. Сорокин П. А. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согоманова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.
9. Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
10. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография. Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО; ИРРО, 2007. 408 с.

11. Эрганова Н. Е. Введение в технологии профессионального обучения: монография. Екатеринбург: РГППУ, 2009. 151 с.
12. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения в системе современного педагогического знания // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Вып. 3. Екатеринбург, 2004. С. 475–489.
13. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: РГППУ, 2005. 150 с.
14. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие для вузов / Н. Е. Эрганова. Москва: Академия, 2008. 159 с.
15. Эрганова Н. Е. Основы методики профессионального обучения: учебное пособие для инженеров-педагогов электротехнического профиля. Свердловск: СИПИ, 1990. 148 с.
16. Эрганова Н. Е. Развитие концепций подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: сборник научных трудов. Екатеринбург: РГППУ, 2009. Вып. 1 (43). С. 32–41.
17. Эрганова Н. Е. Феномен методической деятельности в условиях становления и развития технологии обучения // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: в 3 ч. Ч. 1. Тезисы докладов Российской научной практической конференции по инновациям в профессионально-педагогическом образовании, 24–28 ноября 1997 г. Екатеринбург: УГППУ, 1997. С. 83–86.
18. Эрганова Н. Е., Шалунова М. Г., Колясникова Л. В. Практикум по методике профессионального обучения: учебное пособие. 2-е изд. Екатеринбург: РГППУ, 2011. 89 с.
19. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 272 с.

References

1. Voprosy vzaimosvjazi obshheobrazovatel'noj i professional'no-tehnicheskoy podgotovki molodyh rabochih. [The relationship of general education and vocational training of young workers]. Sbornik nauchnyh trudov. [Collection of scientific papers]. Moscow: APN USSR, 1982. 144 p. (In Russian)
2. Kulyutkin J. N., Suhovskaya G. S. Modelirovanie pedagogicheskikh situacij. [Modeling of pedagogical situations]. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Education]. 1981. 120 p. (In Russian)
3. Makarenko A. S. Sochinenija: V 7 tomah. [Ouvre. In 7 volumes]. Vol. 5. Moscow: APN USSR, 1951. 540 p. (In Russian)
4. Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii. [Problem-based learning: Basic theory]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1972. 368 p. (In Russian)
5. Metodologicheskie problemy razvitija pedagogicheskoy nauki. [Methodological problems of teaching science]. Ed. by P. R. Atutov, M. N. Skatkin, J. S. Turbovsky. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 240 p. (In Russian)

6. Osnovy pedagogičeskikh tehnologij. [Fundamentals of educational technology]. Edited by A. S. Belkin. Ekaterinburg, 1995. 22 p. (In Russian)
7. Skibitskiy E. G., Tolstov J. D., Shefel V. G. Metodika professional'nogo obuchenija. [Methodology of the vocational training]. Novosibirsk: NGAU, 2008. 166 p. (In Russian)
8. Sorokin P. A. Civilizacija. Obshhestvo. [The Civilization. Society]. Translated from English. Ed. by A. Y. Shamanova. Moscow: Publishing House Politizdat, 1992. 543 p. (In Russian)
9. Filosofskij jenciklopedičeskij slovar'. [Encyclopedic dictionary of philosophy]. Moscow: Publishing House Soviet Encyclopedia. 1983. 840 p. (In Russian)
10. Čapaev N. K., Weinstein M. L. Integracija obrazovanija i proizvodstva: metodologija, teorija, opyt. [Integration of education and production: methodology, theory, experience]. Chelyabinsk; Ekaterinburg: ChIRPO; IRRO, 2007. 408 p. (In Russian)
11. Jerganova N. E. Vvedenie v tehnologii professional'nogo obuchenija. [Introduction to the technology of training]. Ekaterinburg: RGPPU, 2009. 151 p. (In Russian)
12. Jerganova N. E. Methods of professional training in the system of modern pedagogical knowledge. [Professional'naja pedagogika: kategorii, ponjatija, definicii: sbornik nauchnyh trudov]. *Professional Pedagogics: Categories, Notions, Definitions: Collection of Scientific Papers*. Ekaterinburg: RGPPU, 2004. Vol. 3. P. 475–489. (In Russian)
13. Jerganova N. E. Metodika professional'nogo obuchenija. [The methodology of vocational training]. 3rd edition. Ekaterinburg: RGPPU. 2005. 150 p. (In Russian)
14. Jerganova N. E. Metodika professional'nogo obuchenija. [The methodology of vocational training]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2008. 159 p. (In Russian)
15. Jerganova N. E. Osnovy metodiki professional'nogo obuchenija. [Basis of methods of vocational training]. Sverdlovsk: SIPI, 1990. 148 p. (In Russian)
16. Jerganova N. E. Vestnik uchebno-metodičeskogo ob'edinenija po professional'no-pedagogičeskomu obrazovaniju: sbornik nauchnyh trudov. [Development of concepts for training teachers of vocational training]. *Bulletin of Educational and Methodical Association of Professional Pedagogical Education: Collection of Scientific Papers*. Ekaterinburg: RGPPU, 2009. Vol. 1 (43). P. 32–41. (In Russian)
17. Jerganova N. E. The phenomenon of the methodological activity in the conditions of formation and development of learning technologies. *Povyšenie akademičeskogo urovnja uchebnyh zavedenij na osnove novyh obrazovatel'nyh tehnologij: v 3 ch. Ch. 1. Tezisy dokladov Rossijskoj nauchnoj praktičeskoj konferencii po innovacijam v professional'no-pedagogičeskom obrazovanii, 24–28 nojabrja 1997. [Increase of the Academic Level of Educational Institutions on the Basis of New Educational Technologies. In 3 parts. Part 1. Thesis of Scientific and Practical Conference on Innovation in Vocational-Pedagogical Education, d.d. 24–28 November, 1997, Ekaterinburg]*. Ekaterinburg: UrGPPU, 1997. P. 83–86. (In Russian)

18. Jerganova N. E., Shalunova M. G., Kolyasnikova L. V. Praktikum po metodike professional'nogo obuchenija. [Workshop on vocational training]. Ekaterinburg: RGPPU, 2011. 89 p. (In Russian)

19. E. G. Yudin. Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti. [Systematic approach and principle of activity]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1978. 272 p. (In Russian)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК [377.112:371.13]:37.014.3

Зеер Эвальд Фридрихович

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: kafedrappr@mail.ru

Лебедева Екатерина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: ekaweb@inbox.ru

Зиннатова Мария Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: mashaperv@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОГО И ПРОЕКТНОГО ПОДХОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. *Целью статьи является обоснование необходимости модернизации профессионального образования на основе применения процессного и проектного подходов. Актуальность данной проблемы обусловлена изменением требований рынка труда к характеристикам современного специалиста и отсутствием научно обоснованной стратегии подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования.*

Методы и методология исследования. В качестве методологических оснований разработки стратегии развития профессионального образования были избраны процессный подход, обеспечивающий непрерывность управления

¹ Результаты получены в рамках государственного задания Минобрнауки России. НИР № 1134 «Научно-прикладные основы формирования индивидуальных траекторий развития личности в системе непрерывного образования».

образовательной системой и нацеленный на повышение качества профессиональной подготовки, и проектный подход, ориентированный на внесение изменений в систему традиционно сложившегося образования.

Результаты и научная новизна. Выявлены основные тренды и проблемы модернизации профессионально-педагогического образования в условиях перехода к шестому технологическому укладу. Стратегическим ориентиром преобразований является трансформация профессионально-педагогического образования в гуманитарно-технологическое; а условием успешной реорганизации – интеграция процессного и проектного подходов в управлении образовательными системами.

Выделены идентификационные признаки указанных подходов в системе инновационного образования. Рассмотрено реконструирование этих подходов в объекты образовательных инноваций.

Обозначены первоочередные задачи модернизации системы профессионального образования: содействие методологической подготовке педагогов и развитие их готовности к инновациям; определение приоритетных направлений научно-образовательной и инновационной деятельности образовательных учреждений; оптимизация реализуемых образовательных программ и усиление их профессионально-педагогической направленности на основе проблемно-модульного проектирования содержания образования; изыскание технологий формирования и развития социально и профессионально важных компетенций и качеств педагога профессиональной школы; научно-педагогическое обеспечение психолого-педагогической подготовки и повышение квалификации педагогических работников.

Сформулированы требования к организации развивающей профессионально-образовательной среды и самого образовательного процесса. Определена тематика целевых образовательных проектов, направленных на повышение качества психолого-педагогической подготовки и повышение гуманитарно-технологической квалификации педагогов профессиональной школы.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов при проектировании инновационной образовательной деятельности в системе профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, проектный подход, процессный подход, гуманитарно-технологическая квалификация, подготовка педагогов профессионального обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-40-56

Статья поступила в редакцию 24.03.2016.

Принята в печать 11.08.2016

Zeer Evald F.

Corresponding Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Education Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg.

E-mail: kafedrappr@mail.ru

Ekaterina V. Lebedeva

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Education Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: ekaweb@inbox.ru

Mariya V. Zinnatova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Education Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: mashaperv@rambler.ru

**METHODOLOGICAL BASES OF THE IMPLEMENTATION
OF THE PROCESS AND PROJECT APPROACHES
IN VOCATIONAL EDUCATION**

Abstract. The research is aimed at investigating the possibility of reforming of professional-pedagogical education on the base of process and project approaches. The urgency of this problem is caused by the changing of requirements for the modern professionals and the lack of evidence-based strategies of teacher training for vocational education system.

Methods. Methodological bases of development strategy of vocational teacher education involves process approach, that provides the continuity of the educational system management and is aimed at improving the quality of vocational training; and project approach oriented to the changes in the existing traditional education.

Results and scientific novelty. The authors have identified the basic trends of modernization of professional pedagogical education in the conditions of transition to the sixth technological order. Strategic benchmark is the conversion of vocational teacher education in the humanities and technological education. The condition for such transformation is the integration of process and project approaches in the management of educational systems.

The authors allocated the identification characteristics of process and project approaches in the system of innovative education.

Modernization of the vocational education system requires the solution of problems including the following: methodological training of teachers and the development of their readiness to innovate; definition of priority directions of science and education and innovation activities of the educational institutions; optimization the educational programs and strengthening their professional and pedagogical orientation on the basis of problem-modular design of educational content; search technology of the formation and development of socially and professionally important qualities and the competencies of teachers; scientific-pedagogical maintenance of psychological and pedagogical training and professional development of teachers.

The requirements for the organization to developmental professional and educational environment and the educational process are proposed. The authors defined the topics of the targeted educational projects aimed at improving the quality of psychological and pedagogical training and improvement of the humanitarian and technological qualification of teachers of vocational school.

Practical significance concludes in the possibility of applying the data analysis in the design of innovative educational activities in the system of vocational teacher education.

Keywords: professional-pedagogical education, project approach, process approach, humanitarian and technological qualification, training teachers of vocational education

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-40-56

The article was submitted on 24.03.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

Введение в проблему

В современном обществе актуальным становится переход к шестому, технологическому укладу, становление и рост которого будет определять развитие экономики в ближайшие десятилетия. Ядром нового уклада является комплекс базисных совокупностей технологически сопряженных производств, ключевым же фактором, определяющим формирование структуры экономики, выступают технологические инновации, используемые ведущими отраслями нового уклада [3]. К технологиям и областям деятельности, составляющим новый уклад, относятся биотехнологии, основанные на достижениях молекулярной биологии и геной инженерии, нанотехнологии, новое природопользование и медицина, робототехника, высокие гуманитарные технологии, проектирование будущего и управление им.

Интеллектуализация производства и переход к непрерывному инновационному процессу в большинстве отраслей увеличивает значение образовательных услуг. В работах западных специалистов современное общество трактуется как «обучающееся», характеризующееся «перманентной образовательной культурой» [16–19]. Необходимость постоянного обновления профессиональных компетенций в условиях стремительного устаревания знаний обусловила развитие концепции Life Long Learning, получившей широкое распространение в конце 1990-х гг.

К основным тенденциям образовательной политики развитых государств можно отнести:

- развитие мотивации специалистов к обучению в течение всей жизни. Закономерным следствием этого является рост потребности в педагогических кадрах, реализующих эти образовательные функции: педа-

гогах профессионального обучения, тьюторах, профессионалах и профконсультантах;

- сопровождение персонального развития и саморазвития работников на основе учета возможностей и способностей личности на каждой стадии профессионального становления, а также формирование ее социально-профессиональной мобильности;
- формирование долгосрочной перспективы профессиональной деятельности.

Основой инновационного развития экономики постиндустриального общества становится личность как квалификационная характеристика [6]. Определяющую роль играют уже не отдельные социально и профессионально важные качества специалиста, а интегральная совокупность знаний, умений и компетенций, которыми обладает личность [10]. Динамичный рынок труда предъявляет повышенные требования к личностным качествам современного специалиста, среди которых наиболее важными являются способность к принятию решений, готовность к самоуправлению и самообразованию, инновационность, ответственность, коммуникативность. Востребованной становится профессиональная многомерность – готовность и способность выполнять несколько профессиональных функций [15].

Формирование перечисленных выше качеств в значительной степени определяется системой образования, составной частью которого является высшее профессионально-педагогическое обучение. В современных условиях педагог перестает быть только носителем знаний и транслятором накопленного социокультурного опыта, в меняющейся реальности он становится проводником в мире знаний, помогающим проектировать и осваивать новые формы социального взаимодействия [9].

Уникальность профессионально-педагогической деятельности заключается в интеграции педагогической, психологической и производственно-технологической составляющих. Квалификация педагога профессиональной школы, осуществляющего обучение специалистов в реалиях нового технологического уклада, предполагает владение высокими гуманитарными образовательными технологиями, современную отраслевую подготовку, социально-профессиональную мобильность, толерантность к неопределенности и психологическую готовность к инновациям.

В то же время приходится признать, что существующая система профессионально-педагогического образования не может в должной мере обеспечить качественную подготовку педагогов по наукоемким и высокотехнологичным отраслям экономики. Одна из причин, отмечаемая рядом авторов, – консервативность высшей школы, которая не способна гибко

и своевременно откликаться на изменившиеся требования рынка труда [1, 7, 8]. Проявлением этой консервативности является игнорирование трансформации образовательных запросов, ориентация преподавательского состава на сохранение традиционных форм взаимодействия с обучаемыми, препятствующая развитию инновационных форм и методов образовательного процесса, а также недостаточная мотивационная и инфраструктурная готовность образовательных организаций к интеграции в мировое образовательное пространство [7].

Процессный и проектный подходы как методологические основания проектирования инноваций

Необходимость модернизации профессионального образования обусловила особую актуальность интеграции процессного и проектного подходов в управлении образовательной системой. Согласованная реализация этих подходов продиктована диалектическим противоречивым взаимодействием двух основных тенденций – самосохранения и саморазвития.

Тенденция самосохранения и соответствующие ей принципы саморегулирования общественных систем нашли отражение в процессном подходе, основные положения которого представлены в международных стандартах ISO 9000. Процесс трактуется как совокупность взаимосвязанных и (или) взаимодействующих видов деятельности, использующих входы и выходы для получения намеченного результата, при этом входами к процессу обычно являются выходы других процессов [4]. К преимуществам процессного подхода можно отнести непрерывность управления, согласованность процессов и возможность прогнозирования результата.

Процессный подход обеспечивает результативность функционирования образовательной организации, на входе которой располагаются требования к подготовленности абитуриентов, а на выходе – квалификация (качество подготовки) выпускников, удовлетворяющая требования работодателей. Вуз, располагающий ресурсами, преобразует входные данные обучаемых в конечный продукт в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов, содержанием и технологиями профессионально-образовательного процесса, который выступает смыслообразующим фактором деятельности всех субъектов организации.

Главной целевой ориентацией процессного подхода является повышение качества подготовки специалиста. Объектами внутреннего и внешнего мониторинга выступают основные и обеспечивающие процессы. К первым можно отнести реализацию базовых профессиональных

образовательных программ, дополнительных образовательных программ, а также научно-инновационную деятельность. Обеспечивающие процессы, выступающие в качестве ресурсов основных, включают в себя кадровое, информационное и материально-техническое обеспечение [12]. Внутренняя согласованность процессной модели поддерживается управляющими процессами, регламентирующими действия руководства образовательной организации в системе менеджмента качества [2].

Несмотря на то, что процессный подход обладает широким диапазоном применения, его реализация в случае управления социально-экономическими объектами и процессами осложняется «размытостью» требований и ограничений, необходимых для целенаправленного изменения состояния объекта.

Одно из ключевых противоречий кроется в невозможности однозначно определить «заказчика» конечного продукта. В качестве заинтересованных сторон выступают обучаемые, родители студентов, работодатели, государство, а также преподаватели, желающие подготовить высококвалифицированных специалистов. Однако профессиональный выбор обучаемых в современных условиях не всегда является осознанным и целенаправленным, он во многом подвержен влиянию внешних факторов (материального положения семьи, рекомендации со стороны других людей, стереотипов и др.), в силу чего требования и запросы студентов к образовательной системе часто ситуативны и не вписаны в логику становления высококвалифицированного специалиста, востребованного «экономикой знаний». Родители обучаемых, заинтересованные в получении их детьми высшего образования, также не всегда способны соотнести индивидуальные потребности с общественными приоритетами и динамикой изменившегося рынка труда. Потенциальные работодатели, вынужденные оперативно решать проблемы изменения структуры и технологии производства, зачастую выступают пассивными потребителями результатов деятельности образовательной системы. Таким образом, наиболее активными и заинтересованными сторонами остаются государство и педагоги [5]. Государство разрабатывает и контролирует исполнение образовательными организациями обязательных требований государственных образовательных стандартов, осуществляет финансирование профессиональной школы. Педагоги отвечают за качество профессиональной подготовки, обеспечивая построение индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих соотнести требования государственного образовательного стандарта с потребностями и возможностями обучаемых.

Говоря о подготовке педагогов профессионального обучения, следует еще раз отметить, что основным социальным заказчиком выступает

система профессионального образования, претерпевающая трансформации вследствие кардинально меняющихся экономических отношений в отраслях народного хозяйства из-за возрождения многоукладного производства [13]. В этих условиях эффективность управления образовательными системами обеспечивается соблюдением принципов опережающего отражения и образовательного партнерства. Наиболее полно эти принципы могут быть реализованы в рамках проектного подхода.

Под проектным подходом в образовании понимают подход, основанный на использовании проектирования как компонента содержания обучения и как основы учебно-профессиональной деятельности обучающихся в рамках современных интерактивных образовательных технологий. Проектный подход в образовании ориентирован на изменение, преобразование, модернизацию существующего, традиционно сложившегося образования. Его тематическим ядром являются инновации. В качестве объекта образовательных инноваций выступают педагогическая система, образовательный процесс и его технологии, содержание образования, оценка эффективности деятельности субъектов образования и др.

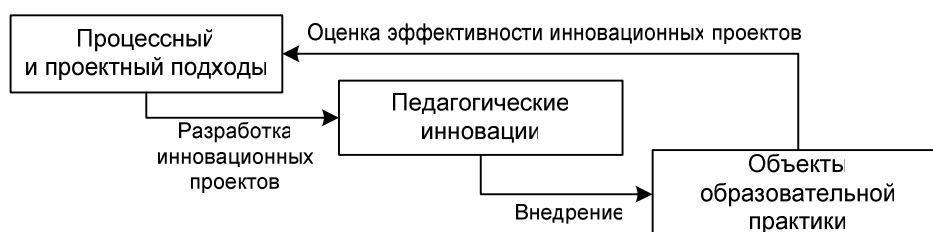
Смыслообразующий фактор проектного подхода – изменение структуры и содержания профессиональных и образовательных стандартов, разработка и внедрение форсайт-проектов развития профессионального образования, создание развивающей профессионально-образовательной среды.

Процессный и проектный подходы в образовании тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, однако в отдельных случаях вступают в противоречие. Процессный подход ориентирован на нормативные требования организации образования: средствами унификации профессионально-образовательного процесса служат профессиональные и образовательные стандарты, учебные планы и программы, внутренний и внешний аудит, рейтинговые оценки, контроль качества и др. Данный подход направлен на обеспечение сложившегося, устоявшегося содержания образования и повышение качества профессионально-образовательного процесса. Важную роль в реализации подхода играют компетенции. Разработка перечня компетенций, технологий их формирования и оценивания требует отлаженного механизма взаимодействия образовательных организаций с работодателями, который в настоящее время сам находится только на стадии становления.

Проектный подход предполагает внесение изменений в традиционно сложившуюся систему образования. Его целевая ориентация – разработка новых методологических оснований содержания и технологий инновационного образования.

И процессный, и проектный подходы являются методологическими ориентирами для разработки и внедрения инноваций в образовательную практику. Под инновацией в образовании понимается педагогическая деятельность, направленная на трансформацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт или образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также связанные с этим дополнительные научные исследования либо разработки. При этом сам процесс реализации инноваций должен соответствовать экономическим условиям и закономерностям развития экономико-правовой структуры общества, например актуальным условиям рынка труда, образовательных продуктов и услуг.

При проектировании образовательных инноваций необходимо согласование процессного и проектного подходов, которое обеспечит эффективность внедрения инноваций в педагогическую практику. Схематично преобразование процессного и проектного подходов представлено на рисунке.



Преобразование процессного и проектного подходов в объекты образовательных инноваций

Эффективность этих преобразований определяется повышением качества образования.

Реализация процессного и проектного подходов в профессиональном образовании

Использование рассматриваемых подходов в профессиональном образовании обуславливает необходимость согласования их идентификационных признаков. Анализ структурных компонентов инновационного профессионального образования позволил выделить методологические основания этих подходов (таблица).

Идентификационные признаки процессного и проектного подходов
в системе инновационного образования

№ п/п	Структурные компоненты профессионального образования	Идентификационные признаки	
		Процессный подход	Проектный подход
1	2	3	4
1	Образовательная парадигма	Когнитивная и контекстно-компетентностная парадигмы	Личностно развивающая и деятельностно-ориентированная парадигмы
2	Целевая ориентация	Повышение качества профессионально-образовательного процесса и обеспечение результативности организации	Модернизация существующей системы образования на основе разработки (проектирования) и внедрения инноваций
3	Нормативные ориентиры формирования содержания образования	Профессиональные и образовательные стандарты, учебные планы и программы. Общекультурные и общепрофессиональные компетенции	Национальная система и рамки квалификаций (НСК и НРК). Вариативные модули. Социально и профессионально значимые компетенции
4	Образовательные технологии	Технологии систематизации и визуализированной презентации компетенций (знаниевых составляющих); информационные и коммуникационные технологии; технологии контекстно-компетентностного обучения. Методологические технологии: <ul style="list-style-type: none"> ● технологии личностно-деятельностного обучения; ● технологии когнитивного инструктирования; ● технологии развивающего обучения 	Технологии саморегулируемого учения; рефлексивные технологии обучения; методы форсайт-проектов. Методологические технологии: <ul style="list-style-type: none"> ● технологии личностно-деятельностного обучения; ● технологии когнитивного инструктирования; ● технологии развивающего обучения
5	Реализация профессионально-образовательной деятельности	Профессионально-образовательная деятельность осуществляется стабильным педагогическим составом	Деятельность выполняется коллективами, образуемыми на время реализации проекта

1	2	3	4
6	Аудит профессионально-образовательной деятельности	Контроль и оценка качества образования осуществляется на основе уровня сформированных компетенций	Экспертная оценка качества проектной деятельности осуществляется по критериям значимости, инновационности, потенциальных возможностей реализации проекта
7	Ресурсный потенциал	Образовательно-пространственная среда, учебно-программные и методические материалы, квалификация педагогов, адекватные нормативным требованиям	Наличие научно-методических достижений педагогов, электронных образовательных платформ, развивающая профессионально-образовательная среда
8	Мониторинг реализации профессионально-образовательной деятельности	Образовательные процессы	Проектная деятельность и образовательные инновации

Совместную реализацию проектного и процессного подходов в профессиональном образовании обеспечивают следующие принципы:

- профессиональная направленность;
- индивидуализация, дифференциация и вариативность образования;
- соразвитие личности, образования и профессиональной деятельности;
- актуальное и потенциальное развитие личности;
- сопряжение профессиональных и образовательных стандартов с содержанием обучения в системе непрерывного профессионального образования.

Стратегической целью проектирования и модернизации системы профессионального образования является повышение качества психолого-педагогической подготовки и повышение гуманитарно-технологической квалификации педагогов профессиональной школы.

Данная цель требует:

- содействия методологической подготовке педагогов и развития их психологической готовности к инновациям;
- определения приоритетных направлений научно-образовательной и инновационной деятельности образовательных учреждений и их структурных подразделений;
- оптимизации реализуемых образовательных программ и усиления их профессионально-педагогической направленности на основе проблемно-модульного проектирования содержания образования;

- изыскания технологий формирования и развития социально и профессионально важных компетенций и качеств педагога профессиональной школы;

- научно-педагогического обеспечения психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации педагогических работников.

Повышение качества психолого-педагогической подготовки связано с развитием у обучаемых проектной культуры, базирующейся на объединении гуманитарно-художественного и научно-технического направлений образования. Реализация процессного и проектного подходов к обучению невозможна без использования современных образовательных технологий и концепций. В первую очередь, к ним относятся личностно-деятельностные технологии активного обучения (организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, дискуссии и др.), метод проектов, технологии модульной организации образовательного процесса.

Приоритетными формами организации образовательного процесса должны стать лабораторно-проектные работы, различные виды практики, соотнесенные с видами деятельности будущего специалиста, самостоятельное проектирование (бизнес-проекты, научно-исследовательские проекты), курсовое и дипломное проектирование [11]. При реализации проектных форм деятельности необходимо уделять внимание процессуальным аспектам получения знания, чему способствует применение технологии рейтинговой системы оценки и контроля знаний и умений.

В качестве основных направлений реализации процессного и проектного подходов предлагаются следующие направления деятельности:

- 1) оптимизация номенклатуры основных образовательных программ на основе анализа литературы, дискуссионных семинаров и экспертизы форсайт-проектов;

- 2) разработка и реализация дополнительных образовательных программ, нацеленных на обеспечение психологической и информационной безопасности образовательной среды. Тематика таких программ:

- формирование корпоративной культуры как условия повышения эффективности профессиональной деятельности;

- влияние дизайна образовательной среды на жизнеспособность профессионально-педагогического коллектива;

- психология преодоления деструктивного влияния цифровых технологий на подрастающее поколение и др.;

- 3) разработка проектов, направленных на развитие высокой гуманитарной квалификации педагогов;

- 4) подготовка экспертов для системы сертификации.

Организация развивающей профессионально-образовательной среды, как уже говорилось выше, должна основываться на принципах образовательного партнерства. Одной из тенденций современного образования становится мобильность учебных программ, реализуемых в форме франчайзинга с применением дистанционных технологий. Отсутствие необходимой законодательной базы сдерживает развитие таких форм мобильности образовательных программ в России, однако практическая эффективность бизнес-инструментов вызывает интерес у многих представителей системы российского образования.

Реализация гуманитарно-технологического образования требует провайдеров образовательных услуг, обладающих специальной подготовкой и (или) готовым образовательным продуктом, распространяемым на определенных условиях. В качестве одного из перспективных направлений развития системы непрерывного образования может рассматриваться разработка и распространение учебных программ по актуальным проблемам профессионально-педагогического образования на основе франшизы. Содержанием франшизы будут являться принципы организации учебного процесса, учебно-методические комплексы, мультимедийные продукты, вебинары, системы профессиональной оценки и аттестации и др.[14].

Освоение виртуальных технологий облегчает создание и продвижение образовательных программ, их адаптацию к специфическим региональным задачам рынка труда. В связи с этим особую актуальность приобретает подготовка специалистов, осуществляющих сервисные функции, – разработчиков и координаторов образовательных онлайн-платформ, организаторов проектного обучения, менторов стартапов.

В заключение отметим, что проектирование стратегии развития инновационного профессионального образования на основе процессного и проектного подходов предполагает расширение организационных форм подготовки профессионально-педагогических кадров. Превращение профессионально-педагогического образования в гуманитарно-технологическое предъявляет требования к организации развивающей профессионально-образовательной среды и самого образовательного процесса. Целевая ориентация на подготовку профессионалов, обладающих гуманитарно-технологической квалификацией, обуславливает необходимость создания психолого-педагогической платформы инновационного развития образовательных организаций.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Ф. Т. Хаматнуровым*

Литература

1. Аникеева О. А. Взаимодействие системы высшего профессионального образования и рынка труда: стратегия перемен // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2013. № 1. С. 3–9.
2. Войнова Л. П. Процессный подход к организации и управлению деятельностью образовательного учреждения как гарантия качества образования // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 35. С. 41–44.
3. Глазьев С. Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.glazev.ru/upload/iblock/447/447bb80990661122507cb60abd78adb0.pdf> (Дата обращения 9.05.2016).
4. ГОСТ Р ИСО 9000–2015 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200124393> (Дата обращения 9.05.2016).
5. Данилов И. П., Сюрлов Р. В. Процессный подход в высшем образовании // Качество. Инновации. Образование, 2002. № 3. С. 39–41.
6. Зеер Э. Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 59–75.
7. Зенгин С. С. Проектный подход как инновационный метод повышения эффективности деятельности вуза // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 306–311.
8. Кандаурова А. В. Готовность педагогов к социальным изменениям действительности // Омский научный вестник. 2014. № 5 (132). С. 124–126.
9. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 12–23.
10. Лиферов А. П. Корпоративное образование и управление человеческими ресурсами в различных деловых культурах. Москва: РАО, 2010. 302 с.
11. Махотин Д. А. Проектный подход к технологии обучения в системе высшего профессионального образования // Качество. Инновации. Образование. 2005. № 1. С. 11–21.
12. Патрусова А. М., Григорьева Т. А., Сыготица М. В., Слинкова О. К. Процессный подход к менеджменту качества в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2013. № 3 (13). С. 21–27.
13. Силайчев П. А. Философия образования: механизм социального заказа в профессионально-педагогическом образовании // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования. Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. 2015. № 4 (68). С. 12–17.
14. Щукин Д. В. Образовательный франчайзинг как форма продвижения вузовских инноваций на рынке образовательных услуг // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 132–134.

15. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
16. Field J. Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent (UK); Sterling (USA): Trentham Books, 2000. 210p.
17. Fominykh M. V., Uskova B. A., Mantulenko V. V., Kuzmina O. N., Shuravina E. N. A Model for the Education of a Student of a Vocational Pedagogical Educational Institution. Through the Gaming Simulation // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № 8. P. 2814–2840. (Translated from English)
18. Livingstone D. W. Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American Perspective // Comparative Education. 1999. Vol. 33. № 2. P. 163–186. (Translated from English)
19. Malikh O. E., Polyanskaya I. K., Konovalova M. E., Kuzmina O. Y., Tarasyuk O. V., Osipova I. V. Implementation of the State Economic Policy in the Field of Education // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № 8. P. 3104–3113. (Translated from English)
20. Merriam Sh., Caffarella R. Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Sun Francisco: Jossey-Bass, 1999. 502 p. (Translated from English)
21. Tight M. Key Concepts in Edult Education and Training. L.; N. Y.: Routledge, 1998; 2 ed. 2003. 208 p. (Translated from English)
22. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2639–2650. (Translated from English)

References

1. Anikeeva O. A. Interaction of system of higher education and labor market: strategy of changes. *Vestnik Associacii VUZov turizma i servisa. [Bulletin of Association of Higher Education Institutions of Tourism and Service]*. 2013. № 1. P. 3–9. (In Russian)
2. Vojnova L. P. The process approach to the organization and management of activities of educational institution as an education quality assurance. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera. [Materials of Conferences of Research Center Sociosfera]*. 2011. № 35. P. 41–44. (In Russian)
3. Glaz'ev S. YU. Strategiya operezhayushchego razvitiya Rossii v usloviyah global'nogo krizisa. [The strategy of the advancing development of Russia in the conditions of world crisis]. Available at: <http://www.glazev.ru/upload/iblock/447/447bb80990661122507cb60abd78adb0.pdf>. (In Russian)
4. GOST R ISO 9000–2015 Sistemy menedzhmenta kachestva. [GOST P ISO 9000–2015 of the Quality management system]. Osnovnye polozheniya i slovar'. [Basic thesis and dictionary]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/1200124393>. (In Russian)
5. Danilov I. P., Syurov R. V. The process approach in the higher education. *Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. [Quality. Innovations. Education]*. 2002. № 3. P. 39–41. (In Russian)

6. Zeer E. F. Strategic reference points of upgrade of professional pedagogical education: debatable aspect. *Nauchnyj dialog. [Scientific Dialogue]*. 2015. № 10 (46). P. 59–75. (In Russian)
7. Zengin S. S. Project approach as innovative method of increase in efficiency of activities of higher education institution. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. [Theory and Practice of Social Development]*. 2015. № 18. P. 306–311. (In Russian)
8. Kandaurova A. V. Readiness of teachers for social changes of reality. *Omskij nauchnyj vestnik. [Omsk Scientific Bulletin]*. 2014. № 5 (132). P. 124–126. (In Russian)
9. Kolesnikova I. A. Open education: prospects, challenges, risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2009. № 7. P. 12–23. (In Russian)
10. Liferov A. P. Korporativnoe obrazovanie i upravlenie chelovecheskimi resursami v razlichnyh delovyh kul'turah. [Corporate education and management of human resources in various business cultures]. Moscow: RAO, 2010. 302 p. (In Russian)
11. Mahotin D. A. Project approach to technology of training in system of the highest professional education. *Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. [Quality. Innovations. Education]*. 2005. № 1. P. 11–21. (In Russian)
12. Patrusova A. M., Grigor'eva T. A., Sygotina M. V., Slinkova O. K. The process approach to quality management in educational institutions of the highest professional education. *Problemy social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Sibiri. [Problems of Social and Economic Development of Siberia]*. 2013. № 3 (13). P. 21–27. (In Russian)
13. Silajchev P. A. Education philosophy: the mechanism of the social order in professional-pedagogical education. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovania Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitetim. V. P. Goryachkina. [Bulletin of Federal State Educational Institution of Higher Education of Moscow State Agro Engineering University named after V. P. Goryachkin]*. 2015. № 4 (68). P. 12–17. (In Russian)
14. Schukin D. V. An educational franchising as a form of promotion of high school innovations in education market. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. [Bulletin of the Omsk state pedagogical university. Humanitarian researches]*. 2015. № 3 (7). P. 132–134. (In Russian)
15. Yalalov F. G. Professional'naya mnogomernost'. [Professional multidimensionality]. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij. [Center of Innovative Technologies]. 2013. 180 p. (In Russian)
16. Field J. Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent (UK); Sterling (USA): Trentham Books, 2000. 210 p. (Translated from English)
17. Fominykh M. V., Uskova B. A., Mantulenko V. V., Kuzmina O. N., Shuravina E. N. A Model for the Education of a Student of a Vocational Pedagogical Educational Institution. Through the Gaming Simulation. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 8. P. 2814–2840. (Translated from English)

18. Livingstone D. W. Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: A North American Perspective. *Comparative Education*. 1999. Vol. 33. № 2. P. 163–186. (Translated from English)

19. Malikh O. E., Polyanskaya I. K., Konovalova M. E., Kuzmina O. Y., Tarasyuk O. V., Osipova I. V. Implementation of the State Economic Policy in the Field of Education. *ИЕЖМЕ – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 8. P. 3104–3113. (Translated from English)

20. Merriam Sh., Caffarella R. Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Sun Francisco: Jossey-Bass, 1999. 502 p. (Translated from English)

21. Tight M. Key Concepts in Edult Education and Training. L.; N. Y.: Routledge, 1998; 2 ed. 2003. 208 p. (Translated from English)

22. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School. *ИЕЖМЕ – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2639–2650. (Translated from English)

УДК 37.012

Лопатухина Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры мировых языков и культуры Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону (РФ).

E-mail: lpt7@mail.ru

Рынкевич Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Технологического университета (МГОТУ), Королев (РФ).

E-mail: Anka1984Os@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНТЕНТНАЯ ТРЕХФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Цель статьи – обсуждение внесения изменений в практику профессионального высшего образования, которые заключаются в усилении и акцентировании в учебном процессе воспитательной компоненты.

Методы и методология исследования – анализ состояния высшего профессионального образования и регламентирующих его функционирование положений Федерального закона «Об образовании в РФ»; текстоцентрический подход к воспитанию человека культуры – ответственного за свою деятельность специалиста-профессионала.

Результаты и научная новизна. Доказывается, что одной из главных причин кризиса современного российского высшего образования является устранение из него важнейшей составляющей – воспитания – и превращение профессиональной подготовки в образовательную услугу, которая сводится только к обучению, не обремененному моралью и нравственностью. Подробно обосновывается тезис о том, что воспитание, осуществляемое на основе национальных ценностей и традиций и являющееся нравственным фильтром нации, должно вернуться в высшую школу на качественно новом уровне. Для этого предлагается авторская контентная трехфакторная педагогическая модель – последовательность воспитательных и обучающих действий и установок, использующихся в локальном образовательном пространстве с учетом закономерностей развития профессиональной компетентности обучающихся и специфики получаемой ими специальности. Модель интегрирует три фактора воспитания человека культуры: 1) человека духовного, 2) человека нравственного, 3) человека интеллектуального; и строится на основе принципа текстоцентризма, который понимается как дидактическая конструкция взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе прикладного (относительно будущей профессии) освоения учебной дисциплины. Описываемая в статье модель рассматривается на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Подчеркивается, что текстовый контент дисциплины (ее предметное содержание) должен быть ориентирован на профессионально-личностное и личностно-ценностное развитие обучающихся, наполнен духовными и нравственными ценностями, которые будут способствовать воспитанию необходимых духовных и нравственных качеств личности студента, развивать мотивацию к получению фундаментального образования и совершенствованию интеллектуальных операций.

Практическая значимость. Представленная в публикации модель дает возможность студенту подняться на уровень самовоспитания, планировать профессиональное саморазвитие и выстраивать индивидуальную траекторию профессиональной карьеры.

Ключевые слова: воспитание, обучение, национальные ценности, сотрудничество субъектов, интегративная модель, прикладной характер.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-56-72

Статья поступила в редакцию 10.02.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Tatyana A. Lopatukhina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, World Languages and Cultures Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don (RF).

E-mail: lpt7@mail.ru

Anna V. Rynkevich

Candidate Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Foreign Languages, «University of Technology» (Moscow Region University of Technology), Korolev (RF).

E-mail: Anka1984Os@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONTENT THREE-FACTOR MODEL OF EDUCATING HIGH-SCHOOL STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. *The aim of the presented publication is to discuss the changes in the practice of professional higher education which consist in strengthening and emphasis of an educational component in educational process.*

Methods. *The methods involve the analysis of a condition of higher education and the provisions of the Federal Law on Education regulating its functioning in the Russian Federation; text-centered approach to education of the person of culture – the professional specialist, responsible for the activities.*

Results and scientific novelty. *It states that some drawbacks of the existing present-day education organization are being constantly discussed by a pedagogical community of the Russian Federation: the absence of development stability; the absence of effective strategies and technologies of their implementation; the triumph of national nihilism confirmed by high schools and individual scientists participation in different foreign educational projects, usually having world notorious reputation; penetration of commercial principals in to an education system, the latter having been turned in to an education service, etc.*

As a result *the personality quality itself has greatly deteriorated as well as Russia society intellect, on the whole, according to some law, psychological, philosophical and pedagogical analysis.*

The article stresses that the way out maybe found in restoring Russian national traditions and lost values and returning them to Russian education via adequate upbringing process. The authors describe their innovative model comprising three directions: 1) the integral three-factor spiritual, moral and intellectual upbringing of the students; 2) specially selected text content professional information using text-centered approach and 3) peculiar interaction of two education subjects: a student and a teacher. Their cooperation envisages the following stages: first, teacher's strict guidance of a student; then – teacher's soft support of a student; after this – teacher's accompanying a student at a special request and, at last, – wise consulting a student if needed. In the long run, in the author's opinion, this system should succeed in creating some special platform for student's further self-upbringing and self-learning.

