

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 7(126)

Сентябрь, 2015

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

Издание перерегистрировано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области:
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012

**Периодичность издания – 10 номеров
в год**

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**при поддержке Федерального
института развития образования
Минобрнауки РФ**

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

Журнал включен в систему Российского
индекса научного цитирования (РИНЦ)

Журнал распространяется только
по подписке.

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

Journal founded in 1999

The periodical is reregistered by the Federal Service for Communication, Information Technologies and Media Control in Sverdlovsk region:
ПИ № ТУ66-00857, February 03, 2012

**Publication frequency – 10 issues
per year**

Founder:

**Russian State Vocational Pedagogical
University**

**The journal is oriented towards scientific
discussions of present-day topics
in the sphere of education**

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission

The journal is included into the System
of Russian Science Citation Index

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

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 7(126)

September, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 7 (126) 2015

Подписка в редакции по
тел./факс: (343) 350 48 34
Отв. секретарь редакции
(зам. гл. редактора) –

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, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а, оф. 203

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

http://www.edscience.ru

Подписано в печать

28.09.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГППУ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	4
Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества	4
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	24
Лурье Л. И. Почему выпускники педагогичес- ких вузов становятся менеджерами?	24
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	44
Romanov V. A., Kormakova V. N., Musaelian E. N. Training system of future specialists: quality control	44
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	62
Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Стандар- тизация ситуаций неопределенности учебных модулей	62
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	75
Копнов В. А., Соколова А. В. Введение новой компетенции «мастер производственного обу- чения» в национальный чемпионат рабочих про- фессий WorldSkills	75
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	90
Кружкова О. В., Воробьева И. В. Аксиологи- ческие основания готовности молодежи мега- полиса к образовательным инновациям	90
Стариков П. А., Порхачева Е. П., Лыкова С. Н. Комплекс эмоциональных переживаний, соот- ветствующих проявлениям вдохновения	105
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	119
Баринов Э. Ф., Басий Р. В., Шатова О. П. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов на медико-биологических кафедрах медицинского университета с ис- пользованием дистанционной обучающей тех- нологии	119
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	135
Буханова Н. В., Кузьмин К. В., Петрова Л. Е., Чемезов С. А. Стандарты качества дистан- ционного образования в высшей школе: срав- нительный анализ Канады и России	135
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	152
Майоркина И. В. Средства спортивного ори- ентирования в работе с младшими школьни- ками с задержкой психического развития	152
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	165
Закирова А. Ф., Семенова Л. А. Формирова- ние российской национальной идентичности студентов вуза: герменевтический подход	165
КОНСУЛЬТАЦИИ	181
Машарова Т. В., Маринина Н. И. Технология критического мышления как эффективное средство развития языковой компетентности будущих менеджеров	181

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	4
Serikov V. V. Pedagogical Research: In Search for Means of Quality Improvement	4
GENERAL EDUCATION	24
Lourie L. I. Why Graduates of Pedagogical Institutes Become Managers?	24
MANAGEMENT OF EDUCATION	44
Romanov V. A., Kormakova V. N., Musaelian E. N. Training System of Future Specialists: Quality Control.....	44
QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION.....	62
Safontsev S. A., Safontseva N. Yu. Standardization of Uncertainty Situations in Training Modules	62
VOCATIONAL EDUCATION.....	75
Kopnov V. A., Sokolova A. V. Introduction of New Skill «In-Service Trainer» in WorldSkills Russia	75
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	90
Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V. Educational Innovations: Axiological Bases of Megalopolis Youth's Readiness	90
Starikov P. A., Porkhacheva E. P., Lykova S. N. The Complex of Emotional Experiences, Relevant Manifestations of Inspiration	105
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	119
Barinov E. F., Basiy R. V., Shatova O. P. Organization of Students' Self-Guided Work in Biomedical Departments of Medical University Using Distant Learning Technology.....	119
EDUCATION ABROAD	135
Buhanova N. V., Kuz'min K. V., Petrova L. E., Chemezov S. A. Quality Standards for Distance Learning in Higher Education: A Comparative Analysis of Canadian and Russian Practices.....	135
SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING	152
Mayorkina I. V. Means of Orienteering in Education of Junior Schoolchildren with Intellectual Disability	152
THE HUMANITIES IN EDUCATION	165
Zakirova A. F., Semenova L. A. Formation of Russian National Identity of High School Students: Hermeneutical Approach.....	165
CONSULTATIONS	181
Masharova T. V., Marinina N. I. Critical Thinking Technology as Effective Means of Development of Future Managers' Language Competence	181

EDUCATION AND SCIENCE

Journal of theoretical and applied research in the field of education

№ 7 (126) 2015

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

Executive Editor (Deputy Chief Editor) - **N. N. Davydova**
Managing Editor - **V. A. Mamina**
Editor - **V. S. Pesterev**
Corrector - **O. A. Vinogradova**
Translator - **A. S. Solovyeva**
DTP - **N. A. Ushenina**

Editorial address:
85a Lunacharskogo str., office
203, Yekaterinburg 620075

tel.: +7 (343) 350 48 34
E-mail: editor@edscience.ru
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 28.09.2015
Format - 70×108/16

Circulation: 500 copies
Printed by Publishing House
RARITET

© RSVPU

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.1

Сериков Владислав Владиславович

член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (РФ).