The model described in the paper is considered on the example of the discipline «A foreign language in the professional sphere». The just described model was worked out for effective foreign language education process perceived as a

part of professional high-school education. Due to this system, foreign language becomes a source of professionally demanded and personally valuable information.

Practical significance. The model provided in the paper gives the chance to the student to be lifted to self-education level, to plan professional self-development and to build an individual trajectory of professional career.

Keywords: upbringing, education, text-centered approach, national values, subject cooperation, applied character.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-56-72

The article was submitted on 10.02.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

Начиная с конца прошлого века российское высшее профессиональное образование пребывает в состоянии постоянного реформирования. Одна выдвигаемая стратегия сменяет другую; технологии реализации этих стратегий носят несистемный, мало аргументированный характер: очередной, еще не апробированный технократичный ФГОС сменяется другим. Не оправдал надежд педагогического сообщества и Федеральный закон об образовании 2012 г. (далее – Закон), который ни концептуально, ни методологически не сумел решить актуальные задачи высшей школы. Торжество принципа нигилизма в образовании подкрепляется сотрудничеством с Европейским Союзом и США через внедрение международных проектов: Единого государственного экзамена, института «Открытое общество» Дж. Сороса, Болонской декларации, Общеввропейского проекта тюнинга образовательных программ, образовательного проекта «Минерва» и т. п. С большим трудом восстанавливается кардинально разрушенная система профессионального среднего образования, что крайне негативно сказалось на реализации принципа непрерывности профподготовки специалистов. «Вершиной» всего перечисленного стало обусловленное коммерциализацией профессионального образования отнесение его исключительно к сфере услуг: из образовательного процесса исчезло воспитание, осталась только обучение, хотя в Проекте стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, опубликованном в январе 2015 года, подчеркивается роль сотрудничества всех субъектов системы воспитания – семьи, общества, государства, образования, науки, общественных организаций, СМИ и бизнес-сообщества [18].

Против исключительно обучающего предназначения высшего образования выступают и Президент РФ В. В. Путин [14], и Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл, и подавляющая часть академического сообщества, тем не менее данные представления о «модификации» высшей школы утвердились на всех уровнях и озвучиваются с высоких трибун в госу-

дарственных органах и управленцами образовательной сферы. Произошла трансформация понимания образования как основы русской культуры, позволяющей сохранять духовность, нравственность, национальную идентичность, в нечто из области сервиса, в котором преподаватель предлагает свои услуги, а общество их покупает.

Высшее профессиональное образование представлено в Законе тремя уровнями (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации / подготовка научно-педагогических кадров), которые не предусматривают непрерывности подготовки профессионала, поскольку на каждом из них можно получить новый вид образования. Третий уровень ко всему прочему автоматически, одновременно с процессом подготовки к защите кандидатской диссертации дает еще право вести педагогическую деятельность без специального педагогического образования [21].

Образование всегда было единым процессом воспитания и обучения при приоритетной роли воспитания. Именно это и было продекларировано Законом, но, к сожалению, не нашло развития в его тексте: не выработана дефиниция понятия «воспитательная стратегия», не описаны технологии и алгоритмы внедрения воспитательных стратегий в образовательный процесс подготовки профессионалов, не разработаны средства оценивания уровня воспитанности обучающихся. Заимствованный из болонских документов компетентностный подход не дифференцирует в терминологии наличие у обучающегося одного умения, качества, владения или их совокупности: для обозначения обоих случаев используется термин «компетенция». По логике вещей при оценивании уровня воспитанности и обученности должна иметь место оппозиция следующего вида: «компетенция» (как оценка отдельного качества личности) и «компетентность» (как оценка наличия интегративных качеств личности).

Провозглашая личностно ориентированную парадигму образования и необходимость внедрения индивидуальных траекторий обучения, Закон вместе с тем не предусматривает различные градации типов сотрудничества субъектов образовательного процесса. Таким образом разрушается выстраиваемая цепочка в отношениях педагога и обучающегося: педагогическое руководство → педагогическая поддержка → педагогическое сопровождение → педагогическое консультирование → самообразование.

Обобщая все сказанное выше, можно констатировать следующее: отсутствие эффективной системы высшего профессионального образования, ориентация на многочисленные иностранные (европейские и американские) образовательные проекты, потеря традиционных русских ценностей воспитания, обезличивание образования вследствие потери его смысла для личности (трудности устройства на работу, низкая оплата, не-

объективность в оценке профессиональной компетенции и т. п.), утрата главной характеристики советского образования – его фундаментальности, понижение общей, педагогической и профессиональной культуры преподавателя, внедрение технократических тенденций (ФГОС, УМК) [19] в организацию управления крупными, а поэтому структурно громоздкими образовательными учреждениями требуют модернизации профессионального образования в РФ через **возвращение в него системы воспитания человека культуры** на качественно новом уровне.

Феномен понижения качества личности человека при исковерканной морали общества отмечал А. А. Зиновьев еще в 2005 г., а в 2015 г. члены Зиновьевского клуба констатировали наличие «щадящей» квалификации у наших профессионалов и специалистов вследствие существующей организации профессионального высшего образования [4]. Получается, что без воспитания образованный человек – это специалист с набором компетенций; т. е. это не творческая, энергичная личность, заботящаяся о налаживании гармоничных нравственных отношений в ближайшем окружении и в обществе в целом, а специалист, приносящий какую-либо социальную или экономическую пользу, как отметил Святейший Патриарх Кирилл Московский и Всея Руси на пленарном заседании IV Рождественских встреч в Совете Федерации РФ в январе 2016 г. [16].

Возможны различные варианты решения указанной проблемы в воспитании человека культуры, но, на наш взгляд, задача состоит в том, чтобы сосредоточиться на воспитании: 1) человека духовного; 2) человека нравственного и 3) человека интеллектуального.

1. Воспитание человека духовного

В Совместном заявлении Папы Римского Франциска и Святейшего Патриарха Кирилла, подписанном в феврале 2016 г. в Гаване (Куба), отмечается, что современное общество стало секуляризованным, т. е. состоялся объективный процесс изъятия из церковного, духовного ведения духовных и нравственных ценностей и произошла передача их в светское, гражданское ведение [7]. Испокон веков духовность в России связывалась именно с православной церковью. В православии она понимается как святость осуществления воли Бога; приобщение к совершенству как достижение любви к Богу; смирение, чистота помыслов, как у ребенка; покорность воле творца; сострадание, борьба со злом, грехом, очищение и раскаяние [5].

Человек духовный – это творческий, информированный, знающий человек; он обладает силой, производящей энергию, стремлением двигаться к высшему – «из тьмы к свету». Все перечисленные качества – это свойства Творца, которые заложены им в человеке. Обращение к право-

славия – интеграционный фактор православного народа, ключ к сохранению российской государственности, национальной культурной идентичности и к консолидации российского общества на основе духовных ценностей. Именно в этом видится нам национальная идея нашего общества и цель программы саморазвития каждого человека, скрепляющая руины современного мира. Известный педагог наших дней И. И. Подласый прямо пишет в своих трудах о том, что воспитанный человек отличается от невоспитанного духовностью [13].

2. Воспитание человека нравственного

Если обратиться к истории русской педагогики, то можно заметить, что главной чертой человека нравственного считался патриотизм, жертвенная любовь к отчизне. Здесь уместно вспомнить и «Поучение детям» Владимира Мономаха, Великого князя, государственного деятеля, военачальника и мыслителя (XI век) [2]; и «Юности честное зерцало» (1717 г.), подготовленное по указу Петра Великого, последнего царя Всея Руси и Первого императора Всероссийского [1]; и труды великих педагогов XVIII–XX вв., таких как И. Н. Бецкой, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев [20]. Это подтверждается также множеством текстов фольклорных записей, летописных сводов, художественной, философской, общественно-политической и юридической литературы, произведениями эпистолярного жанра. К числу черт, воспитываемых у русского патриота, история педагогики относит трудолюбие, честность, честолюбие, порядочность, ответственность, отсутствие заботы о почестях, стремление к саморазвитию, исправлению зла, а также соблюдение закона. Воспитать такого человека можно через развитие системы «нравственных табу» с помощью выбора нравственных приоритетов при решении индивидуальных, личностных проблем.

В своих выступлениях президент нашей страны В. В. Путин говорит о необходимости воспитания любви к большой и малой родине, уважения к культуре и традициям людей, которые живут рядом, а также – сохранения почтения к памяти предков, передавших новым поколениям заветы бережного отношения к Отечеству, веры в добро, справедливость и милосердие «соотчичей», по выражению А. Н. Радищева [15].

Между тем в публикациях такой общественной организации, как Родительское всероссийское сопротивление (РВС), отмечается исчезновение в нашем обществе чувств патриотизма, духовности, нравственности. Насаждаются муссированное очернение прошлого, инородные ценности, бал правят алчность, жадность, злоба – иначе говоря, происходит отречение от достижений многовековой системы русского образования, нарушение в нем баланса между традициями и новациями [16], которые, как

подчеркивает Патриарх Кирилл, есть две формы существования многовековой человеческой цивилизации. Сейчас новации оттесняют, отодвигают на периферию общественной жизни традиционные идеи и принципы; и, как результат, они уже не являются факторами, определяющими современную жизнь.

Устойчивое развитие общества не может осуществляться без правильного соотношения устоявшихся, укоренившихся и новаторских начал. Последние связаны с творчеством, созидающим новое. Творчество и новация – это часть Божественного замысла. Однако традиции помогают людям выбирать из всего нового только самое важное; они – нравственный фильтр новаций, ведь измениться может все, кроме взглядов на нравственность, потому что она не от человека, а дана свыше – Богом.

Вернемся к вопросу воспитания патриотизма. Интересно отношение к этому феномену в некоторых зарубежных странах.

Так, во Франции считается дурным тоном объясняться в любви к своей стране. В школьных учебниках понятия «родина», «патриотизм», «патриоты» не употребляются. Когда речь заходит о защите Родины, у французов принято говорить о защите Республики, а не о патриотизме. Специальные занятия по гражданскому воспитанию проводятся в школах с тем, чтобы с детства прививать любовь к своей стране. Но речь идет прежде всего о вещах, закрепленных во французской конституции – равноправии, социальной справедливости, свободе личности. Гражданское воспитание занимает особое место в школьном обучении. Так, в начальной школе учащихся знакомят с ролью и местом Франции в современном мире. На фасадах школ можно увидеть вывешенный флаг Франции и девиз Французской Республики – «Свобода, Равенство, Братство».

Выражения «он покинул Родину», «он вернулся на Родину», «он скучает по Родине» французами не употребляются. Подобные фразы выдают иностранное происхождение говорящего.

В школьных учебниках можно встретить высказывание: «Человек живет не в стране, а в языке. Родина – это язык и больше ничего». Известный лингвист Давид Гордон указывал: «Типичной является забота французов о чистоте своего языка, о том, чтобы он не был искажен или испорчен. Столь же обычно для них и широко распространенное убеждение о том, что экспансия французского имеет просветительскую миссию и в то же время укрепление политических позиций Франции на международной арене. Эта самая просветительская миссия связана с подсознательной верой французов в то, что Франция является носителем универсальной идеи, идеи о том, что природа человека везде и во все времена неизменна, а законы этой природы наиболее полно отражены и соблюдены во Франции» [23].

В 1994 г. французским Национальным собранием был принят закон, согласно которому все этикетки на товарах, реклама, инструкции, меню в ресторанах, вывески должны быть на национальном языке. Документы, начиная с трудовых соглашений и кончая документацией предприятий и банков, не говоря уже об официальных государственных бумагах, должны быть тоже написаны по-французски. Закон обязывает всех официальных представителей государства даже вне пределов страны публично выступать только на французском. Данный закон распространяется на радио и телевидение.

А, например, в Японии понятия «патриотизм национальный» и «патриотизм государственный» по сути обозначают одно и то же и являются способом сохранить особенный уклад жизни японцев. Хотя со временем понятие патриотизма размывается.

В период Второй мировой войны в Японии феномен патриотизма активно использовался в политических целях, в результате чего это духовно-нравственное чувство превратилось в фанатичный национализм. Возможно, это и привело страну к трагедии. На протяжении долгого времени на Японских островах было неловко говорить о своем патриотизме. После поражения во Второй мировой войне был даже принят «Фундаментальный закон об образовании» (1947 г.), согласно которому должно избегать любое упоминание о патриотизме.

К концу XX века в стране созрела необходимость новой идеи воспитания патриотического молодежи, прививающего уважение к своей родине, культуре, традициям, истории, но сохраняющего уважение к культуре и традициям других народов. Эта идея продвигалась правящими кругами Японии, которые настаивали на изменении основного закона об образовании страны как устаревшего и включении в него отдельных статей, регламентирующих патриотическое воспитание подрастающего поколения [12].

В 2002 г. правительством был разработан учебный план, в котором воспитание «чувства любви к своей стране» определяется как основная цель шестилетней программы обучения в средней школе. В 2003 г. постановлением правительства «О свободе слова и патриотизме в Японии» была введена система оценки патриотизма в школах. Всем учащимся, начиная с 11 лет, предполагалось выставлять оценки «за патриотизм», а также включить их в таблицу об успеваемости. Данное нововведение вызвало острую критику со стороны общественности, поскольку «патриотизм учеников оценить невозможно» [11].

В декабре 2006 г. был принят обновленный закон об образовании, в котором в пятом параграфе второй статьи «Задачи обучения и воспита-

ния» говорится: «Наряду с любовью к своей стране и малой родине уважать другие страны, воспитывать уважительное отношение к другим странам, вносить вклад в развитие международного сообщества и мира» [3]. Особое место в новом законе отводится «воспитанию любви к малой родине» и истории страны, а учителям вменяется в обязанность обладать самим «чувством патриотизма и национального достоинства» и формировать его у учеников младших классов. Премьер-министр Японии Синдзо Абэ тогда заявил: «Нашей целью является пересмотреть этот закон так, чтобы начать воспитывать молодых амбициозных людей, которые будут с достоинством строить свою страну» [11].

Усиление «патриотического воспитания» привело к тому, что за неповиновение новому закону и нежелание исполнять национальный гимн «Кими га йо» («Твой век») учителей стали наказывать и увольнять. В настоящее время закон является действующим.

Впечатление очень патриотичного государства производит Финляндия. Финский народ обладает повышенным чувством собственного достоинства и гордости за все, что есть финского на свете. Финское понимание патриотизма заключается в сохранении традиций и обычаев предков, уважении законов страны и стремлении сделать свой край как можно лучше. Финны убеждены, что защищать Родину и отдать за нее жизнь – долг каждого гражданина.

Когда в соседних странах сносились советские памятники, финны продолжали одинаково заботиться о могилах и своих героев, и своих врагов, гостеприимно принимая свергнутые статуи чужих идолов на своей земле. Особенно пополнилась в то время финская коллекция памятников Ленину. Финны не прячут прошлого, не вырывают страниц из истории, не переписывают памятные доски, не переименовывают улицы. Они так определяют свое отношение к прошлому: «Травмирующий опыт, глубину которого трудно объяснить иностранцу» – и полагают, что не только победы, но и поражения – лучшие уроки памяти для будущих поколений [22].

3. Воспитание человека интеллектуального

История русской педагогики предлагает нам систему просвещения разума, которая одновременно украшает душу человека [6]. Наука необходима как неисчерпаемый источник выгод для государства [9]. Каждый человек тем полезнее государству, чем просвещеннее его разум. Образование позволяет человеку соединять, отделять, сравнивать, собирать новые представления, согласовывать, противопоставлять, устанавливая противоречия, познавать истину, сомневаться, решать – т. е. оно учит мыслить, и «мыслить основательно», согласно программе интеллектуально-го развития человека Н. И. Новикова.

К. Д. Ушинский утверждал, что ум есть хорошо организованное знание, которое можно приобрести, только занимаясь трудом [20]. Труд – свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека для достижения истинно человеческой цели жизни. Роль воспитания – развитие и внушение неутолимой жажды труда. Возможность труда и любовь к нему – лучшее наследство, которое может оставить детям и бедный, и богат.

Совершенно очевидно, что изменить одновременно всю систему профессионального высшего образования невозможно, но вполне возможно осуществление некоторых изменений в рамках локального образовательного пространства кафедры, учебной дисциплины, а также технологии и методики обучения, разработанных отдельными авторами.

4. Педагогическая контентная трехфакторная модель организации иноязычного образовательного процесса в профессиональном высшем образовании

Обратимся к определению основных понятий разработанной нами концептуальной педагогической модели организации образовательного процесса в вузе. Модель мы понимаем как описание, схему, план, последовательность действий, относящихся к процессу или явлению. Педагогическая модель в нашем случае – это порядок действий или установок в организации процессов воспитания и обучения в локальном образовательном пространстве на основе закономерностей развития профессиональной компетентности обучающихся. Данные закономерности связаны

- с интеграцией трех факторов воспитания человека культуры:

- 1) человека духовного;
- 2) человека нравственного;
- 3) человека интеллектуального;

- с процессом обучения на основе принципа *текстоцентризма*, который понимается как дидактическая конструкция взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса в ходе реализации прикладного принципа отношения учебной дисциплины к будущей профессии.

В качестве учебной дисциплины в нашей модели рассматривался предмет «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Принцип текстоцентризма основан на отборе контента (предметного содержания) в зависимости от профессионально-личностного развития обучающегося и его личностно-ценностных ориентиров [8]. Текстовый контент подбирается полностью на весь курс иноязычного образования, являющегося частью профессионального высшего образования.

Педагогическая контентная трехфакторная модель организации иноязычного образования в «неязыковом» вузе представляет собой последовательный технологичный процесс, включающий:

1) отбор преподавателем корпуса иноязычных текстов, связанных со специальной профессиональной дисциплиной обучающихся;

2) классификацию корпусов иноязычных текстов (контента – научного, аутентичного) по подъязыку, функциональному стилю, жанру, речевым формам;

3) установление в результате исследования, выполняемого преподавателем, частотных когний, концептов, понятий (простых и сложных), терминов и их дефиниций, а также грамматических структур;

4) создание учебных (прагмалингвистических) текстов, учитывающих все выделенные дифференциальные признаки узкоспециального научного текста, а также частотные грамматические феномены;

5) оценку с точки зрения духовных, нравственных и интеллектуальных позиций отобранного контента, в котором в целях развития человека культуры должны учитываться:

- информативность, знаниевая и творческая компоненты, соблюдение фундаментальности образования, потенциальные возможности саморазвития;

- нравственная окрашенность излагаемых научных проблем; наличие элементов, воспитывающих гордость достижениями отечественных ученых, патриотизм, уважение к истории и традициям российской науки, стремление развивать ее на основе новаций при отсутствии слепой подражательности;

- возможности анализа при выделении триады «понятие – термин – дефиниция», общего – частного, конкретного – абстрактного, нового – старого, теоретического – практического; классификации на основе идентификации, абстрагирования, выстраивания иерархических отношений, соответствий, отбора, систематизации; синтеза в виде доказательств, сравнения, группирования, преобразования, компрессии, соответствия, резюмирования, вывода, алгоритмизации, моделирования;

6) разработку учебников, учебно-методических пособий для работы обучающихся под руководством преподавателя;

7) самостоятельный подбор студентами аутентичных текстов по своей специальности (после обучения их способам смысловой обработки учебных текстов, составленных преподавателем с учетом частотных лексических, грамматических, синтаксических, стилистических и прочих особенностей);

8) использование студентами отобранного при педагогической поддержке контента для создания вторичных текстов – выступлений, докладов, научных статей, курсовых и квалификационных работ;

9) самостоятельная работа учащихся (при педагогическом сопровождении и консультировании, если это необходимо) по созданию профессионального контента.

Описанная трехфакторная модель организации иноязычного образования в приложении к профессии (специальности) обучающегося разрабатывалась в Ростовском военном институте с 2001 по 2010 г. и была реализована как в теоретическом плане (одна докторская диссертация, четыре кандидатских диссертации, две магистерских диссертации и пять научных монографий), так и практически в виде значительного количества учебников и учебно-методических пособий по английскому и немецкому языкам, опубликованных в таких издательствах, как «Высшая школа», «Народное образование», «Вузовская книга» (Москва) и рекомендованных научно-методическими советами к использованию в учебном процессе.

Выводы:

1) профессиональному высшему образованию, находящемуся в глубоком кризисе, необходимы качественные изменения, началу которых могут послужить авторские педагогические концепции, модели, технологии и алгоритмы их реализации в локальном образовательном пространстве;

2) педагогическое сообщество должно обеспечить приоритетный по сравнению с обучением статус воспитания в образовательном процессе вузов;

3) сочетание обучения с трехфакторной моделью воспитания, основанной на отборе профессионального контента по принципу текстоцентризма и сотрудничества субъектов образовательного процесса, создаст эффективные условия для реализации лично ориентированной профессиональной подготовки.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Савиных*

Литература

1. Алферова А., Грузинский А. Русская литература XVIII в. // Указы Петра I. Юности честное зерцало. Москва, 1916. С. 16–12.
2. Владимир Мономах. Поучение князя детям (XI в.) // Хрестоматия по истории педагогики. Москва: Учпедгиз, 1938. Т. 4, ч. 1. С. 13–16.
3. Галич Ю. Н. Истоки патриотического воспитания и обновленный основной закон об образовании в Японии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «История и политические науки». Москва, 2008. № 4. С. 98–106.
4. Зиновьев А. А. Интеллект общества, 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.zinovjev.ru/gu-intellekt.html; http://ria.ru/zinovjev_klub.
5. Ильичева И. М. Проблема воспитания и развития духа // Экология духовности в христианстве. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. С. 28–36.

6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Сфера, 2001. 512 с.

7. Итоговый документ XXIV Международных Рождественских образовательных чтений [Электрон. ресурс]. Москва, 2016. Режим доступа: <http://www.patriarhia.ru/db/text/4360048.htm>.

8. Лопатухина Т. А. Текстцентрический подход как педагогическая модель освоения иностранного языка в процессе подготовки военного специалиста. Москва: Народное образование, 2001. 103 с.

9. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1951. С. 89–90; 93–95.

10. Новиков Н. И. Об образовании разума // Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1951. С. 128–134.

11. Перспективы патриотического воспитания [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nirsi.ru/104> (дата обращения: 10.02.2016).

12. Плякушта Ю. Н. Базовые характеристики национального характера японцев // Сборник научных трудов Института Гуманитарного образования. Москва, 2007. Вып. 9.

13. Подласый И. П. Педагогика: учебник. Москва: Высшее образование, 2007. 420 с.

14. Путин В. В. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 2015 года. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/elevets/president/news/47173>.

15. Радищев А. Н. Сын отечества (патриот) // Избранные сочинения. Москва: Соцгиздат, 1952. С. 200–207.

16. Слово Святейшего Патриарха Кирилла Московского и Всея Руси на Рождественских Парламентских встречах [Электрон. ресурс]. Москва, 2016. Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/90158.html>.

17. Совместное Заявление Папы Римского Франциска и Святейшего Патриарха Кирилла от 12 февраля 2016 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/43720.74.htm>.

18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Проект от 13.01.2015) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://council.gov.ru>.

19. Технократизм [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/280013> (дата обращения 4.02.2016).

20. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Педагогическая антропология. Т. 8. Москва: АППА РСФСР, 1950. С. 11–52.

21. Федеральный Закон об Образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [www.consultant.ru/document.cons_doc_1\(e\)](http://www.consultant.ru/document.cons_doc_1(e)) (дата обращения 23.02.2016).

22. Что мы знаем о финском патриотизме? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://terve.su/chto-my-znaem-o-finskom-patriotizme> (дата обращения 14.02.2016).

23. Gordon D. The French Language and National Identity 1930–1975. Vol. 22 of Contributions to the Sociology of Language. Mouton; the Hague; Paris; New-York, 1978. P. 453.

24. Emilio Jose Delgado Algarra. Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC 2013, 24–26 April, Azores, Portugal. P. 309–317.

25. Shinobu Anzai. Re-examining patriotism in Japanese education: analysis of Japanese elementary school moral readers. Educational Review. Vol. 67. Issue 4, October 2015. P. 436–458.

26. The Language of Patriotism in France, 1750–1770 // Journal of French Studies, e-France. 2007. Vol. 1. P. 1–43.

27. Fominykh M. V., Uskova B. A., Mantulenko V. V., Kuzmina O. N. & Shuravina E. N. A Model for the Education of a Student of a Vocational Pedagogical Educational Institution Through the Gaming Simulation // IEJME – Mathematics Education. 2016. 11 (8). P. 2814–2840. (Translated from English)

28. Evtjugina A. A., Simonova M. V. & Fedorenko R. V. (2016). Teaching Conversational Language Skills to Foreign Students: Blended Learning and Interactive Approaches // IEJME – Mathematics Education. 11 (8). P. 2925–2936. (Translated from English)

References

1. Alferova A., Gruzinskij A. Russian literature of the 18th century. [Russkaja literatura XVIII v]. Ukazy Petra I, Junosti chestnoe zercalo. [Decrees of Peter I, fair mirror of Youth]. Moscow. 1916. P. 16–12. (In Russian)

2. Vladimir Monomah. Pouchenie knjazja detjam (XI v.). [Vladimir Monomakh. Lecture of the Knyazh to children (11th century)]. Hrestomatija po istorii pedagogiki. [Anthology of pedagogics history]. Moscow: Publishing House Uchpedgiz, 1938. V. 4, p. 1. P. 13–16. (In Russian)

3. Galich Ju. N. Sources of patriotic education and the updated fundamental law about formation of Japan. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija «Istorija i politicheskie nauki»*. [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «History and Political Sciences»]. Moscow, 2008. № 4. P. 98–106. (In Russian)

4. Zinov'ev A. A. Intellekt obshhestva. [Intelligence of society]. Available at: www.zinovjev.ru/ru-intellekt.html; http://ria.ru/zinovjev_klub. 2015. (In Russian)

5. Il'icheva I. M. Problema vospitanija i razvitija duha. [A problem of education and development of spirit]. Jekologija duhovnosti v hristianstve. [Spirituality ecology in Christianity]. Kolomna: Kolomenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut. [Kolomna State Teacher Training College]. 2008. P. 28–36. (In Russian)

6. Istorija pedagogiki i obrazovanija. [History of pedagogics and education]. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obshhestve do konca XX v. [From origin of education in primitive society until the end of the 20th century]. Ed. by A. I. Piskunov. Moscow: Publishing House Sfera, 2001. 512 p. (In Russian)

7. Itogovyj dokument XXIV Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chtenij. [Resulting document XXIV of the International Christmas ed-

educational readings]. Moscow, 2016. Available at: <http://www.patriarhia.ru/db/text/4360048.htm>. (In Russian)

8. Lopatuhina T. A. Tekstocentricheskij podhod kak pedagogicheskaja model' osvoenija inostrannogo jazyka v processe podgotovki voennogo specialista. [Text-centered approach as pedagogical model of development of a foreign language in the course of training of the military specialist]. Moscow: Publishing House National education. [Narodnoe obrazovanie]. 2001. 103 p. (In Russian)

9. Novikov N. I. O vospitanii i nastavlenii detej. [About education and child guidance]. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. [Selecta on pedagogics]. Moscow: Publishing House Uchpedgiz, 1951. P. 89–90; 93–95. (In Russian)

10. Novikov N. I. Ob obrazovanii razuma. [About formation of intelligence]. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. [Selecta on pedagogics]. Moscow: Publishing House Uchpedgiz, 1951. P. 128–134. (In Russian)

11. Perspektivy patrioticheskogo vospitanija. [Prospects of patriotic education]. Available at: <http://www.nirsi.ru/104>. (In Russian)

12. Pljaukshta Ju. N. Basic characteristics of national nature of Japanese. *Sbornik nauchnyh trudov Instituta Gumanitarnogo obrazovanija. [Collection of Scientific Works of Institute of the Humanities Education].* № 9. Moscow, 2007. (In Russian)

13. Podlasyj I. P. Pedagogika. [Pedagogics]. Moscow: Publishing House Vysshee obrazovanie. [Higher Education]. 2007. 420 p. (In Russian)

14. Putin V. V. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniju 2015 goda. [President's letter Russian Federation to Federal Assembly of 2015]. Available at: <http://kremlin.ru/elevets/president/news/47173>. (In Russian)

15. Radishhev A. N. Syn otechestva (patriot). [Son of the fatherland (patriot)]. Izbrannye sochinenija. [Selected works]. Moscow: Publishing House Soclitzdat, 1952. P. 200–207. (In Russian)

16. Slovo Svjatejshego Patriarha Kirilla Moskovskogo i Vseja Rusi na Rozhdestvenskih Parlamentских vstrechah. [The word of the Most Saint Patriarch Kirill of Moscow and all Russia at Christmas Parliamentary meetings]. Moscow, 2016. Available at: <http://www.pravoslavie.ru/90158.html>. (In Russian)

17. Sovmestnoe Zajavlenie Papy Rimskogo Franciska i Svjatejshego Patriarha Kirilla ot 12 fevralja 2016 goda. [The joint statement of the Pope Francis and Svyateyshego Patriarkh Kirill, d.d. 12 February, 2016]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/43720.74.htm>. (In Russian)

18. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (Proekt ot 13.01.2015). [The strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025 (The project of 13.01.2015)]. Available at: <http://council.gov.ru>. (In Russian)

19. Tehnokratizm. [Technocracy]. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/280013>. (In Russian)

20. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitanija. [Person as an education subject]. Pedagogicheskaja antropologija. [Pedagogical anthropology]. V. 8. Moscow: Publishing House APPA RSFSR, 1950. P. 11–52. (In Russian)

21. Federal'nyj Zakon ob Obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29 dekabnja 2012 goda. [The federal Law on Education in the Russian Federation, d.d. 29 December, 2012]. Available at: [www.consultant.ru/document.cons_doc_1\(e\)](http://www.consultant.ru/document.cons_doc_1(e)). (In Russian)

22. Chto my znaem o finskom patriotizme? [What do we know about the Finnish patriotism?]. Available at: <http://terve.su/chto-my-znaem-o-finskom-patriotizme>. (In Russian)

23. Gordon D. The French Language and National Identity 1930–1975. Vol. 22 of Contributions to the Sociology of Language. Mouton; the Hague; Paris; New-York, 1978. P. 453. (Translated from English)

24. Emilio Jose Delgado Algarra. Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC 2013, 24–26 April, Azores, Portugal*. P. 309–317. (Translated from English)

25. Shinobu Anzai. Re-examining patriotism in Japanese education: analysis of Japanese elementary school moral readers. *Educational Review*. Vol. 67. Issue 4, October 2015. P. 436–458. (Translated from English)

26. The Language of Patriotism in France, 1750–1770. *Journal of French Studies*, e-France. Vol. 1. 2007. P. 1–43. (Translated from English)

27. Fominykh M. V., Uskova B. A., Mantulenko V. V., Kuzmina O. N. & Shuravina E. N. A Model for the Education of a Student of a Vocational Pedagogical Educational Institution Through the Gaming Simulation. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. 11 (8). P. 2814–2840. (Translated from English)

28. Evtyugina A. A., Simonova M. V. & Fedorenko R. V. (2016). Teaching Conversational Language Skills to Foreign Students: Blended Learning and Interactive Approaches. *IEJME – Mathematics Education*. 11 (8). P. 2925–2936. (Translated from English)

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 1(091):17:340.1:51-7:33

Лобовиков Владимир Олегович

доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник отдела права Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург (РФ).

E-mail: vlobovikov@mail.ru

ПРОБЛЕМА КОРРУПЦИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ФОРМАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ И ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация: *Цели статьи:* проведение историко-философского и лингвистического анализа этического и метафизического учения Аристотеля о коррупции вообще; обсуждение с формально-этической точки зрения проблемы коррупции фундаментальных научных исследований; определение места и роли фундаментальных научных исследований в рыночной экономике знаний в целом и в «Бостонской диаграмме» в частности.

Методология и методика изложенного в публикации исследования включали историко-философский и логико-лингвистический анализ текстов; построение и изучение простейшей дискретной математической модели исследуемого нравственного феномена на уровне искусственного языка двузначной алгебры естественного права и морали; применение такого концептуально-образного инструмента экономической теории, как «Бостонская диаграмма».

Результаты и научная новизна. Впервые дано определение понятия «фундаментальное научное исследование», необходимо включающее в себя временной параметр и знание о полезности (практической значимости) результатов данного исследования.

Практическая значимость. Выведенная трактовка понятия «фундаментальное научное исследование» дает возможность в каждый вполне определенный момент времени устанавливать вполне определенную (изменяющуюся со временем) границу между фундаментальным и прикладным научным поиском. Предлагаемый автором эффективный критерий фундаментальности научных исследований, а также точное указание их места и роли в жизненном цикле знания как товара в рыночной экономике (на концепту-

альном уровне Бостонской диаграммы) позволяют обозначить актуальную проблему коррупции научной сферы в новом свете, что при наличии некоторых дополнительных условий может способствовать ее разрешению.

Ключевые слова: коррупция; добро, зло, ценностная переменная; ценностная функция; алгебра формальной-этики; фундаментальное научное исследование; экономика знаний; Бостонская диаграмма.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-73-87

Статья поступила в редакцию 20.04.2016.

Принята в печать 11.08.2016

Vladimir O. Lobovikov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Principal Researcher of the Department of Law, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg (RF).

E-mail: vlobovikov@mail.ru

THE PROBLEM OF CORRUPTION OF BASIC SCIENTIFIC INVESTIGATIONS IN PARTICULAR: FORMAL-ETHIC AND ECONOMIC ASPECTS

Abstract. *The aim* of the paper is to carry out historical-philosophical and linguistic analysis of ethical and metaphysical doctrine of Aristotle on corruption in general; to discuss of formal-ethical view on the problem of corruption in basic scientific researches; to define the place and role of fundamental scientific researches in knowledge-based economy taken as a whole, and Boston Chart, in particular.

Methods. The methods involve the historical-philosophical and logical-linguistic analysis of texts; creation and studying of the elementary discrete mathematical model of the researched moral phenomenon at the level of artificial language of two-digit algebra of the natural right and morals; use of such conceptual and figurative tool of the economic theory as Boston Chart.

Results and scientific novelty. The definition of the concept «basic scientific research» is given for the first time; the concept includes time parameter and knowledge of utility (the practical importance) of results of this research.

Practical significance. The submitted definition (criterion) gives a possibility to establish at any moment of time definite borderline between the basic and the applied scientific search (the line undergoes change in the flow of time). The effective criterion of basic scientific researches offered by the author, and also exact specifying of their place and role in lifecycle of knowledge as goods in market economy (at the conceptual level of the Boston Chart) allow to designate an urgent problem of corruption of the scientific sphere in a new perspective. Along with some additional conditions, this new evidence could help to solve the problem.

Keywords: corruption, good, evil, evaluation variable, evaluation function, algebra of the natural law, basic scientific research, knowledge-based economy, Boston Chart.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-73-87

The article was submitted on 20.04.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

1. Аристотель о коррупции (порче, разложении, уничтожении, исчезновении) как о моральной ценностной функции от одной моральной ценностной переменной

Один из трактатов Аристотеля, переведенный с греческого на английский язык, называется «On Generation and Corruption» [11]. В переводе на русский язык с английского он имеет название «О возникновении и уничтожении» [1], т. е. английское слово «corruption» переведено как «уничтожение». Неточность перевода? Нет, «уничтожение, разложение, гниение, распад, исчезновение» – одно из нескольких возможных значений указанного английского слова [8, с. 175]. Следовательно, учитывая контекст, перевод вполне адекватен. Все другие значения английского слова «corruption» («искажение», «извращение», «совращение», «соблазнение», «порча», «подкуп» и т. п. [8, с. 175]) являются в формально-аксиологическом смысле конкретными проявлениями, частными случаями того более общего и фундаментального значения, которое использовал переводчик. Для нас особенно интересно, как Аристотель определяет морально-правовой (естественно-правовой) аспект уничтожения (=коррупции).

Со времен Древней Греции и Рима естественное право и мораль оперируют оценочными понятиями «добро (хорошее)» и «зло (плохое)» [4, 5, 13, 16]. Неудивительно, что Аристотель обсуждал разрушение и уничтожение (=коррупцию) в данных терминах. В «Топике» (глава десятая) он писал: «Далее надо обратить внимание – и при опровергании, и при обосновании – на возникновение и уничтожение, на способность производить и уничтожать. А именно то, возникновение чего есть что-то хорошее, само хорошо, и если оно само хорошо, то также и возникновение его. Если же возникновение вещи есть нечто плохое, то и сама она плоха. С уничтожением же дело обстоит наоборот. А именно, если уничтожение вещи хорошо, то сама вещь есть плохое, а если уничтожение вещи есть плохое, то сама она есть хорошее. Точно так же обстоит дело и с тем, что способно производить и уничтожать. Действительно, то, что производит хорошее, само хорошо, а то, что уничтожает хорошее, само плохо» [2, с. 389].

Удивительно то, что приведенная цитата представляет собой точное описание (на естественном языке) *ценностной таблицы* (см. ниже), определяющей морально-правовое ценностное значение *коррупции как ценностной функции от одной ценностной переменной* в собственно математическом значении слова «функция». В данной таблице в столбце № 1 символ *Ца* обозначает морально-правовую ценностную функцию «коррупция (чего, кого) *a*», а символы *x* и *n* – морально-правовые значения: «*x* (хорошо)» и «*n* (плохо)» соответственно. Литера *a* подразумевает некий элемент множества *M* всего того, что является или хорошим (добром) или плохим (злом) в морально-правовом значении слов, с точки зрения некоторого выделенного субъекта морально-правовой оценки («оценщика») Σ (индивидуального или коллективного – неважно).

Ценностная таблица (Т-1)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
№	<i>a</i>	<i>Ца</i>	<i>Па</i>	<i>За</i>	<i>Ща</i>	<i>Иа</i>	<i>Уа</i>	<i>Ча</i>	<i>Ра</i>	<i>Ва</i>	<i>На</i>
1	<i>x</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
2	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>

Ценностная таблица Т-1 точно определяет не только морально-правовую ценностную функцию, именуемую в естественном языке словом «коррупция», но еще и *формально-аксиологически эквивалентные* ей морально-правовые ценностные функции *Па*, *За*, *Ща*, *Иа*, *Уа* и др. Символ *Па* (столбец № 2) обозначает морально-правовую ценностную функцию «подкуп, соблазнение (кого) *a*», т. е. «дача взятки (кому) *a*». Символ *За* (столбец № 2) – морально-правовую ценностную функцию «запугивание, устрашение (кого) *a*, т. е. террор, угрозы в отношении (кого) *a*». *Ща* – «развращение, растление (кого) *a*». *Иа* – «извращение, изменение (чего, кого) *a*». *Уа* – «порча, разложение, распад, разрушение, уничтожение, исчезновение, умирание, в частности убийство (чего, кого) *a*». *Ча* – «подчинение, порабощение (чего, кого) *a*». *Ра* – «правление, управление (чем, кем) *a*». *Ва* – «насилие над (чем, кем) *a*». *На* – «власть, контроль над (чем, кем) *a*». *Па* – «небытие (чего, кого) *a*».