E-mail: vvs@vspu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: В ПОИСКАХ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА

Аннотация. Цель публикации – вскрыть издержки и недостатки диссертационных работ по педагогике и показать возможные пути улучшения их качества.

Результаты. Констатируется, что, несмотря на большой объем и разнообразие диссертационных исследований по педагогическим наукам, эффективность их влияния на практику образования остается весьма невысокой. Причиной того, что результаты многих исследований не стимулируют появление инноваций и рост качества образования, является низкий уровень качества самих исследований. Их основными недостатками, как показано в статье, являются тривиальность и бездоказательность, недостаточная новизна и излишнее «наукообразие», затрудняющее их практическое использование.

Автором выделены два рода причин, затрудняющих получение достоверного и практически значимого педагогического знания. Первая группа – причины объективного характера, связанные со своеобразием и известной парадоксальностью самого педагогического знания, проявляющейся как «избыточная субъективность», «невоспроизводимость фактов», невозможность построения логических выводов из педагогических «теорий» и др.

Вторая группа причин, устранению которых посвящены основные разделы статьи, обусловлена субъективными факторами – методологическими просчетами самих авторов педагогических исследований. Первым и главным методологическим ориентиром исследования должно быть представление о его результате.

В статье раскрываются процесс и результат наиболее распространенного типа педагогического исследования, посвященного процессу формирования личностного качества, вида культурного опыта или какой-то компетентности у воспитанников. Чтобы дать практикам надежные ориентиры для ор-

ганизации этого процесса, результат педагогического исследования должен содержать критериальную характеристику: цели этого процесса; содержания «передаваемого» опыта; психологических условий его усвоения; описание системы педагогических средств и приемов, обеспечивающих актуализацию этих условий; критерии и показатели результативности процесса; требования к педагогам, осуществляющим этот процесс, и характеристики учащихся, для которых предлагаемая методика наиболее эффективна.

Приводятся типичные ошибки, допускаемые авторами исследований: при указании средств достижения педагогической цели не раскрываются психологические условия (закономерности, механизмы) ожидаемых новообразований, в результате чего выбор средств не имеет достаточных оснований, а достигнутый эффект может быть простой случайностью; описывая начальное и конечное состояние воспитуемых, авторы зачастую не приводят доказательств того, что изменения произошли в результате применения именно излагаемой методики, а не под воздействием каких-то других факторов; не указывается роль личностных и профессиональных качеств самого экспериментатора, хотя в педагогических системах это всегда играет значительную роль, и др.

Новизна материалов публикации в системном рассмотрении природы, специфики и условий результативности научно-педагогического исследования, а *практическая значимость* изложенного – в наличии четких регулятивов построения теоретических и эмпирических аспектов педагогического исследования, способов изложения его результатов в форме, наиболее приемлемой для их практического использования.

Ключевые слова: методологический аспект исследования, парадоксы познания педагогических явлений, модель и критерии, факт и теория в педагогическом исследовании.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-23

Serikov Vladislav V.

Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department for Education and Theoretical Pedagogy, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd (RF).

E-mail: vvs@vspu.ru

PEDAGOGICAL RESEARCH: IN SEARCH FOR MEANS OF QUALITY IMPROVEMENT

Abstract. *The aim of the investigation is to disclose lacks of dissertational works on pedagogics and to show possible ways of improvement of their quality*

Results. *It is stated that despite high volume and a variety of dissertational researches on pedagogical sciences, efficiency of their influence on education*

practice still remains rather low. The reason is low degree of quality of researches as many researches do not stimulate occurrence of innovations and growth of quality of education. As shown in the article the basic lacks that obstruct practical application are the following: a triviality and the unsubstantiated character, and insufficient novelty and excessive «scientificity».

The author finds out the process and result of the most widespread type of the pedagogical research devoted to process of formation of personal quality, a kind of cultural experience or any pupils' competence.

The result of pedagogical research should contain criteria characteristic: the purposes of this process; maintenances of «transferred» experience; psychological conditions of its mastering; the description of system of pedagogical means and the receptions providing actualisation of these conditions; criteria and indicators of productivity of process; requirements to the teachers who are carrying out this process, and characteristics of pupils for which the offered technique is the most effective.

The typical errors made by authors of researches are listed: psychological conditions (common factors, mechanisms) of expected innovations are not revealed; as a result the choice of means has no sufficient bases and reached effect can be a simple accident; authors do not provide evidence of changes that have resulted from application of any stated technique; the role of personal and professional qualities of the researcher are not pointed out, though it always takes a considerable place in pedagogical systems.