Взглянув на таблицу, нетрудно заметить, что *с чисто (собственно) математической точки зрения все вышеупомянутые морально-правовые ценностные функции неразличимы*. Они различны в каких-то других отношениях, важных для морали и права, но не являющихся ценностно-функциональными. Для ясного осознания и точной формулировки упомянутого факта неразличимости (тождества) обсуждаемых ценностных функций в исследуемой дискретной математической модели морально-правового ценностного аспекта коррупции необходимо ввести следующее

определение (точные дефиниции других важных понятий алгебры естественного права и морали, а также их более подробные разъяснения читатель может найти в монографиях [5, 6] и в статьях [7, 12–16]):

Определение DF-1. Ценностные функции Ω и Δ называются *формально-аксиологически эквивалентными*, если и только если они (Ω и Δ) принимают одинаковые ценностные значения из множества $\{x$ (хорошо); π (плохо) $\}$ при любой возможной комбинации ценностных значений (x или π) переменных. Отношение *формально-аксиологической эквивалентности* ценностных функций Ω и Δ обозначается символом « $\Omega=+=\Delta$ ». В естественном русском языке отношение $\Omega=+=\Delta$ выражается словами: «равноценно», «эквивалентно», «значит», «означает», «является», «есть» (иногда заменяемыми тире).

Используя данные выше точные определения понятий, в двужаночной алгебре естественного права и морали можно строго обосновать уравнения (формально-аксиологические эквивалентности), имеющие самое непосредственное отношение к обсуждаемой теме:

- 1) $Ца=+=Уа$: коррупция есть порча, разложение, уничтожение;
- 2) $Ца=+=Па$: коррупция есть подкуп (дача взятки), соблазнение;
- 3) $Ца=+=За$: коррупция есть устрашение (запугивание), террор;
- 4) $Ца=+=Ща$: коррупция есть развращение, растление;
- 5) $Ца=+=Иа$: коррупция есть извращение, изменение;
- 6) $Ца=+=Ча$: коррупция (кого) a – подчинение, порабощение (кого) a ;
- 7) $Ца=+=Ра$: коррупция (чего, кого) a – управление (чем, кем) a ;
- 8) $Ца=+=Ва$: коррупция (чего, кого) a есть насилие над (чем, кем) a ;
- 9) $Ца=+=Ва$: коррупция (чего, кого) a – контроль, власть над a ;
- 10) $Ца=+=На$: коррупция (чего) a равноценна небытию (чего) a .

Приведем конкретный содержательный пример того, как «работает» построенный выше абстрактно-теоретический формально-этический понятийный аппарат. Чтобы не ломиться в открытую дверь, не будем в данной статье иллюстрировать примерами строку № 1 определения функции $Ца$ таблицей Т-1, так как обоснованность этой строки совершенно очевидна. Вспомнив детективную художественную литературу или историю мафии в Италии, читатель сам может привести огромное количество конкретных примеров подкупа, запугивания, физического уничтожения судей, прокуроров, следователей, политических деятелей, свидетелей и других лиц, представлявших собой добро. Очевидно, что *коррупция добра есть зло* (строка № 1 столбца № 1 таблицы), и очевидно, что со злом (=коррупцией добра) надо бороться. В этом, естественно, все заинтересованные научным объяснением основания борьбы с коррупцией едины. А вот строка № 2 столбца № 1 таблицы уже не столь очевидна, так как

для ее принятия необходимо осознать то очень важное обстоятельство, что «коррупция» не есть отрицательная морально-правовая константа (абсолютное зло). Она есть морально-правовая ценностная функция, морально-правое значение которой зависит от морально-правового значения ее переменной, способной принимать значения из двухэлементного множества $\{x$ (хорошо, добро), n (плохо, зло)}. Функциональную зависимость морально-правового значения «коррупции (кого) a » от морально-правового значения переменной (кто) a точно определяет таблица Т-1. Согласно строке № 2 столбца № 1, коррупция зла есть добро, следовательно, в принципе коррупция может быть не злом, а добром, однако не всегда, а только тогда, когда объектом коррупции является зло. Далее целесообразно привести некий конкретный пример.

Возьмем его из знаменитого фильма «Список Шиндлера», вызвавшего в свое время много споров. Кратко напомним один из эпизодов фильма. Нацист N направляет в крематорий множество «неполноценных» детей, работающих на предприятии Шиндлера. Чтобы спасти этих детей, Шиндлер дает взятку нацисту N (коррумпирует его). Хорошо ли поступил Шиндлер, дав взятку? Те участники споров о фильме, которые отвечали на этот вопрос положительно, руководствовались именно тем принципом, который представлен строкой № 2 столбца № 1 таблицы, а именно: коррупция зла есть добро. Коррумпируя злодея, Шиндлер, таким образом, творил добро.

От конкретного примера (единичного факта) перейдем к неким общим и абстрактным положениям (законам), подкрепляющим уверенность в содержательной обоснованности строки № 2 столбца № 1 обсуждаемой таблицы. В качестве примеров таких положений целесообразно взять действующие позитивно-правовые законы о федеральной безопасности [10] и о внешней разведке [11] и т. п.¹

В том мире, точнее – в том надежно ограниченном фрагменте мира, где человека непосредственно окружает только добро (например, в счастливом детстве или в изолированном идеальном обществе интеллектуально и морально совершенных людей), постоянно имеет место такой важный частный случай, когда коррупция есть зло. Если изоляция добра от

¹ Здесь уместно поблагодарить В. И. Михайлова за высказанное им в ходе обсуждения данного доклада точное замечание, что строка № 2 обсуждаемой табличной дефиниции ценностной функции «коррупция» является моральным и естественно-правовым основанием соответствующих фрагментов действующих формально определенных норм позитивного права, регулирующих деятельность государственных спецслужб: федеральной безопасности [Федеральный закон № 40-ФЗ: 1995]; внешней разведки [Федеральный закон № 5-ФЗ: 1996]; и т. п., которые по роду своей деятельности необходимо вступают в непосредственное соприкосновение с потенциальным противником, представляющим собой зло.

зла непостоянна и люди несовершенны (или неразумны, или аморальны), то необходимо принять во внимание другой важный частный случай, а именно: *коррупция есть добро, если ее объект есть зло*¹.

В этом (и только в этом) также очень важном частном случае реальной жизни в изменяющемся материальном мире коррупция может (а иногда и должна) быть использована как эффективное *средство защиты* (добра), т. е. как оружие для борьбы со злом (войны с врагом). Является ли само по себе оружие, например автомат Калашникова, злом? Вопрос бессмысленный: все зависит от того, с какой стороны ствола вы находитесь. Если вы – хороший (добро) и «калаш» в ваших руках, он – хорош (добро). А если вы – добро, а «калаш» в руках вашего врага, т. е. в руках представителя зла, то он – плох (зло). Не знакомый с автоматом Калашникова Абдула из знаменитого фильма «Белое солнце пустыни» выразил в точности ту же самую мысль следующими словами: «Кинжал хорош для того, у кого он есть, и плохо тому, у кого его не окажется в трудную минуту». С абстрактно-всеобщей научно-теоретической точки зрения, точно так же обстоит дело и с коррупцией: она – оружие (вроде автомата или кинжала), и плохо тому представителю добра, который не в состоянии удачно воспользоваться ею в трудную минуту борьбы со злом. А с коррупцией как оружием (средством) борьбы зла с добром, естественно (для представителей добра), необходимо бороться.

2. О коррупции (порче, разложении, извращении и прекращении) фундаментальных научных исследований

«От телевизора» население очень часто слышит, что фундаментальную науку надо непрерывно перестраивать, чтобы в ней не было застоя, старческого маразма, науки ради науки, оторванности науки от жизни и т. п. Некоторые «люди из телевизора» решительно заявляют широким народным массам: «Нам не нужна такая фундаментальная наука, о полезности которой никто не может сказать ничего конкретного. Из соображений экономии надо прекратить госбюджетное финансирование любых таких фундаментальных научных исследований, о прибыли (выгоде) от которых никто ничего определенного сказать не может». Тот ученый (или научный коллектив), который хочет или втайне надеется получить грант (денежный подарок) для проведения фундаментального научного иссле-

¹ Проблема относительности добра и зла и ее решение в теории относительности морально-правовых оценок (двузначной алгебре естественного права и морали) подробно рассмотрена в работах [5–7, 14–16] и в данной статье не обсуждается.

дования, должен доказать (бремя доказывания возлагается на потенциального получателя «подарка»), что в результате проведенного исследования государство получит прибыль (выгоду), значительно превышающую стоимость гранта.

У экономистов это финансовое мероприятие называется «инвестиция», а не «подарок». «Люди из телевизора» предлагают (планируют) перевести всю фундаментальную науку на грантовое финансирование. Говоря открыто, предлагается (планируется) превращение науки в разновидность бизнеса – деятельности *ради прибыли* (for-profit activity).

Что же в этом плохого? Мы же *рыночная* страна (согласно основному закону нашего позитивного права): вот пусть рынок (честная конкуренция на рынке) и регулирует фундаментальную науку. С этим можно согласиться в отношении прикладной науки (applied science), если абстрагироваться от оборонного комплекса, имеющего тот или иной режим секретности и поэтому регулируемого рынком не прямо, а лишь опосредованно (даже в классических рыночных странах). Однако в отношении собственно фундаментальных научных исследований (basic research) с этим согласиться нельзя: фундаментальная наука представляет собой *не коммерческую, а благотворительную* деятельность (not-for-profit activity) *ради Истины*; в *противном случае имеет место коррупция* – порча, извращение и прекращение, исчезновение *фундаментальных* научных исследований как таковых.

Но с коррупцией «люди из телевизора» как бы ведут бескомпромиссную борьбу «не на жизнь, а на смерть». Смерть (прекращение) чего? Фундаментальных научных исследований (как таковых)? Чтобы обсуждение вопроса стало более осмысленным (менее эмоциональным и более рациональным), совершенно необходимо точно определить значение термина «фундаментальное научное исследование». В литературе по истории, логике, методологии и философии науки существует множество определений значения этого словосочетания, но большинство из них высокому званию дефиниции (критерии правильности определения понятий) не соответствует. Рискнем добавить к данному множеству трактовок собственную, возможно тоже в чем-то несовершенную, но достоинством которой, однако, служит явная привязка (1) к изменяющемуся *временному* параметру и (2) к *практической полезности* (выгодности) результатов научного исследования.

Назовем дефиницию «ДЕФИ»: для любого момента времени T и для любого научного исследования X верно, что: в момент времени T научное исследование X является *фундаментальным*, если и только если в момент времени T никто из представителей вида «гомо сапиенс» (включая самих

исследователей) *не знает*, какова (когда, при каких условиях может быть получена) конкретная практическая польза (рыночная прибыль, выгода) от результата научного исследования X, если его осуществить.

Это определение применимо в качестве эффективного формального критерия (для) отделения любых фундаментальных научных исследований X от прикладных (исследований X) всегда (в любое время T) и везде (в любой стране). С точки зрения истории науки очевидно, что фундаментальность любого X относительна: исследование X, будучи чисто фундаментальным в период времени T¹ и не будучи прекращено, может оказаться уже не фундаментальным, а прикладным в более позднее время T². Разница между T¹ и T² зависит от конкретного содержания X и от целого ряда других конкретно-исторических условий. Но важно иметь в виду, что если в момент T¹ вышеупомянутое исследование X прекращено как фундаментальное в смысле ДЕФИ, то ожидание его превращения в прикладное (дающее прогнозируемую пользу, прибыль) в момент T² является уже необоснованным. «Думайте сами, решайте сами: иметь или не иметь» фундаментальную (в смысле ДЕФИ) науку X в момент времени T¹? Иначе говоря, помните, что «экономить надо экономно». Скупой платит раз, еще раз и еще много, много раз... К кому обращены все эти вопросы, предостережения и советы? К любому хорошо организованному сообществу действительно разумных живых существ вида «гомо сапиенс».

3. «Экономика знаний» и место результатов фундаментальных научных исследований в «Бостонской диаграмме»: необходимость защиты фундаментальной науки от коррупции

Бостонской диаграммой, или Бостонской матрицей, называется в настоящей статье широко известный инструмент стратегического анализа рынка, разработанный и систематически используемый Бостонской Консалтинговой Группой (БКГ). В данной небольшой статье нецелесообразны подробные описание и объяснение, что такое матрица БКГ, так как для этого существуют многочисленные учебники и справочная литература. Желающие могут получить ответ из интернета с любой интересующей их степенью точности и полноты. В настоящей статье мы исходим из презумпции, что читатель хотя бы отчасти знает, что такое «диаграмма (матрица) БКГ» и самостоятельно совершенствует это свое знание. В качестве напоминания ниже приведена цитата из Интернет (она не может претендовать на исчерпывающую полноту и точность, но может послужить в качестве приглашения к серьезному разговору на указанную тему):

Темпы роста рынка	Относительная доля на рынке	
	Большая	Маленькая
Высокие	Звезды	Темные лошадки
Низкие	Дойные коровы	Собаки

«Бостонская матрица»

Характеристика матрицы БКГ:

- звезды – быстро развиваются и имеют большую долю рынка. Для быстрого роста требуют мощного инвестирования. Со временем рост замедляется, и они превращаются в “дойных коров”;

- дойные коровы (денежные мешки) – низкие темпы роста и большая доля рынка. Не требуют больших капиталовложений, приносят высокий доход, который компания использует для оплаты своих счетов и для поддержки других направлений своей деятельности;

- темные лошадки (дикие кошки, трудные дети, знаки вопроса) – низкая доля рынка, но высокие темпы роста. Требуют больших средств для удержания доли рынка, и тем более его увеличения. Из-за больших капиталовложений и риска руководству компаний необходимо проанализировать, какие темные лошадки станут звездами, а какие лучше ликвидировать;

- собаки (хромые утки, мертвый груз) – низкая доля рынка, низкая скорость роста. Приносят достаточный доход для поддержания самих себя, но не становятся достаточными источниками для финансирования других проектов. От собак надо избавляться» [3].

У значительной части населения вообще и работников Академии наук в особенности складывается впечатление, что, будучи энтузиастами рынка, «люди из телевизора» уже отвели Академии наук место и роль в продемонстрированной выше диаграмме стратегического маркетинга в качестве «собак, от которых надо избавляться». Конечно же, это мнение не бесспорно. Существует также значительная часть населения, в том числе работников Академии наук, у которой появляется впечатление, что «люди из телевизора» определили данной организации место и роль «темных лошадок» (или «трудных детей», или «диких кошек»), которых «лучше ликвидировать».

Чтобы ослабить возмущение, быть может, чересчур смелым рыночным проектом «ликвидации трудных детей», авторы учебников по маркетингу, как правило, дипломатично добавляют одно условие. Ликвидация «темных лошадок» экономически целесообразна только в том случае, когда

нет знания, что скоро эти «дикие кошки» станут «восходящими звездами». Поэтому авторитеты в области маркетинга рекомендуют внимательно изучать «темных лошадок» и ликвидировать тех и только тех, кто в будущем ни при каких обстоятельствах не будет «звездой». Основной вопрос подобной философии: какие именно из «темных лошадок» скоро будут «звездами»? «Лица одесской национальности» часто отвечают на этот вопрос вопросом «А я знаю?». Лица сомнительной репутации нередко реагируют на тот же вопрос саркастической поговоркой «Знал бы прикуп – жил бы в Сочи». Термин «знание» объединяет эти две достойные уважения реакции, к тому же он ассоциируется с эпистемологией – теорией знания – и с таким современным, даже модным, разделом экономической теории, как «экономика знания». Итак, мы пришли к тому, что, руководствуясь новомодной теорией экономики знаний, научно-исследовательские проекты работников Академии наук нужно тщательно изучать и безжалостно дискриминировать.

Однако в связи с этим возникает много жизненно важных вопросов. Как долго может идти это тщательное изучение? В течение конечного отрезка времени T ? Кто и как определит величину T ? (Например, от того периода, когда атомная физика была сферой фундаментальных научных исследований в смысле ДЭФИ, до 1939 года прошло значительное время.) Является ли T одной и той же величиной (константой) для всех фундаментальных научных исследований? Сомнительно. Но еще более важный вопрос – следует ли финансировать (кормить) «темных лошадок», «диких кошек» и «трудных детей» в течение времени T ? Если нет, то начало их «ликвидации» совпадает с началом их «изучения». А поскольку, согласно первому разделу данной статьи, «ликвидация» и «коррупция» суть *формально-аксиологически равноценные* явления, постольку не только во втором, но и в третьем разделе настоящей статьи речь идет о проблеме коррупции фундаментальных научных исследований.

С нашей точки зрения, сфера фундаментальных научных исследований в смысле ДЭФИ находится вообще за пределами рыночной экономики научных знаний и, следовательно, вообще за рамками Бостонской диаграммы, если ее применять к рынку научных знаний как товаров. Фундаментальные научные исследования представляют собой стратегически значимую для общества *благотворительную*, т. е. некоммерческую деятельность (not-for-profit activity). Даже в классических рыночных странах *некоммерческие* организации (not-for-profit organizations) или, иначе говоря, благотворительные организации (charities) необходимо существуют; их деятельность адекватно определяется и защищается законом о таких организациях и видах деятельности. Согласно закону, такие благотворительные организации

существуют не ради рыночной прибыли, а ради-творения-блага: Истины, Добра, Красоты и т. п. В нормальной рыночной стране *благотворительные организации могут (но не обязаны)* участвовать в рыночных отношениях; они *имеют право получать прибыль*, но Фемида строго следит за тем, чтобы эта коммерческая (случайная) сторона деятельности благотворительной организации не нарушила меру, определенную правовыми актами. Если рыночная сторона деятельности организации, главной (уставной) целью которой являются фундаментальные научные исследования в смысле ДЭФИ, становится основной (главной) стороной деятельности, как это неизбежно происходит в случае рыночной «звезды» или «дойной коровы», установленная законом мера нарушается: имеет место *коррупция* во всех упомянутых выше значениях данного слова. Поэтому в эпоху «экономики знаний» проблема борьбы с коррупцией фундаментальных научных исследований является особенно актуальной.

Статья рекомендована к публикации д-ром пед. наук, проф. А. Г. Кисловым

Литература

1. Аристотель. О возникновении и уничтожении // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1981. Т. 3. С. 380–440.
2. Аристотель. Топика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1978. Т. 2. С. 347–531.
3. Бостонская матрица [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/student/marketing/bostonskaya-matrica.html>.
4. Дигесты Юстиниана: Избранные фрагменты / пер. и примеч. И. С. Перетерского. Москва: Наука, 1984. 456 с.
5. Лобовиков В. О. Математическая этика, метафизика и естественное право: (Алгебра метафизики как алгебра формальной аксиологии). Екатеринбург: УрО РАН, 2007. 408 с.
6. Лобовиков В. О. «Нищета философии» и ее преодоление «цифровой метафизикой»: Дискретная математическая модель ницшеанской философии сознания, религии, морали, права и преступления. Екатеринбург: УрО РАН, 2009. 468 с.
7. Лобовиков В. О. Лингвистические, формально-логические, формально-этические и естественно-правовые аспекты проблемы коррупции // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции: сборник трудов по итогам Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2014. С. 164–171.
8. Мюллер В. Большой англо-русский словарь: в новой ред. Москва: Цитадель-трейд: РИПОЛ КЛАССИК, 2004. 832 с.
9. О федеральной службе безопасности. Федеральный закон от 3 апреля 1995 года № 40-ФЗ (с изм. и доп.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/10104197/#ixzz3t46o2tUm> (дата обращения: 12.10.2015).

10. О внешней разведке. Федеральный закон от 10.01.1996 г. № 5-ФЗ (с изм. и доп.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/10135745/#help#ixzz3t3rgAhMr> (дата обращения: 12.10.2015).

11. Aristotle. On Generation and Corruption // Great Books of the Western World. Vol. 7. The Works of Aristotle: I / ed. by M. Adler. Chicago; Auckland; London; Madrid: Encyclopedia Britannica, Inc., 1994. P. 407–441. (Translated from English)

12. Lobovikov V. Aristotelian and Juridical Modalities: A New Theory of Their Unity (A Two-valued Algebra of Formal Natural-Law Philosophy of Modalities as Moral-legal Evaluation-functions Determined by Two Variables – a Complement to G. H. Wright’s Deontic Logic Interpretation of G. W. Leibniz’s Idea about the Unity of the Two Kinds of Modalities) // Brazilian Legal Theory Review – RFDCL (Revista da Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete). 2007. Vol. 3. P. 181–187. (Translated from English)

13. Lobovikov V. Algebra of the Natural Law – A Mathematical Simulation of the Natural Law Type of Legal Reasoning: A Basis for Computer-Aided Law-Making and Law Education // Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (ARSP) – the International Journal of the IVR – the International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy / ed. by Imer B. Flores and Gülriz Uygur. Franz-Steiner-Verlag; Nomos. 2010. Vol. 122. P. 105–114. (Translated from English)

14. Lobovikov V. Algebra of Morality and Formal Ethics // Looking Back to See the Future: Reflections on Sins and Virtues / ed. by Katarzyna Bronk. Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press, 2014a. P. 17–41. (Translated from English)

15. Lobovikov V. Squares and hexagons of formal-ethical opposition in two-valued algebra of formal ethics. An algebraic system of moral-evaluation-functions: «Being», «Knowing», «Faith», «Love», et al. // APORIA – Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas / Santiago de Chile. 2014b. № 8. P. 4–22. (Translated from English)

16. Lobovikov V. «Fear», «Horror» and «Terror»: Not Moral-Evaluation Constants but Moral-Evaluation Functions Determined by Two Moral-Evaluation Variables in Algebra of Formal Ethics // Facing Our Darkness: Manifestations of Fear, Horror and Terror / ed. by Laura Colmenero-Chilberg and Ferenc Mújdricza. Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press, 2015. P. 193–203. (Translated from English)

17. Matveev Y. V., Valieva E. N., Trubetskaya O. V., Kislov A. G. Globalization and Regionalization: Institution Aspect // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № 8. P. 3114–3126. (Translated from English)

References

1. Aristotle. O vznikenii i unichtozhenii. [About origin and destruction]. Aristotel’. [Aristotle]. Sochinenija: v 4 t. [Compositions: in 4 volumes]. Moscow: Publishing House Mysl’. [Thought]. 1981. V. 3. P. 380–440. (In Russian)

2. Aristotle. Topika. [Topics]. Sochinenija: v 4 t. [Compositions: in 4 volumes]. Moscow: Publishing House Mysl’. [Thought]. 1978. V. 2. P. 347–531. (In Russian)

3. Bostonskaja matrica. [Boston Chart]. Available at: <http://www.grandars.ru/student/marketing/bostonskaya-matrica.html>. (In Russian)

4. Digesty Justiniana: Izbrannye fragmenty. [Digesta Justinian: Chosen fragments]. Translated by I. S. Peretersky. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1984. 456 p. (In Russian)

5. Lobovikov V. O. Matematicheskaja jetika, metafizika i estestvennoe pravo: (Algebra metafiziki kak algebra formal'noj aksiologii). [Mathematical ethics, metaphysics and natural right: (Metaphysics algebra as algebra of a formal axiology)]. Yekaterinburg: Ural'skoe otdelenie Rossijskoj akademii nauk. [Ural Department of Russian Academy of Sciences]. 2007. 408 p. (In Russian)

6. Lobovikov V. O. «Nicshheta filosofii» i ee preodolenie «cifrovoy metafizikoj»: Diskretnaja matematicheskaja model' nicsheanskoj filosofii soznaniya, religii, morali, prava i prestupleniya. [«Nietzsche philosophy» and its overcoming by «digital metaphysics»: Discrete mathematical model of Nietzschean philosophy of consciousness, religion, morals, right and crime]. Yekaterinburg: Ural'skoe otdelenie Rossijskoj akademii nauk. [Ural Department of Russian Academy of Sciences]. 2009. 468 p. (In Russian)

7. Lobovikov V. O. Linguistic, formal and logical, formal and ethical and natural and legal aspects of a problem of corruption. *Aktual'nye problemy nauchnogo obespecheniya gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti protivodejstviya korrupcii: sbornik trudov po itogam Vserossijskoj nauchnoj konferencii. [Urgent Problems of Scientific Ensuring State Policy of the Russian Federation in the Field of Anti-Corruption: the Collection of Works Following the Results of the All-Russian Scientific Conference].* Yekaterinburg, 2014. P. 164–171. (In Russian)

8. Müller V. Bol'shoj anglo-russkij slovar': v novoj red. [Big English-Russian dictionary: in a new edition]. Moscow: Publishing House Tsitadel-trade; RIPOL KLASSIK, 2004. 832 p.

9. O federal'noj sluzhbe bezopasnosti. [About Federal Security Service]. Federal'nyj zakon ot 3 aprelja 1995 goda № 40-FZ (s izm. i dop.). [The federal law, d.d. 3 April, 1995 № 40-FZ (with amendment and additions)]. Available at: <http://base.garant.ru/10104197/?ixzz3t46o2tUm>. (In Russian)

10. O vneshnej razvedke. [About foreign intelligence]. Federal'nyj zakon ot 10 janvarja 1996 goda № 5-FZ (s izm. i dop.). [The federal law, d.d. 10 January, 1996. № 5-FZ (with amendment and additions)]. Available at: <http://base.garant.ru/10135745/#help#ixzz3t3rgAhMp>. (In Russian)

11. Aristotle. On Generation and Corruption. Great Books of the Western World. Vol. 7. The Works of Aristotle: I / ed. by M. Adler. Chicago; Auckland; London; Madrid: Encyclopedia Britannica, Inc., 1994. P. 407–441. (Translated from English)

12. Lobovikov V. Aristotelian and Juridical Modalities: A New Theory of Their Unity (A Two-valued Algebra of Formal Natural-Law Philosophy of Modalities as Moral-legal Evaluation-functions Determined by Two Variables – a Complement to G. H. Wright's Deontic Logic Interpretation of G. W. Leibniz's Idea about the Unity of the Two Kinds of Modalities). *Brazilian Legal Theory Review – RFDCL (Revista da Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete)*. 2007. Vol. 3. P. 181–187. (Translated from English)

13. Lobovikov V. Algebra of the Natural Law – A Mathematical Simulation of the Natural Law Type of Legal Reasoning: A Basis for Computer-Aided Law-Ma-

king and Law Education. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (ARSP) – the International Journal of the IVR – the International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy* / ed. by Imer B. Flores and Gülriz Uygur. Franz-Steiner-Verlag; Nomos. 2010. Vol. 122. P. 105–114. (Translated from English)

14. Lobovikov V. Algebra of Morality and Formal Ethics. Looking Back to See the Future: Reflections on Sins and Virtues / ed. by Katarzyna Bronk. Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press, 2014a. P. 17–41. (Translated from English)

15. Lobovikov V. Squares and hexagons of formal-ethical opposition in two-valued algebra of formal ethics. An algebraic system of moral-evaluation-functions: «Being», «Knowing», «Faith», «Love», et al. *APORIA – Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas / Santiago de Chile*. 2014b. № 8. P. 4–22. (Translated from English)

16. Lobovikov V. «Fear», «Horror» and «Terror»: Not Moral-Evaluation Constants but Moral-Evaluation Functions Determined by Two Moral-Evaluation Variables in Algebra of Formal Ethics. Facing Our Darkness: Manifestations of Fear, Horror and Terror / ed. by Laura Colmenero-Chilberg and Ferenc Müjdricza. Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press, 2015. P. 193–203. (Translated from English)

17. Matveev Y. V., Valieva E. N., Trubetskaya O. V., Kislov A. G. Globalization and Regionalization: Institution Aspect. *IEJME – Mathematics Education*, 2016. Vol. 11. № 8. P. 3114-3126. (Translated from English)

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.2

Веретенникова Вероника Борисовна

соискатель автономного образовательного учреждения дополнительного образования Удмуртской республики «Институт развития образования», Ижевск (РФ).

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

Шихова Ольга Федоровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашикова, Ижевск (РФ).

E-mail: shihov55@mail.ru

Шихов Юрий Александрович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашикова, Ижевск (РФ).

E-mail: shihov55@mail.ru

ТАКСОНОМИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. Цель статьи – описание таксономической модели, позволяющей диагностировать уровни сформированности соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта базовых компетенций, которыми должны обладать педагоги дошкольных образовательных организаций и родители детей дошкольного возраста.

Методология и методика. Исследование базировалось на квалиметрическом и компетентностном подходах, предполагающих педагогическую экспертизу структуры, содержания и уровней формирования базовых компетенций субъектов образовательного процесса в системе дошкольного образования.

Результаты. Обоснована необходимость формирования базовых компетенций педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и родителей

детей, посещающих детские сады. Показано, как этот процесс должен воспроизводиться в индивидуальных образовательных маршрутах, направленных на создание оптимальных условий для развития ребенка раннего возраста.

Научная новизна. Предложена многофункциональная таксономическая модель формирования компетенций педагогов и родителей дошкольников. Данная модель отображает компетентностно-ориентированные образовательные цели субъектов образовательного процесса в системе дошкольного образования и позволяет диагностировать степень их достижения.

Практическая значимость. Представленная в статье авторская модель может использоваться в системе переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОУ, а также при обучении родителей дошкольников – воспитанников этих учреждений.

Ключевые слова: таксономическая модель, базовые компетенции, уровень знаний, уровень умений, уровень мотивации.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-88-109

Статья поступила в редакцию 05.05.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Veronika B. Veretennikova

PhD student, Institute for Advanced Studies and Retraining of Education, the Udmurt Republic, Izhevsk (RF).

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

Olga F. Shikhova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Vocational Pedagogy, M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk (RF).

E-mail: shihov55@mail.ru

Yuri A. Shikhov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Vocational Pedagogy, M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk (RF).

E-mail: shihov55@mail.ru

TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES OF EDUCATORS AND PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Abstract. *The purpose of the article is to describe the taxonomic model that allows diagnosing the levels of formation of the basic competencies of educators*

and parents in the conditions of realization of the federal state educational standard in preschool organizations.

Methods. The methods of the research are based on qualimetric and competence approaches, which assume pedagogical expertise of the structure, content and levels of formation of basic competencies of subjects of educational process in the system of preschool education.

Results. The need of formation of basic competences of teachers of the preschool educational institutions (PEI) and parents of the kindergarten children is proved. It is shown how this process has to be reproduced in the individual educational routes directed to creation of optimum conditions for development of the child of early age.

Scientific novelty. A multi-functional taxonomic model of competencies formation among teachers and parents is proposed. This model reflects competence-oriented educational objectives of the members of educational process in preschool education, and makes it possible to examine the extent of its achievement.

Practical significance. Presented in the article taxonomic model can be used in the system of retraining and advanced training of educators of preschool organizations, as well as training of parents of preschool children to the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education.

Keywords: taxonomy model, basic competences, knowledge level, skill level, motivation level.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-88-109

The article was submitted on 05.05.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) должны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне. Более того, они должны систематически повышать этот уровень как в рамках самоподготовки, так и в системе повышения квалификации с тем, чтобы соответствовать квалификационным характеристикам, указанным в профессиональном стандарте «Педагог».

Следуя закону, который признает приоритет семейного воспитания, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования указывает на необходимость взаимодействия ДОУ с семьями воспитанников, в том числе в целях обеспечения психолого-педагогической поддержки родителей в вопросах развития и образования детей.

В этом плане большими возможностями обладает социальное партнерство семьи и дошкольной организации, которое способствует развитию базовых компетенций родителей и педагогов с позиций вариативности этого процесса и возможности реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Базовые профессиональные компетенции педагога включают совокупность знаний, умений, педагогических навыков, способностей, необходимых для успешной реализации образовательной программы в ДООУ.

Базовые компетенции родителей также представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей, которые требуются для успешного освоения ребенком индивидуальной образовательной программы в домашней обстановке.

Сформированность базовых компетенций определяет, на наш взгляд, качество деятельности педагогов и родителей по образованию ребенка, а следовательно, и благополучное прохождение им индивидуального образовательного маршрута в дошкольной организации.

Для диагностики уровня сформированности базовых компетенций педагогов и родителей в рамках системы самоподготовки и повышения квалификации мы предлагаем использовать *таксономическую модель*, представленную на рисунке. Она разработана на основе идей, изложенных в работах Б. У. Родионова, А. О. Татура, В. П. Симонова, Ю. А. Шихова [6, 7, 9–11], и представлена блоками знаний, умений и мотиваций, синтез которых можно рассматривать в качестве базовых компетенций.

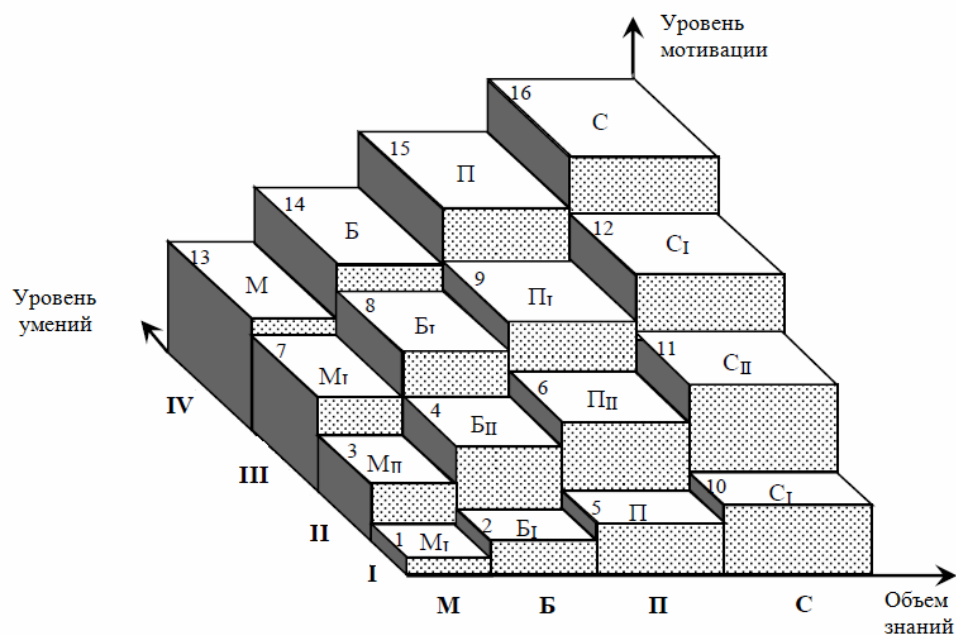
Предлагаемая нами модель отражает *принцип вложенности* базовых компетенций, согласно которому единичные (далее не разложимые) компетенции могут входить в сложные, системные компетенции и становиться их компонентами.

Модель многофункциональна: цифры в ее ячейках могут указывать порядок нарастания сложности в постановке компетентностно-ориентированных образовательных целей или оценочных средств, используемых для определения уровня развития базовых компетенций и качества индивидуальной образовательной деятельности педагога (в том числе и будущего [4]) и родителя.

На рисунке ячейки матрицы расширяются как по горизонтали, так и по вертикали: семантическая сторона информации в кибернетическом понимании характеризуется степенью смысловой упорядоченности и количеством содержания, заключенном в определенном ее объеме, что позволяет распределить базовые компетенции по ячейкам матрицы в зависимости от сложности их освоения педагогом и родителем [1–3].

Очевидно, что поступающая извне информация при организационно-методическом сопровождении педагогов и родителей в индивидуальных образовательных маршрутах меняет их тезаурус, в противном случае ее содержательная сторона равна нулю. Следовательно, измерив семантический объем информации, меняющей тезаурус, можно оценить качественно и количественно успешность процесса развития базовых компе-

тенций субъектов образовательного процесса, которое, в конечном счете, будет определять и качество дошкольного образования.



Таксономическая модель формирования базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников

Однако понимание информации с точки зрения кибернетики нельзя распространять на образовательный процесс без определенной коррекции. Так, требует коррекции одно из основных правил классической теории информации: в ходе передачи информация не может возрастать, она уменьшается или остается количественно неизменной. В нашем случае необходимо иное преобразование информации, а именно – *расширение* и *углубление* нормативно-правовых, общепедагогических, психологических знаний и умений как компонентов базовых компетенций педагога и родителей. Поэтому количество и содержание присутствующей в образовательном процессе информации не уменьшается, не остается неизменным, а *возрастает*.

Кроме того, для образовательного процесса взрослых характерен факт уплотнения информации, приводящий к повышению емкости знаний, а следовательно, и базовых компетенций, с которыми они связаны.

Для целей измерения при построении таксономической модели компетенций целесообразно использовать квалиметрический подход, предусматривающий определение рейтинга ее ячеек методом групповых экспер-

ных оценок. Аналогично можно провести отбор и классификацию средств формирования, развития и диагностики базовых компетенций субъектов образовательного процесса в системе дошкольного образования.

Согласно принципу систематичности, который реализуется в индивидуальном образовательном маршруте ребенка, его переход от одного этапа детства к другому осуществляется по спирали. Поэтому соответствующим образом должны развиваться и базовые компетенции педагога и родителей. С позиций компетентного подхода это можно трактовать как трансформацию нормативных базовых компетенций (знаний, умений, навыков, мотивов) в системные, необходимые педагогу и родителю для реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка в ДОО.

При этом учитываются как цели Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, так и цели дошкольной организации, а также исследуется и корректируется сам образовательный процесс.

В *структуре знаний* субъектов образовательного процесса в дошкольной организации выделено четыре градации (уровня):

- мировоззренческий минимум (М);
- базовые знания (Б);
- программные знания (П);
- сверхпрограммные знания ©.

Их характеристика для педагогов и родителей дана в табл. 1.

Таблица 1

Структура знаний педагога и родителей

Уровень	Субъекты образовательного процесса	
	Педагог	Родитель
1	2	3
М	Минимальные знания, необходимые для педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования, которыми должны обладать выпускники системы среднего и высшего образования	Минимальные знания, необходимые для осуществления образовательной деятельности ребенка в домашней обстановке
Б	Знания, требующиеся для педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в дошкольной организации	Знания, требующиеся для проектирования и реализации образовательного процесса в домашней обстановке
П	Знания, необходимые для профессиональной деятельности по проектированию и реализации	Знания об образовательной деятельности по реализации основной образовательной программы

1	2	3
	основной образовательной программы в дошкольной организации	в домашней обстановке
С	Дополнительные по отношению к основной образовательной программе знания, которые педагог приобретает самостоятельно или в специализированных образовательных организациях	Дополнительные по отношению к основной образовательной программе знания, которые родитель приобретает самостоятельно

Структура умений в таксономической модели представлена фактическим (I), алгоритмическим (II), аналитическим (III) и многофункциональным (IV) уровнями (табл. 2).

Таблица 2

Структура умений педагога и родителей

Уровень	Субъекты образовательного процесса	
	Педагог	Родитель
1	2	3
I	Умения осуществлять профессиональную деятельность по проектированию и реализации основной образовательной программы в ДОУ	Умения осуществлять образовательную деятельность по реализации основной образовательной программы в домашней обстановке
II	Умения анализировать образовательную ситуацию, выбирать и применять адекватную ей систему типовых алгоритмов профессиональной деятельности с опорой на практический опыт и высокую степень автоматизации навыков	Умения анализировать образовательную ситуацию, применять адекватные ей типовые алгоритмы образовательной деятельности в домашней обстановке с опорой на родительский опыт и приобретенные навыки
III	Навыки оценки и прогноза развития образовательной ситуации, создания собственного алгоритма педагогической деятельности по осуществлению основной образовательной программы в ДОУ	Навыки анализа, оценки образовательной ситуации, создания собственного алгоритма действий по осуществлению основной образовательной программы в домашней обстановке
IV	Умение ориентироваться в научно-педагогических знаниях, способность прогнозировать развитие педагогических ситуаций, использовать созданные алгоритмы действий в новых нестандарт-	Способности прогнозировать развитие ребенка в образовательной деятельности, использовать созданные алгоритмы действий в нестандартных условиях, активно привлекать инфор-

1	2	3
	ных условиях, активно привлекать информационные технологии для проектирования, реализации и совершенствования основной образовательной программы и формирования новых знаний и навыков	мационные технологии для проектирования, реализации и совершенствования основной образовательной программы и формирования новых знаний и навыков

Структура мотивации участия педагога и родителей в образовательном процессе (табл. 3) построена на основе иерархической теории потребностей А. Маслоу [5]. Выбор этой теории обусловлен, в частности, тем, что законом «Об образовании в Российской Федерации» человеку предоставляется свобода выбора получения образования согласно его склонностям и потребностям. Адаптируя иерархическую теорию потребностей А. Маслоу к системе дошкольного образования, мы посчитали целесообразным дать ей свою интерпретацию и дополнить уровнем синтетических потребностей.