Scientific novelty. The paper is rather useful as the author gives a system consideration of the nature, specificity and conditions of scientific and pedagogical research productivity.

Practical significance. The author provide the paper with accurate instructions for designing theoretical and empirical aspects of pedagogical research and ways of results summary that are the most comprehensible to their practical use while working on dissertation.

Keywords: methodological aspect of research, knowledge paradox of pedagogical phenomenon, model and criteria, fact and theory in pedagogical research.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-23

Неудовлетворенность общества состоянием образования сегодня вполне распространяется и на сферу наук, призванных исследовать, прогнозировать и искать пути его усовершенствования. Иными словами, речь идет о качестве педагогических исследований. Недостаточно высоким уровнем этого качества можно, вероятно, объяснить, что поистине огромный поток диссертаций об обучении и воспитании оказывает, по оценкам специалистов, весьма малое влияние на образовательную практику [6, 17]. Представляемые результаты педагогических исследований, если обобщить суждения экспертов, страдают такими недостатками, как

тривиальность, бездоказательность, субъективность, упрощенность, бессистемность, необоснованность, противоречивость, односторонность, неприменимость в реальных условиях, неverifiedируемость, безадресность, голословность, абстрактность, неопределенность понятий и др.

Все это, как нам представляется, вызывает необходимость еще раз поразмыслить о том, каким должен быть результат педагогического исследования по своему содержанию и форме, чтобы он обогащал педагогическое знание и давал импульсы для практических инноваций.

Заметим вначале, хоть это и звучит словно своего рода оправдание для педагогов-исследователей, что изучение педагогической реальности представляет собой достаточно сложный и неоднозначный процесс. И здесь дело не только в недостаточной компетентности ученых, но и в объективной сложности самого изучаемого феномена – образования человека как самого сложного явления мироздания.

Отметим в этой связи объективно существующие парадоксы познания педагогических явлений. Первый парадокс касается определения того, *какое именно знание, знание о чем* является педагогическим? Если считать, что к области наук, обозначаемых понятием «педагогика», относится все то, что в той или иной мере служит ориентировочной основой педагогической деятельности, а это – феномены, описываемые на языке философии, идеологии, мифологии, естественных и гуманитарных наук, этики, эстетики и др., то, по сути, любое знание, помогающее педагогу решать его задачи, может считаться педагогическим. И, следовательно, не утратила актуальность мысль К. Д. Ушинского о том, что научная педагогика, «желающая воспитать человека во всех отношениях», должна быть педагогической антропологией, синтезом человековедческих, социальных и других знаний. Вместе с тем есть немало ученых, которые пытались найти специфический предмет педагогики. Словом, трудно оценивать результаты педагогического исследования, когда мы не имеем однозначного представления о том, что именно должно быть таким результатом.

Второй парадокс можно назвать *парадоксом избыточной субъективности* педагогического знания. Одни и те же суждения, понятия, термины, даже выраженные в одинаковой вербальной форме, в сознании различных носителей имеют разные субъективные смыслы и интерпретации. Понятия «формирование личности», «качество знаний учащихся», «эффективность урока» понимаются и применяются по-разному. Большинство так называемых «понятий» в профессиональном общении специалистов-педагогов являются скорее не понятиями, а формами субъективного опыта, своего рода *концептами*, из которых нельзя построить теоретические положения. Представьте позицию преподавателя педаго-

гического вуза, которого современный образовательный стандарт призывает сформировать у студентов компетенцию «командного подхода в развитии образовательной организации» – то, чем не владеют многие опытные директора школ. При этом невольно возникает вопрос, что имели в виду создатели стандарта? Несомненно, что и проектировщики, и исполнители образовательного процесса, преследующего такую цель, будут иметь весьма субъективное понимание поставленной образовательной задачи, поскольку ничего конкретного предложенная формулировка не содержит.

Третий парадокс – *парадокс неполноты знания*. У В. А. Сухомлинского встречается такая мысль: «в педагогике ни одна закономерность не выполняется, если не выполняются сотни других закономерностей...» В самом деле, чтобы достичь поставленной цели, нужны и мотивы, и условия, и события, и опыт, и поддержка, и удача (благоприятное стечение обстоятельств)... А, может быть, ничего этого не нужно, а нужно совсем другое. Чем это объяснить? Наверно, известной «недетерминированностью», а значит, непредсказуемостью субъектов педагогической ситуации.

Четвертый парадокс – *парадокс ситуационности, «одноразовости» педагогического знания*. Педагогическое предписание, срабатывающее в одной ситуации, не работает в другой, т. е. знание, несмотря на внешнее сходство ситуаций, оказывается *незнанием*. Поэтому столь сомнительными являются попытки распространения «успешного опыта» одного образовательного учреждения на другое. Это относится и к выводам из диссертаций, если, конечно, диссертант не сделает соответствующих «ограничительных» оговорок.

Пятый парадокс – *опережающая нормативность*. Суть ее в том, что в педагогике часто предписание идет впереди описания. Сначала действуем, описываем, потом объясняем и понимаем. Например, активно беремся за «формирование компетенций», «воспитание гендерной идентичности», реализацию «свободы выбора» в образовательном процессе, потом начинаем разбираться в том, что именно сделали и к чему это привело. В научном тексте это проявляется как дефицит обоснованности педагогических средств, т. е. авторами указывается, как действовать при дефиците понимания *почему* и *зачем*? Нормативы разрабатываются методом проб и ошибок. А часто – просто ошибок без всяких проб.

Шестой – *парадокс неограниченности вариантов* решения педагогической задачи, у которой не существует безусловно правильного подхода – каждый правилен только в определенных условиях. А если они не оговорены, то вывод напрашивается сам собой.

Седьмой – *парадокс зависимости результативности педагогической идеи (положения, метода) от его носителя*. Педагогическое знание

в руках различных субъектов обладает различной эффективностью. Это известно всем, кроме разве что пишущих диссертации!

Восьмой парадокс связан с *дефицитом фактуальности*. При огромной широте представленности педагогических явлений в жизни человека, общества и собственно системы образования имеет место недостаток проверенных фактов, позволяющих устанавливать закономерности. Объективно это связано с практической невозпроизводимостью фактов (педагогических событий). В результате почти все, что в научных трудах называется «закономерностями», в действительности является не более чем гипотетическими предположениями. И если, как полагает петербургский философ Л. Н. Мерзон, факт и закон – диалектически противоположные и взаимосвязанные категории, то можно сделать «печальный» вывод: каковы факты в науке, таковы и законы. Интерпретационная неоднозначность фактов, их неповторяемость приводят к нестрогости и аморфности тех утверждений, которые называют «педагогическими законами».

Девятый парадокс можно было бы назвать *ограниченной функциональностью педагогической теории*. Педагогическая теория, как и всякая социально-гуманитарная модель, не обладает функцией точного предсказания фактов, событий. Из нее нельзя извлечь некое «выводное» знание, не проведя заново всю процедуру его концептуального и эмпирического обоснования.

Вероятно, список «парадоксов» можно продолжить, однако смысл этого экскурса, естественно не бесспорного, в область природы педагогического знания в том, чтобы увидеть объективную сложность процесса получения педагогического знания. Вряд ли нужно усугублять эти объективные трудности еще и субъективными – небрежностью самих авторов педагогических исследований.

Что же ожидается от педагогического исследования?

Результатом его, как и всякого изыскания из другой научной сферы, должны быть, вероятно, конкретные и содержательные ответы на вопросы, которые стояли перед автором. Как правило, это вопросы, связанные с объяснением причин недостаточной успешности педагогов в какой-то области образовательной практики, с поиском новых подходов к решению актуальных проблем, обоснованием путей и способов осуществления по-новому организованного педагогического процесса. Ожидается также, что по результатам педагогического исследования можно исчерпывающе представить характеристики этого процесса, построить ориентировочную основу действий педагогов по достижению цели, получить новый методический инструментарий, более эффективный по срав-

нению с имеющейся практикой, сформулировать требования к компетенностям тех, кто будет реализовывать новую образовательную модель [14, 16]. Однако в действительности не все получается так просто.

Если педагогическое исследование призвано разрабатывать научно обоснованные ориентиры для одной из важнейших сфер социальной практики – образования, то в результативной части педагогического исследования, вероятно, должны быть сформулированы основные регулятивные механизмы этого вида деятельности применительно к стоящей педагогической проблеме, т. е. указаны, во-первых, образовательные (учебные или воспитательные) *цели*, которые должны быть достигнуты для решения данной социально-образовательной проблемы. К примеру, какие качества или виды социокультурного опыта должны быть сформированы у молодых людей, чтобы они понимали, что успешность жизни – продукт собственных усилий человека, что диплом о высшем образовании не является гарантом «счастливого будущего» и что, думая только о себе и не заботясь о других, ты создаешь мир, который, в конце концов, тебе ответит тем же... Словом, эти коллизии и неустроенности мира педагог-исследователь трансформирует в педагогические цели.

Итак, в результате в педагогическом исследовании должна быть критериально раскрыта цель проектируемого педагогического процесса. Она в любом случае является описанием педагогического «продукта» – качества воспитанника, той деятельности или отдельного действия, которыми он должен овладеть, вида социокультурного опыта. Как полагали М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др. создатели культурологической модели содержания образования, такими видами опыта являются, соответственно, опыт знаний, способов деятельности, творческий, личностный опыт: отношение, чувство, привычка, жизненный смысл и др. В эту систему видов опыта мы бы еще добавили компетентность – владение общекультурной или профессиональной функцией, что соответствует современным стандартам образования.