Таблица 3

Структура мотивации педагога и родителей в образовательном процессе

Уровень мотивации	Общая характеристика уровня мотивации	Характеристика уровня мотивации	
		Педагог	Родитель
1	2	3	4
1. Уровень экзистенциальных потребностей (УМ-1)	Потребность в обеспечении своей защиты и безопасности в образовательном пространстве ДОУ, стабильности созданных в нем организационно-педагогических условий для оптимального развития ребенка	Потребности в обеспечении защиты и безопасности своей профессиональной деятельности в ДОУ. К данным потребностям относятся комфортная рабочая обстановка; гарантия занятости; уверенность в завтрашнем дне; возможности профессионального роста; удобный режим работы и т. п.	Потребности в обеспечении защиты и безопасности своей родительской деятельности в ДОУ: комфортная неприкосновенная обстановка; уютная атмосфера; возможности роста психолого-педагогической культуры и поддержка уверенности в собственных педагогических возможностях по развитию ребенка в домашних условиях
2. Уровень ком-	Желание стать частью опреде-	Желание стать частью педагогическо-	Желание стать частью родительского

1	2	3	4
муникативных потребностей (УМ-2)	ленной социальной группы, необходимость установления доброжелательных отношений с субъектами образовательного процесса в ДОУ	го коллектива ДОУ, необходимость установления доброжелательных отношений с ребенком, его родителями и коллегами при осуществлении профессиональной деятельности	коллектива ДОУ, необходимость установления доброжелательных отношений с педагогами, другими родителями и специалистами при осуществлении родительской деятельности по образованию, воспитанию и развитию ребенка
3. Уровень потребностей саморезактуализации (УМ-3)	Желание субъекта добиться уважения и признания своей деятельности, самореализоваться в ней и отвечать за свои действия	Желание реализоваться в профессии, самосовершенствоваться в профессиональной деятельности, добиться уважения и признания коллег и других участников образовательного процесса	Желание реализоваться как родителю, самосовершенствоваться в родительской деятельности, добиться уважения и признания семьи и других участников образовательного процесса
4. Уровень синтетических потребностей (УМ-4)	Стремление получить более высокий социальный статус, необходимость сочетания различных возможностей для самовыражения, реализации творческих способностей в интересной для субъекта сфере деятельности	Интерес к труду педагога; желание проявить свою индивидуальность и иметь свободу в выборе средств деятельности; необходимость сочетания различных возможностей для реализации творческих способностей	Интерес к вопросам развития и образования ребенка; желание проявлять свою индивидуальность и иметь свободу в выборе средств деятельности; необходимость сочетания различных возможностей для реализации творческих способностей в домашнем образовании ребенка

Процесс развития базовых компетенций от отдельных их компонентов до мастерства субъекта образовательной деятельности в системе дошкольного образования можно, согласно А. И. Субетто, представить в виде цепочки: Свойства → Качества → Компетенции → Компетентность → Мастерство [8].

Следуя такой логике, в таксономической модели выстроена структура качества индивидуальной деятельности педагога и родителей в процессе развития их базовых компетенций (табл. 4) как синтеза зна-

ний, умений и мотивации. В данной структуре обозначены и уровни развития базовых компетенций субъектов образовательного процесса:

- *нормативный*, которому соответствуют четыре первых ячейки модели, представленной на рисунке в начале статьи;
- *системный*, охватывающий девять ячеек;
- *креативный*, включающий двенадцать ячеек;
- *профессионально-креативный*, охватывающий шестнадцать ячеек.

Таблица 4

Описание структуры качества индивидуальной деятельности педагога и родителей в системе дошкольного образования

Структура качества	Уровень	Характеристика качества индивидуальной деятельности субъектов образовательного процесса	
		Педагог	Родитель
1	2	3	4
Свойства, качества как единичные компетенции	Нормативный	УМ-1	
		Индивидуальная деятельность педагога при реализации основной образовательной программы опирается на необходимый минимум профессиональных знаний и умений, мотивирована потребностью в обеспечении защиты и безопасности своей профессиональной деятельности в ДООУ	Индивидуальная деятельность родителя в домашнем образовании ребенка опирается на необходимый минимум знаний и умений, мотивирована желанием развивать индивидуальные способности ребенка и собственные педагогические умения
Системные компетенции	Системный	УМ-2	
		Деятельность педагога по реализации индивидуального образовательного маршрута (своего, ребенка, родителей) опирается на способность применять совокупность профессиональных знаний, умений, алгоритмов действий на практике; доброжелательные отношения с ребенком, его родителями и коллегами при организации образовательного процесса	Деятельность родителя по домашнему образованию ребенка основана на его способности самостоятельно пополнять необходимые для этого знания и умения, поддерживать доброжелательные отношения с педагогами и специалистами дошкольной организации

1	2	3	4
Компетентность	Креативный	УМ-3	
		Индивидуальная деятельность педагога по проектированию и реализации основной образовательной программы, предусматривающей социальное партнерство, характеризуется самосовершенствованием базовых компетенций в профессиональной деятельности, которая заслуживает уважения и признания коллег и других участников образовательного процесса	Индивидуальная деятельность родителя по домашнему образованию ребенка характеризуется самосовершенствованием всей системы базовых компетенций и успешным прохождением ребенком индивидуального образовательного маршрута, заслуживает уважения и признания членов семьи и других участников образовательного процесса
Мастерство	Профессионально-креативный	УМ-4	
		Индивидуальная деятельность педагога характеризуется способностью к саморазвитию, развитым чувством эмпатии, восприимчивостью к инновациям, готовностью к творчеству для эффективной организации и управления образовательным процессом, в том числе с привлечением информационно-коммуникационных технологий в рамках социального партнерства	Индивидуальная деятельность родителя характеризуется высокой психолого-педагогической культурой, ответственностью, эффективностью организации домашнего образования ребенка и активными отношениями с дошкольной организацией в рамках социального партнерства

Цели каждого уровня конкретизируются в виде *компетентностно-ориентированного тезауруса*, который рассматривается нами как иерархическая совокупность взаимосвязанных базовых компетенций субъектов образовательного процесса в системе дошкольного образования. Фрагмент тезауруса педагога представлен в табл. 5.

Фрагмент компетентностно-ориентированного тезауруса родителя размещен в табл. 6.

Таблица 5

Компетентностно-ориентированный тезаурус педагога в индивидуальном образовательном маршруте (фрагмент)

Уро- вень	Номер ячейки	Содержание базовых компетенций
1	2	3
Нормативный	3	Владеть навыками организации конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности; умениями создавать условия для свободного выбора детьми и другими участниками образовательного процесса видов деятельности, способов и материалов для ее осуществления
	4	Знать основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской ответственностью
Системный	5	Уметь строить воспитательный процесс с учетом культурных различий детей, их половозрастных и индивидуальных особенностей
	6	Владеть инструментарием и методами диагностики и оценки уровня и динамики развития ребенка
	7	Уметь активно использовать недирективную помощь и поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности
	8	Владеть навыками развития у воспитанников познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирования гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни и т. п.
	9	Уметь разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития и поведения личности Уметь разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей воспитанников
Креативный	10	Владеть навыками самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития (личностного и профессионального) и т. п.
	11	Владеть навыками коллективного планирования и коррекции образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка
	12	Владеть навыками систематического анализа эффективности образовательной деятельности и подходов к обучению

1	2	3
Профессионально-креативный	13	Знать пути достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения
	14	Владеть навыками проектирования и реализации воспитательных программ
	15	Владеть навыками участия в разработке основной программы ДОУ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования
	16	Владеть навыками участия в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды

Таблица 6

Компетентностно-ориентированный тезаурус родителя в индивидуальном образовательном маршруте (фрагмент)

Уровень	Номер ячейки	Содержание базовых компетенций
1	2	3
Нормативный	1	Знать историю цивилизаций, собственной страны; права и обязанности гражданина РФ
	2	Знать особенности ведущей деятельности детей дошкольного возраста
	3	Владеть навыком развития у ребенка восприятия музыки, художественной литературы, фольклора
	4	Уметь формировать у ребенка эстетическое отношение к окружающему миру
Системный	5	Владеть навыками развития у ребенка воображения и творческой активности
	6	Уметь организовывать личностно-ориентированное познавательное взаимодействие с ребенком
	7	Владеть навыками обогащения активного словаря ребенка
	8	Владеть способами формирования познавательных действий ребенка, способствовать становлению его сознания
	9	Уметь разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей ребенка дошкольного возраста
Креативный	10	Владеть навыками воспитания самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции действий ребенка
	11	Владеть навыками формирования личностно-значимых и социально-одобряемых мотивов поведения ребенка
	12	Владеть навыками самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития в родительской деятельности

1	2	3
Профессионально-креативный	13	Знать пути и способы достижения позитивных результатов обучения ребенка в домашних условиях
	14	Владеть навыками коллективного планирования и коррекции образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка
	15	Владеть навыками участия в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования
	16	Владеть навыками участия в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что квалиметрический подход к построению таксономической модели, предусматривающий ее педагогическую экспертизу и количественную оценку качества индивидуальной деятельности педагогов и родителей, позволяет научно обосновать отбор образовательных модулей, в рамках которых формируются и развиваются базовые компетенции, определить уровень их сформированности у каждого субъекта образовательного процесса и при необходимости провести своевременную коррекцию его индивидуального образовательного маршрута.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. О. Н. Олейниковой*

Литература

1. Веретенникова В. Б. Структурно-функциональная модель качества компетентностно-ориентированного образовательного процесса в системе дошкольного образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5. Ч. 2. С. 76–81.
2. Веретенникова В. Б. Образовательная деятельность субъектов образовательного процесса в современной системе дошкольного образования // Качество. Инновация. Образование. 2015. № 9. С. 8–16.
3. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф. Стратегические направления развития современной системы дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. 2015. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23303> (дата обращения: 30.11.15)
4. Исаева Т. А., Шихова О. Ф. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 98–112.
5. Карпов А. В. и др. Психология труда: учебник для бакалавров / под ред. А. В. Карпова. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2004. 350 с.
6. Родионов Б. У., Татур А. О. Стандарты и тесты в образовании. Москва: МИФИ, 1995. 48 с.

7. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 430 с.

8. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С.-Петербург; Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 72.

9. Шихов Ю. А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: монография. Москва; Санкт-Петербург; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Стикс; ИжГТУ, 2007. 208 с.

10. Шихов Ю. А. Концептуальные основы мониторинга качества обучения в системе непрерывного образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 3–6.

11. Шихов Ю. А. Некоторые проблемы организации мониторинга качества подготовки в системе «Школа – вуз» // Интеграция образования. 2004. № 2. С. 50–52.

12. Anderson L. A. Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 336 p. ISBN 0–321–08405–5.

13. Anderson S., Leithwood K., and Strauss T. Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels // Leadership and Policy in Schools. № 9 (3). 2010. P. 292–327.

14. Benjamin S. Bloom Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain 2-nd edition Wesley Publishing Company, 1985. 113 p. ISBN-13: 978–0582280106.

15. Huber S., Pashiardis P. The recruitment and selection of school leaders // International handbook on the preparation and development of school leaders. 2008. P. 176–202.

16. Humber S., Gordel B. Quality assurance in the German school system // European Educational Research Journal. 2006. № 5. P. 196–209.

17. Leithwood K., Harris A., and Hopkins, D. Seven strong claims about successful school leadership // School Leadership and Management. 2008. № 28 (1). P. 27–42.

18. Nichols N. and Griffith A. Talk, texts, and educational action: an institutional ethnography of policy in practice // Cambridge Journal of Education. 2009. № 39 (2). P. 241–255.

19. Scout S. and Webber C. Evidence-based leadership development: the 4L framework // Journal of Educational Administration. 2008. № 46 (6). P. 762–776.

References

1. Veretennikova V. B. Structural and functional model of quality competence-oriented educational process in system of preschool education. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. [Kazan Pedagogical Journal]*. 2015. № 5. Part 2. P. 76–81. (In Russian)

2. Veretennikova V. B. The educational activity of the subjects of the educational process in the modern system of preschool education. *Kachestvo. Innovacija. Obrazovanie*. [Quality Education Innovation]. 2015. № 9. P. 8–16. (In Russian)

3. Veretennikova V. B., Shikhova O. F. The strategic directions of development of a modern system of preschool education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. [Modern Problems of Science and Education]. 2015. № 6. Available at: <http://www.science-education.ru/130-23303>. (In Russian)

4. Isayev T. A., Shikhova O. F. Training as a form of pedagogical practice of students. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2014. № 9 (118). P. 98–112. (In Russian)

5. Karpov A. V. et al. *Psihologija truda*. [Psychology of work]. Ed. by A. V. Karpov. 2nd edition. Moscow: Publishing House Jurajt, 2004. P. 350. (In Russian)

6. Rodionov B. U., Tatur S. A. Standarty i testy v obrazovanii. [Standards and tests in education]. Moscow: Moskovskij inzhenerno-fizicheskij institute. [Moscow Engineering Physics Institute]. 1995. P. 48. (In Russian)

7. Simonov V. P. *Pedagogicheskij menedzhment*. [Pedagogical management]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. [Pedagogical Society of Russia]. 1999. P. 430. (In Russian)

8. Subetto A. I. *Ontologija i jepistemologija kompetentnostnogo podhoda, klassifikacija i kvalimetrija kompetencij*. [Ontology and epistemology of the competency approach, classification and qualimetry of competencies]. St.-Petersburg; Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Quality of Training of Specialists]. 2006. P. 72. (In Russian)

9. Shikhov Y. A. *Kvalimetriceskij monitoring kachestva fundamental'noj podgotovki v tehničeskom vuze*. [Qualimetric quality monitoring fundamental training in a technical college]. Moscow; Sankt.-Petersburg; Izhevsk: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Quality of Preparation of Experts; Publishing House Styx; Izhevskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet. [Izhevsk State Technical University]. 2007. P. 208. (In Russian)

10. Shikhov Y. A. Conceptual bases of teaching quality monitoring in system of continuing education. *Kazanskij pedagogičeskij žurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2008. Kazan. № 1. P. 3–6. (In Russian)

11. Shikhov Y. A. Some problems of monitoring the quality of training in the system of «school – high school». *Kazanskij pedagogičeskij žurnal*. [Integration of Education]. 2004. № 2. P. 50–52. (In Russian)

12. Anderson L. A. *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 336 p. ISBN 0–321–08405–5. (Translated from English)

13. Anderson S., Leithwood K., Strauss T. Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*. № 9 (3). 2010. P. 292–327. (Translated from English)

14. Benjamin S. Bloom Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain 2-nd edition Wesley Publishing Company, 1985. 113 p. ISBN-13: 978-0582280106. (Translated from English)

15. Huber S., Pashiardis P. The recruitment and selection of school leaders. *International handbook on the preparation and development of school leaders*. 2008. P. 176–202. (Translated from English)

16. Humber S., Gordel B. Quality assurance in the German school system. *European Educational Research Journal*. 2006. № 5. P. 196–209. (Translated from English)

17. Leithwood K., Harris A., and Hopkins, D. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. 2008. № 28 (1). P. 27–42. (Translated from English)

18. Nichols N. and Griffith A. Talk, texts, and educational action: an institutional ethnography of policy in practice. *Cambridge Journal of Education*. 2009. № 39 (2). P. 241–255. (Translated from English)

19. Scout S. and Webber C. Evidence-based leadership development: the 4L framework. *Journal of Educational Administration*. 2008. № 46 (6). P. 762–776. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 355.231.1

Иванова Мария Владимировна

соискатель ученой степени кандидата психологических наук, педагог-психолог Екатеринбургского суворовского военного училища, Екатеринбург (РФ).

E-mail: serebrikova@mail.ru.

Савельев Владимир Вадимович

аспирант кафедры педагогической психологии и психологии развития института социальных и политических наук Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: bbsav91@gmail.com.

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СУВОРОВСКОМ ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ

Аннотация. *Цель.* Статья раскрывает авторский подход к понятию социально-психологической адаптации.

Методология и методики исследования. В ходе работы были использованы теоретические методы исследования – обзорный анализ и синтез подходов к изучению таких конструктов, как адаптация и дезадаптация; практические методы – методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (ДПА) и многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (СРQ). Исследование носило констатирующий характер. Статистическая обработка осуществлялась с использованием компьютерных программ STATISTICA 6.0 и MS Excel. Для выделения личностных факторов, влияющих на уровень адаптации воспитанников суворовского училища, применялся метод множественного регрессионного анализа.

Результаты. Описаны полученные в ходе эмпирического исследования факторы социально-психологической адаптации и дезадаптации подростков, поступивших на первый курс обучения в суворовское военное училище (СВУ) Министерства обороны РФ (МО РФ). Продемонстрированы особенности адаптации курсантов к условиям военного учебного заведения. Особое внимание уделено личностным характеристикам воспитанников, повышающим вероятность возникновения дезадаптации.

Обоснована необходимость и показаны возможности организации психолого-педагогического сопровождения подростков на начальном этапе обучения в учебном заведении закрытого типа.

Научная новизна. Предложен авторский подход к понятию социально-психологической адаптации; выделены основные показатели успешности этого процесса в условиях СВУ и показатели, позволяющие прогнозировать риск возникновения дезадаптации, а следовательно, своевременно проводить профилактические мероприятия. Сделан вывод о том, что развитие адаптационных способностей подростков должно осуществляться через личностные компоненты.

Практическая значимость. Выделены «мишени» коррекционно-развивающего воздействия на этапе адаптации подростков к образовательной деятельности в закрытом военно-учебном заведении. Обозначены перспективные направления изменения акцентов в содержании психолого-педагогического сопровождения подростков на начальном этапе обучения в училищах военного типа.

Материалы статьи могут быть использованы при разработке программ адаптации младших учащихся довузовских образовательных организаций МО РФ.

Ключевые слова: адаптация, адаптационные способности, социально-психологическая адаптация, дезадаптация, суворовское военное училище, довузовские образовательные организации МО РФ, военные учебные заведения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-105-116

Статья поступила в редакцию 03.03.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Mariya V. Ivanova

PhD student, Educational Psychologist, Federal State Public Educational Institution «Ekaterinburg Suworov Military School», Ekaterinburg (RF).

E-mail: serebrikova@mail.ru.

Vladimir V. Savelyev

PhD student, Department of Educational Psychology and Psychology of Development, Institute of Social and Political Sciences of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg (RF).

E-mail: bbsav91@gmail.com.

FACTORS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF TEENAGERS TO EDUCATION IN SUVOROV MILITARY SCHOOL

Abstract. *The aim* of the article is to reveal the content of the concept of socio-psychological adaptation.

Methods. In the course of work theoretical methods of research are used: an overview and synthesis of approaches to the study of such a theoretical con-

struct as adaptation and disadaptation; practical methods: methods of diagnostics of socio-psychological adaptation by K. Rogers and P. Diamond (SPA) and multi-factor personality questionnaire by R. Cattell (CPQ). The research is summative. Statistical processing is carried out using the computer programs STATISTICA 6.0 and MS Excel; the method of multiple regression analysis is used to highlight the personal factors influencing the level of adaptation of pupils of the Suvorov military school.

Results. According to the empirical study, the authors describe the obtained factors of socio-psychological adaptation and disadaptation of adolescents enrolled in the course at Suvorov military school of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The results of empirical research of features of adolescents' adaptation to the conditions of a military educational institution are presented. Special attention is paid to the selection of personality traits characterizing the failure probability of disadaptation.

The authors justified the need and described the possibility of organizing a psychological-pedagogical support of adolescents at the initial stage of studying in military educational institution of the closed type.

Scientific novelty. The article proposes the authors' approach to the concept of socio-psychological adaptation; the main indicators of successful socio-psychological adolescents' adaptation to the conditions of Suvorov military school are identified; the indicators that predict the risk of the failure probability of disadaptation are given. It is concluded that the development of adaptive capacity should be achieved through personal components.

Practical significance. The «targets» of the correctional developing influence at the stage of adaptation of teenagers to educational activity in the closed military school are allocated. Promising directions of change in emphasis in the content of psychological and pedagogical support of adolescents at the initial stage of study in Suvorov military school of the defense Ministry are noted.

The materials and results of the study described in the article can be used while developing adaptation programmes of younger adolescents to training in pre-University educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation.

Keywords: adaptation, adaptation abilities, socio-psychological adaptation, disadaptation, Suvorov military school, pre-university educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation, military educational institutions.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-105-116

The article was submitted on 03.03.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

Формирование нового облика Вооруженных Сил России (ВС РФ) и реорганизация системы военного образования в интересах комплектования ВС РФ высококвалифицированными кадрами, способными применять современное

вооружение, сложную технику, обусловили поиск новых подходов и методов к образованию будущих офицеров. В связи с необходимостью повышения качества военной подготовки и обеспечения преемственности допрофессионального и высшего военного образования в стране стала активно воссоздаваться система суворовских училищ и кадетских корпусов.

Довузовская военная подготовка в суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, школах и классах является начальной ступенью поэтапного, непрерывного обучения будущих офицеров ВС РФ. На данном этапе определен 7-летний, начиная с 5-го класса, срок обучения в подобных учреждениях.

Поступление в суворовское военное училище (СВУ) для мальчиков-подростков – сложный этап в их жизни, сочетающий в себе как минимум три основных аспекта:

1) переход в среднее звено школы, когда школьная программа значительно усложняется и расширяется;

2) начало подросткового периода, совпадающее со временем начала учебы в заведении закрытого типа. Известно, что в подростковом возрасте происходят существенные изменения как на физиологическом, так и на психологическом уровне. Данный возраст традиционно считается самым трудным в отношении воспитания, так как он характеризуется предельной неустойчивостью настроений и поведения, постоянными колебаниями самооценки, резкими переменами физического состояния и самочувствия, ранимостью, неадекватностью реакций [7];

3) наконец, это сложный процесс адаптации к новым социальным условиям и моногенной среде. У подростков коренным образом меняется круг и характер общения: резко ограничиваются контакты с близкими и с прежними референтными группами; возникает необходимость приспособливаться к новому однополному коллективу, а также к строго регламентированным условиям жизнедеятельности, основанным на соблюдении строгой дисциплины [17];

Все перечисленное показывает, насколько непростые проблемы приходится решать и новоиспеченным суворовцам, попавшим в совершенно иную по сравнению с прежней обстановку, и их педагогам-наставникам.

Нами было предпринято исследование по выявлению особенностей адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в СВУ с целью определения «мишеней» коррекционного воздействия для развития адаптивных способностей подростков в условиях закрытого образовательного учреждения.

Прежде всего, при рассмотрении с точки зрения социально-психологического подхода в качестве основного конструкта исследования по-

нения адаптации для его операционализации представляется необходимым обратиться к его определению.

На основе анализа научной литературы можно выделить общие особенности данного конструкта.

Во-первых, адаптация возникает при изменении, перестройке существующей у индивида системы привычного взаимодействия с социумом [20, 21].

Во-вторых, такое изменение провоцирует действие защитных механизмов личности для достижения гармонии в диаде «человек – среда» [14].

Под социально-психологической адаптацией подростка к условиям военного учебного заведения мы понимаем процесс установления оптимального соответствия возможностей, склонностей, интересов, знаний, умений и навыков воспитанника условиям образовательной среды закрытого типа.

Противоположным понятию адаптации является понятие дезадаптации – деструктивного процесса, характеризующегося нарушением связей «личность – социум» [7].

Проявления адаптации и дезадаптации у суворовцев мы рассматривали с двух основных позиций:

- поведенческих проявлений (внешне наблюдаемых поведенческих реакций и соматических проблем), к которым относятся соматические проблемы, проблемы социализации, внешние проблемы и внешний контроль;

- личностных изменений (индивидуально-психологических характеристик), показателями которых являются принятие и неприятие себя, эмоциональный комфорт и дискомфорт, напряженность, внутренний контроль, внутренние проблемы и проблемы с вниманием, ведомость и проявления эскапизма, общительность и эмоциональная стабильность [9].

Нас интересовали в первую очередь те поведенческие и личностные особенности подростков, которые имеют непосредственное отношение к реализации учебно-познавательных функций в условиях СВУ.

Исследование, проводившееся на базе федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны РФ, включало три этапа:

- 1) теоретико-методологический анализ феномена адаптации (январь 2013 г. – март 2014 г.);

- 2) подбор методик и проведение эмпирического исследования (апрель 2014 г. – октябрь 2015 г.);

- 3) математико-статистический анализ и качественная обработка диагностических данных (ноябрь – декабрь 2015 г.).

В качестве измерительного материала использовались методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (ДПА), многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (СРQ). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием компьютерных программ STATISTICA 6.0 и MS Excel.

В исследовании приняли участие 160 суворовцев 1-го курса обучения в возрасте 11 лет.

Для выделения личностных факторов (условно названных нами «мишенями»), влияющих на уровень адаптации учащихся, использовался метод множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной был избран интегральный показатель адаптации по методике ДПА, а в качестве независимых переменных – отдельные показатели по субшкалам данного теста. Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторы, определяющие уровень адаптации обучающихся СВУ

Адаптация	Регрессионный коэффициент	p-уровень значимости
Константа	55,85	0,00
Приятие себя	0,26	0,00
Неприятие себя	-0,34	0,00
Эмоциональный комфорт	0,16	0,02
Эмоциональный дискомфорт	-0,31	0,00
Внутренний контроль	0,16	0,00
Ведомость	-0,37	0,00
Эскапизм	-0,33	0,00

В табл. 1 видно, что статистически значимые положительные связи были получены между интегральным показателем адаптации и показателями шкал «Приятие себя», «Эмоциональный комфорт» и «Внутренний контроль».

Положительная связь между показателем адаптации и приятием себя соответствует имеющимся в литературе эмпирическим данным психологических исследований и в условиях образовательной деятельности выражается в соответствии новой среде адаптированности подростка с позитивным восприятием и признанием себя, принятием своих личностных особенностей, отношением к себе как личности, способной совершать самостоятельный выбор, верящей в свои возможности и имеющей адекватную самооценку.

Статистически значимая положительная связь интегрального показателя адаптации с эмоциональным комфортом также совпадает с данными других исследований и в нашем случае выражается в соответствии адаптированности подростка с эмоционально-положительным отношением к себе, новой ситуации жизнедеятельности и новому окружению.

В то же самое время обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция между интегральным уровнем адаптации и такими показателями, как «Неприятие себя», «Эмоциональный дискомфорт», «Ведомость» и «Эскапизм». Очевидно, что с увеличением показателей адаптации снижаются неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, чувства ведомости и зависимости, а также слабеет тенденция ухода от проблем, возникающих в ходе образовательной деятельности.

Интересно, что такие переменные, как «Приятие других» и «Неприятие других», «Внешний контроль», «Доминирование» и «Лживость», абсолютно не влияют на показатели адаптации подростков к условиям обучения в СВУ. На наш взгляд, это обусловлено тем, что в адаптационных механизмах личности к условиям военно-образовательного заведения первостепенное значение имеют собственно-психологические особенности личности, а не внешние факторы, такие как социальный статус, внутригрупповые процессы или успеваемость.

Теперь обратимся к вопросам, по каким личностным чертам можно предсказать вероятность возникновения того или иного фактора дезадаптации воспитанников, что позволит спрогнозировать дезадаптацию подростка в военном учреждении и своевременно организовать профилактические мероприятия.

В табл. 2 размещены регрессионные модели, демонстрирующие взаимосвязи между отдельными личностными чертами, выделенными по методике СРQ с факторами «Приятие себя», «Неприятие себя» и «Эмоциональный дискомфорт».

Таблица 2

Личностные черты, способствующие возникновению дезадаптации

Шкалы	Регрессионные коэффициенты		
	Приятие себя	Неприятие себя	Эмоциональный дискомфорт
Константа	57,64**	–	–
Н (робость – смелость)	–	–	–2,14**
Q3 (самоконтроль)	–1,62**	1,71**	1,57*
Q4 (напряженность)	–1,77**	–	–

* Взаимосвязь значима на уровне 0,05.

** Взаимосвязь значима на уровне 0,01.

Обнаружено, что все три фактора («Приятие себя», «Неприятие себя» и «Эмоциональный дискомфорт») коррелируют с личностной чертой «Самоконтроль». Статистически значимая положительная связь с показателями «Неприятие себя» и «Эмоциональный дискомфорт» говорит о том, что с ростом самоконтроля увеличиваются эмоциональный дискомфорт и неприятие

себя (принятие себя, разумеется, снижается). На наш взгляд, такое противоречие обусловлено различием в подходах к данному конструкту в методиках, взятых за основу в нашем исследовании. Есть расхождения, в частности, между «Внутренним контролем» (методика ДПА) и «Самоконтролем» (фактор Q3 по методике CRQ). Самоконтроль как особенность и составляющая структуры личности (согласно факторной теории личности Р. Кеттела) отражает готовность личности в каждый момент времени действовать наиболее рационально и правильно, вне зависимости от собственного внутреннего состояния и желания, что, естественно, может привести к эмоциональному дискомфорту и неприятию себя. Данный личностный показатель, как отмечают многие ученые-психологи, следует «держаться» на среднем уровне, так как чрезмерно низкое его развитие ведет к недисциплинированности, зависимости от настроений, неумению контролировать свои эмоции и поведение; а высокая степень самоконтроля характеризует выраженные волевые качества личности, которым могут сопутствовать высокая напряженность и эмоциональный дискомфорт.

Выявлена также статистически значимая отрицательная связь между показателем «Принятие себя» и личностной чертой «Напряженность», т. е. с повышением позитивного отношения к себе и принятию своих личностных особенностей напряженность подростка уменьшается.

Статистически значимая отрицательная связь между показателем «Эмоциональный дискомфорт» и фактором Н по CRQ (робость – смелость) свидетельствует о том, что ощущение эмоционального дискомфорта соразмерно степени робости и неуверенности в себе, а личностные качества, в свою очередь, ведут к снижению активности в социальных контактах.

Наибольшее количество взаимосвязей с личностными чертами обнаруживает такой фактор дезадаптации, как эскапизм (табл. 3).

Таблица 3

Личностные черты, способствующие проявлению эскапизма у воспитанников СВУ

Эскапизм	Регрессионный коэффициент	p-уровень значимости
Константа	16,05	0,00
А (замкнутость – общительность)	0,77	0,01
С (эмоциональная стабильность)	-0,66	0,05
Е (податливость – независимость)	0,87	0,02
Н (робость – смелость)	-0,63	0,05
О (тревожность)	0,64	0,04
Q4 (напряженность)	-0,72	0,02

Проявление эскапизма положительно коррелирует с личностными чертами «Замкнутость – общительность» (А), «Податливость – независимость» (Е) и «Тревожность» (О). У подростка соразмерно желанию «уйти» от действительности, погрузиться в мир фантазий возрастают замкнутость, податливость и чувство тревожности.

Статистически значимая отрицательная связь проявлений эскапизма с факторами «Эмоциональная стабильность» (С), «робость – смелость» (Н) и «Напряженность» (Q4) показывает, что со снижением стремления личности уйти от действительности в мир иллюзий повышается эмоциональная устойчивость, выдержанность, появляются спокойствие, удовлетворенность ситуацией, склонность поддерживать устойчивые общественные нормы поведения, возрастают общительность, смелость, самоуверенность, готовность испытывать и пробовать новое.

Взаимосвязей между отдельными личностными чертами и такими факторами, как «Эмоциональный комфорт», «Внутренний контроль» и «Ведомость», найдено не было.

Таким образом, показателями успешной социально-психологической адаптации подростков к условиям СВУ являются принятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль (самоконтроль), эмоциональная стабильность, смелость, общительность и независимость.

Опираясь на полученные результаты исследования, можно сделать вывод о том, что успешность социально-психологической адаптации подростков к условиям военного заведения зависит от личностных компонентов. В соответствии с полученными «мишенями» коррекционно-развивающего воздействия на этапе адаптации воспитанников к условиям СВУ будут эмоциональная, волевая, мотивационная, деятельностная и коммуникационная сферы.

Задачами коррекционно-развивающего воздействия должно стать формирование и развитие положительного самопрятия и эмоционального самоотношения, развитие самоактуализирующейся личности, формирование гибкости в общении с другими людьми, создание условий для эмоционального комфорта.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сьманюк*

Литература

1. Авдиенко Г. Ю. Особенности индивидуально-психологического и личностного развития подростков, обучающихся в военных общеобразовательных учебных заведениях в период социально-экономических преобразований: автореф. дис. ... канд. психол. наук. С.-Петербург, 2002.

2. Баранова В. Возрастной кризис подростка // Социальная педагогика в России. 2008. № 4. С. 51–55.
3. Белкин А. С. Основы возрастной психологии: учеб.-метод. пособие. Москва: Академия, 2000. 244 с.
4. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека: учебно-методическое пособие. Москва, 2001.
5. Богомолов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
6. Волков Б. С. Психология подростка: учебное пособие. Москва: Гаудеамус, 2005.
7. Казанская В. Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов и родителей. С.-Петербург: Питер, 2011. 288 с.
8. Капустин Н. П. Адаптивная образовательная система школы. Москва: АСТ, 2002. 224 с.
9. Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1-е, 5-е, 10-е классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2008. 238 с.
10. Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук, С.-Петербург, 2006. 24 с.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. Т. 22. 2001. № 1.
12. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) // Психология. 2004. № 2. С. 21–30.
13. Некрасова Н. А. Формирование адаптационного потенциала молодежи в процессе модернизации российского социума // Молодежь и наука: сборник материалов 6-й Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [Электрон. ресурс]. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section7.html> (дата обращения: 05.07.2016)
14. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: учебно-научное издание. С.-Петербург: Медицинская пресса, 2011.
15. Розов В. И. Методика оценки адаптивных свойств личности // Практическая психология и социальная работа. 2007. № 7. С. 14–17.
16. Слостенин В. А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2006.
17. Шеховцов В. П. Характеристика физического развития и функционального состояния подростков-первокурсников суворовского военного училища в условиях адаптации к образовательному процессу: дис. ... канд. мед. наук. Москва, 2004. 63 с.
18. L. Alan Sroufe, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson, W. Andrew Collins The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood, Guilford Press, 2005.

19. Paul R. Martin Fanny M. Cheung Michael C. Knowles Michael Kyrios IAAP Handbook of Applied Psychology, Wiley Blackwell, 2011, 828 с.

References

1. Avdienko G. Y. Osobennosti individual'no-psihologicheskogo i lichnostnogo razvitija podrostkov, obuchajushhihsja v voennyh obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenijah v period social'no-jekonomicheskikh preobrazovanij. [Features individually-psychological and personal development of teenagers, students in military secondary schools in the period of socio-economic transformation]. Abstract of cand. diss. St.-Petersburg, 2002. (In Russian)
2. Baranova V. Age teenager crisis: Social aspect. *Social'naja pedagogika v Rossii*. [Social Pedagogy in Russia]. 2008. № 4. P. 51–55. (In Russian)
3. Belkin A. Osnovy vozrastnoj psihologii. [Fundamentals of psychology]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy]. 2000. 244 p. (In Russian)
4. Berezin F. B. Psihologicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija čeloveka. [Psychological and psycho-physiological human adaptation]. Moscow, 2001. (In Russian)
5. Bogomolov A. M. Personal adaptive capacity in the context of the system analysis. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2008. № 1. P. 67–73. (In Russian)
6. Volkov B. S. Psihologija podrostka. [Teenager psychology]. Moscow: Publishing House Gaudemaus, 2005. (In Russian)
7. Kazanskay V. Podrostok: social'naja adaptacija. [Teenager: social adaptation]. Kniga dlja psihologov, pedagogov i roditelej. [A book for psychologists, educators and parents]. St.-Petersburg: Publishing House Peter, 2011. 288 p. (In Russian)
8. Kapustin N. P. Adaptivnaja obrazovatel'naja sistema shkoly. [Adaptive educational school system]. Moscow: Publishing House AST, 2002. 224 p. (In Russian)
9. Korobkina S. A. Adaptacija uchashhihsja na slozhnyh vozrastnyh jetapah (1-e, 5-e, 10-e klassy): sistema raboty s det'mi, roditeljami, pedagogami. [Adaptation of pupils in difficult age stages (1, 5, 10 forms): System work with children, parents, teachers]. Volgograd: Publishing House Master, 2008. 238 p. (In Russian)
10. Kravchenko Y. V. Osobennosti processa adaptacii podrostkov k uslovijam obuchenija v obshheobrazovatel'nyh voennyh uchebnyh zavedenijah. [Features of the process of adaptation of teenagers to training conditions in secondary military schools]. Abstract of cand. diss. St.-Petersburg, 2006. 24 p. (In Russian)
11. Maklakov A. G. Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions. *Psihologicheskij zhurnal*. [Psychological Journal]. V. 22. 2001. № 1. (In Russian)
12. Nalchajyan A. A. Socio-psychological adaptation of the person (forms, mechanisms and strategies). *Psihologija*. [Psychology]. 2004. № 2. P. 21–30. (In Russian)
13. Nekrasova N. A. Formation of the adaptive capacity of youth in the process of modernization of the Russian society. *Molodjzh' i nauka: sbornik materia-*

lov 6-j Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh. [Youth and Science: Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Engineering Conference for Students, PhD Students and Young Scientists]. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet. [Siberian Federal University]. 2011. Available at: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section7.html>. (In Russian)

14. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. [Psychology of personality adaptation]. St.-Petersburg: Publishing House Medical Press, 2011. (In Russian)

15. Rozov V. I. Methodology to evaluate the adaptive properties of the person. *Prakticheskaja psihologija i social'naja rabota*. [Practical Psychology and Social Work]. 2007. № 7. P. 14–17. (In Russian)

16. Slastenin V. A. Psihologija i pedagogika. [Psychology and pedagogy]. Moscow: Publishing House Academia [Academy], 2006. (In Russian)

17. Shekhovtsov V. P. Harakteristika fizicheskogo razvitija i funkcional'nogo sostojanija podrostkov-pervokursnikov suvorovskogo voennogo uchilishha v uslovijah adaptacii k obrazovatel'nomu processu. [Characteristics of physical development and functional state of the first-year students of Suvorov Military School in the conditions of adaptation to the educational process]. Cand. diss. Moscow, 2004. 163 p. (In Russian)

18. L. Alan Sroufe, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson, W. Andrew Collins. The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood, Guilford Press, 2005. (Translated from English)

19. Paul R. Martin Fanny M. Cheung Michael C. Knowles Michael Kyrios IAAP Handbook of Applied Psychology, Wiley Blackwell, 2011. 828 p. (Translated from English)

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.184

Сырямкина Екатерина Гавриловна

кандидат философских наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Национального исследовательского томского государственного университета, директор Парка социогуманитарных технологий НИ ТГУ, Томск (РФ).

E-mail: syryamkinaeg@mail.ru

Румянцева Татьяна Борисовна

ассистент кафедры управления качеством факультета инновационных технологий Национального исследовательского томского государственного университета, Томск (РФ).