В продукте педагогического исследования, его результате эта цель должна быть представлена (развернута) в виде *содержания образования*, причем в форме, пригодной для усвоения, т. е. в виде *деятельности* (задачи, упражнения, проблемы), в виде *лично-развивающей событийной ситуации*, обуславливающей переживание, появление отношения, осознания личностной значимости и ценности – смысла того, что подлежит усвоению. Личностно-развивающие ситуации (а описание этих феноменов все чаще представляют как продукт педагогического исследования) вопреки заявлениям некоторых диссертантов не являются педагогическим средством, которое можно свободно и по своему усмотрению

применить. Пренебрегая этим, диссертанты пишут, что они одну за другой «создавали» такие ситуации, не испытывая особых трудностей. Словом, воспитанники чувствовали и переживали то, что хотели экспериментаторы. Легко и просто, что вызывает сомнения у экспертов. Создание такой ситуации является определенным искусством, событием. Описание условий создания развивающих ситуаций – важнейший результат педагогического исследования. Но при этом важно понимать ограниченность возможностей воспроизведения этой ситуации. Требуемая ситуация в образовательном процессе действительно состоится, если в сознании ее участников будет актуализировано адекватное переживание мотива, чувства, деяния, которое ведет к проектируемому новообразованию в личности. «Для «понимающего» гуманитарного исследования важно не только то, что происходит с людьми, но и то, что это значит для них» [18].

Чтобы обеспечить усвоение намеченного содержания (опыта), или, иначе говоря, развитие требуемых качеств личности, необходимо знать, как они развиваются, при каких условиях это возможно. Описание психологических механизмов новообразования в педагогическом исследовании, чаще всего, не является его самостоятельным результатом, а выступает как следствие корректного использования выводов соответствующих материалов психологии. Исследователь вместе с тем должен помнить, что, не указывая психологические механизмы новообразований, среди которых условия интериоризации, идентификации, принятия цели как мотива, смыслообразования и др., он лишает себя закономерных оснований для построения педагогических средств, ведущих к достижению цели. Такие средства есть не что иное, как способы актуализации этих самых механизмов посредством использования различных педагогических инструментов – постановки задач перед учащимися, организации их деятельности, создания различных педагогических коллизий и ситуаций и др. Это, по сути, наиболее востребованная практикой часть результата педагогического исследования.

Наконец, важным структурным элементом результата исследования являются *критерии* и *параметры*, по которым можно оценить результативность предложенной методики, а значит, в известной мере, провести самооценку эффективности и самого проведенного исследования! И здесь хотелось бы отметить, что одна из главных проблем представления результатов исследования состоит в обосновании того, что совершился в действительности именно тот процесс, который заявлен в теме диссертации. В этой связи на защитах диссертаций соискателям нередко задают «странный» вопрос, который они, как нередко выясняется, «упустили» из виду: «вы действительно формировали у ваших воспитанников ука-

занное вами качество? Как вы можете это подтвердить?» Неубедительность такого «подтверждения» – повод для серьезного замечания.

Как, в самом деле, убедиться в том, что в нашем опыте происходит тот процесс, о котором мы заявляем, и что у учащихся, скажем, формируется «гражданская идентичность», а у будущих учителей «конфликтологическая» компетентность, а не что-то совсем иное? Очевидно, что для этого надо иметь такие четко сформулированные и опробованные в опыте инструменты, как критерии и показатели-индикаторы данного процесса. Иначе утверждения о том, что этот процесс на самом деле происходил и что именно под воздействием предложенной методической системы сформировалось требуемое качество, могут оказаться голословными.

Еще раз подчеркнем эту мысль: если «обычный человек», «не обремененный» исследовательскими целями и инструментами, заглянет в школьный класс или студенческую группу, он просто увидит там поток дел, общение учащихся с преподавателем и между собой, учебные занятия с присущими им успехами и неудачами, споры, сомнения, дискуссии, радости и обиды... Он, скорее всего, не увидит «педагогического процесса» с предполагаемой логикой этапов, целей, средств и новообразований в личности воспитанников. Чтобы увидеть интересующий нас процесс в этой суеде дел и отношений, необходимо вооружиться соответствующим инструментом, каковым и является *модель процесса*, задаваемая концепцией исследования.

Отметим также, что *концепция исследования* – это не общая абстрактная «идея», а наиболее емкое изложение его замысла, мысль о путях достижения поставленной образовательной цели, своего рода проект результата исследования, представляющий собой связку рассмотренных выше структурных элементов: цель – содержание – механизм – метод – критерии.

В структуру результатов исследования входит обоснование его значимости, нужности – *актуальности*, заявление о которой тоже не должно быть голословным. И это результат исследования состояния практики, а также анализа отечественных и зарубежных исследований по теме. Последнее служит основанием для формулировки проблемы и обуславливающих ее *противоречий*, трактовка которых, кстати, тоже продукт изысканий. Здесь должны быть не просто ссылки на источники, а анализ исследований, фактов, статистики и оценок экспертов, которые подтверждали бы наличие данных противоречий и давали автору повод говорить о невозможности их преодоления без предпринимаемого им исследования.

Важнейшей составляющей результата исследования является его *методологическое обоснование*. Главная проблема методологии, в конеч-

ном счете, вопрос о достоверности и истинности как ведущих свойствах научного знания. В самом деле, когда и зачем люди обращаются к науке? Очевидно, когда хотят узнать, *что, как и почему происходит на самом деле* в отличие от того, что видится невооруженному научным методом наблюдателю. Поэтому не побоюсь сказать, что рубрика «достоверность» – главная в диссертационном исследовании, хотя ей, откровенно говоря, почему-то особого внимания не уделяют, больше заботясь о формулировке «новизны», «защищаемых положений», «выводов» и т. п. Достоверность и истинность педагогических утверждений, как и в любой гуманитарной науке, не простой вопрос. Безусловно, результат исследования выглядит убедительнее, если в нем максимально корректно представлена фактическая сторона дела: *что, как, где, кем и с кем, когда и как долго* осуществлялось и что именно получилось в результате. Но человек, знакомый с педагогической практикой, прекрасно знает, что удачный факт, педагогический успех, замечательное достижение в работе с данными детьми может не повториться с другими детьми, в иной ситуации, о чем выше было сказано в связи с названными парадоксами педагогического знания. Достоверным в педагогике является не факт – зримое и измеряемое событие, как сказали бы естествоиспытатели, которое обязательно повторится, если соблюсти все необходимые условия, а *опыт* – проделанное и пережитое в определенных условиях, нечто очень индивидуальное, присущее лишь тем, кто это в действительности пережил! Выявить содержание бытия участников педагогического процесса, суть их творческих усилий и характеристики той среды, в которой стало возможным данное достижение, – вот путь к достоверному знанию. Гениальный педагог А. С. Макаренко, воспользовавшись художественно-образным методом, представил миру «Педагогическую поэму», где запечатлены такие педагогические факты и выводы, в достоверности которых никто в мире не сомневается. Нарисуй он диаграмму и «срезы» развития его воспитанников, у экспертов наверняка возникли бы сомнения! И тем не менее достоверность педагогических обобщений – всегда сравнительная, относительная, зависящая от многих субъективных факторов и обстоятельств, от позиции и компетентности тех, кто будет реализовывать эту модель.

Исследование результативно, если оно, как полагал В. В. Краевский, обеспечивает прогноз и опережение существующей образовательной практики, ставит и решает новые проблемы, а не «обосновывает» то, что учителя уже давно «и так делают». Рассматривая суть результата педагогического исследования, В. В. Краевский употребил не очень популярный в 70-е гг. прошлого века и широко используемый ныне термин «проект». Педагогическое исследование – это обоснование некоторого вида педаго-

гической деятельности (системы, процесса), причем обоснование, которое носит опережающий по отношению к практике характер, т. е., по сути, *проект нового вида практики*, или педагогической деятельности, с новым качеством [5, 12].

Методологический аспект исследования – не формальное перечисление «подходов», а поиск путей и условий прогностического исследования, ответа на вопросы, какое знание и как должно быть получено для решения проблемы. Методологический анализ в рамках педагогического исследования должен раскрыть, что собой представляет дескриптивная и нормативная модель изучаемого явления (процесса, системы работы); какова логика их разработки; ответы на какие вопросы для этого надо найти; в какой логической последовательности и какими методами можно это сделать. В рамках решения этих вопросов и будут описаны примененные автором «подходы», каждый из которых выполняет свою *объяснительную и проектировочную функции*.

Деятельностный, личностный, системный и другие подходы высвечивают определенные стороны явления, интересующего нас педагогического процесса, «вычерпывают» определенные знания о нем, т. е. выясняют, благодаря чему происходит новообразование, при каких условиях оно возможно, каким требованиям должны отвечать применяемые для этого педагогические средства? В каком случае можно говорить о системности этих средств, об их развивающем потенциале? Словом, методологический аспект исследования – это рефлексия и самооценка правильности пути исследования!

В соответствии с регулятивами современной методологии обоснование выводов исследования, как и любое научное обоснование, должно быть *полным, целостным*, т. е. эмпирическим и теоретическим. Это означает, что в структуре результата педагогического исследования должны присутствовать как концептуальные интегрирующие положения, так и вытекающие из них и подтверждающие их факты. Разумеется, педагогические факты и теории, как отмечено выше, отличаются от того, что обозначается этими понятиями в традиционных «позитивных» науках. Здесь факт нельзя в точности воспроизвести и повторить, получить в лабораторном эксперименте, объявить основой доказательности, поскольку, будучи единичным событием, он, как правило, «ничего не доказывает». А с другой стороны, если педагогическое действие, скажем, душевный разговор с ребенком, который произвел на него впечатление и заставил поступать по-иному, попробовать воспроизвести несколько раз «в порядке эксперимента», то эффект может быть противоположным!

Нельзя также считать факт независимым от концепции экспериментатора и его дискурса, исключить влияние на него персональных свойств участников эксперимента и самого экспериментатора, а также окружающей их среды.