E-mail: rtb98@mail.ru

Ливенцова Евгения Юрьевна

ассистент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Национального исследовательского томского государственного университета, Томск (РФ)

E-mail: evg.liv@mail.ru

ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ¹

Аннотация. Цель публикации – показать возможности формирования новых подходов к развитию надпрофессиональных компетенций студенческой молодежи в современных условиях.

Методы. В работе использовались такие теоретические методы, как анализ научной литературы, анализ документов, касающихся темы исследования, обобщение эмпирических данных.

Результаты и научная новизна. В статье обобщен многолетний опыт развития надпрофессиональных компетенций у студентов Томского государственного университета. Представлены кейсы двух структурных подразделений вуза: Центра социально-профессионального волонтерства и Парка социогуманитарных технологий. Проанализированы авторские эффективные образовательные технологии.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-13-70006.

Показана реальная, основанная на усилении роли внеучебной практической работы возможность переключения деятельности вуза с теоретической (знаниевой) подготовки студентов на практикоориентированное обучение и воспитание, формирующие у выпускника широкий кругозор, развитые навыки коммуникации, стремление к сотрудничеству, саморазвитию, творческому применению полученных знаний и продолжительному обучению – т. е. надпрофессиональные компетенции. Описано организационное и образовательное сопровождение данного процесса.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть экстраполированы на деятельность других высших учебных заведений России.

Ключевые слова: образование, надпрофессиональные компетенции, студенты, социально преобразующая деятельность.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-117-135

Статья поступила в редакцию 28.03.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Ekaterina G. Syryamkina

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology; Director of Park of Socio-Humanistic Technologies, National Research Tomsk State University, Tomsk (RF).

E-mail: syryamkinaeg@mail.ru

Tatiana B. Rummyantseva

Teaching Assistant, Department of Quality Management, Faculty of Innovative Technologies, National Research Tomsk State University, Tomsk (RF).

E-mail: rtb98@mail.ru

Evgeniya Yu. Liventsova

Teaching Assistant, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, National Research Tomsk State University, Tomsk (RF).

E-mail: evg.liv@mail.ru

PRACTICE OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' ADDITIONAL INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES IN A MODERN UNIVERSITY

Abstract. *The aim* of the article is to show the possibilities of formation of new approaches to the development of additional interdisciplinary competencies of university youth in modern conditions.

Methods. The methods involve such theoretical methods as analysis of scientific literature and documents, generalization of empirical data.

Results and scientific novelty. The article includes experience of many years in the sphere of development of students' additional interdisciplinary competencies of the National Research Tomsk State University (TSU). The authors present cases of two TSU structural subdivisions: Center for Social and Professional Volunteering and Park of Social and Humanitarian Technologies. The effective educational technologies proposed by the authors are analysed.

Transition from the theoretical (knowledge) training of students to practically-oriented training is an actual trend today. A graduate of a modern university should have a broad vision, communication skills, desire for cooperation, self-development, creative application of gained knowledge and lifelong learning, in other words –the development of students' additional interdisciplinary competencies. In this regard, the role of students' extracurricular practical work in a university is increasing. This work requires organizational and educational support.

The article gives description and analysis of effective educational forms of technologies for development of students' additional interdisciplinary competencies within their extracurricular activities in the mentioned above structural units of the university.

Practical significance. Higher educational establishments can use presented materials for improvement of an educational process.

Keywords: education, additional interdisciplinary competencies, students, socially transforming activity.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-117-135

The article was submitted on 28.03.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

Введение

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается важность формирования у граждан, начиная с детства, востребованных в инновационном обществе и инновационной экономике знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, а также необходимость развития системы непрерывного образования [8]. В число ключевых субъектов системы образования входят университеты, перед которыми современное общество ставит такие задачи, как адекватная реакция на изменения, происходящие на рынке образовательных услуг и рынке труда, адаптация к быстро меняющимся условиям, а также освоение новых, более эффективных информационно-коммуникационных технологий. Эти особенности проявляются в установке университетского образования на «опережающую непрерывную подготовку», в переходе от ориентации на получение «готового знания» к развитию самостоятельной активности студентов. Для становления конкурентоспособного будущего специалиста должен быть специально организован образова-

тельный процесс, формирующий надпрофессиональные компетенции. Это позволит выпускнику не только получить базовое образование, но и сформировать дополнительные общекультурные и профессиональные компетенции, включая навыки проектной работы, способность к творчеству, инновациям и др. [5, с. 20].

Тот факт, что уровень образования, знания и компетенции, получаемые в образовательных учреждениях, оказывают сильное влияние на жизненную мотивацию обучающихся, подтверждается мировым опытом. В конце XX века при разработке национальных стандартов научного образования американские специалисты отмечали, что образование дает людям возможность применять научные принципы и знания при принятии личных решений и участвовать в обсуждении проблем, стоящих перед обществом. Экономическая продуктивность общества тесно связана с научными и технологическими навыками рабочей силы, причем профессиональное образование способствует и развитию используемых в повседневной жизни важных навыков, таких как творческий подход к решению проблем, креативное мышление, способность работать в команде, стремление к продолжительному обучению [23]. Кроме того, уровень образования влияет и на стремление людей участвовать в решении проблем местного сообщества. Так, в США было установлено, что число вовлеченных в добровольную гуманитарную деятельность взрослых американцев тем больше, чем выше их образовательный статус и уровень доходов, и наоборот: например, в 1995 г. доля волонтеров из семей с начальным образованием составляла 18,7%, а из семей, в которых супруги закончили колледж, – 70,7% [15].

Система образования, в особенности профессионального, оказывает огромное воздействие и на желание человека стать предпринимателем. Результаты исследования, проведенного в Канаде, показали, что лица с низким уровнем образования, как правило, имеют низкий доход и не стремятся к созданию собственного бизнеса, в то время как высокообразованные люди склонны к открытию своих предприятий как для получения достаточного дохода, так и для достижения самореализации и независимости. Лица же со средним уровнем образования не считают собственный бизнес оптимальным вариантом заработка и предпочитают быть наемными работниками. В результате исследования было также выяснено, что университетское образование повышает желание людей к самозанятости в среднем на 8,6%, в том числе у мужчин – на 12,9%, у женщин – на 6,1% [22].

В Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 г. одним из приоритетов является вовлечение моло-

дежи в многообразные социальные практики и развитие навыков самостоятельной жизнедеятельности. «Важнейшим инструментом вовлечения должно стать полноценное информирование всех молодых людей о возможностях их развития в России и в мировом сообществе, продвижение культуры применения созданных в стране возможностей личностного и общественного развития. Для этого предлагается создать условия и возможности по вовлечению молодежи. С целью реализации данного приоритетного направления предложены проекты “Доброволец России”, цель которого – вовлечение молодежи в многообразную социальную практику и деятельность институтов гражданского общества; проект “Успех в твоих руках”, направленный на выявление и продвижение талантливой молодежи и продуктов ее инновационной деятельности. Для достижения этой цели должна осуществляться поддержка способной, инициативной молодежи, развитие молодежного предпринимательства и деловой активности молодежи» [16].

В изданном Московской школой управления Сколково и Агентством стратегических инициатив «Атласе новых профессий – 2020» – проекте, который призван помочь понять, в каких отраслях экономики будут появляться новые технологии и какие специалисты потребуются для работы с этими технологиями в будущем, отмечается, что «современный мир меняется так быстро, что мы больше не сможем позволить себе пять лет изучать теоретические дисциплины, а потом еще какое-то время осваивать профессию за счет работодателя. Поэтому образование, особенно для учащихся вузов, становится все более предметным и практико-ориентированным. А это значит, что акцент смещается с теории на реальные проекты учащихся. В том числе их стартапы» [1].

Поиск путей совершенствования адаптации студентов к новым вызовам профессионального сообщества – одна из актуальных проблем современного образования. Развитие образовательной среды требует устранения барьера между профессиональной подготовкой студентов и развитием надпрофессиональных компетенций. Данные компетенции – набор личностных качеств, предрасположенностей, мотивов и ценностей личности, формирующих ее внутреннюю структуру самоорганизации действий. Они создают те условия, которые позволяют личности действовать самостоятельно и адаптироваться под изменяющиеся требования [3].

В «Атласе новых профессий» также подчеркивается, что новые тенденции в организации трудовой деятельности требуют от представителей различных профессий освоения таких надпрофессиональных навыков, как системное мышление, межотраслевая коммуникация, знание нескольких языков и разных типов культур, управление проектами и люди-

ми (от локальных групп до сообществ), умение программировать и работать в режиме многозадачности в постоянно меняющихся условиях [1].

Таким образом, надпрофессиональные компетенции включают личные или деловые качества, помогающие эффективно справляться с различными задачами. Данные компетенции развиваются у студентов постепенно и включают, по мнению авторов, как минимум три этапа: вовлечение студента во время обучения в волонтерство, в социально-преобразующую внеучебную деятельность, а также в процесс осмысления дальнейшего применения на практике полученных на первых этапах знаний и умений.

Спрос на формирование надпрофессиональных компетенций у студентов существует. В 2013 г. сотрудниками Парка социогуманитарных технологий Томского государственного университета (СГТ ТГУ) было проведено социологическое исследование «Социально активный университет», в рамках которого было опрошено 300 студентов с 1-го по 3-й курс на 21 факультете ТГУ. Согласно результатам опроса, наиболее распространенной формой социальной деятельности активной студенческой молодежи является реализация социальных проектов (34%), вторая по популярности – организация мероприятий (26%), третье место заняли волонтерская деятельность и «другое» (по 17% респондентов). Для 28% студентов работа общественных организаций дает возможность самореализоваться. 23%, принимая участие в проектах и занимаясь организацией общественных мероприятий, приобретают социально-полезные связи. 20% студенческой молодежи ТГУ имеют альтруистические мотивы для такой деятельности, отмечая, что молодежные организации позволяют им внести собственный вклад в развитие социума. Для 13% важно получение профессионально опыта, и лишь для 11% общественные организации являются источником материальных привилегий. Статистика говорит о том, что безвозмездно решать социальные проблемы и реализовывать социальные проекты свойственно тем, у кого есть желание быть включенным в преобразование социальной сферы региона [18].

Готовность студенческой молодежи инициировать и осуществлять проекты для решения существующих в регионе проблем подтверждается созданием двух инфраструктурных площадок в ТГУ: Центра социально-профессионального волонтерства (ЦСПВ – UNIVOL) и Парка СГТ.

Направления деятельности основанного в 2014 г. в Национальном исследовательском томском государственном университете ЦСПВ ТГУ составляют:

- организация волонтерской деятельности с учетом специфики направления профессиональной подготовки студентов;

- специальная подготовка студентов к волонтерской деятельности с профильными целевыми группами (детьми, инвалидами, пожилыми людьми и др.);
- профессиональное кураторство волонтерских проектов студентов преподавателями ТГУ;
- профессионально и конструктивно выстроенное взаимодействие с местным сообществом в рамках социального заказа по приоритетным направлениям развития региона [17].

Таким образом, Центр способствует вовлечению в волонтерское движение студентов и преподавателей, которые, выполняя социальный заказ местного сообщества, совместно с органами власти, бизнесом и НКО вносят позитивные изменения в социально-культурную сферу региона [4, с. 591].

Сопровождение процесса развития и коммерциализации студенческих социальных и социально-предпринимательских проектов возложено на Парк СГТ. В соответствии с положением о Парке целью его деятельности является привлечение молодежи (студентов, аспирантов и сотрудников ТГУ) к разработке и реализации социогуманитарных инициатив, инновационных гуманитарных проектов; приобщение к предпринимательской деятельности. Организация взаимодействует с органами власти и бизнес-структурами [13].

Студенты, только начинающие учиться в вузе, вовлекаются в социально-профессиональную волонтерскую деятельность в ЦСПВ ТГУ, а затем в качестве руководителей собственных проектов переходят для сопровождения в Парк СГТ ТГУ.

Социально-профессиональное волонтерство в вузе (опыт Центра социально-профессионального волонтерства НИ ТГУ «UNIVOL»)

В Центре социально-профессионального волонтерства ТГУ осуществляются три основных направления: организационное, образовательное и международное.

Организационное направление подразумевает активную деятельность студентов на благо университета и города. Учащимся предлагается участие в качестве организаторов в общественно-полезных мероприятиях и проектах. На данном этапе учрежден и проводится ежегодный Конкурс волонтерских проектов «UNIVOL TSU»¹, в рамках проведения которого каждый студент имеет возможность инициировать свой собственный проект и попробовать реализовать его на практике. Победители Конкурса

¹ Конкурс проводится по нескольким номинациям: «На волне здоровья», «Развивающий досуг», «Среда обитания» и «Ты не один» [11].

не получают материального вознаграждения, но имеют возможность получить образовательное и организационное сопровождение реализации проектов. Так, например, они могут освоить основы фандрайзинга и привлечь средства на реализацию своих проектов [11].

В соответствии с образовательным направлением проводится работа по обучению студентов непосредственно профессиональному волонтерству (применительно к будущей профессии). Используются такие образовательные формы, как кампусный курс «Волонтерские уроки», социальные (волонтерские) практики в организациях города, образовательный Форум.

Кампусный курс «Волонтерские уроки» позволяет студентам разных специальностей получить на основе волонтерской деятельности первоначальные знания о социальных проблемах, которые решаются в мире, стране и регионе, о методах социального проектирования, технологиях эффективной работы в команде и т. д. Посещать курс может любой желающий. Ежегодно из выпускников повторяющегося образовательного курса формируется группа студентов для осуществления дальнейшей социально-полезной деятельности.

В Центре разработана система социальных практик в некоммерческих организациях города Томска. Студенты выбирают место прохождения практики в соответствии со своими профессиональными и/или личными интересами. Так, учащиеся гуманитарных факультетов могут пройти практику в организациях, работающих с социально незащищенными категориями населения, в детских домах, где они непосредственно знакомятся со своей будущей целевой аудиторией. Студенты естественнонаучного направления могут включиться в деятельность тех организаций, где требуется помощь в обустройстве и благоустройстве территорий, улучшении экологической обстановки и т. п. Учащиеся технических специальностей могут применить свои навыки в работе с информационными ресурсами НКО, а также в разработке сайтов для организаций и т. д. [4, с. 593].

В 2015 г. при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области и управления по делам молодежи администрации города Томска на базе ТГУ состоялся образовательный форум волонтеров «About my experience», который стал уникальной площадкой обмена опытом инициативной молодежи города и экспертов в области волонтерской деятельности. На пленарном заседании важность этого движения отметил проректор по социальной работе ТГУ С. П. Кулижский: «Современный университет невозможно представить без социальной направленности. Вуз несет ответственность за развитие региона в целом. Волонтерство – капитализация личных успехов. Работа волонтером становится серьезным преимуществом на рынке труда» [2].

На экспертном круглом столе «Интеграция в образовательный процесс форм развития социально-профессионального волонтерства» обсуждались внедрение в план внеучебной работы вуза системы социальных (волонтерских) практик на всех факультетах и возможность включения в диплом бакалавра специального вкладыша, в котором будет учтена социально-активная деятельность студента на момент выпуска. Экспертами Форума, специалистами Национального фонда подготовки кадров (Москва), Центра социального проектирования и предпринимательства Университета информационных технологий, механики и оптики (Санкт-Петербург) было особенно отмечено, что вузом должен оцениваться не только тот факт, что проект студента реализован, а то, готов ли студент дальше работать над проектом, выводить его на новый уровень, сформировались ли у него для этого мотивация и компетенции.

Опыт работы ЦСПВ и Парка СГТ показал, что, во-первых, студенты, организуясь по интересам или для решения общей проблемы, создают творческую инновационную среду. Во-вторых, риски, возникающие в процессе решения проблемы (в процессе проектной деятельности), кажутся не такими серьезными, поскольку преодолеть их можно в команде или обратившись за помощью: с одной стороны, трудности не отталкивают сразу, а с другой – студенты учатся их преодолевать. В-третьих, получая волонтерский опыт решения социальных проблем, студенты более мотивированы на дальнейшую социально преобразующую деятельность.

Социально преобразующая деятельность студентов в вузе (опыт Парка социогуманитарных технологий НИ ТГУ)

Не только в Томской области, но и в России в целом в молодежной среде наметилась тенденция выстраивания будущей карьеры с прицелом на трудоустройство на государственную службу или в государственные корпорации. Это связано с видимой стабильностью данной сферы экономики России в отличие, скажем, от предпринимательской деятельности с заложенными в ней рисками [12]. В связи с этим перед местным сообществом и в первую очередь перед университетами встает задача пропаганды среди молодежи идеи самозанятости, положительного восприятия предпринимательской деятельности, формирования социально-профессиональных навыков студентов разных специальностей, обеспечения доступности информационной и консультационной поддержки в области предпринимательства. Проведение мероприятий в области инновационного, технологического и социального предпринимательства; формирование его духа и интенсификация инновационной активности в молодежной среде

входят в число основных мероприятий, предусмотренных стратегическим направлением НИ ТГУ по реализации моделей и практик успешных международных исследовательских университетов эффективного развития исследовательской деятельности [10].

Основываясь на огромном опыте подготовки специалистов в социально-гуманитарной сфере и учитывая общемировые тенденции, коллектив НИ ТГУ стал уделять большое внимание проблеме развития деловой активности студентов разных направлений подготовки именно в социальной сфере, что, безусловно, способствует развитию у учащихся коммуникативности, системного мышления; формированию их активной жизненной и профессиональной позиции; умению эффективно взаимодействовать в команде; обучению основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда.

Созданный в 2010 г. в целях научного управления университетом Парк СГТ выработал три основных направления деятельности: «от идеи – к проекту», «от проекта – к технологии», «от технологии – к социальному предпринимательству». Студенческие команды, активно занимающиеся волонтерской деятельностью на первых курсах обучения, включаются в программы Парка СГТ, обладая уже личной и профессиональной заинтересованностью, поскольку многие из них рассматривают свои проекты как собственное дело и в период обучения, и даже после выпуска из университета.

Согласно первому направлению «от идеи – к проекту» Парк СГТ ТГУ «подхватывает» идеи студенческой молодежи и помогает пройти первые успешные шаги, а именно – оформить идею в проект и реализовать его при содействии социальных тьюторов и использовании технологии «дорожная карта проекта».

Тьюторы вместе со студенческой командой отслеживают эффективность проекта и либо, если обнаруживаются недочеты в реализации, совершенствуют его с привлечением иных/дополнительных ресурсов; либо, в случае успешности проекта, оформляют его в технологию (переход на этап «от проекта – к технологии»), которую в дальнейшем можно тиражировать и масштабировать. Так, например, была выявлена и оформлена технология тьюторского сопровождения, включая дистанционное сопровождение, по типу старшего товарища в процессе проектной деятельности студентов международного факультета управления и факультета психологии с воспитанниками детских домов. Данная технология в настоящий момент находится в процессе масштабирования и тиражирования на все интернатные учреждения области.

В рамках третьего направления «от технологии – к социальному предпринимательству» к развитию студенческих проектов подключаются пред-

ставители бизнеса в роли социальных инвесторов проектов¹, которые помогают организационно, предоставляя различные ресурсы для реализации проекта (если он не имеет механизмов выхода на самоокупаемость), либо в роли менторов – людей, которые имеют успешный опыт ведения собственного бизнеса и на безвозмездной основе передают его «новичку».

При такой поддержке социальное предпринимательство в студенческой среде становится более реальным. Кроме прочего, оно привлекательно своей безусловной социальной одобряемостью, что важно для самоутверждения в молодом возрасте.

В чем специфика феномена социального предпринимательства? В зарубежных источниках оно понимается как инновационная, социально значимая деятельность, которая осуществляется внутри некоммерческого, государственного секторов и бизнес-сектора [21]. В Российской Федерации социально значимые виды деятельности субъектов малого и среднего предпринимательства включают:

а) создание и (или) обеспечение деятельности центров молодежного инновационного творчества, ориентированных на создание благоприятных условий для детей, молодежи и субъектов малого и среднего предпринимательства с целью их развития в научно-технической, инновационной и производственной сферах;

б) создание и (или) развитие центров времяпрепровождения детей – групп дневного времяпрепровождения дошкольников и иных подобных видов деятельности по уходу и присмотру за детьми;

в) создание и (или) развитие дошкольных образовательных центров, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, а также присмотру и уходу за детьми в соответствии с законодательством РФ;

г) осуществление социально ориентированной деятельности, направленной на достижение общественно-полезных целей, улучшение условий жизнедеятельности гражданина и (или) расширение его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности, а также на обеспечение занятости, оказание поддержки инвалидам, гражданам пожилого возраста и лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации [7].

Для России социальное предпринимательство – новое явление, в то время как, например, в Великобритании оно существует практически во всех секторах. Насчитывается примерно 62 000 социальных предпри-

¹ Парк СГТ ТГУ организует и проводит ежегодные образовательные мероприятия: социальные инвестиционные конкурс и выставку для молодежи «Важное дело» и интенсивную программу по развитию социально-предпринимательских компетенций молодежи «StartupSocial» с участием действующих молодых предпринимателей [13].

ятий, что составляет вклад более 24 млрд долларов в экономику страны, причем на таких предприятиях заняты около миллиона человек [19].

Социальное предпринимательство отличается от других видов бизнеса тем, что, во-первых, предприятие создается специально для решения какой-либо социальной проблемы; во-вторых, это предприятие экономически устойчиво. Устойчивость обеспечивается продажей товаров и услуг на рынке, доходы от которой являются основным источником ресурсов социального предпринимательства. Хотя это не исключает и дополнительных ресурсов, например, в виде средств благотворительности.

Предпринимателя в социальной сфере характеризует одна особенность. Выбирая не классическое, а социальное предпринимательство, человек имеет для этого внутренние причины: он нацелен, прежде всего, на социальную проблему, которую хочет решить; лучше других знает специфику области, в которой существует данная проблема, и стремится к достижению успеха, даже встречаясь с препятствиями.

Международным фондом «Ашока» – первой организацией, системно занявшейся поддержкой предпринимательских социальных инициатив, популяризацией феномена и понятия «социальное предпринимательство», – было проведено исследование характеристик социального предпринимателя. Были выделены пять основных черт данного типа предпринимателя: он действительно «видит» новые идеи, креативен в решении социальной проблемы, обладает предпринимательскими качествами (практическими навыками ведения самостоятельной деятельности), представляет социальный эффект от своей деятельности (думает о пользе целевой группы и о том, какие выгоды получают люди, задействованные в его бизнесе), честен и располагает к себе. Результаты исследования еще раз подтвердили важность позитивных качеств человека в социальном предпринимательстве [20].

Потенциал субъекта социального предпринимательства возможно развить в определенных условиях, тем более у студенческой молодежи, которая креативна, способна генерировать новые идеи, творчески подходить к их реализации, самостоятельна и нацелена на социально одобряемую эффективную деятельность.

В настоящее время в Парке СГТ ТГУ успешно реализуется совокупность образовательных форм и технологий, направленных на развитие надпрофессиональных (в особенности предпринимательских) компетенций студентов разных направлений подготовки:

- просветительские формы (мастер-классы, образовательные курсы, школы, акселераторы) способствуют успешному формированию предпринимательских компетенций у будущих специалистов, поскольку в процес-

се обучения в корне меняются характер и структура познавательной деятельности студентов, происходит развитие творческого потенциала личности;

- конкурсные формы (социальные и бизнес-конкурсы в вузе и за его пределами) стимулируют проявление предприимчивости студентов, развивают такие качества, как склонность к риску, самоорганизация, последовательность, коммуникабельность и др., а также позволяют осуществлять предпринимательские пробы;

- проектные технологии (инициация и реализация собственных социальных и бизнес-проектов) способствуют развитию у студентов навыков проектирования, командной работы и иных важных навыков, поддерживают и стимулируют интерес активных студентов к генерации новых идей и доведению их до стадии проектной деятельности;

- формы сопровождения (тьюторство, экспертная оценка, менторинг) позволяют студентам пройти все этапы социального и бизнес-проектирования более успешно.

Использование совокупности вышеуказанных образовательных форм и технологий позволяет преодолеть «разрыв» между теоретической подготовкой студента по основной образовательной программе вуза и практической, актуальной в данный момент времени, так как любая деятельность утрачивает смысл, если не отвечает потребностям современного общества.

Приобретая комплексное понимание таких видов деятельности, как проектирование и предпринимательство, вне зависимости от выбранной специальности и наличия стартового капитала студенты образовательных учреждений высшего образования вполне могут стать потенциальными социальными предпринимателями, являясь носителями идеологии данного направления [6].

Практический опыт НИ ТГУ показывает, что создание в университетах структур, подобных Центру социально-профессионального волонтерства и Парку социогуманитарных технологий, способствует решению целого ряда важных задач, стоящих перед высшими учебными заведениями в современных условиях. Во-первых, это поиск лиц, способных к активной социальной, общественной и предпринимательской деятельности с целью последующей помощи им в совершенствовании соответствующих склонностей через внедрение различных форм сопровождения. Решение данной задачи требует вдумчивой индивидуальной работы со студентами. Во-вторых, создание в учебных заведениях творческой атмосферы, в которой реализуются возможности пробуждения предприимчивости и самостоятельности, инициативы и активности; стремления вы-

явить проблемы, имеющие практическое общественное значение, а также интенсифицировать деловое общение студентов с профессионалами. В-третьих, широкая демонстрация учащимся различных форм и видов социальной деятельности с предоставлением возможности принимать в ней активное личное участие.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром техн. наук, проф. В. А. Копновым*

Литература

1. Атлас новых профессий [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://atlas100.ru> (дата обращения 09.03.2016).
2. В ТГУ состоялся Молодежный образовательный форум волонтеров «About my experience» // Центр социально-профессионального волонтерства ТГУ Univol [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://univol.tsu.ru/news/636/> (дата обращения 12.02.2016).
3. Каххаров Ш. Надпрофессиональные компетенции и управление ими [Электрон. ресурс] // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 4. С. 103–120. Режим доступа: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6\(Kachcharov\)103-120.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6(Kachcharov)103-120.pdf) (дата обращения 12.02.2016).
4. Ливенцова Е. Ю., Омарова А. М., Сырямкина Е. Г. Инновации в образовании: внедрение системы социальных практик в учебный процесс вуза [Электрон. ресурс] // Инноватика-2015: сборник материалов XI Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (21–23 мая 2015 г.) / под ред. А. Н. Солдатова, С. Л. Минькова. Томск: Томский государственный университет, 2015. 708 с. Режим доступа: www.inno-fit.ru/attachments/article/118/Сборник%20Инноватика-2015%20.pdf (дата обращения 12.02.2016).
5. Майер Г. В., Маковеева В. В. О роли вузов в подготовке конкурентоспособных кадров для новой экономики // Проблемы управления в социальных системах [Электрон. ресурс]. 2009. № 1. Т. 1. Режим доступа: <http://http://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-vuzov-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov-dlya-novoy-ekonomiki> (дата обращения 12.02.2016).
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. О предоставлении и распределении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на государственную поддержку малого и среднего предпринимательства, включая крестьянские (фермерские) хозяйства, в 2015 году (с изменениями и дополнениями) (в ред. Постановления Правительства РФ от 26 декабря 2015 года № 1452 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации»). Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2014 г. № 1605 [Электрон.

ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420244200> (дата обращения 17.02.2016).

8. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электрон. ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 г. № 2227-р. Режим доступа: <http://www.minsvyaz.ru/documents/3622/> (дата обращения 05.03.2016).

9. Об утверждении условий конкурсного отбора субъектов Российской Федерации, бюджетам которых предоставляются субсидии из федерального бюджета на государственную поддержку малого и среднего предпринимательства, включая крестьянские (фермерские) хозяйства, и требований к организациям, образующим инфраструктуру поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства» [Электрон. ресурс]: приказ Минэкономразвития России от 25.03.2015 № 167. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420264661> (дата обращения 17.02.2016).

10. План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожной карты») федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский томский государственный университет» на 2013–2020. (Этап 2 – 2015–2016) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://viu.tsu.ru/upload/рейтинги/Дорожная%20карта_2%20этап%20\(2015–2016\).pdf](http://viu.tsu.ru/upload/рейтинги/Дорожная%20карта_2%20этап%20(2015–2016).pdf) (Дата обращения 07.03.2016).

11. Положение о Конкурсе волонтерских проектов [Электрон. ресурс] // Центр социально-профессионального волонтерства ТГУ Univol. Режим доступа: <http://univol.tsu.ru> (Дата обращения 1.03.2016).

12. Постановление Администрации Томской области от 12.12.2014 № 492а «Об утверждении государственной программы “Развитие предпринимательства в Томской области”» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://duma.tomsk.ru/files2/29501_13.pdf (дата обращения 19.02.2016).

13. Парк социогуманитарных технологий ТГУ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://parksqt.tsu.ru> (Дата обращения 11.03.2016).

14. Регламент реализации кампусных курсов в НИ ТГУ в 2015–2016 учебном году/ Центр развития качества образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.cdeq.tsu.ru/node/813> (Дата обращения 19.02.2016).

15. Социально-экономическая эффективность: опыт США. Система саморазвития. Москва: Наука, 2000. С. 132.

16. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года [Электрон. ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. Режим доступа: http://pstu.ru/files/file/UVR/strat_mr.doc (Дата обращения 02.03.2016).

17. Сырямкина Е. Г. Социально-активный университет: формирование субъекта гражданского общества // Классический университет в неклассическое время: Труды Томского государственного университета. Томск: Томский государственный университет, 2008. Т. 269. С. 71–74.

18. Сырямкина Е. Г., Сухачева Ю. А. Включенность студенческой молодежи Национального исследовательского томского государственного универ-

ситета в деятельность общественных объединений // Девятые Ковалевские чтения: материалы научно-практической конференции 14–15 ноября 2014 года / отв. ред. Ю. В. Асочаков. С.-Петербург, 2014. 1691 с.

19. An enterprising future. A guide to social enterprise for voluntary sector organisations providing children and young people's services // Published by Social Enterprise. Available at: http://www.socialenterprise.org.uk/uploads/editor/files/Publications/An_Enterprising_Future.pdf (Accessed 09.03.2016).

20. Defining characteristics of a leading social entrepreneur // Ashoka innovators for the public. Available at: <https://www.ashoka.org/sites/ashoka/files/Criteria%20and%20selection%20guide.pdf> (Accessed 08.03.2016).

21. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V. & Tatarskikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development. IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). 2666–2677. (Translated from English)

22. Mair J., Robinson J., Hockerts K. Social Entrepreneurship, 2006, 256 p. (Translated from English)

23. Masakure O. Education and entrepreneurship in Canada: evidence from (repeated) cross-sectional data. Education Economics. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2014.891003>. (Translated from English)

24. National Science Education Standards. National Academy Press. Washington, DC, 1996. Available at: <http://nap.edu/4962>. (Translated from English)

25. Simonova M. V., Ilyukhina L. A., Romantsev G. M., Zeer E. F. & Khamaturov F. T. (2016). Approaches to Monitoring of Competences and Qualifications. IEJME-Mathematics Education. № 11 (7). P. 2745–2760. (Translated from English)

References

1. Atlas novyh professij. [New professions atlas]. Available at: <http://atlas100.ru>. (In Russian)

2. V TGU sostojalsja Molodezhnyj obrazovatel'nyj forum volonterov «About my experience». [Youth educational volunteer forum «About my experience» held in TSU]. Centr social'no-professional'nogo volonterstva TGU Univol. [Center of social and professional volunteering of TGU Univol]. Available at: <http://univol.tsu.ru/news/636/>. (In Russian)

3. Kakhkharov Sh. Additional interdisciplinary competencies and their management. *Organizacionnaja psihologija*. [Organizational Psychology]. 2014. Vol. 4. № 4. P. 103–120. Available at: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6\(Kachcharov\)103-120.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6(Kachcharov)103-120.pdf). (In Russian)

4. Liventsova E., Omarova A., Syryamkina E. Innovations in education: introduction of the system of social practice into the university's educational process. *Trudy Mezhdunarodnoy shkoly-konferentsii studentov, aspirantov, molodyh uchenyh «Inovatika 2015»*. [Innovatics-2015: Collection of Materials of the 11th International School-Conference of Students, Graduate Students and Young Scientists (21–23 May, 2015)]. Tomsk, 2015. P. 589–594. Available at: www.inno-fit.ru/attachments/article/118/Сборник%20Иноватика-2015%20.pdf. (In Russian)

5. Maier G., Makoveeva V. About the higher institution's role in training specialists for the new economy. *Problemy upravlenija v social'nyh sistemah. [Problems of Social Systems Management]*. 2009. Vol. 1. № 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-vuzov-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov-dlya-novoy-ekonomiki>. (In Russian)

6. Mukhorianova O., Nedvizhay S. The role of educational institutions in development of social entrepreneurial idea among youth. *Vestnik severo-kavkazskogo gumanitarnogo instituta. [Herald of the North-Caucasian Humanitarian Institute]*. 2015. № 3 (15). Available at: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf). (In Russian)

7. O predostavlenii i raspredelenii subsidij iz federal'nogo bjudzheta bjudzhetam sub'ektov Rossijskoj Federacii na gosudarstvennuju podderzhku malogo i srednego predprinimatel'stva, vkljuchaja krest'janskije (fermerskie) hozjajstva v 2015 godu (s izmenenijami i dopolnenijami) (v red. Postanovlenija Pravitel'stva RF ot 26 dekabrja 2015. № 1452 «O vnesenii izmenenij v nekotorye akty Pravitel'stva Rossijskoj Federacii»). [About provision and distribution of subsidies from the federal budget to budgets of members of the Russian Federation on the state support of a small and average entrepreneurship, including peasant farms in 2015 (with changes and additions) (in an edition Orders of the Government of the Russian Federation, d.d. 26, December 2015. No. 1452 «About introduction of amendments to some acts of the Government of the Russian Federation»)]. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30 dekabrja 2014 g. № 1605. [The order of the Government of the Russian Federation of 30 December, 2014 № 1605]. Available at: <http://www.minsvyaz.ru/ru/documents/3622/>. (In Russian)

8. Ob utverzhdenii Strategii innovacionnogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. [About approval of Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period till 2020]. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 № 2227-r. Regulation on the contest of volunteer practices. [Order of the Government of the Russian Federation of 08.12.2011 No. 2227-r]. Available at: <http://univol.tsu.ru/upload/iblock/f2d/f2d9be1a4c10a1db99ef0455a117b81c.pdf>. (In Russian)

9. Ob utverzhdenii uslovij konkursnogo otbora sub'ektov Rossijskoj Federacii, bjudzhetam kotoryh predostavljajutsja subsidii iz federal'nogo bjudzheta na gosudarstvennuju podderzhku malogo i srednego predprinimatel'stva, vkljuchaja krest'janskije (fermerskie) hozjajstva, i trebovanij k organizacijam, obrazujushhim infrastrukturu podderzhki sub'ektov malogo i srednego predprinimatel'stva. [About approval of conditions of competitive selection of subjects of the Russian Federation to which budgets subsidies from the Federal budget for the state support of a small and average entrepreneurship, including peasant farms, and requirements to the organizations forming infrastructure of support of subjects of a small and average entrepreneurship]. Prikaz Minjekonomrazvitija Rossii ot 25.03.2015 № 167. [Order of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation of 25.03.2015 No. 167]. Available at: <http://parksgt.tsu.ru/upload/iblock/44a/44a2b4bc8e8b373f7a933ad1e90ab5b0.doc>. (In Russian)

10. Plan meroprijatij po realizacii programmy povyshenija konkurentosposobnosti («dorozhnoj karty») federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovanija «Nacional'nyj issledovatel'skij

Tomskij gosudarstvennyj universitet» na 2013–2020. (Jetap 2 – 2015–2016). [Plan of measures on realization of improving the competitiveness of the program («Roadmap»), the Federal State Autonomous Institution of Higher Education «National Research Tomsk State University» for 2013–2020. (Phase 2 – 2015–2016)]. Available at: [http://viu.tsu.ru/upload/рейтинги/Дорожная%20карта_2%20этап%20\(2015–2016\).pdf](http://viu.tsu.ru/upload/рейтинги/Дорожная%20карта_2%20этап%20(2015–2016).pdf). (In Russian)

11. Polozhenie o Konkurse volonterskih proektov. [Provision on the Competition of volunteer projects]. Centr social'no-professional'nogo volonterstva TGU Univol. [Center of social and professional volunteering of TGU Univol]. Available at: <http://univol.tsu.ru>. (In Russian)

12. Postanovlenie Administracii Tomskoj oblasti ot 12.12.2014 № 492a «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy “Razvitie predprinimatel'stva v Tomskoj oblasti”». [Tomsk oblast Administration Decree «On Approval of the State Program “Development of Entrepreneurship in Tomsk Oblast”», d.d. 12 December, 2014 № 492a]. Available at: http://duma.tomsk.ru/files2/29501_13.pdf. (In Russian)

13. Park sociogumanitarnyh tehnologij TGU. [Park of the TGU Socio-Humanistic Technologies]. Available at: <http://parks.tsu.ru>. (In Russian)

14. Reglament realizacii kampusnyh kursov v NI TGU v 2015–2016 uchebnom godu. [Regulations on campus courses in NR TSU in 2015–2016 uchebnom godu. [Regulations on campus courses in NR TSU in 2015–2016]. Centr razvitiya kachestva obrazovaniya. [Center of development of quality of education]. Available at: <http://www.cdeq.tsu.ru/node/813>. (In Russian)

15. Sotsialno-economicheskaya effektivnost': opyt SShA. [Social and economic effectiveness: USA experience]. Sistema samorazvitiya. [Self-development system]. Moscow, 2000. 132 p. (In Russian)

16. Strategija gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii do 2016 goda. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 18 dekabrja 2006 g. № 1760-r. [RF Government Regulation «On strategy of the state youth policy in the Russian Federation», d.d. 18 December, 2006, № 1760-r]. Available at: http://pstu.ru/files/file/UVR/strat_mp.doc. (In Russian)

17. Syryamkina E. Socially active university: forming of a civil society object. *Trudy Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seria kulturologicheskaya. [Classical University in Nonclassical Time: Works of the Tomsk State University]*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet. [Tomsk State University]. 2008. Vol. 269. P. 71–74. (In Russian)

18. Syryamkina E., Sukhacheva Yu. Inclusion of students of Tomsk State University in activity of public associations. *Devjatyje Kovalevskie chtenija: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii 14–15 nojabrja 2014 goda. Kovalev Ninth Readings: Proceedings of the Scientific and Practical Conference, 14–15 November, 2014*. Ed. by Asochakov Y. St.-Petersburg, 2014. 1691 p. (In Russian)

19. An enterprising future. A guide to social enterprise for voluntary sector organisations providing children and young people's services. *Published by Social Enterprise*. Available at: http://www.socialenterprise.org.uk/uploads/editor/files/Publications/An_Enterprising_Future.pdf. (Translated from English)

20. Defining characteristics of a leading social entrepreneur. *Ashoka innovators for the public*. Available at: <https://www.ashoka.org/sites/ashoka/files/Criteria%20and%20selection%20guide.pdf>. (Translated from English)

21. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V. & Tatarskikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development. *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (7). 2666–2677. (Translated from English)
22. Mair J., Robinson J., Hockerts K. Social Entrepreneurship, 2006, 256 p. (Translated from English)
23. Masakure O. Education and entrepreneurship in Canada: evidence from (repeated) cross-sectional data. *Education Economics*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2014.891003>. (Translated from English)
24. National Science Education Standards. *National Academy Press*. Washington, DC, 1996. Available at: <http://nap.edu/4962>. (Translated from English)
25. Simonova M. V., Ilyukhina L. A., Romantsev G. M., Zeer E. F. & Khamaturov F. T. (2016). Approaches to Monitoring of Competences and Qualifications. *IEJME-Mathematics Education*. № 11 (7). P. 2745–2760. (Translated from English)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.133

Sami Basha

*PhD, Vice President for Planning and Development Affairs, Director of Special Education Center and Program, Palestine Ahliya University College, Bethlehem, West Bank (Palestine).
E-mail: basha@forzapace.net*

EDUCATIVE NETWORK'S ROLE IN REINFORCING THE ACADEMIC DEVELOPMENT IN THE PALESTINIAN UNIVERSITIES (REFLECTIVE MODEL TOWARD AND INNOVATION IN TEACHING AND LEARNING)

Abstract. *The need* for an educational proposal to emerge in the Palestinian educational context is necessary and needed to face the various challenges that the higher education is dealing with in Palestine. The centers for teaching and learning (CTEs) in the Palestinian universities should be seen as part of the effort to support the evolving process and the innovation needed to allow these higher education institutions be able to compete on local, regional and international level.

Methods. It is an approach to a contextualized education, with a significant role played by all who connects and interacts with the community environment and society needs, in order to build an educative community projects. This needs a real educative action with engagement and commitment by all role actors and stakeholders.

Results and scientific novelty. Based on personal experience I would like to transmit what I have learned and gained in my teaching and learning experiences and present an educative proposal that is based on the connection between the different educative higher institutions in Palestine. This proposal tackles social and educational challenges through a common process; it is about adapting a concrete model of Educative network in Palestine.

The proposal is presenting itself as an alternative model to help the higher education to be more integrated to the society needs and to obtain the coordina-

tion role for innovative actions in a comprehensive way to fulfill the educational vision of being a leading body in the evolving society in conflict.

Practical significance. The purpose of this article is to offer a very practical reflective model that becomes a guidance to sustain CTEs activities and engage more faculties to positively change the learning/teaching culture of their universities. It is about how networks can help to bring about change to education in the Palestinian Universities. I believe that university policymakers and CTEs all alike will find the reasons why educative networks are fast becoming the learning reform organizations.

Keywords: Centers for Teaching Excellence «CTEs», Educative network, contextualized education, Higher Education, educative community, innovative actions, and reflective model.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-136-151

The article was submitted on 14.04.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016

Сами Баша

доктор наук, вице-президент по планированию и развитию, директор Центра специального образования Палестинского университета Алия, Вифлеем, Западный берег реки Иордан (Палестина).

E-mail: basha@forzpace.net

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПАЛЕСТИНЫ (РЕФЛЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ: СЕТЕВАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ)

Аннотация. Цель статьи – показать возможности сетевой модели деятельности университетов, адаптированной к специфике образовательного пространства Палестины. Такая модель позволит, по мнению автора, преодолеть различные проблемы, с которыми сталкивается палестинская высшая школа, изыскать дополнительные ресурсы для ее развития, позитивно изменить процесс обучения и культуру преподавания в университетах.

Методы и методология. Исследование опирается на контекстуальный подход к организации высшего образования.

Результаты и научная новизна. Описана альтернативная традиционному обучению сетевая модель высшего палестинского образования. Доказывается, что для ее реализации необходимо создание центров преподавания и обучения (ЦПО) в высших учебных заведениях. Предназначение таких организаций, осуществляющих работу по сетевому принципу, состоит в поддержке инновационных процессов в высшей школе, повышении ее конкуренто-

способности на местном, региональном и международном уровнях через привлечение к решению социальных и образовательных задач как можно большего числа способных и высококвалифицированных профессионалов.

Автор, исходя из личного опыта преподавательской и организаторской работы в сетевом поле, объединяющем различные вузы Палестины, полагает, что благодаря сетевому сотрудничеству ЦПО способны стать локомотивом проведения эффективных реформ в образовательной сфере на территории государства. Подобные центры могут исполнять координационную роль в создании и претворении в реальность общественно-образовательных проектов с участием всех заинтересованных сторон и комплексным учетом потребностей общества, развивающегося в условиях конфликта.

Практическая значимость. Внедрение в практику высшего образования предлагаемой в публикации модели поможет добиться качественных перемен в деятельности палестинских университетов, сделать высшую школу более интегрированной в социальные и экономические процессы в государстве.

Ключевые слова: Центры преподавания и обучения (ЦПО), образовательное пространство, контекстуальный подход в обучении, высшее образование, образовательное сообщество, инновационные процессы, рефлексивная модель.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-136-151

Статья поступила в редакцию 14.04.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Introduction

One of the most powerful spontaneous concepts was introduced to me during my visit to San Diego in California this year by a colleague during an international conference, who tried to explain to me the real meaning of being professionally involved in education; «MRI» which stands for «Most respectful interpretation». This concept stopped me to reflect on my practices and my understanding of teaching and learning in the most respectful way. My colleague was so serious about how much it is important for any faculty to be able to process and elaborate our teaching based on a collaborative approach where respect and appreciation are given to any learning activity and good interpretation is always a fruit of networking. It is the most powerful way that offers opportunities to connect with faculty and build networks that are critical to making the most of the academic experience successful for all and on all levels. The use of effective networks offer explanations for challenges that the network poses for understandings of what counts as professional development, university regulations for planning and delivering instruction, communication of research, and teacher-student roles [20]. Cristillo in his na-

tional study through the PFDP program funded by AMIDEAST, highlighted the importance of professional development of university faculty and the university benefits to strengthen interuniversity cooperation through professional networks among colleagues, both nationally and internationally [6], while Lughd sees the important experience that university campus brings together specially the plural nature of Palestinian society, helps in transforming society at large, in creating different networks that can be mobilized to achieve a higher degree of national integration [14]. It is all about making benefit of the great diversity that exist in our universities and the positive impact that could have for a better future.

I was a project director of a grant addressing special needs programs in higher education with the AMIDEAST/USAID in 2011, through which I was able to establish network of university professors from all Palestinian universities, who met to rethink how academia can better address the special needs education. A focus of my work brought to the development of the very first MA Academic program in special education published as a national document in 2012, by the Catholic University of Milan EDUCAT. I cannot forget how effective the work was and how much effort we invested not just to produce the final document but also to learn from each other and appreciate each other's input suggestions and comments. It was a learning experience for all and a rich environment that lead us to productive results at the end. It is where success is not any more considered an individual effort and achievement rather a mutual process that leads to a collective triumph. Many other individuals helped in building this program especially from the community. When I first call the people to join, they were not totally sure about this invitation and I felt that trust was not established yet. When we have started the process, all (Families, schools principles, students and non-profit organizations) were so happy to contribute and offer their in put on how better to support this program in its best shape and that can be useful to people after student's graduation.

Networks bring teachers, principals and other stakeholders together to share ideas, observe best practices, identify, analyze problems, and develop strategies for improved teaching, learning, and community life [19]. From my personal experience, these networks are becoming important methods to enhance educational renewal, student's achievement and their wellbeing. It is an innovative and indirect method for student's engagement in learning, where they see a concrete simulation of theories that we teach them in class and become more open to learn and be part of the learning process.

Wiel Veugelers is Professor of Education and founder and director of the School Network of the University of Amsterdam. He has made the theo-

retical base of his ideas of networking which makes use of many different concepts of educational change theory, such as educational change processes, empowering of teachers, professional development, communities of practice, the network society and democratic education. I believe personally that in Palestine we have already adapted various levels all of these concepts, accordingly all what we need to do is simply start evaluating their validity in our educational sets. It is about validating more the network drive and gives more space for more network creativity, so the university becomes more a laboratory of ideas and incubator of entrepreneurship.

In the first part of the article, I will feature some of the challenges we have in Palestine and how to concentrate on heading toward more productive changes and support for our higher education innovation and community good practices through the CTEs.

In the second part of the article, I will provide the lessons learned and what is necessary to keep up with this innovative concept in higher education and the contextualized education. A concrete example shown in a proposed model that is applicable for Palestinian network will be presented in this article.

The article concludes by looking at networking as a strategy for educational change. This is key reading for education students, educational consultants and teacher educators with an interest in educational leadership, educational change, and CTEs who wants to have an overall look on functional accomplishments achieved.

Academic challenges

We have to remember that our higher education institutions have a young age and they are younger than 100 years [8]. This brings us to the fact that Arab education in general is in transition due to the undergoing rapid socio political changes. Many of the Arab universities are facing many obstacles including shortage of qualified teachers, inadequacy of financial resources, the brain drain and the lack of interest in teaching careers. Added to all what was mentioned, is the absence of information networks that compounds the problem. The information networks is so important to all universities specially when it comes to how can the universities relate to community development and how to institutionalized change in settings which are so traditional oriented.

The lack of coordination and absence of major players in the educational process especially from the community, whom we consider the main potential beneficiaries of the process, has shortened the possibilities for curriculum development. Without their integral involvement, our Palestinian universities will continue to suffer from shortcomings such as a lack of realism.

The results of a study done by Institute of West Asian Studies in 2012 on the service quality of Palestine Higher education, suggest that the “service quality” in Palestine universities is slightly unsatisfactory to the students and needs further attention [1].

To explore further this issue, I have developed a survey to students spread to all Palestinian universities to look at their learning and explore more understanding of the faculty practices based on the different approaches they have been experiencing during their studies. Many questions were asked and 652 students answered. The results are still under analyzes but 2 questions from the survey can be helpful to us and relevant to this paper.

First questions: During the current school year how often have you done the following? Connected your learning to societal problems or issues

Answer		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very Often	158	24.2	25.0	25.0
	Often	198	30.4	31.3	56.2
	Sometimes	207	31.7	32.7	88.9
	Never	70	10.7	11.1	100.0
	Total	633	97.1	100.0	
Missing	System	19	2.9		
Total		652	100.0		

From the table above we notice high percentage (31.7%) show that the connection with the community is very low and clearly not systematic or structured in the curriculum. The following chart also shows a high percentage (59%) of so many of our university courses have not included a community – based project (service-learning).

Answer		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very Often	24	3.7	4.5	4.5
	Often	108	16.6	20.2	24.7
	Sometimes	315	48.3	59.0	83.7
	Never	87	13.3	16.3	100.0
	Total	534	81.9	100.0	
Missing	System	118	18.1		
Total		652	652	100.0	

From the above two tables, it is clear that there is a need to promote the concept of educative networks and empower student’s social skills to connect with the community and be able to build bridges to help them learn

better and connect what they learn with the real life. I hope this can be helpful to our CTEs when they plan their Activities for the coming academic year.

Heading toward more productive changes

The universities are seen as having a pivotal role in the network of power and decision making in education worldwide, influencing in peculiar ways research and policy-making in developing countries as well as influencing the international discourse in education by different means [13].

In the national study of undergraduate teaching practices in Palestine, Luis Cristillo, highlighted the absence of information related to the quality of teaching and to what is happening in the classroom and if this process helps in student's success [6]. Having said this, I believe that this and all what was mentioned in Cristillo study show that there is no space for faculty to respire and have enough time on developing their own skills and capacity to implement quality teaching learning in their teaching, and accordingly, faculty can invest very little in enhancing educative networking and promote it in their teaching. The role of CTEs is crucial in exercise pressure and tries to impact the university policy each in the proper universities; otherwise, we cannot move forward to improve the university academic level. I wish that Cristillo study will impact the policy makers to shed light on the relationship between learning quality and faculty rights to have enough time to develop innovative ideas and raise the level of faculty capacity to benefit from the community connections.

Elizabeth Suzanne Kassab brought up an examination of contemporary Arab thought during the mid-nineteenth century Arab cultural renaissance, the *Nahda*, and follows this movement to the philosophical crises that have plagued Arab thinkers since the disastrous 1967 defeat at the hands of the Israelis. She argues that the growing of political despotism has affected negatively the health of Arab cultures. She presents a hope in new Arab intelligentsia to critically reexamine and encourage self-awareness [12]. The Arab spring and in spite of all negative aspects, it did contribute to this rise of hope where young people especially in Palestine have started to pretend change of method and curriculum in the educational system that is based on memorization.

As far as I remember, the ministry of higher education and the Palestinian government gave official statements about the need to revisit our teaching in the higher education and to see how beneficial to connect with the community and listen to the market's need. I believe that all universities should be involved in the creation of negotiation forums to deal with the significant daily issues that emerge as the society evolves. This is the only way that will help the higher education institutions gain credibility within the lo-

cal community. It should hold accountable to the community for the students it produces.

Connecting with the community means also being engaged with the Palestinian schools that are struggling with the level of students and are open toward more collaboration with the universities to elevate the level of learning for students at the university. This cannot be done without being involved in an educative network that includes all those who are interested in this issue.

A study on «*Factors that impede the teaching of critical thinking in the Palestinian schools in effective way*» gave significant results that support the need for educative networks in Palestine [11]. One of the many reasons is that students are not trained to regulate their learning processes, and teachers lack of training. Both results need a reflection and serious change by creating a reflection forum to face this big problem that is impacting negatively the learning process in higher education. If a network efforts could help in finding solution to this challenge then learning in higher education will improve. It is about finding new ways to understand the reason that stands behind learning challenges in society in a more holistic perspective through educative networks.

Proposal for Palestinian Educative Network's chart «PPENC»

In the following paragraph I would like to share a chart that reflect the way I see future possible academic networking in our higher education institution, based on my past experience hoping it can be helpful and more developed in the future based on any feedback or suggestions from colleagues in the Palestinian Universities and I will be ready and available to discuss more with them.

I see it as a proposal that needs to start from a situation. The social and educational conditions in Palestine represent the major challenges that become a reason why we need a valid network that can reflect on how better to address not only the actual challenges but the future unseen ones as well. It is basically about how can the so called «Arab modern universities» put together truth, knowledge and reality, all together and practice a strong network to accelerate the process of change and making of persons benevolent members of the society [2].

A good and successful model for network of regional learning centers was the result of the feasibility study in 1980, which led to the establishment of the Al Quds Open University in response to the growing need for higher education among Palestinian in the occupied territories and the diaspora. All programs apply an interdisciplinary curriculum and emphasize practical ap-

plications as major component. This model has developed rapidly to expand and reach more than 61.000 students from all around Palestine distributed over twenty-two educational university's branches. This model has its strength and relevancy because of the nature of students who are enrolled. Most of these students are already involved in the market and has many connections. This has helped the university to be more community connected and more feasible to its needs.

As Heller [7] explains, membership in a group entitles one to participate in social networks and have access to roles and resources controlled by that group.

There should be a real drastic revision of thinking practices in the Arab world as invitation of Emanuele COCCIA, who is offering great challenge based on the Arab thinker (Averroes "Ibin Rushd – ابن رشد") who sustained that the ongoing thought's activity returns to each individual his dignity of being a human, otherwise and without "thinking", individuals are subject to rejection and remain in silence and ignorance [5]. He is inviting us to avoid failing in a system that transfer only knowledge and do not help students study and process what they study. The quality of transferring process can be possible only through a strong educative network where the community is involved in raising the quality of student's outcome.

All of that can be possible only if we start working together as a team and network to rethink our educational system. We are all came to a point where we made adaption to ourselves and to the actual educational system and ended up being victims, while we can still play a pioneer role in educative network to change this reality.

The following chart is a proposal for a real good practice in networking in educational set in Palestine where conflict and challenges is taken into consideration together with the society needs;

The work of teachers has changed significantly in recent years and now, more than ever, there is a pressing need for high-quality professional development [19]. This timely new challenge examines the actual and possible forms of professional learning, professional knowledge, professional development and professional standards that are beginning to emerge and be debated at the beginning of the twenty-first century. The **challenge** will be important for teachers, teacher educators, staff developers and policy makers to make better result of the educational system in our universities. Accordingly, the model invites us to start from the scientific, social, cultural and pedagogical **challenges** that exist in the community, and not those suggested in the curriculum.

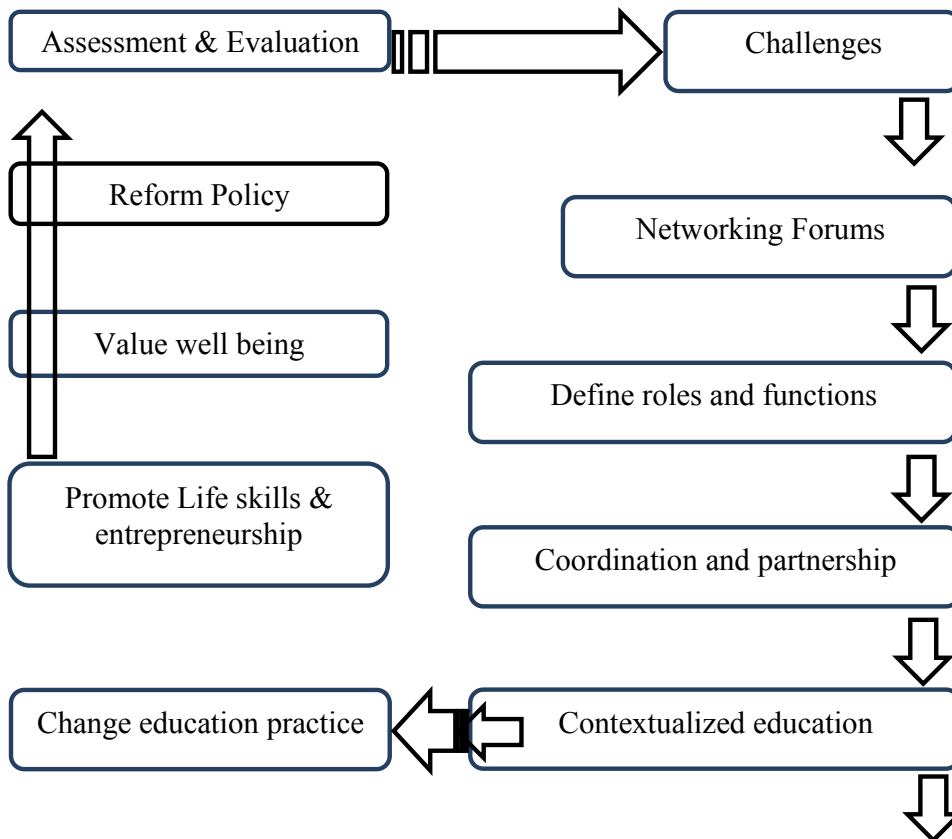


Figure – 1

A good example of a successful model of educative network **challenges** is brought to us through a research that focused on the description of the inside organization of educative networks (ENs) and the aspects that allowed their growth and success in the city of Barcelona (Spain). The ENs emerged over the last ten years in various European countries and made possible the connection between the different educative institutions in the community, to tackle social and education **challenges** in cooperation through a common project. The main aim of the ENs is to create synergies between cooperating organizations, and to coordinate community action so as to avoid the overlaps that cause parallel work. Along these years and in spite of the difficulties found, the study shows how these educative structures take advantage of the context possibilities to improve educative impact and develop a new vision of organizing and conceiving education [17].

The social, educational and political challenges are stimulus to establish around us a positive supportive people who can be of great help and can

open new orisons for our students to learn from real life. When creating a **networking forum** our work will be easier and widely holistic that can bring innovation and facilitate facing the challenges. This step of starting to **network** is a strategy to educational change, The change will bring all stakeholders together to share ideas, observe best practices, identify and analyses problems, and develop strategies for improved teaching, learning, and community life. Any **networks** that can be created in our Palestinian universities will become an important method to enhance educational renewal and student achievement. Networks forum: is the act of bringing together academics, teachers, parents, students, schools, colleges, universities, charities, companies and governments to promote progressive education.

The process of networking is ongoing process of teaching and learning. It is a mean where all learn to **define** their **roles**; being teachers and learners at the same time, where they exchange ideas and build together the new strategies to innovate education according to the need of the market.

The **networking** tradition is rooted in the classical work of George Homans [9] and is characterized as a pattern of relations among positions leading to the view that positions and **roles** determine who networks with whom and, consequently, the **networking** structure within and across the organizations. Learning in networks occurs as professionals come together as a result of their shared values, engage in social activity and produce shared resources that matters most to us rather than what we already know how to do, or can learn to do [3]. When the universities have strong innovative ideas, the network members are considered to be ambassadors for such ideas and can be instrument for change in the society and build the country democratic system where all are responsible and accountable to the common good of all citizens. And with the networks our ideas risk to remains poets written on old manuscripts.

Partnership is crucial because networks are an opportunity for our universities and the community to work together as equal partners. Usually I advise colleagues to extend a **partnership** agreement with stakeholders to assume joint responsibility for developing and sustaining the network. So, partnerships enhance ownership and learning opportunities for their members. Both recognize the benefits and challenges of developing continuous education through networks that aim to achieve the followings:

1) Provide and encourage personal and professional connection among all participants in the network by giving value and shape to their ideas.

2) Promoting action research where the university find the right topics in which invest its energy and bring inquiry into practice as a mean of improvement.

3) The networks help in building leadership to facilitate, support and engage people in network learning, to ensure collaboration at all levels among the network members.

4) Provide opportunities for the regular formal celebration of achievement through milestone's meetings of the network twice each year, and dissemination among all schools in the district.

5) Learn to coordinate and adapt our educational authority to the society needs – Coordinate between all various parties involved in this process.

When it comes to **contextualized education**, I mean here what we can integrate to the society needs: teach what is relevant and lecture what is real. Give more concrete example from the community that can be relevant to what we teach and be very concrete about connecting people with what is real.

Like many other skills, Networking has skills that need to be learned, and it all depends on the motivational components of each faculty. It is a difficult concept to discuss and many faculty are still refusing this concept and its used in their teaching practices, and might be described as a challenged concept, nevertheless we as educators should not be prevented from regarding networking as an indispensable component of education, which has educational ideas based on philosophy and gives autonomy to individuals in our complex society an promote community based learning.

Similar to the early Greeks, John Dewey believed, that education should lead the «learner» towards being a useful to the community and become active citizen and act on what he has learned. Paulo Freiré also focused on Praxis in his book Pedagogy of the Oppressed. He talks about the use of praxis in a more political sense; when the individual can reflect and take action on the world, then they can change it. This means that only through practice student can feel more connected to the world around him.

A very note Palestinian intellectual, Edward Said, has shown his intellectual commitments and their potential consequences for a newly emerging generation of critical thinking. Edward Said has considered a programmatic statements formulated in the present tense, by which Said reconsider the situation in the middle east by asking the following questions: what, then are the forms of knowledge that we can now identify as working in the ways claimed, alternatively, working otherwise. What different knowledge forms would our present day viewpoints suggest? And what may be their benefits and for whom?

Edward Said wanted to say that the knowledge that is presented is not compatible either at the level of the process of our daily life challenges. Accordingly, the educational process and the memorization cannot be compatible with our daily challenges to resist and be liberated from years of ignorance.

These above statements bring us to the point where we have to change what ought to be changed, accordingly start thinking of **changing education practices**: it is a challenge the current paradigm of education, which values academic attainment above all other goals, and start developing strengths and well-being for students, which are basically valuable and contribute to a variety of positive life outcomes. Faculty can start taking **change** seriously only when they are encouraged to reflect on their own educational practice, engage in action research and professional development, and serve as critical friends for each other. Through reflective critical study, faculty and the network members can build their skills challenge current practices, and begin to develop a shared vision of teaching and learning that impacts every aspect of the community.

Interactions on various level and with all stakeholders in the society and only when we start changing our education practices, then we reach the level of offering life skills, entrepreneurship and value wellbeing of students. The general **policy** is dead policy if it is inspired by change; accordingly, policy reform starts when we achieve the level of being real reformers in our universities and society. The policy documents can be easily then changed and be at the level of our and the society expectations. All previous acts will support collaboration with the strong impact of changing education practice to achieve the reform government policy.

These systemic problems [10] included the education system's failure as a whole to learn from the good practice it contained, its inability to draw on research carried out in academia, and the considerable interval in learning about new innovations and critically **assessing** their worth. There is also a discussion around the role, quality and purpose of instruction in higher education and **measuring, assessing and evaluating** the critical thinking as an important outcome for education. And some universities actually have already started to work on measuring this educational outcome [16]. It would be worthwhile to start using the network to find good assessment practices for Palestine to benefit from the results given so we can build better programs, policies and improve the quality of our networks. This could include processes such as enquiry methodologies, frameworks for analyzing network structures and processes such as network maps [15], theoretical models of teacher professional knowledge bases [18], and empirically grounded criteria for assessing the quality of collaborative network.

The network allows institutions to retain full independence while benefiting from co-operation with other CTEs in other universities and benefit from the support of others in the network; a kind of 'twinning' relationship allows them to correspond and organize exchanges. There are also a number of

centrally organized projects that focus on specific issues at regional or international levels. These projects give partners access to specific teaching materials and provide an additional opportunity to engage directly with other institutions. Examples of such projects include the access on international journals through some international projects like Erasmus plus and the World Bank projects, and finally the USAID various project to support higher education.

What is really needed is a well structure model of networking that can get people together to develop seriously the higher education in a way that become competitive on regional and international level otherwise we will continue to be considered a behind institutions without production living our sabbatical status.

Final consideration

We live in interesting times in terms of exploring the authority of networks and networking. Everything has moved and shifted from individual issues to the point where networks are being considered as an approach to dealing with system-wide problems.

This shift has developed and shifted emphasis on the question of the status of our current knowledge of networking. I believe that the challenge of networking is to help networks become more creative and inclusive to create sufficient internal capacity to create flexible and supportive relationships with other networks within the same country. I am arguing that there is a need to foster transforming of the ways in which faculty universities think about their work.

At the end I would like to share some important strategies that I believe are important for those who are interested to strengthen their capacity in educative networking. It is a fruit of long experience that I have spent in academia:

1. Find people who speak the same academic language, where you can go easy with them and have common ground on what you want to change and introduce teaching and learning.
2. Find time always to these people you think they are in your circle of interest and share ideas with them without any fear, hesitation maintaining high respect to their input and ideas.
3. Approach people from your academic surrounding and talk to them about the importance of networking and in what ways you have succeeded and the challenges you still to face.
4. Share with your students, community and your higher education institution your contacts and widen all possibilities for networking. At the end, networking means having more people in so you will not be alone at the end.

5. Keep in mind that your students and assistants are future candidates for your substitute, act accordingly and help them learn and practice and gain skills that you like to share and transmit for the coming generation.

6. Take an opportunity to network with international faculty. They will open and help your understanding of internationalization, which will impact positively your teaching and gain student's trust and collaboration and improve their learning.

7. When you are involved in any projects, never work on your own. Take the opportunity to involve other colleagues and students as well. Appreciate the opportunity you have and provide similar to people around you.

8. When it comes to research, today's international academic tendency is to work jointly on topic of common interest. This could be a good sign of being a good network activist.

9. Find colleagues around you who can be your peer evaluator. This is part of the collaborative and productive result of intra and extra networking.

10. Think big, and plan activities that can promote good circumstances for networking. Roundtables or discussion groups, video conferences can be a good start to enhance innovative networking.

11. Take every opportunity when possible to participate in national and international conferences and activities where you have a wide range of networking possibilities. This is where I have started my career.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым*

References

1. Aida K., Khalim. Z & Maznah I. An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education. Institute of West Asian Studies, National University of Malaysia. Selangor, Malaysia. *International Education Studies*. 2013. Vol. 6. № 2. Published by Canadian Center of Science and Education.
2. Bilgrani H. H., Ashraf S. A. The Concept of an Islamic University. Islamic monograph Series. The Islamic Academy. Cambridge, 1985.
3. Block P. The Answer to How is Yes. San Francisco. CA: Berrett-Koehler, 2002.
4. Byron G. M., Samir A. J. Arab education in transition. New York: Garland Pub, 1991.
5. Coccia E. *La trasparenza delle immagini. Averroè e l'averroismo*, Milano: Mondadori, 2005.
6. Cristillo L. National study of undergraduate teaching practices in Palestine. Ramallah: AMIDEAST Palestinian Faculty Development Program, 2009.
7. Heller M. The role of language in the formation of ethnic identity. In: Phinney J. S., Rotheram M. J. (eds.) *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*. 1987. P. 180–200. Sage Publications, Newbury Park.

8. *Higher education in Palestine – Nature*. 1940. Vol. 145 (3671). P. 383. Copyright 2008. Elsevier B. V.
9. Homans G. C. 'Social behaviour as exchange'. *American Journal of Sociology*. 1958. № 63. P. 597– 606.
10. Hopkins D. and Jackson D. *Networked Learning Communities – Capacity Building, Networking and Leadership for Learning*. Nottingham: National College for School Leadership, 2002.
11. Jabr D. 'Growing' education in difficult environments promoting problem solving: a case from Palestine. *Compare: A Journal Of Comparative & International Education*. 2009. № 39 (6). P. 723–736.
12. Kassab E.S. *Contemporary Arab Thought: Cultural Critique in Comparative Perspective*, New York: Columbia University Press, 2010.
13. Liliana Esther Olmos and Carlos Alberto Torres. *Theories of the State, Educational Expansion, Development, and Globalizations: Marxian and Critical Approaches*. in cowen., R. & Kazamias A. *Second international handbook of comparative education*. 2009. Part 1. Springer.
14. Lughod I. *Palestinian Higher Education: National Identity, Liberation and Globalization*. *Boundary 2*. 2000. № 27 (1). P. 75.
15. McCormick R. *Learning and Professional Development: Networks*. Paper presented at the British Educational Research Association. Edinburgh. September, 2002.
16. Miller R. *Educational freedom for a democratic society: A critique of national educational goals, standards, and curriculum*. Brandon, VT: Great Ideas in Education Press, 1995.
17. Ordi Díaz Gibson, Mireia Civís Zaragoza, Jordi Longàs, and Ana M^a López. *The Study of Educative Network Organizations in the City of Barcelona, Spain: The Nou Barris District*. Ramon Llull University, FPCCEE Blanquerna, PSITIC research group in Social Pedagogy. In: Miltiadis D. Lytras, Patricia Ordonez De Pablos, David Avison, Janice Sipior, Qun Jin Walter, Leal Lorna, Uden, Michael Thomas, Sara Cervai, David Horner (Eds.). *Technology Enhanced Learning – Quality of Teaching and Educational Reform*. First International Conference, Tech-education. 2010. Athens, Greece, May 19–21, 2010. Proceedings. Springer.
18. Shulman L. 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms' *Harvard Educational Review*. 1987. № 57 (1). P. 1– 22.
19. Veugelers, Wiel O'Hair, Mary John. *Network Learning for Educational Change*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 2005.
20. Webber C. F. *Technology-mediated leadership development networks: Expanding educative possibilities*. *Journal of Educational Administration*. 2003. № 41 (2). P. 201–218. Available at: <http://search.proquest.com/docview/220465588?accountid=12861>.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 796.011.1

Ревенко Евгений Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физвоспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск (РФ).

E-mail: revenko.76@mail.ru

Зелова Татьяна Федоровна

старший преподаватель кафедры физвоспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск (РФ).

E-mail: fizkult-kaf@mail.ru

ВЫРАЖЕННОСТЬ ДИНАМИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЗРОСЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА¹

Аннотация. Цель публикации – научное обоснование необходимости реализации дифференцированного подхода в организации физического воспитания учащихся на основе учета индивидуально-типологических особенностей возрастного развития.

Методы. Двигательные способности учащихся изучались посредством измерения: силы (становая динамометрия), силовой выносливости (подтягивание на перекладине), скоростно-силовой способности (прыжок в длину с места), а также скоростной способности (бег на 30, 60 или 100 м, в зависимости от возраста), аэробной выносливости (бег на 1000 или 3000 м, в зависимости от возраста). Динамика интегральной физической подготовленности (ДИФП) каждого учащегося рассчитывалась путем вычисления среднего арифметического значения темпов прироста развития перечисленных выше двигательных способностей (результаты 5 тестов). Оценка общего интеллекта (ОИ) школьников 8, 10 и 11-х классов, студентов 1–3-х курсов осуществлялась посредством теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой [13], а школьников 6-х классов – посредством интеллектуального теста (ГИТ) [1].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-16-55007, и Правительства Омской области.

Результаты. Экспериментально установлено, что у учащихся 6, 8, 10, 11-х классов и студентов 1–3-х курсов при большем уровне интеллекта наблюдается низкая динамика физической подготовленности. Напротив, у учащихся с меньшим уровнем интеллекта выявлена более высокая динамика физической подготовленности. Выраженные несовпадения в динамике развития умственной и двигательной сфер взрослеющей личности интерпретируются как индивидуально-типологические особенности возрастного развития. На основании полученных фактов делается вывод, что организация физического воспитания на основе программно-нормативного подхода с едиными унифицированными требованиями к занимающимся не позволит создать качественных условий для физического воспитания подрастающего поколения и формирования устойчивой мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Научная новизна. На основе экспериментального исследования впервые представлены научные данные об устойчивых различиях в динамике развития физической подготовленности учащихся, различающихся уровнем общего интеллекта.

Практическая значимость. Результаты исследования могут стать основанием для разработки дифференцированного подхода в организации физического воспитания с учетом индивидуально-типологических особенностей возрастного развития. Различные траектории развития, обусловленные разными темпами приближения к уровню «зрелости» функций, требуют предъявления учащимся дифференцированных по сложности требований, двигательных задач и, как следствие, соответствующих критериев оценивания их физической подготовленности.

Ключевые слова: физическая культура, дифференцированный подход, физическая подготовленность, двигательные способности, уровень интеллекта, индивидуально-типологические особенности возрастного развития.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-152-164

Статья поступила в редакцию 29.01.2016.

Принята в печать 28.07.2016.

Evgeniy M. Revenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Physical Education Department, Siberian Automobile and Highway Academy, Omsk (RF).

E-mail: revenko.76@mail.ru

Tatyana F. Selova

Senior Lecturer, Physical Education Department, Siberian Automobile and Highway Academy, Omsk (RF).

E-mail: fizkult-kaf@mail.ru

INTENSITY OF THE DYNAMICS OF PHYSICAL PREPAREDNESS IN THE PROCESS OF STUDENTS GROWING UP WITH DIFFERENT LEVELS OF INTELLIGENCE

Abstract. *The purpose* of the investigation is the scientific substantiation for the implementation of a differentiated approach to the organization of physical education on the basis of accounting students individually-typological features of the age.

Methods. Motor abilities of students are studied by measuring: force (backbone dynamometry), strength endurance (pulling up on the bar), speed-strength abilities (long jump from their seats), as well as high-speed capacity (running at 30, 60 or 100 meters, depending on the age), aerobic endurance (running at 1000 or 3000 m, depending on age). The dynamics of the integrated physical preparedness (DIPP) of each student is estimated by calculating the arithmetic mean value of the growth rate of the development of motor abilities listed above (the results of 5 tests). Evaluation of general intelligence (GI) of schoolchildren in 8, 10 and 11 classes, students of 1 – 3 courses carried out by the test of R. Amthauer adapted by L. A. Yasyukova [13], and the 6 classes pupils – through the intellectual test (GIT) [1].

Results. It was experimentally established that students of 6, 8, 10, 11 grades and 1 – 3 courses at higher intelligence level have a low dynamics of physical fitness. On the contrary, students with a lower level of intelligence revealed a high dynamics of physical fitness. Marked discrepancies in the dynamics of the development of mental and motor areas of maturing personality are interpreted as individual-typological features of age-related development. Based on these facts it is concluded that the organization of physical education on the basis of program-regulatory approach with common unified requirements involved, will not allow to create conditions for high-quality physical education of the younger generation and the formation of a sustainable motivation for self-employment by physical exercises.

Scientific novelty. Scientific evidence of sustained differences in the dynamics of the physical fitness of students with different levels of general intelligence on the basis of experimental research is presented for the first time.

Practical significance. The findings serve as the basis for the developing a differentiated approach to the organization of physical education based on individually-typological features of the age. Different development trajectories, due to different rates closer to the level of «maturity» functions require presentation to the students differentiated by the complexity requirements of motor tasks, and as a result, the relevant criteria for evaluation of their physical readiness.

Keywords: physical education, differentiated approach, physical fitness, motor skills, intelligence level, individually-typological features of age-related development.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-152-164

The article was submitted on 29.01.2016.

The article was accepted for publication on 28.07.2016.

Ярко выраженная гиподинамия, проявляющаяся в настоящее время во всех возрастных группах, является одним из главных факторов ухудшения состояния здоровья населения [8, 14–17]. Снижение мотивации к занятиям по физическому воспитанию выявлено как у российских учащихся, так и у школьников за рубежом [4, 12, 18–22]. Отсутствие устойчивой мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями обусловлено рядом причин, среди которых наиболее значима недостаточная эффективность программно-нормативного подхода к организации физического воспитания подрастающего поколения [2, 3, 9–11]. Отмеченный подход, реализуемый на протяжении многих десятилетий в образовательной среде нашей страны, на определенном историческом этапе развития был оправдан. В настоящее же время, когда учащийся из «объекта образовательного процесса» становится его активным субъектом, активность которого во многом обусловлена сформированной мотивацией к тому или иному виду активности, организация физического воспитания должна основываться на индивидуальном и дифференцированном подходах [10].

Вместе с тем в поисках инновационных технологий организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» исследователи нередко смещают акцент на внешнюю (организационную) сторону вопроса. Это вполне логично, но, если в центре внимания при разработке инновационных методик и форм организации физического воспитания не будут находиться индивидуальность, индивидуально-типологические особенности возрастного развития детей, подростков и юношей, добиться устойчивого положительного результата вряд ли получится [5, 9]. Развитие двигательных способностей имеет значительную генетическую обусловленность, темпы биологического созревания различаются у индивидов одного возраста, склонность и предрасположенность детей к двигательной активности различной направленности (силовой, скоростной, скоростно-силовой, сложнокоординационной, работе на выносливость и т. п.) имеет преимущественно биологическую детерминацию. Как следствие, программно-нормативный подход, унифицированные требования контрольных нормативов, единые по своему содержанию и специфике двигательные задачи не вызывают у всех учащихся ожидаемых в результате педагогических воздействий сдвигов физической подготовленности, более того – не способствуют формированию устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями. Следовательно, то, насколько эффективной и качественной будет для занимающихся система педагогических воздействий, определяется не только и не столько образовательными технологиями («внешними» факторами), сколько их соответствием индивидуальным особенностям возрастного развития взрослеющей личности.

На основе проведенных ранее исследований [5] есть веские основания полагать, что *реализацию дифференцированного подхода в организации физического воспитания подрастающего поколения необходимо выстраивать на научной основе, опирающейся на комплексные знания об индивидуально-типологических особенностях возрастного развития. Данные особенности можно обнаружить только при целостном, комплексном подходе к развитию человека. Мы полагаем, что именно через выяснение соотношения развития базовых сфер личности – двигательной и умственной – возможно создание наиболее полного представления об индивидуальных особенностях возрастного развития.*

Задача нашего исследования состояла в изучении особенностей динамики физической подготовленности у учащихся в зависимости от уровня их общего интеллекта. Знание соотношения динамики развития двигательных способностей и интеллекта поможет выявить индивидуально-типологические особенности возрастного развития, которые, в свою очередь, позволят создать научно обоснованную платформу для реализации на практике дифференцированного подхода в организации физического воспитания подрастающего поколения.

Организация и методы исследования. В исследовании участвовали школьники (юноши) лицея № 149 г. Омска 6, 8, 10 и 11-х классов (58, 78, 48 и 64 человека соответственно), а также студенты Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии (СибАДИ) 1–3-х курсов (41, 77 и 53 человека соответственно). Совокупная численность выборки составила 419 человек. На первом этапе (в сентябре) исследовался исходный уровень изучаемых способностей. На втором этапе (в мае) проводилось повторное тестирование, на основании результатов которого выявлялась динамика способностей.