Оптимальный способ представления факта в педагогическом исследовании, как показывает анализ успешных работ, – это конкретное описание педагогических событий, мониторинг развития детско-взрослого сообщества, показ вариативной методики и варьирующих условий достижения целей.

И, как уже было сказано, теория (теоретическая модель), присутствующая в структуре результата педагогического исследования, не обладает такими же свойствами, как теория, например, в естественных науках. В педагогике на основании теории нельзя с достаточной точностью предсказать какие-то события или новообразования во взглядах и поведении конкретных воспитанников. Да это и понятно, ведь мы здесь имеем дело с субъектами – людьми, которые, по словам, К. Маркса, «сами творят обстоятельства». Словом, из педагогической теории нельзя с помощью «логических приемов» вывести какие-то факты, описать «состояние системы» по исходным данным, предсказать, что с ней произойдет в такой-то момент времени, как в классической механике, или рассчитать вероятность какого-то события, как в квантовой механике. Теоретические положения здесь выполняют роль ориентировочных принципов для поиска средств изменения тех или иных педагогических ситуаций, достижения образовательных целей, но не позволяют исчерпывающим образом находить конкретные индивидуальные решения («что делать с восьмиклассником Петей, который нарушает дисциплину?») и судить о пригодности того или иного педагогического средства, не обращаясь к самой педагогической реальности [11].

Оптимальный способ представления теории в результатах педагогического исследования – построение следующих ключевых положений: во-первых, (пред)положения о месте изучаемого явления в целостном педагогическом процессе; во-вторых, описания концептуальной цепочки «цель – содержание – механизм – метод – критерии»; в-третьих, формулировки совокупности положений, раскрывающих логику и условия результативности процесса.

Наконец, завершающий блок результата педагогического исследования – *нормативная модель* или, иначе, система предписаний по реализации проекта, представленная как совокупность принципов, правил, технологий, выстроенных в определенной логике методических приемов.

Традиционным предметом дискуссий методологов и экспертов является проблема новизны результата педагогического исследования. В так называемых «позитивных» науках новизна результата исследования изначально

определяется тем, что автор заявляет об открытии нового явления или нового свойства уже известного явления. Понятно, что в этом случае все, что им далее будет сказано, автоматически обретает статус нового. В педагогике это выглядит сложнее: с одной стороны, социально-образовательные формы, в которых происходят педагогические явления, – школы, университеты, семейная среда и др., как говорится, стары как мир и говорить об открытии нового явления здесь довольно проблематично, и ученые чаще всего ведут речь о новых «аспектах», интерпретациях известных явлений, а с другой стороны, внутри этих норм ежеминутно разворачиваются неповторимые, единичные, случайные и необходимые, не поддающиеся фиксации явления, так что вполне можно говорить о целом океане новизны. А потом, ведь педагогику интересует не «новое явление» как таковое, а новый, более эффективный способ решения пусть даже уже известной образовательной задачи. Поэтому, когда в представленном результате педагогического исследования не прослеживается новизна, речь может идти о серьезном методологическом просчете исследователя, ведь педагогика по своей природе изначально «заточена» на инновации! И отсутствие нового решения вообще лишает педагогическое исследование смысла!

Еще одна проблема, связанная с новизной, заключается в том, что за новшества нередко выдаются хорошо известные вещи, просто названные другими словами. Так, домашние задания с элементами исследования начинают называть «проектами», индивидуальный подход – «лично-отно-ориентированным образованием», межпредметные связи – «мета-предметным содержанием»; обычное умение (владение способом действия) – «компетенцией» и др. Или, взяв известную еще в 60-е гг. прошлого века идею «разветвленного программирования» в учебном процессе и заменив традиционные слайды компьютерным гипертекстом, автор подает это как революционное открытие, хотя в действительности произошла лишь смена носителя информации.

При описании новизны исследования важно не свести ее к простому перечислению проделанного в работе, а показать отличие авторских выводов от ранее известного. В этом плане наиболее наглядным представлением новизны является *гипотеза исследования*, ведь в ней в простой и верифицируемой форме предстает то новое, что предлагает внести в образовательный процесс автор. Рассогласованность между рубрикой «новизна» и гипотезой исследования вызывает сомнения и в новизне, и в эффективности самой гипотезы [15].

Результат любой научной работы – это результат применения методов исследования при поиске ответов на возникшие вопросы. К сожалению, невнимание к методам, подмена описания исследовательского процесса тривиальным описанием обычного образовательного процесса при-

водят к тому, что диссертационные работы начинают напоминать отчеты классных руководителей для завучей школ или преподавателей для деканов факультетов «об успехах в учебно-воспитательной работе», а не отчеты о том, как обеспечивалась репрезентативность экспериментальной и контрольной групп, надежность выборки, подтверждение или опровержение статистической гипотезы о значимости обнаруженных связей. Немало работ, в которых отсутствует поисковый или пилотный эксперимент, и потому создается впечатление, что средства достижения желаемой педагогической цели были найдены умозрительно, без учета реальных возможностей детей, учителей и самого экспериментатора.