Двигательные способности учащихся изучались посредством измерения *силы* (становая динамометрия), *силовой выносливости* (подтягивание на перекладине), *скоростно-силовой способности* (прыжок в длину с места), а также *скоростной способности* (бег на 30, 60 или 100 м, в зависимости от возраста), *аэробной выносливости* (бег на 1000 или 3000 м, в зависимости от возраста). *Динамика интегральной физической подготовленности* (ДИФП) каждого учащегося рассчитывалась путем вычисления среднего арифметического значения темпов прироста развития перечисленных выше двигательных способностей (результаты 5 тестов). Оценка *общего интеллекта* (ОИ) школьников 8, 10 и 11-х классов, студентов 1–3-х курсов осуществлялась на основе теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой [13], а школьников 6-х классов – посредством интеллектуального теста (ГИТ) [1].

Динамика (темпы прироста) изучаемых показателей рассчитывалась по формуле С. Броди. Статистическая обработка первичного экспе-

риментального материала осуществлялась с применением программ SPSS Statistics 22 и Microsoft Excel.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение динамики физической подготовленности учащихся 6, 8, 10, 11-х классов и студентов 1–3-х курсов, описанной в ранее опубликованной работе [6], позволило установить, что выраженность ДИФП и темпов прироста отдельных двигательных способностей существенно снижается по мере взросления (рис. 1). Наибольшие значения ДИФП выявлены в 6-м и 8-м классах (12,18 и 11,69% соответственно). К 3-му курсу этот показатель имеет наименьшее значение в рассматриваемом возрастном диапазоне (2,9%). Полученные значения согласуются с имеющимися в литературе данными о наибольших темпах прироста двигательных способностей в подростковом и их снижении в юношеском возрасте.

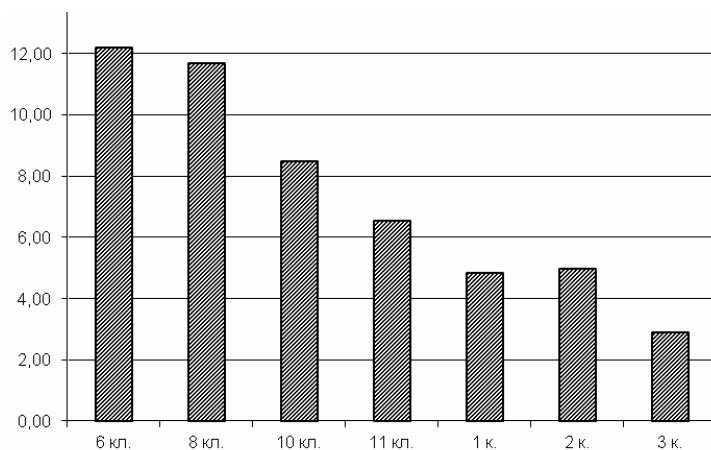


Рис. 1. Динамика интегральной физической подготовленности (ДИФП) учащихся в процессе взросления, %

В одной из предыдущих статей нами было показано [6], что среднеарифметические показатели ДИФП каждой отдельной выборки скрывают широкий диапазон вариативности индивидуальных особенностей физической подготовленности и не позволяют составить представления о возможных построениях индивидуальных траекторий развития двигательного потенциала учащихся. В частности, отмечалось, что в одной выборке встречаются учащиеся как с высокой положительной динамикой физической подготовленности (высокими темпами развития двигательных способностей), так и с отрицательной динамикой. Реализовать на практике индивидуальный и дифференцированный подходы в физическом воспитании в условиях, когда в одной учебной группе находятся учащиеся, существенно различающиеся индивидуальными особенностями возрастного развития, крайне затруднительно.

Разделение выборок учащихся на две полярные подгруппы в зависимости от исходного уровня общего интеллекта (ОИ) позволило выявить значимые различия в годовой динамике ОИ и ДИФП (рис. 1 и 2). Так, на рис. 2 видно, что изменение ОИ более выражено у лиц с высоким его исходным уровнем только в 6-х классах (20,16 против 14,6%). Во всех более старших параллелях выявлена противоположная картина – большая динамика ОИ свойственна школьникам и студентам с меньшим исходным уровнем интеллектуального развития.

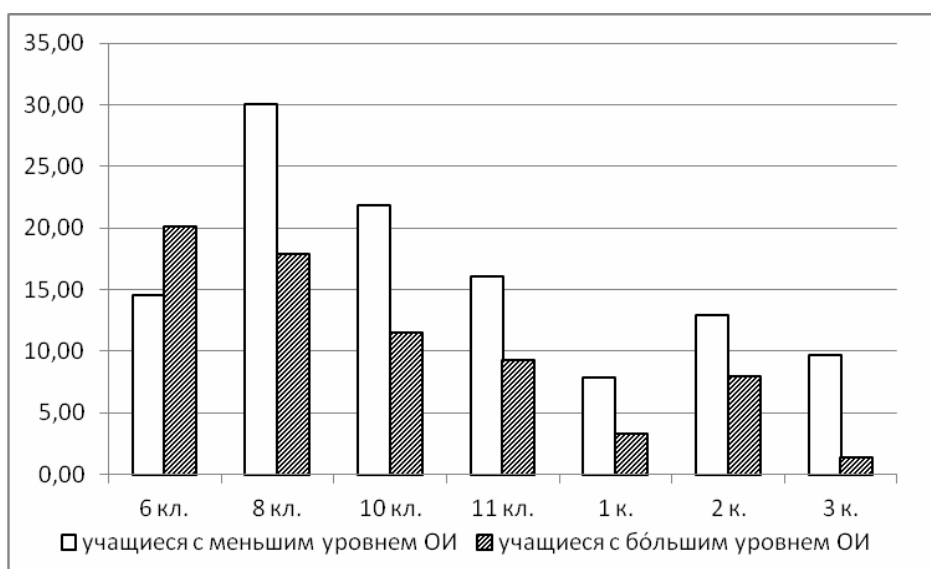


Рис. 2. Динамика общего интеллекта (ОИ) учащихся, различающихся исходным уровнем интеллектуального развития, %

Установленный факт свидетельствует, что у одних учащихся раньше происходит активизация умственных возможностей (интенсивный прирост количественных показателей ОИ) и, как следствие, они раньше достигают «зрелости» функций, что в последующем обуславливает у них сравнительно низкую динамику количественных показателей интеллектуального развития. У других же учащихся ускорение динамики умственного развития (интенсивный прирост количественных показателей ОИ) наблюдается несколько позже. Но, как показывают экспериментальные данные, у таких «отстающих» в дальнейшем проявляется сравнительно более выраженная динамика ОИ, в результате чего в юношеском возрасте и зрелости разрыв между индивидами, различающимися в подростковом возрасте и ранней юности количественными показателями ОИ, сокращается. Исходя из этого, мы полагаем, что несовпадение по времени темпов

прироста ОИ у учащихся одинакового возраста является одной из индивидуально-типологических особенностей возрастного развития.

Другой стороной рассматриваемой проблемы является соотношение развития двигательной и умственной сфер личности. Как показано на рис. 3, устойчивые достоверные различия в ДИФП имеются во всех рассматриваемых выборках. Важно отметить, что более высокая ДИФП обнаружена у учащихся с меньшим уровнем ОИ. Для учащихся с большим уровнем ОИ, напротив, характерна низкая ДИФП.

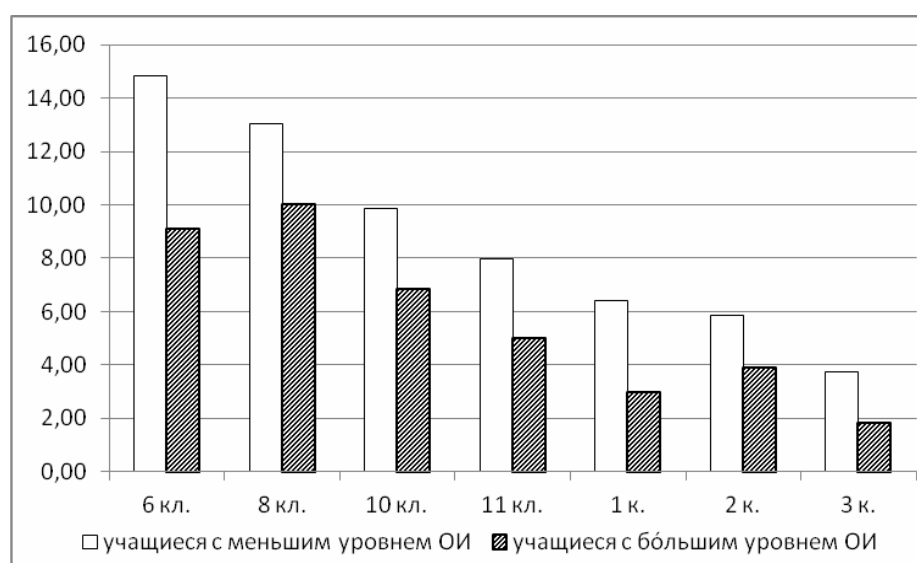


Рис. 3. Динамика интегральной физической подготовленности (ДИФП) учащихся, различающихся исходным уровнем общего интеллекта (ОИ), %

Годовая ДИФП у шестиклассников с меньшим уровнем ОИ составила 14,85%, а с большим – 9,12% ($P \leq 0,01$); соответственно: у восьмиклассников – 13,05% и 10,03% ($P \leq 0,05$); у учащихся десятых классов – 9,87% и 6,82% ($P \leq 0,05$); у одиннадцатиклассников – 7,95% и 5,02% ($P \leq 0,05$).

Аналогичная тенденция сохраняется и у студентов. У первокурсников с меньшим уровнем ОИ рассматриваемый показатель составил 6,4%, а с большим – 2,99% ($P \leq 0,01$); соответственно: у второкурсников – 5,88% и 3,87% ($P \leq 0,05$); у третькурсников – 3,72% и 1,83% ($P \leq 0,05$). На основе полученных данных становится очевидным, что темпы развития двигательных способностей и динамика физической подготовленности существенно и устойчиво разнятся у учащихся с различным уровнем интеллекта.

Изучение исходных проявлений двигательных способностей у учащихся, различающихся уровнем ОИ [5], позволило установить, что наряду с не-

совпадением в темпах прироста двигательных способностей (обобщенных в показателе ДИФП) у учащихся с зафиксированным полярным уровнем ОИ заметно различаются и исходные проявления двигательных способностей. Более высокие проявления, начиная с 8-го класса до 3-го курса обучения в вузе, наблюдаются у учащихся с меньшим уровнем ОИ, и наоборот. Следовательно, существуют устойчивые расхождения в динамике развития двигательной и умственной сфер в процессе взросления.

Обобщая изложенное выше, можно заключить, что во всех рассматриваемых возрастных группах различается соотношение двигательного и интеллектуального развития. При меньшем уровне ОИ зафиксированы большие исходные проявления двигательных способностей и высокая годовая ДИФП. Напротив, учащиеся с большим уровнем ОИ отличаются сравнительно меньшими исходными уровнями двигательных способностей и меньшей годовой ДИФП. Неравномерное развитие двигательных способностей и интеллекта можно интерпретировать как проявление индивидуально-типологических особенностей возрастного развития. В самом общем виде последние обуславливают то, что в подростковом возрасте и ранней юности различаются темпы приближения к уровню зрелости функций: *у одних учащихся раньше проявляется и доминирует интенсивное развитие двигательной сферы, у других – интеллектуальной.*

Существенные несовпадения в динамике физической подготовленности определенной части детей, подростков и юношей в конечном счете не могут не сказываться на процессе формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями. Очевидно, что унифицированные требования программно-нормативного подхода в организации физического воспитания в двух рассмотренных группах учащихся будут иметь различный развивающий потенциал и различное влияние на формирование мотивации к занятиям физическими упражнениями.

Есть веские основания предполагать, что индивидуально-типологический вариант возрастного развития (при котором у учащихся наблюдается сравнительно меньший уровень ОИ, но более высокий уровень и динамика физической подготовленности) во многом обусловлен более высокой степенью потребности и склонности к двигательной активности. Данное суждение основано на установленном факте достоверных различий в показателях типологических особенностей проявления свойств нервной системы между группами учащихся, различающихся соотношением динамики двигательных способностей и общего интеллекта [7]. Поскольку типологические свойства нервной системы выступают задатками развития как двигательных, так и умственных способностей, есть основания считать, что выявленные индивидуально-типологические особенности возрастного развития отчасти имеют биологически детерминированную обусловленность.

Индивидуально-типологический вариант возрастного развития (при котором у учащихся наблюдается больший уровень ОИ, но меньшие уровень и динамика физической подготовленности), вероятно, связан с низкими потребностью и склонностью к двигательной активности. Последнее, подкрепляясь отставанием в физической подготовленности, очевидно, оказывает влияние на формирование низкой мотивации к занятиям физическими упражнениями.

Описанные результаты исследования свидетельствуют о выраженных устойчивых различиях в динамике физической подготовленности учащихся с неодинаковым интеллектуальным развитием. Опираясь на представленный материал, можно утверждать, что предъявляемые к учащимся унифицированные требования и двигательные задачи в рамках программно-нормативного подхода не позволяют создать качественные и достаточные условия для достижения необходимого уровня физической подготовки, а главное – формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями детей, подростков и юношей с различными индивидуально-типологическими особенностями возрастного развития.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. В. Третьяковой*

Литература

1. Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск: Принтер, 1993. 40 с.
2. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И., Прогонюк Л. Н., Мустафин Л. Н., Стрельцов Н. Я. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков общеобразовательной школы // Теория и практика физической культуры. 2003. № 4. С. 56–59.
3. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно-ориентированное образование: образовательный и социальный аспекты // Теория и практика физической культуры. 2003. № 5. С. 19–22.
4. Пасек М., Михайловска-Савчин М., Новак-Залеска А. Посещаемость занятий по физическому воспитанию и ее связь с отношением к физкультуре и отдельными биологическими и социальными факторами с учетом проведения занятий в полевых условиях и школьных залах // Теория и практика физической культуры. 2014. № 8. С. 44–48.
5. Ревенко Е. М., Сальников В. А. Взаимосвязи двигательных и умственных способностей в процессе взросления: монография. Омск: СибАДИ, 2014. 392 с.
6. Ревенко Е. М. Возрастные особенности физической подготовленности учащихся, различающихся динамикой интеллекта, как условие индивидуализации физического воспитания // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. № 3 (133). С. 201–207.

7. Ревенко Е. М. Изменение критериев оценивания учащихся как условие повышения мотивации к урокам физической культуры // *Образование и наука*. 2016. № 1. С. 118–132.
8. Савина Л. Н. К вопросу о состоянии здоровья современных российских школьников // *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2009. № 14 (18). С. 88–91.
9. Сальников В. А., Ревенко Е. М. Возрастной фактор в структуре индивидуального развития // *Теория и практика физической культуры*. 2014. № 4. С. 98–103.
10. Сальников В. А., Ревенко Е. М., Бебинов С. Е. Индивидуальность личности в системе инновационного физического воспитания // *Образование и наука*. 2012. № 8. С. 124–135.
11. Спирин В. К. К проблеме разработки нормативных требований комплекса ГТО в контексте реализации здоровьесформирующего подхода к физической активности населения РФ // *Теория и практика физической культуры*. 2014. № 11. С. 94–97.
12. Чурганов О. А. Шелков О. М., Малинин А. В., Маточкина А. А., Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Международная программа «Здоровье и поведение детей школьного возраста» // *Теория и практика физической культуры*. 2014. № 4. С. 2–5.
13. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство. С.-Петербург: ИМАТОН, 2002. 80 с.
14. Blair S. N., Brodney S. Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues // *Med. Sci. Sports. Exerc. nov*. 1999. № 11 (31). P. 646.
15. Dobbins M. Effective practices for school-based tobacco use prevention/ M. Dobbins [et al] // *Preventive Medicine*. 2008. № 46 (4). P. 289–297.
16. Farrell S. W., Kampert J. B., Kohl H. W., Barlow C. E., Macera C. A., Paffenbarger R. S., Gibbons L. W., Blair S. N. Influences of cardio respiratory fitness levels and other predictors on cardiovascular disease mortality in men // *Med. Sci. Sports Exerc.* 1998. № 6 (30). P. 899–905.
17. Fedyakin A. A., Kortava Z. G. Nordic walking health-improving and training impact on the human body // *European Researcher*. 2012. № 11–2 (34). P. 1941–1946.
18. Grasten A., Yli-Piipari S., Watt A., Jaakkola T., Liukkonen J. Effectiveness of school-initiated physical activity program on secondary school students' physical activity participation // *Journal of School Health*. 2015. № 85 (2). P. 125–134.
19. Grasten A., Watt A. Perceptions of Motivational Climate, Goal Orientations, and Light to Vigorous-intensity Physical Activity Engagement of a Sample of Finnish Grade 5 to 9 Students // *International Journal of Exercise Science. Current Issue*. 2016. Vol. 9. Issue 3. P. 291–305.
20. Szakaly Z., Ihasz F., Konczos C., Plachy J., Bognar J., Kolomiets O. Physique, body composition and motor performances in Hungarian students // *Scientific notes of the Lesgaft University*. 2016. № 3 (133). P. 267 – 274.

21. Theodosiou A, Papaioanou A. Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings // *Psychology of Sport and Exercise*. 2006. № 7. P. 361–379.

22. Yli-Piipari S. The development of students' physical education motivation and physical activity: A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9. Doctoral thesis. University of Jyväskylä, 2011. 119 p.

References

1. Akimova M. K., Borisov E. M., Gurevich K. M., Kozlova V. T., Loginova G. P. Rukovodstvo k primeneniju gruppovogo intellektual'nogo testa (GIT) dlja mladshih podrostkov. [Guide to the use of the intellectual group test (GIT) for younger teens]. Obninsk: Publishing House Printer, 1993. 40 p. (In Russian)

2. Balsevich V. K., Lubysheva L. I., Prgonyuk L. N., Mustafina L. N., Streltsova N. Y. New vectors of modernization the system of mass physical education at secondary school. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. 2003. № 4. P. 56–59. (In Russian)

3. Balsevich V. K., Lubysheva L. I. Sport-oriented education: educational and social aspects. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. 2003. № 5. P. 19–22. (In Russian)

4. Pasek M., Mikhailovsk-Savchyn M., Nowak-Saleska A. Attendance in physical education and its relationship with respect to physical education and individual biological and social factors with regard to conducting classes in the field and school halls. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. № 8. P. 44–48. (In Russian)

5. Revenko E. M., Salnikov V. A. Vzaimosvjazi dvigatel'nyh i umstvennyh sposobno-stej v processe vzroslenija. [Relationship of motor and mental abilities in the process of growing up]. Omsk: Publishing House SibADI, 2014. 392 p. (In Russian)

6. Revenko E. M. Age characteristics of physical fitness of students with different dynamics of intelligence as a condition of individualization of physical education. *Uchjonye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. Scientific Notes of the Lesgaft University*. 2016. № 3 (133). P. 201–207. (In Russian)

7. Revenko E. M. Change the criteria of the students' evaluation as a condition for increasing motivation of the lessons of physical culture. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2016. № 1. P. 118–132. (In Russian)

8. Savina L. N. The question of the condition of the modern Russian school. *Izvestija PGPU im. V. G. Belinskogo*. [Bulletin of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky]. 2009. № 14 (18). P. 88–91. (In Russian)

9. Salnikov V. A., Revenko E. M. The age factor in the structure of individual development. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. 2014. № 4. P. 98–103. (In Russian)

10. Salnikov V. A., Revenko E. M., Babinov S. E. The identity of a person in the system of innovative physical education. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2012. № 8. P. 124–135. (In Russian)

11. Spirin V. K. The problem of developing regulatory requirements set by the TRP in the context of the implementation of *zdroveformirujushchej* approach to physical activity of the population of the Russian Federation. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. 2014. № 11. P. 94–97. (In Russian)
12. Churganov O. A., Shelkov O. M., Malinin A. C., Matochkina A. A., Balsevich V. K., Lubyshcheva L. I. International programme on «Health and behavior in school-aged children». *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury*. [Theory and Practice of Physical Education]. 2014. № 4. P. 2–5. (In Russian)
13. Yasyukova L. A. Test struktury intellekta R. Amthaujera (IST). [Test of intelligence structures by R. Amthauer (IST)]. St.-Petersburg: Publishing House Imaton, 2002. 80 p. (In Russian)
14. Blair S. N., Brodney S. Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues. *Med. Sci. Sports. Exerc. nov.* 1999. № 11 (31). P. 646. (Translated from English)
15. Dobbins M. Effective practices for school-based tobacco use prevention/ M. Dobbins [et al]. *Preventive Medicine*. 2008. № 46 (4). P. 289–297. (Translated from English)
16. Farell S. W., Kampert J. B., Kohl H. W., Barlow C. E., Macera C. A., Paffenbarger R. S., Gibbons L. W., Blair S. N. Influences of cardio respiratory fitness levels and other predictors on cardiovascular disease mortality in men. *Med. Sci. Sports Exerc.* 1998. № 6 (30). P. 899–905. (Translated from English)
17. Fedyakin A. A., Kortava Z. G. Nordic walking health-improving and training impact on the human body. *European Researcher*. 2012. № 11–2 (34) P. 1941–1946. (Translated from English)
18. Grasten A., Yli-Piipari S., Watt A., Jaakkola T., Liukkonen J. Effectiveness of school-initiated physical activity program on secondary school students' physical activity participation. *Journal of School Health*. 2015. № 85 (2). P. 125–134. (Translated from English)
19. Grasten A., Watt A. Perceptions of Motivational Climate, Goal Orientations, and Light to Vigorous-intensity Physical Activity Engagement of a Sample of Finnish Grade 5 to 9 Students. *International Journal of Exercise Science. Current Issue*. 2016. Vol. 9. Issue 3. P. 291–305. (Translated from English)
20. Szakaly Z., Ihasz F., Konczos C., Plachy J., Bogner J., Kolomiets O. Physique, body composition and motor performances in Hungarian students. *Scientific Notes of the Lesgaft University*. 2016. № 3 (133). P. 267–274. (Translated from English)
21. Theodosiou A., Papaioanou A. Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*. 2006. № 7 (4). P. 361–379. (Translated from English)
22. Yli-Piipari S. The development of students' physical education motivation and physical activity: A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9. Doctoral thesis. University of Jyväskylä. 2011. 119 p. (Translated from English)

ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 373.3

Тагильцева Наталия Григорьевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: musis52nt@mail.ru

Добровольская Лиана Валерьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкальных дисциплин Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, Петропавловск (Республика Казахстан).

E-mail: doliana@inbox.ru

НАРОДНЫЕ КАЗАХСКИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА

Аннотация. Цель статьи – раскрыть способы освоения народных казахских инструментально-исполнительских традиций в процессе проведения уроков музыки в первых классах школ Республики Казахстан.

Методы исследования. В работе использовались такие методы, как анализ, обобщение и систематизация литературы; опрос первоклассников и рефлексия результатов опроса.

Результаты и научная новизна. Обозначена единая стратегическая линия музыкального обучения: восприятие – воспроизведение – творчество. Выявлены основные принципы отбора содержания музыкального воспитания: принцип полихудожественности и принцип контраста, учитывающие психологические особенности младшего школьного возраста. Выделены и описаны образовательные модули как эффективные способы освоения младшими школьниками народных инструментально-исполнительских традиций. Разработано содержание четырех таких модулей для уроков музыки в первых классах.

Практическая значимость. Успешно апробированное содержание четырех авторских модулей популяризации и присвоения учащимися культурного национального наследия было спроецировано на систему музыкальных занятий с дошкольниками в отдельных дошкольных образовательных учреждениях Петропавловска, что позволяет утверждать: данные модули могут быть использованы не только в практике общеобразовательных школ, но и в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: народные казахские инструментально-исполнительские традиции, урок музыки в общеобразовательных школах, младшие школьники.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-165-176

Статья поступила в редакцию 07.04.2016.

Принята в печать 28.07.2016.

Natalya G. Tagiltseva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: musis52nt@mail.ru

Liana V. Dobrovolskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher, Departments of Musical Disciplines, North Kazakhstan State University of M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan).

E-mail: doliana@inbox.ru

NATIONAL KAZAKH INSTRUMENT AND PERFORMING TRADITIONS AT MUSIC LESSONS AT SCHOOLS OF KAZAKHSTAN

Abstract. *The purpose of the presented publication is to open ways of development of national Kazakh instrument and performing traditions in the process of carrying out lessons of music at first graders at schools of the Republic of Kazakhstan.*

Methods. The methods of the research involve the analysis, generalization and systematization of literature, poll of younger school students, analysis of results of the poll.

Results and scientific novelty. The single strategic line of musical training is designated: perception – reproduction – creativity. The basic principles of content selection of musical education are revealed: the principle of polyart and the principle of contrast considering psychological features of younger school age. Educational modules are allocated and described as effective methods of development of national tool and performing traditions by younger school students. The content of the four modules for music lessons in the first classes is developed.

Practical significance. Successful approved contents of four author's modules of promoting and assignment by pupils of cultural national heritage was projected on the system of musical lessons with preschool children in separate preschool educational institutions of Petropavlovsk that allows to claim that these modules can be used not only in practice of comprehensive schools, but also in the system of preschool education.

Keywords: national Kazakh instrument and performing traditions, music lesson at comprehensive schools, younger school students.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-165-176

The article was submitted on 07.04.2016.

The article was accepted for publication on 28.07.2016.

В настоящее время одной из важнейших задач всего образовательного процесса в странах постсоветского пространства является приобщение молодежи к национальным культурным традициям. Эта задача на сегодняшний день чрезвычайно актуальна и для Казахстана – государства, в котором многие исконные народные культурные традиции были до недавнего времени в забвении. Исследователям, фольклористам и педагогам приходится сегодня заново открывать забытое наследие прежде всего для того, чтобы приобщать к нему подрастающее поколение. На основе возрожденных музыкальных традиций, как указывают и российские ученые (Н. И. Кашина, Н. Г. Тагильцева, Л. В. Чернова и др.) [10, 18, 20], и казахстанские авторы (Л. В. Добровольская, Р. К. Дюсембинов и др.) [5, 8], у детей формируется не только представление о культуре своего народа, но и национальное самосознание. Именно поэтому освоение детьми народного культурного достояния – одна из основных целей среднего образования, зафиксированных в Государственном общеобязательном стандарте Казахстана [4] и в Федеральном государственном образовательном стандарте Российской Федерации [19].

К способам освоения детьми культурных народных традиций относятся национальные спортивные игры, трудовая деятельность, связанная со спецификой жизнедеятельности определенной нации, и, конечно же, приобщение к народным художественным и музыкальным традициям.

С элементами народного музыкального творчества и фольклора ребенок начинает знакомиться с самого рождения, когда слышит колыбельные, участвует в музыкальных играх, а взрослые активно используют поэзию детского пестования: пестушки, попевки, прибаутки. Народная музыка обладает огромным воспитательным потенциалом и способствует формированию у детей дошкольного и школьного возраста представлений о традициях своего народа, а также умений их творчески воспроизводить и развивать [3, 7, 16].

Анализ работ по музыкальному образованию детей в Казахстане и в Российской Федерации показывает, что и среди школьных учителей музыки, и среди музыкальных руководителей, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, чрезвычайно востребованы компоненты музыкальных занятий, связанные с актуализацией творческого потенциала учащихся и с формированием у них представлений о народных музы-

кальных традициях [11, 12, 17]. Неоценимую помощь в этом плане может оказать семья, в которой ребенок растет и развивается и в которой он получает представления об этническом культурном наследии [13]. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи (А. А. Окуненко, Н. Г. Тагильцева, Т. А. Дрыгина, Г. Г. Каскабасова и др.), для глубокого проникновения в народное творчество и постижения его ценностей требуются систематические занятия, непрерывный педагогический процесс в детских садах, школах и даже в вузах [7, 15]. В системе художественного образования чрезвычайно важна взаимосвязь искусств и видов художественной деятельности детей [22], позволяющая включать их не в один, а во многие виды народного творчества, специфические формы которого имеются у каждой национальности.

Казахстанские исследователи (А. В. Добровольская, Б. Искаков и др.) утверждают, что наиболее значимой и сохраняемой музыкальной народной традицией казахов является инструментальное исполнительство [6, 21]. Именно поэтому необходимо введение его элементов и в школьные уроки, и в музыкальные занятия в детском саду. Причем авторы настаивают на том, что подобное исполнительство должно осуществляться не на европейских инструментах, а именно на казахских народных – бесценных артефактах этнокультуры.

Мастерство инструментального исполнительства казахов формировалось на основе особенностей быта и уклада жизни казахов, а именно кочевого образа жизни, когда мобильные музыкальные инструменты перевозились с одной стоянки на другую и звучали во время отдыха кочевников. Самым распространенным инструментальным жанром в казахской музыкальной культуре, имеющим различные разновидности, является кюй [2, 14], исполняющийся на домбре [9].

В наборе мобильных казахских музыкальных инструментов есть также духовые и шумовые: конырау, саз сырнай и туяктас. Конырау (колокольчики) применяются в педагогике пестования. Укачивая ребенка в колыбели, матери надевали кольца с конырау на пальцы. Саз сырнай – духовой инструмент из глины, по форме напоминающий птицу со сложенными крыльями. Он активно использовался в играх и развлечениях казахских детей. Туяктас – шумовой инструмент, изготовленный из копыт животных. На нем имитировался стук копыт несущегося по степи коня.

Даже для самых маленьких детей обучение игре на названных инструментах не представляет трудностей, именно поэтому они были введены в инструментарий проведения уроков музыки в первых классах ряда школ Казахстана.

Перед началом освоения элементов народного инструментального исполнительства был проведен индивидуальный опрос первоклассников,

в ходе которого выяснялось, знакомы ли дети с национальными казахскими инструментами, при каких обстоятельствах им приходилось слышать их, знают ли первоклассники, что можно изобразить или выразить звуками данных инструментов.

В опросе участвовали ученики двух первых классов средней школы № 10 г. Петропавловска (крупный промышленный центр Северо-Казахстанской области) и средней школы № 2 г. Мамлютка (малый город той же области).

Опрос показал, что лишь 11% детей в Петропавловске и 15% в Мамлютке смогли правильно назвать представленные инструменты (исключением стал саз сырнай, который многие юные респонденты назвали дудочкой). Только «копытца» (туяктас), очевидно из-за их формы, были выбраны школьниками для изображения в музыкальном фрагменте цокота копыт. Как и для чего включать в музицирование другие два инструмента – дети сказать не могли.

Сравнение результатов ответов детей, проживающих в малом городе и крупном промышленном центре, показало почти одинаковые результаты, хотя учащиеся из Мамлютка дали чуть большее количество верных ответов и предположений об использовании народных казахских инструментов, что естественно: традиции инструментального музицирования в мегаполисах менее востребованы, чем в малых населенных пунктах, где при организации досуговой деятельности, праздников, концертов и т. п. чаще прибегают к народным инструментам. Те дети, которые продемонстрировали осведомленность, указали, что познакомились с инструментами дома, в кругу семьи, на семейных торжествах и народных гуляниях.

Анализ и обобщение полученных результатов опроса учащихся показали, что необходимо определить способы приобщения детей к народным музыкальным традициям на школьных уроках музыки.

Процесс музыкального воспитания должен включать следующие этапы:

- знакомство с национальными традициями и музыкальными произведениями, исполняемыми на народных инструментах;
- воспроизведение детьми исполнительских действий, которые демонстрировал учитель;
- творческое применение детьми полученных навыков и умений игры на инструментах через импровизацию исполнения.

Целостный процесс освоения музыкальных этнотрадиций выглядит как триада: восприятие – воспроизведение – творчество.

Для обучения детей игре на избранных инструментах были разработаны четыре модуля: «Ознакомительный», «Пробный», «Развивающий» и «Творческий», вводимые последовательно и аккордно в содержание занятий в течение первого года обучения.

Цель двух первых модулей была одинаковой – знакомство детей с народными музыкальными инструментами. Сначала учащиеся рассматривали картинки с их изображением, слушали фрагменты, проигрываемые музыкантами на этих инструментах, а затем сами пытались на них играть. В первом модуле доминантным видом деятельности был процесс восприятия, во втором – процесс апробации (игры на каждом представленном инструменте). Данные два компонента (восприятие и апробация) и составили единый комплекс по успешному освоению народного музицирования на начальном этапе эксперимента.

Кроме единой стратегической линии музыкального обучения, мы на основе анализа литературы обозначили наиболее эффективные принципы отбора содержания для четырех модулей музыкального воспитания.

Принцип контраста (Б. В. Асафьев [1]) был выбран по причине специфики восприятия и воспроизведения музыки детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Известно, что их произвольное внимание отличается недолговременностью и требует постоянного «подкрепления». Включение в содержание занятий разных по тематике, эмоциональности и средствам выразительности музыкальных произведений способствует активизации детского восприятия. Переключение внимания с одного объекта творческой деятельности на другой, контрастный предыдущему, стимулирует более глубокие переживания и способствует более крепкому запоминанию и прослушанного музыкального материала, и своих действий.

Принцип полихудожественности (Б. П. Юсов [22]) подразумевает, что в ткань занятия включаются не только музыкальные виды деятельности (пение, слушание, пластическое интонирование, игра на инструментах) и музыкальные произведения, но и другой художественный материал и другие виды художественного творчества (рисование, раскраска трафаретов, элементы народного танца, изучение орнамента, запечатленного на народном музыкальном инструменте и т. д.). Одной из важнейших закономерностей освоения дошкольниками и младшими школьниками искусства является их общая предрасположенность ко всем видам искусства и видам художественной детальности. Поэтому на уроках музыки столь часто в последнее время используются видеозаписи, репродукции картин, изображения героев произведений и т. д., а в беседу после прослушивания музыкального произведения учителя и воспитатели включают поэтические произведения, элементы хореографии.

Исследователи подчеркивают, что у современных детей превалирует визуальное восприятие над аудиальным, поэтому музыкальные произведения воспринимаются учащимися более глубоко, если они опираются на зрительный ряд [10, 16]. Для достижения поставленной нами цели ви-

зуализация была крайне необходима еще и по причине того, что многие из школьников вообще никогда не видели национальных музыкальных инструментов, за исключением домбры. Сначала детям показывали инструменты воочию, или на картинке, или в видеозаписи, затем следовал звуковой ряд.

Следует отметить, что для реализации всех модулей, за исключением первого («Ознакомительного»), дети вместе с родителями пытались создать собственноручно простейшие народные инструменты, о которых говорилось выше.

Модуль «Ознакомительный» осваивался первоклассниками после адаптационного периода начала обучения в школе. Основным методом была наглядная видеодемонстрация музыкальных произведений, время исполнения которых составило 1,5–2 минуты. В фонохрестоматии для данного модуля были представлены казахские кюи, проигрываемые на домбре и под сопровождение конырау, саз сырнай и туяктас. Согласно принципу контраста дети сопоставляли различные по эмоциональному тону, по жанровым и стилистическим особенностям музыкальные фрагменты. Для наиболее прочного освоения музыкального содержания кюев в модуль вводились хореографические элементы казахских народных танцев.

Модуль «Пробный» включал рассказы о каждом инструменте, демонстрацию игры на них учителем и пробные попытки детей музицирования на этих инструментах. Для этого использовались упражнения по исполнению первоклассниками небольших музыкальных фрагментов с включением несложного ритмического аккомпанемента (мерно повторяющиеся четверти или восьмые длительности). Применялись ритмические фигурации, имитирующие цокот копыт (инструмент туяктас) или пение птиц (инструмент саз сырнай), когда звук инструмента включался только на сильную долю; аккомпанемент для таких упражнений исполнялся учителем на фортепиано.

Модуль «Развивающий» был нацелен на формирование у школьников представлений о потенциале каждого инструмента. Для этого учащимся демонстрировались разные способы игры на этих инструментах: тихо – громко, быстро – медленно, ритмично – неритмично, что способствовало формированию у детей представлений о нюансах, темпе, ритме, расширяло представления не только о возможностях игры на казахских народных инструментах, но и о средствах музыкальной выразительности, которые рассматривались и на примерах западноевропейской и русской музыки. Для стимулирования интереса первоклассников к выполнению музыкальных упражнений использовались стихи казахских поэтов, об-

разное содержание которых отражало тематику предложенного для повторения музыкального фрагмента.

Освоенные детьми приемы игры на народных инструментах впоследствии в виде определенных ритмических фигур использовались при аккомпанементе к музыкальным произведениям, таким как «Кекпар» Б. Аманжолова (задействовались туяктас – копытца), народная колыбельная песня «Анна алаканы» в современной обработке (домбра и конырау – колокольчики), кюи «Салкылдак» – «Хохотушка» и «Элди бепем» – «Колыбельная» (музыкальные инструменты дети выбирали сами). Для наглядности вступление каждого инструмента, а также его ритмическая фигурация отражались в партитуре, записанной учителем на доске.

Целью модуля «Творческий» было формирование у первоклассников приемов игры на казахских инструментах в процессе создания музыкальных композиций. Учащимся предлагалось творческое задание, выполнение которого требовало выбора определенной темы, музыкального инструмента, ритмики, тембра и темпа. Иногда учащиеся сами составляли ритмическую партитуру, которую особыми знаками записывали на доске в качестве руководства для последующего исполнения. Школьники выбирали разнообразные темы: «Ночь в казахской степи», «День в казахской степи», «Танец девушек», «Соревнование джигитов», «Мамина колыбельная», «Танец шамана» и т. д. Перед выполнением творческих заданий дети рассматривали и обсуждали картины, фотографии, фрагменты мультимедийных фильмов, содержательно связанных с выбранными темами.

В четвертый модуль вошли и творческие задания с элементами соревнования при исполнении кюев несколькими домбристами, что соответствует казахским традициям состязаний в мастерстве игры на домбре. На уроках музыки подобные конкурсы устраивались между группами учащихся: одна группа детей исполняла определенную ритмическую формулу на выбранном инструменте, а другая – повторяла ее в замедленном или ускоренном темпе с измененным нюансом. Перед таким заданием учащимся показывали фрагменты фильмов, демонстрирующих соперничество музыкантов (например, соревнование между студенческим оркестром казахских народных инструментов и студенческим симфоническим оркестром Алма-Атинской государственной консерватории им. Курмангазы).

Итоговый опрос учащихся, проводившийся в конце первого года обучения в школе, показал у них наличие знаний о казахских народных инструментах. У детей появились навыки исполнения небольших музыкальных композиций, выражающих их эмоции, пополнился аналитиче-

ский опыт, сформировались представления о средствах музыкальной выразительности, способность сочинения и исполнения небольших музыкальных фрагментов (самостоятельных и сопровождающих известные казахские кюи).

Апробированное содержание четырех модулей было успешно спроецировано на систему музыкальных занятий с дошкольниками в некоторых дошкольных образовательных учреждениях Петропавловска, что позволяет говорить о том, что данные модули могут быть использованы не только в общеобразовательных школах, но и в системе дошкольного образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, доцентом Н. И. Кашиной*

Литература

1. Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва: Музыка, 1965. 242 с.
2. Асемкулов, Т. Шертпе күй [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.otuken.kz/index.php/music>.
3. Валиуллина Р. Н., Маханова А. К. Музыка: Методическое руководство для учителей 1-го класса общеобразовательной школы. Алматы: Атамура, 2012. 48 с.
4. Государственный общеобязательный стандарт 12-летнего среднего общего образования Республики Казахстан. Основные положения. Астана: МОиН РК, 2006. 73 с.
5. Добровольская А. В. Национальные музыкально-исполнительские традиции на уроках музыки в школах Казахстана // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 266–272.
6. Добровольская А. В. Приобщение школьников к народным музыкальным традициям // Музыкальное искусство и педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития: сборник научных статей. Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, «Улагат» баспасы, 2014. С. 23–28.
7. Дрыгина Т. А., Каскабасова Г. Г. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). «Біз мектепке барамыз» («На пути к школе») Астана: Дошкольное детство, 2009. 212 с.
8. Дюсембинов Р. К. Казахстан республикасынын музыкалык білім беру және дамыту" // Хабар "ЖГУ Талдықорган, № 3–4, 2005. С. 83–87.
9. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г. К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадетов средствами музыкальной культуры казачества // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 188–191.
10. Кишкашбаев Т. А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами казахской народной инструментальной музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1992. 27 с.

11. Кульманова Ш. Б. Научно-педагогические основы воспитания младших школьников средствами казахской народной музыки: дис. ... д-ра пед. наук. Алматы, 2000. 377 с.

12. Матвеева А. В. Вариативность модели музыкального образования ребенка в современной российской семье // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. 2015. № 4. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23940100>.

13. Мустафаев Е. Ж. Күй оңеріне киянат жасамайык // Музыкалык энер және музыкалык білім берудін педагогикасы: даму мәселелерш мен перспективалары Ғылыми мақалалар жинағы Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, «Улагат» баспасы, 2014. С. 245–249.

14. Окуненко А. А., Тагильцева Н. Г. Организация творческого сотрудничества: детский сад – школа – вуз в области художественного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. Т. 1. № 1. С. 70–75.

15. Сейталиева Б. С. Музыкальное и эстетическое воспитание учащихся на основе народных песен // Кәсіптік мектеп. ПГУ им. Торайғырова. [Электрон. ресурс]. Павлодар, 2011. С. 59–60. Режим доступа: http://library.psu.kz/index.php?cat=articles&lang=rus&n=92323&option=com_catalog.

16. Тагильцева Н. Г. Современный учитель музыки: проблемы профессиональной подготовки // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 92. № 3. С. 134–139.

17. Тагильцева Н. Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2002. 330 с.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва: Просвещение, 2011. 33 с.

19. Чернова Л. В. Обучение школьников вокально-хоровому искусству на основе традиций русской певческой школы // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 192–197.

20. Ысқақов Б. Шертпе күйлердегі орындаушылық ережеліктері // «Музыка әлемінде – В мире музыки». Алматы: ТОО «Білім LTD», 2012. № 2–3 (51). С. 3–5.

21. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование. Астрахань, 1997 С. 214–220.

22. Kazakh musical instruments. <http://www.bukhara-carpet.com/kazakh-musical-instruments.html>.

23. Matveev Y. V., Valieva E. N., Trubetskaya O. V., Kislov A G. Globalization and Regionalization: Institution Aspect // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11 № 8. P. 3114–3126. (Translated from English)

References

1. Asafyev B. V. The organization of teaching music at comprehensive school. *Izbrannyye statyi o muzykalnom prosvechenii i obrazovanii. [Selecta on Musical Education and Education]*. Moscow: Publishing House Music, 1965. 242 p. (In Russian)

2. Asemkulov T Шертпе күй. Available at: <http://www.otuken.kz/index.php/music>. (Translated from Kazakh)
3. Valiullina R. N., Mahanova A. K. Musyka. [Music]. Almaty: Publishing House Atamura, 2012. 48 p. (In Russian)
4. Gosudarstvenny obcheobyazatelny standart 12-letnego srednego obchego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. [State mandatory standard of the 12-year secondary general education of the Republic of Kazakhstan]. Osnovnye poloch-enya. [Principle provisions]. Astana, MOeN RK 2006. 73 p. (In Russian)
5. Dobrovolskaya L. V. National musical and performing traditions at music lessons at schools of Kazakhstan. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2011. № 3. P. 266–272. (In Russian)
6. Dobrovolskaya L. V. Involvement of school students in national musical traditions. *Musikalnoe iskusstvo i pedagogika musikalnogo obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya: Sb. nauch. statey. [Musical Art and Pedagogics of Music Education: Problems And Prospects Of Development. Collection of scientific articles]*. Almaty: Publishing House Абай ат. ҚазҰПУ, «Улағат» баспасы, 2014. P. 23–28. (In Russian)
7. Drygina T. A., Kaskabasova G. G. Metodicheskiye rekomendaziy k programme vospitaniya i obucheniya detey starchego dochkolnogo vozrasta (5–6 let). [Methodical recommendations to the program of education and training of children of the advanced preschool age (5–6 years)]. «Біз мектепке барамыз» («Na puti k chkole»). [«Biz to a mektepka baramыз» («On the way to school»)]. Astana: Publishing House Dochkolnoey detstvo. [Preschool Childhood]. 2009. 212 p. (In Russian)
8. Duyseminov R. K. Казахстан республикасынын музыкалық білім беру ж□не дамыту". *Хабар"ЖГУ Талдықорган*. 2005. № 3–4. P. 83–87. (Translated from Kazakh)
9. Kachina N. I., Tagiltseva N. G. To the question of mechanisms of formation of cultural identity the Cossack cadet by means of musical culture of the Cossacks. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2013. № 5. P. 188–191. (In Russian)
10. Kechkashbayev T. A. Musikalno-esteticheskoye vospitaniye mladchih chkolnikov sredstvamy kazakhskoy narodnoy instrumentalnoy muzyky. [Musical and esthetic education of younger school students means of the Kazakh folk instrumental music]. Abstract of cand. diss. Almaty, 1992. 27 p. (In Russian)
11. Kulmanova Sh. B. Nauchno-pedagogicheskiye osnovy vospitaniya mladshih shkolnikov sredstvamy kazahskoy narodnoy muzyky. [Scientific and pedagogical bases of education of younger school students means of the Kazakh folk music]. Doct. diss. Almaty, 2000. 377 p. (In Russian)
12. Matveeva L. V. Variability of model of music education of the child in a modern Russian family. *Sovremennyye problemy nauki i odrazovaniya. [Modern Problems of Science and Education]*. 2015. № 4. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23940100>. (In Russian)
13. Mustafaev E. Sh. Күй онеріне киянат жасамайык. Музыкалық әнер және музыкалық білім берудін педагогикасы: даму мәселелерш мен перспек-

тивалары Ғылыми мақалалар жинағы Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, «Улағат» баспасы, 2014. Р. 245–249. (Translated from Kazakh)

14. Okunenko L. A., Tagiltseva N. G. Organization of a creative cooperation: children's garden-school-higher education institution in the field of art education]. *Munizipalnoye obrazovaniye: innovazii i eksperiment*. [Municipal Education: Innovation and Experiment]. 2013. V. 1, № 1. P. 70–75. (In Russian)

15. Seytalieva B. S. Musical and esthetic education of pupils on the basis of national songs. Кәсіптік мектеп=Professional'naja shkola. [Кәсіптік мектеп=Professional School]. PGU named after Toraygyrov. Pavlodar, 2011. P. 59–60. Available at: http://library.psu.kz/index.php?cat=articles&lang=rus&n=92323&option=com_catalog. (In Russian)

16. Tagiltseva N. G. Modern music teacher: problems of professional training. *Isvestiya Uralskogo federalnogo universyteta. Serya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kultury*. [News of the Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture]. 2011. V. 92, № 3. P. 134–139. (In Russian)

17. Tagiltseva N. G. Esteticheskoye vospriyatiye iskusstva kak faktor vospitaniya samosoznaniya shkolnikov. [Esthetic perception of art as factor of education of consciousness of school students]. Doct. diss. Moscow, 2002. 330 p. (In Russian)

18. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelny standart nachalnogo obchego obrazovaniya. [Federal state educational standard of the primary general education]. Moscow: Prosvecheniye. [Enlightenment]. 2011. 33 p. (In Russian)

19. Chernova L. V. Training of school students the vocal choral art on the basis of traditions of the Russian singing school. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2013. № 5. P. 192–197. (In Russian)

20. Ысқақов Б. Шер-тпе күйлердегі орындаушылық ерекшеліктері. «Музыка әлемінде – V mire muzyki». Алматы: ТОО «Білім LTD», 2012. № 2–3 (51). P. 3–5. (Translated from Kazakh)

21. Usov B. P. The strategy of interaction of arts in education of school students (a new paradigm). *Vzaimodeystviye iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoye obrazovaniye*. [Interaction of Arts: Methodology, Theory, Arts Education]. Astrakhan, 1997. P. 214–220. (In Russian)

22. Kazakh musical instruments. <http://www.bukhara-carpets.com/kazakh-musical-instruments.html>. (In Russian)

23. Matveev Y. V., Valieva E. N., Trubetskaya O. V., Kislov A. G. Globalization and Regionalization: Institution Aspect. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11 № 8. P. 3114–3126. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 001.8

Гутгарц Римма Давыдовна

доктор экономических наук, профессор кафедры автоматизированных систем Института кибернетики им. Е. И. Попова Иркутского национального исследовательского технического университета, Иркутск (РФ).

E-mail: gutgarc@gmail.com

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ НЕДОСТАТКОВ В ДИССЕРТАЦИЯХ ПО ЭКОНОМИКЕ

Аннотация. Цель публикации – рассмотреть наиболее типичные недостатки, встречающиеся в кандидатских и докторских диссертациях по экономическим наукам. Статья основана на опыте работы автора в качестве члена диссертационного совета, рецензента и оппонента диссертационных работ.

Методы. В работе использованы методы анализа, сравнения, обобщения.

Результаты и научная новизна. Вскрыты и систематизированы имеющие методический характер и не зависящие от конкретной темы работы просчеты и ошибки, имеющиеся в кандидатских и докторских диссертациях экономической проблематики. В частности, на конкретных примерах разобраны вопросы, касающиеся работы с информационными источниками, интернет-ресурсами; варианты правильного и неверного использования инструментария информационных технологий; прикладные проблемы результатов научных исследований и др.

Практическая значимость публикации заключается, во-первых, в рекомендациях автора по поводу нивелирования и устранения общих недостатков диссертационных работ и научных статей; во-вторых, в предложении общеметодического плана по внедрению стандартов обучения в аспирантуре.

Ключевые слова: кандидатская диссертация, докторская диссертация, информационные источники, Интернет, недостатки диссертаций, применение результатов исследования, инструментальные средства.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-177-190

Статья поступила в редакцию 19.04.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

Rimma D. Gutgarts

Doctor of Economics, Professor, Department of Automated Systems, Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk (RF).

E-mail: gutgarc@gmail.com

ANALYSIS OF METHODOLOGICAL DEFECTS IN PHD AND DOCTORAL THESIS ON ECONOMICS

Abstract. *The aim* of the article is to consider the most typical defects which can be found in PhD and doctoral dissertations on economic sciences. The research is based on a work experience of the author as the member of dissertation council, the reviewer and the opponent of dissertation works.

Methods. The methods of the analysis, comparison, and generalization are used while researching the problem.

Results and scientific novelty. The miscalculations and errors in master's and doctoral dissertations on economics which have methodical nature and not depend on a specific subject of work are disclosed and systematized. In particular, the following questions concerning the process of work are studied out on specific examples: work with information sources, Internet resources; options of correct and incorrect use of tools of information technologies; applied problems of results of scientific research, etc.

Practical significance of the publication consists, firstly, in recommendations of the author concerning leveling and elimination of common defects of dissertation works and scientific articles; secondly, in the proposal of the general and methodical plan for introduction of training standards in a postgraduate study.

Keywords: PhD thesis, doctoral thesis, dissertation, sources of information, the Internet, defects in the dissertation, methodology of description, using of research results, tool kit.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-177-190

The article was submitted on 19.04.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016.

*Что может быть мучительнее,
чем учиться на собственном опыте?
Только одно: не учиться на собственном опыте.
Питер Лоуренс*

Введение

Вопросам, связанным с выполнением научного исследования, написания текста диссертации и подготовке к ее защите, посвящено много специализированной литературы [например, 1, 8–11, 13–17]. Некоторые источники настолько популярны, что переиздаются неоднократно. Так,

книги Ф. А. Кузина [10] и Б. А. Райзберга [14] имеют уже десятое издание. Ряд работ [в частности, 7, 12, 18, 19] посвящен научному исследованию как таковому. Отдельные авторы рассматривают организационно-методические аспекты выполнения и защиты диссертаций [например, 5, 6]. Кроме того, в Интернет в настоящее время без труда можно найти предложения следующего рода: «Оказываем помощь в написании на заказ кандидатских и докторских диссертаций, авторефератов, научных статей и монографий по экономике, праву, психологии, педагогике, философии и др. специальностям. Высококвалифицированные научные специалисты, опытные преподаватели, кандидаты и доктора наук по Вашему заказу выполняют научные работы любой сложности в соответствии с требованиями ВАК» [20]. Далее указываются сроки выполнения разных видов работ, их стоимость и контактная информация. Очевидно, что морально-правовой аспект данного интернет-ресурса должен рассматриваться в рамках совершенно другой, отнюдь не научной статьи.

Однако часто «за скобками» остаются некоторые проблемы, с которыми приходится сталкиваться тем, кто добросовестно выполняет научное квалификационное исследование. Частично данные проблемы были кратко рассмотрены нами ранее [2–4]. В настоящей статье мы попытаемся более подробно проанализировать сложные методические аспекты подготовки диссертаций по экономике.

О методических недостатках в диссертациях по экономическим наукам

В каждой представленной к публичной защите диссертационной работе присутствует (должна присутствовать) определенная оригинальная составляющая. Это позволяет считать данную работу соответствующей таким важным «показателям диссертабельности», как актуальность и новизна. Однако в любой кандидатской или докторской диссертации можно выявить ряд недостатков самого разного плана, которые, как правило, отражаются в отзывах оппонентов и ведущей организации и в рецензиях авторефератов.

Всю совокупность недостатков можно разделить на две большие группы: предметные и общие (или типовые) изъяны. Сущность предметных недоработок и ошибок могут критически оценить и аргументировано обосновать только специалисты в конкретной области исследования, поэтому уделять им внимание в рамках данной статьи не представляется возможным и целесообразным.

Недочеты (ошибки и неточности) общего характера, не зависящие от специфики выполненной диссертации и (или) написанной научной

статьи, также нередко девальвируют отдельные аспекты исследования и существенно снижают его значимость. Поэтому полезно их прокомментировать и разобраться в причинах их возникновения.

Типовые недостатки, встречающиеся в диссертациях по экономическим наукам, можно в общем виде классифицировать следующим образом:

1) методические (корректность работы с информационными источниками, используемая терминология, логическое построение диссертации, описание предлагаемых и используемых методик и др.);

2) технические и инструментальные (корректность оформления полученных результатов в виде рукописи, использование программных средств для апробации предлагаемых методик, методов и алгоритмов, формализованное представление авторских наработок и др.).

Рассмотрим наиболее распространенные недостатки методического характера. Одним из них является некорректная работа с информационными источниками. В основе любого научного исследования лежит анализ научных трудов тех ученых и специалистов, которые уже обращались к подобной тематике ранее. Этот этап исследования является обязательным. В зависимости от тематической сущности изучаемой проблемы и поставленных в диссертации задач хронологический пласт анализа может быть сколь угодно глубоким.

Современная информационная среда в определенном смысле девальвировала как собственно процесс познания, так и его эффективность. Большинство статей и книг теперь можно найти в Интернет. Появляется великий соблазн скопировать необходимый текстовый, табличный или графический фрагмент без указания ссылки на используемый источник. Этому обстоятельству есть достаточно простое объяснение. Как правило, текст, самостоятельно написанный аспирантом или соискателем (особенно на начальном этапе исследования при отсутствии необходимого опыта), резко отличается в худшую сторону от текстов, написанных специалистами. Но современная молодежь живет в информационно насыщенном мире, технологии и инфраструктура которого предоставляют широчайшие возможности, невольно провоцируя желание позаимствовать готовый материал с явной экономией времени и интеллектуальных усилий. Можно не думать ни над семантическим, ни над стилистическим оформлением информации, поскольку она уже грамотно и корректно обработана профессионалами.

Часто о прямом плагиате свидетельствует оформление текста научных работ, например разные формы кавычек, шрифтов и других элементов, если использовались различные интернет-источники, а соискатель не обратил внимания на такие мелочи. Некоторые «авторы», осуществляя

копирование, не удосуживаются даже внимательно прочитать заимствованные работы, забывая или не понимая, что возможно имеющиеся в исходном варианте огрехи и ошибки автоматически сохраняются в тексте диссертации или статьи.

Сейчас для выявления плагиата стали использоваться специальные программные средства. Однако в Интернет появились и рекомендации, как «обманывать» такие программы. Предлагается, например, в понравившемся фрагменте просто переставить местами слова. Такие манипуляции мало чем отличаются от прямого копирования, поскольку пусть и переделанный, но заимствованный текст отражает все-таки не мысль автора диссертации, а незначительно модифицированный вариант размышлений абсолютно другого человека.

Надо признать, что современная жизнь во всех ее гранях, включая и научную сферу, немислима без обращения к электронной информации. Но следует помнить, что Интернет – среда, которая обладает динамическим характером: информация в сети постоянно меняется. Если в диссертации присутствует ссылка на интернет-источник, то это вовсе не значит, что любой, кто захочет проверить соискателя на корректность использования такой ссылки, действительно обнаружит искомую информацию по указанному адресу. Web-страницы могут создаваться и уничтожаться. Провайдер может закрыть доступ к сайту по причине финансовых проблем, имеющих у его правообладателя. Сайт может поменять адрес и структуру, что неизбежно приведет к потере отдельных страниц, и т. д. Поэтому к интернет-ссылкам следует относиться очень осторожно и доверять только проверенным и официально зарегистрированным источникам. Возможно, необходимо использовать и другие приемы ссылок на них. Полагаем, что принципы работы с информационными источниками следует рассматривать в централизованном порядке в рамках соответствующего обучающего курса, обязательного для всех аспирантов. Научные руководители также должны уделять данному вопросу особое внимание, тем не менее делают они это далеко не всегда.

Представить современную диссертационную работу по экономике без использования компьютерных технологий практически невозможно. Однако обращение к инструментальным средствам требует грамотного употребления специальной терминологии. Например, в контексте многофакторного анализа в одной из диссертаций встречается фраза «...низкая совместимость с традиционными системами информационного обеспечения». Во-первых, сам термин «система информационного обеспечения» является некорректным, поскольку в соответствии с классическим подходом в теории и практике проектирования автоматизированных систем

«информационное обеспечение» – одна из обеспечивающих подсистем, разрабатываемая индивидуально для конкретной информационной системы или класса систем. Во-вторых, существуют хранилища данных и OLAP¹-технологии, которые предоставляют огромные возможности именно для многомерного анализа данных. Автор приведенного примера, вероятно, подразумевал «традиционные информационные системы управленческого типа». Но в данном случае «перемена мест слагаемых» принципиально изменила смысл фразы.

Достаточно часто в диссертациях по экономике присутствуют блок-схемы, а также другие графические элементы и структуры, характерные для предметной области «информационные технологии». Однако не все соискатели, включающие подобный графический материал в текст диссертации, автореферата или статьи, делают это грамотно. Таким образом, в блок-схемах, например, можно обнаружить:

- циклические процессы, не имеющие логического завершения, т. е. способные выполняться бесконечное количество раз;
- циклические процессы, в которых переменная составляющая остается неизменной;
- отсутствие начала и конца вычислительного процесса;
- блоки, не имеющие логических соединений с другими блоками, и другие недостатки.

Объяснить подобную ситуацию можно следующим. Наличие такого рода графических элементов – это желание соискателя показать, что он владеет необходимым инструментальным аппаратом в области информационных технологий, т. е. тем самым продемонстрировать высокий уровень своей компьютерной грамотности, без которой в настоящее время невозможно представить современного исследователя. Однако глубины и корректности в применении этих знаний зачастую бывает явно недостаточно.

Также нередко встречается некорректное употребление некоторых профессиональных терминов. Например, достаточно часто в диссертационных работах по экономике используется метод экспертных оценок, но соискатели иногда не знают его сути, т. е. не могут объяснить алгоритмическую составляющую и применяемый математический аппарат.

В некоторых диссертациях методически слабо и технологически некорректно представлены практические аспекты применения результатов исследования. Например, не рассматривается, каким образом будут ис-

¹ OLAP – On-line analytical processing (Диалоговая аналитическая обработка данных) – удобный инструмент быстрого анализа больших объемов данных и наглядного отображения результатов в виде рисунков, графиков, диаграмм и таблиц.

пользоваться наработкой соискателя в деятельности реального предприятия или организации. Между тем любые расчеты должны либо «вписываться» в технологии решения существующих задач, либо способствовать решению принципиально новых задач, место которых необходимо определить в информационной системе предприятия. В противном случае они выглядят «искусственными» и их практическое применение становится весьма проблематичным или вовсе невозможным.

Некоторые диссертанты, выносящие на защиту работы экономического профиля, полагают, что для подтверждения корректности предлагаемой ими экономико-математической модели (ЭММ) вполне достаточно ее апробации, например, в условиях Excel. Формально это действительно так, если не планируется в дальнейшем использовать данную модель для решения текущих или стратегических задач предприятия. Практическое применение модели требует обязательного встраивания ее в выполняемые на предприятии расчеты, иначе она оказывается оторванной от реальности: зачем и кому нужна ЭММ, которую нельзя использовать на практике?

Диссертант обязан отвечать буквально за каждое слово в текстах рукописи и автореферата, представляемых на защите. Конечно, неспособность ответить на простые вопросы во время процедуры защиты можно отчасти объяснить естественным человеческим волнением, поскольку данное мероприятие представляет собой в некотором смысле экстремальную ситуацию. Но такое объяснение вряд ли оправдывает случаи, когда употребленные в работе «красивые» и «модные» слова и фразы соискатель никаким образом пояснить не может.

Другим распространенным недостатком методического характера при написании текста статьи или диссертации является бессодержательность их фрагментов. Например, в одной из научных статей были приведены показатели деятельности двух областей России, совершенно различных по климатическим условиям и уровню развития промышленности, т. е. сопоставлялись абсолютно неоднородные факты. При этом автор не делал никаких выводов, а те комментарии, которые присутствовали в статье, отражали то, что и так было очевидно из представленных таблиц. Элементы сравнения (или сопоставления), выявления закономерностей, анализа, динамики изменения показателей, процессов и явлений и т. п. обязательно должны присутствовать в экономической статье или диссертации. Собственно, именно такие элементы и отличают научное исследование от простого изложения сведений в рамках некоторой темы. Однако перечисленные элементы должны обладать практической значимостью. Неинформативность упомянутой выше в качестве примера публикации была бы устранена, если бы автор произвел сравнение однород-

ных показателей и их численных значений и пояснил, почему в одних случаях они ниже, а в других – выше, а также сформулировал предложения по улучшению соответствующих показателей.

В авторефераты без острой необходимости не рекомендуется включать общеизвестную информацию. Например, в одной из публикаций была приведена общая кибернетическая схема системы управления со всеми соответствующими пояснениями. Схема занимала 1/3 страницы. Даже если в своих исследованиях диссертант опирается на какие-либо классические научные положения и находит целесообразным подробно рассматривать их в тексте диссертации, то в рамках автореферата они должны быть интерпретированы исключительно в авторской трактовке и информационно насыщены тем содержанием, которое характерно для исследуемой области.

В кандидатских диссертациях по экономическим наукам одним из результатов исследования, полученных лично соискателем, часто является методика расчета каких-либо показателей. Такая методика не всегда представлена корректно: не обосновываются все переменные, присутствующие в формулах; не определен качественный и количественный состав используемой информации, необходимый и достаточный для апробации предлагаемой методики. Кроме того, следует учитывать, что в логическом изложении модель не может предшествовать методике. Она может быть частью методики. Любая модель расчета – всегда отдельная задача, обязательно имеющая связи по входу (исходная информация) и выходу (результатирующая информация) с другими задачами. Следовательно, рассматривать ЭММ автономно, без связи с другими задачами, не вполне корректно: это нивелирует целостное восприятие методики и не позволяет «уловить» ее суть. Можно предложить следующую схему описания методики:

- цель (идея, назначение);
- общий алгоритм (технология);
- источники исходной информации, ее вид и объем;
- методы обработки информации (объяснить и доказать, почему выбраны именно такие методы); при отсутствии готовых методов предложить авторский метод, а также ЭММ;
- детальная алгоритмизация;
- используемый инструментарий для апробации методики;
- вид результатов и направления их применения.

Для экономических диссертаций очень важным является аспект морального устаревания информации. Например, в одной из работ за 2015 г. рассматривалась эффективность затрат на реализацию какой-либо функ-

ции управления, и при этом приводились в качестве иллюстрации цифровые данные за 2002–2010 гг., т. е. в докризисный период. Но с учетом кризиса показатели могли существенно измениться. Объяснить обращение автора диссертации к такой хронологической информации можно только тем, что исследование проводилось в течение продолжительного периода и на каком-то этапе собранная информация была вполне актуальной. Однако по прошествии времени информация морально устарела, а соискатель не обратил внимания на этот факт. Ретроспективная информация, отражающая какие-либо экономические показатели, может быть уместна лишь в диссертации с соответствующей тематикой и требует обязательного пояснения.

Перечислим кратко еще несколько недостатков методического характера, встречающихся в научных работах:

- отсутствие выводов по главам;
- недостаточно глубокое изучение первоисточников как на начальной стадии работы над диссертацией, так и при выполнении последующих этапов исследования, о чем может свидетельствовать, например, указание во введении, в части «Степень разработанности проблемы» очень небольшого количества ученых и специалистов, внесших значительный вклад в рассматриваемую проблему;
- путаница между понятиями проблемы и задачи;
- использование аббревиатур без их расшифровки: существует правило о том, что первичному упоминанию аббревиатуры должна предшествовать ее полная текстовая формулировка. В дальнейшем аббревиатуру можно использовать неограниченное количество раз без каких-либо комментариев. Если в тексте имеется много сокращений, рекомендуется в начале рукописи на отдельной странице размещать их список, тогда в дальнейшем тексте не потребуются дополнительных разъяснений;
- логически неверные формулировки, например: «Решение задачи концепции по определению требований к методике оценки...»; «В рамках инноваций и проблематики методик оценки...» и т. п.;
- размытость изложения предлагаемой автором методики по всему тексту, что допускается только в определенных целях, однако тогда необходимо:
 - найти место в тексте для компактного изложения сути методики;
 - доказать целесообразность подобного расположения отдельных составляющих методики.

Если в диссертации дается ссылка на авторов, то должны быть указаны их конкретные научные труды, так как один и тот же автор, во-первых, может иметь работы по разным научным направлениям; во-вторых,

может рассматривать один и тот же вопрос в разных работах с разной степенью детализации. Например, в одной публикации излагается только общая постановка задачи; в другой – эта задача трактуется более углубленно с применением математического инструментария; в третьей – приводятся результаты решения задачи и их анализ в условиях конкретного предприятия. Ссылки в тексте диссертации необходимо делать именно на те источники, которые соответствуют ее контексту, и они обязательно должны быть включены в список использованной литературы.

Подводя итог, отметим следующее обстоятельство. Каждый вуз самостоятельно решает вопросы обучения аспирантов, посвященные методологии выполнения научного исследования и оформления его результатов в виде научно-квалификационной работы. Однако, как правило, большая часть такого обучения возлагается на научных руководителей, которые часто бывают настолько заняты, что не находят времени, да и не считают нужным уделять внимание своим подопечным по каким-либо поводам, непосредственно не связанным с тематикой исследования. Таким образом, остаются в стороне вопросы о корректности использования инструментальных средств, формах представления полученных результатов и грамотности оформления текста рукописи.

Ни в коем случае не умаляя участия официальных научных руководителей в работе с аспирантами и соискателями в процессе подготовки и апробации их научных исследований, целесообразно разработать стандарты обучения в аспирантуре по экономическим специальностям, в которых следует предусмотреть такие разделы, как:

- психологические аспекты обучения в аспирантуре, проведения собственного исследования, написания текста диссертации и представления ее результатов;
- этические и «технологические» аспекты общения аспиранта с научным руководителем;
- определение «диссертабельности» темы исследования;
- распределение времени работы над диссертацией;
- основы системного анализа;
- культура работы с информационными источниками (включая Интернет);
- особенности применения инструментальных средств, необходимых при выполнении исследования и использовании его результатов;
- культура оформления и представления результатов исследования.

Обучение можно проводить в концентрированном виде, т. е. по несколько часов в течение нескольких дней подряд или по несколько часов в неделю в самом начале обучения.

Кроме того, по общим методическим вопросам диссертационного характера (для экономических специальностей) в вузе может быть организовано регулярное консультирование. Это позволит любому заинтересованному человеку прийти в указанную аудиторию и получить квалифицированную профессиональную помощь.

Предлагаемый системный подход к обучению аспирантов позволит заранее предвидеть возникновение отдельных проблем и тем самым либо полностью их избежать, либо минимизировать их последствия.

Самым сложным в реализации данного предложения является пресловутый «человеческий фактор», т. е. стереотипность мышления и консерватизм. Но научное сообщество должно понимать важность системного подхода к подготовке кадров высшей профессиональной квалификации и внедрять в практику новые методы обучения аспирантов и соискателей.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Г. Мокроносовым*

Литература

1. Веселков Ф. С., Добрусина М. Е. Диссертация экономиста: опыт школы молодого ученого «Студент – аспирант»: учебное пособие. 3-е изд., доп. Томск: Томский государственный университет, 2010.
2. Гутгарц Р. Д. «Подводные камни» при подготовке кандидатской диссертации по экономическим специальностям в очной аспирантуре // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: III Международная конференция, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21–24 апреля 2010 г.: сборник статей / под ред. В. П. Колесова, Л. А. Тутова. Рыбинск: Офис 2000, 2010. Т. 1. С. 492–499.
3. Гутгарц Р. Д. Особенности диссертационного научного исследования // Высшее образование сегодня. 2011. № 11. С. 65–69.
4. Гутгарц Р. Д. Особенности начального этапа подготовки кандидатской диссертации // Высшее образование сегодня. 2013. № 2. С. 66–70.
5. Жук А. «Диссертационная ловушка» на пути к построению инновационной экономики // Вопросы экономики. 2011. № 9. С. 129–133.
6. Загузов Н. Система подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров в России // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2007. № 3. С. 24–35.
7. Кожухар В. М. Практикум по основам научных исследований: учебное пособие. Москва: Ассоциация строительных вузов, 2008.
8. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации: учебное пособие по развитию навыков письменной речи: для студентов, аспирантов и преподавателей. 3-е изд., испр. Москва: Флинта, 2006.

9. Корилов А. М., Мицель А. А. Диссертация и ученая степень: методическое пособие для соискателей. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2007.

10. Кузин Ф. А. Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты: практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. 10-е изд. Москва: Ось-89, 2008.

11. Кузнецов И. Н. Диссертационные работы: методика подготовки и оформления: учебно-методическое пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Дашков и К°, 2009.

12. Кузнецов И. Н. Научное исследование: методика проведения и оформление. Москва: Дашков и К°, 2004.

13. Новиков А. М. Докторская диссертация: пособие докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. 3-е изд. Москва: Эгвес, 2003.

14. Райзберг Б. А. Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. 10-е изд., доп. и испр. Москва: ИНФРА-М, 2011.

15. Райзберг Б. А. Написание и защита диссертаций: практическое руководство. Москва: Маросейка, 2011.

16. Резник С. Д. Как защитить свою диссертацию: практическое пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2011.

17. Рыжиков Ю. И. Работа над диссертацией по техническим наукам. 2-е изд., перераб. и доп. С.-Петербург: БХВ-Петербург, 2007.

18. Шкляр М. Ф. Основы научных исследований: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Дашков и К°, 2008.

19. Щадов М. И. Методика формирования диссертационного исследования по специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством: учебное пособие. Иркутск: ИрГТУ, 2007.

20. Помощь в написании диссертаций, научных статей, авторефератов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.xn--80aaa4a0ajicdpl.xn--p1ai/dissertacii> (дата обращения 20 июня 2016 г.)

References

1. Veselkov F. S., Dobrusina M. E. Dissertacija jekonomista: opyt shkoly molodogo uchenogo «Student – aspirant». [Thesis of the economist: experience of school of the young scientist «The student – the graduate student»]. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet. [Tomsk State University], 2010. (In Russian)

2. Gutgarts R. D. «Reefs» by preparation of the master's thesis on economic specialties in full-time postgraduate study. *Innovacionnoe razvitie jekonomiki Rossii: rol' universitetov: III mezhdunarodnaja konferencija, MGU im. M. V. Lomonosova, 21–24 aprelja 2010 g.: sbornik statej: T. 1. [Innovative Development of Economy of Russia: Role of Universities: 3rd International Conference, Lomonosov Moscow State University, 21–24 April, 2010. Collection of articles. V. 1]*. Ed. by V. P. Kolesov, L. A. Tutov. Rybinsk: Publishing House Ofis 2000, 2010. P. 492–499. (In Russian)

3. Gutgarts R. D. Features of dissertation scientific research. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher Education Today]*. 2011. № 11. P. 65–69. (In Russian)

4. Gutgarts R. D. Features of the initial stage of preparation of the candidate thesis. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher Education Today]*. 2013. № 2. P. 66–70. (In Russian)
5. Bug And. «A dissertation trap» on the way to creation of innovative economy. *Voprosy jekonomiki. [Economy Questions]*. 2011. № 9. P. 129–133. (In Russian)
6. Zaguzov N. System of preparation and certification scientific and research and educational personnel in Russia. *Alma Mater. Vestnik vysshej shkoly. [Alma Mater. Bulletin of the Higher School]*. 2007. № 3. P. 24–35. (In Russian)
7. Kozhukhar V. M. Praktikum po osnovam nauchnyh issledovanij. [Workshop on bases of scientific research]. Moscow: Associacija stroitel'nyh vuzov. [Association of Construction Higher Education Institutions]. 2008. (In Russian)
8. Kolesnikova N. I. Ot konspekta k dissertacii: uchebnoe posobie po razvitiyu na-vykov pis'mennoj rechi. [From the abstract to the thesis: the education guidance on development of skills of a written language]. 3rd edition. Moscow: Publishing House Flinta, 2006. (In Russian)
9. Korikov A. M., Mitsel A. A. Thesis and academic degree: methodical benefit for job seekers. [Dissertacija i uchenaja stepen': metodicheskoe posobie dlja soiskatelej]. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet sistem upravlenija i radioelektroniki. [Tomsk State University of Management Systems and Radio Electronics]. 2007. (In Russian)
10. Kuzin F. A. Kandidatskaja dissertacija: metodika napisanija, pravila oformle-nija i porjadok zashhity. [Master's thesis: technique of writing, rule of registration and order of protection]. 10th edition Moscow: Publishing House Axis-89, 2008. (In Russian)
11. Kuznetsov I. N. Dissertacionnye raboty: metodika podgotovki i oformlenija. [Dissertation works: technique of preparation and registration]. 4th edition. Moscow: Publishing House Dashkov and K^o, 2009. (In Russian)
12. Kuznetsov I. N. Nauchnoe issledovanie: metodika provedenija i oformlenie. [Scientific research: technique of carrying out and registration]. Moscow: Publishing House Dashkov and Co, 2004. (In Russian)
13. Novikov A. M. Doktorskaja dissertacija. [Doctoral dissertation]. 3rd edition. Moscow: Publishing House Egves, 2003. (In Russian)
14. Rayzberg B. A. Dissertacija i uchenaja stepen'. [Thesis and academic degree]. 10th edition. Moscow: Publishing House INFRA-M, 2011. (In Russian)
15. Rayzberg B. A. Napisanie i zashhita dissertacij. [Writing and theses defence]. Moscow: Publishing House Marosejka, 2011. (In Russian)
16. Reznik S. D. Kak zashhitit' svoju dissertaciju. [How to defend the dissertation]. 3rd edition. Moscow: Publishing House INFRA-M, 2011. (In Russian)
17. Ryzhikov Ju. I. Rabota nad dissertaciej po tehničeskim naukam. [Work on the thesis on technical sciences]. 2nd edition. St.-Petersburg: Publishing House BHV – St.-Petersburg, 2007. (In Russian)
18. Shklyar M. F. Osnovy nauchnyh issledovanij. [Bases of scientific research]. 2nd edition. Moscow: Publishing House Dashkov and Co, 2008. (In Russian)

19. Shchadov M. I. Metodika formirovaniya dissertacionnogo issledovaniya po spe-cial'nosti 08.00.05 – Jekonomika i upravlenie narodnym hozjajstvom. [A technique of forming of a dissertation research on specialty 08.00.05 – Economy and management of the national economy]. Irkutsk: IrGTU, 2007. (In Russian)

20. Pomoshh' v napisanii dissertacij, nauchnyh statej, avtoreferatov. [Help in writing of theses, scientific articles, abstracts]. Available at: <http://www.xn--80aaa4a0ajicdpl.xn--p1ai/dissertacii>. (In Russian)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ		газету		20462									
	АБОНЕМЕНТ на		журнал											
	«Образование и наука»													
	(наименование издания)						Количество комплектов							
	на 200__ год по месяцам													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
	Куда		(почтовый индекс)										(адрес)	
	Кому		(фамилия, инициалы)										Тел. bcl	
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА													
		газету		20462										
		журнал												
ПВ	ме-	ли-	сто											
«Образование и наука»														
(наименование издания)														
Стои-	подписки			Кол-во		Кол-во								
мость	переадре-			комплек-		тов								
совек				тов										
на 200__ год по месяцам														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Куда		(почтовый индекс)										(адрес)		
Кому		(фамилия, инициалы)										Тел.		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

Памятка авторам

6. Порядок оформления статьи:

а) **УДК** (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

б) **авторская справка на русском языке**: Ф. И. О. полностью, ученая степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

в) **название статьи на русском языке** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру);

г) **Аннотация** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы). В аннотации указываются *цель публикации, методология и методики исследования, результаты, научная новизна, практическая значимость* работы. Объем аннотации – 250–300 слов;

д) **Ключевые слова: ... на русском языке** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

е) **авторская справка, название статьи, аннотация (Abstract), ключевые слова (Keywords) на английском языке** (оформление аналогично русскому варианту);

ж) **основной текст статьи**;

з) **список литературы на русском языке (Литература)**: 15–20 источников, из них не менее 4–5 иностранных изданий последних лет (с 2010 г.). Список составляется по правилам оформления библиографических описаний в *алфавит-*

ном порядке: сначала источники на русском, затем – на иностранных языках (размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

и) **список литературы на английском языке (References)**. Обратите внимание: оформление литературы на английском языке отличается от предписанного российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском не используются. Вместо знака // название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo* (транслит). [Oil Industry (английский)]. 2008. № 11. P. 54–57. (In Russian)

Описание статьи из электронного журнала:

Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B. P. Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 1999. Vol. 5. № 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

Описание материалов конференций:

Usmanov T. S., Gusmanov A. A., Mullagalin I. Z., Muhametshina R. Ju., Chervyakova A. N., Sveshnikov A. V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma «Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniyai povysheniya neftegazootdachi»* (транслит) [Proc. 6th Int. Symp. «New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact» (английский)]. Moscow, 2007. P. 267–272. (In Russian).

Описание книги (монографии, сборника):

Kanevskaya R. D. *Matematicheskoe modelirovanie gidrodinamicheskikh protsessov razrabotki mestorozhdenii uglevodorodov* (транслит). [Mathematical modeling of hydrodynamic processes of hydrocarbon deposit development] (английский). Izhevsk, 2002. 140 p.

За достоверность информации в библиографических описаниях несет ответственность автор статьи.

7. **Рисунки** и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом **в той программе, в которой выполнена графика**.

8. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

9. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.

3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены **вместе с исходным файлом**.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.