В диссертациях практически не встречаются описания неудачных опытов, неподтвердившихся гипотез, хотя отрицательный результат имеет огромное значение, поскольку обеспечивает «выбраковку» бесперспективных моделей, более точно выводит исследователя на нахождение правильных решений. Кстати, именно поиск и многократное опробование вариантов должны описываться в исследовании, а не просто картинки успешных «уроков и мероприятий»!

Обобщение результатов исследования – это еще и ответ на вопрос, на какие ситуации и каких учащихся (детей, студентов и др.) могут быть распространены его выводы (возраст, гендер, социальное происхождение и статус, среда, уровень развития и т. п.)? Достаточно ли репрезентативны экспериментальная и контрольная группы, чтобы генерализация авторских выводов была обоснованной? В каких условиях будут воспроизводиться эти результаты? Не повлияет ли на результат смена, скажем, самого экспериментатора?

Завершая анализ результата педагогического исследования, отметим, что в выводах работы должно быть учтено возможное влияние исполнителя на предлагаемую методику, т. е. в ней должна быть некая вариативность, адаптируемость к различным исполнителям. Включенность самого исследователя в познаваемую реальность, что характерно для гуманитарного познания, в педагогическом исследовании представлена особенно ярко, потому что субъект, как правило, *познает то, что сам и создает* – педагогическую реальность, педагогический процесс, систему, образовательную ситуацию. Эти феномены, будучи предметами исследования, одновременно являются и продуктами его творчества. Даже если экспериментатор сам не проводит уроки и воспитательные мероприятия, он участвует в их проектировании, разработке, коррекции. А это означает, что он уже не является отстраненным наблюдателем, а воспринимает педагогический процесс как «свое». И формирующийся в его сознании образ процесса, понятие о нем не являются чисто когнитивными конструкциями, поскольку, оценивая результаты педагогического процесса, он

невольно оценивает и самого себя! А это уже вряд ли может быть вполне объективным процессом! Словом, в сознании педагога-экспериментатора образуется не понятие, свободное от ценностных аспектов, а, скорее, то, что сегодня называют концептом, выступающим как некая «ментальная сущность» (Н. В. Бордовская, А. Ф. Закирова, Ю. Г. Куровская, В. К. Пичугина) [5, 8].

Учитывая это присутствие субъектно-дискурсивного момента в процедуре формирования выводов собственного исследования, целесообразно, вероятно, нормативный результат педагогического исследования представлять в форме нескольких сценариев развития события, вариативной методики, открывающей известную свободу творчества для тех, кто будет реализовывать предлагаемые разработки.

Наконец, результат педагогического исследования смотрится как неполный, если не показана роль педагога и условия его эффективности при осуществлении на практике выводов исследования. Вместе с тем со страниц педагогических диссертаций почти полностью исчез педагог. О нем почти не говорится. Центральная позиция педагога в структуре педагогической реальности – казалось бы, непреложный факт, однако выдержанные в сциентистском духе педагогические диссертации рассматривают в качестве предмета исследования «механизмы социализации», «силы саморазвития», «педагогические пространства», «системы» и «технологии», забывая, что «педагогические системы» и их «движущие силы» есть продукт деятельности профессионально подготовленных педагогов. Вне их творческой активности невозможен никакой «педагогический процесс». Как справедливо отмечал в свое время В. А. Сухомлинский, педагог может эффективно реализовать только ту идею, которая отвечает на запросы и проблемы, родившиеся в его собственном опыте. И поэтому звучащие в диссертациях по педагогике утверждения о том, что разработанная диссертантом идея (концепция, «технология») при ее «внедрении в практику» дала такой-то замечательный результат, всякий раз вызывают сомнения, несмотря на то, что сопровождаются количественными иллюстрациями. Эти сомнения в значительной мере обусловлены тем, что не показана работа по подготовке педагогов к реализации предложенной идеи, а это – составная часть педагогического исследования, и принятие идеи педагогическим сообществом – одно из убедительных доказательств ее эффективности, а потому отсутствие в текстах диссертаций описания данного своего рода психологического обеспечения педагогических экспериментов снижает их уровень научности. *Нет педагогики без педагога.* В реальность воплощается не разработанный кем-то или «спущенный сверху» проект, а *собственный проект учителя*, в кото-

ром теории и нормативы преломляются через контекст его личностной позиции, его интерпретации педагогической реальности. И как добиться, чтобы предлагаемый диссертантом проект для учителей, участвующих в эксперименте, стал их собственным – это важный и специфический для педагогики аспект исследования!

Для презентации диссертации как научного исследования можно предложить следующую схему:

- 1) доказательство актуальности;
- 2) формулировка вопросов и постановка задач исследования;
- 3) обращение к выполненным исследованиям с целью выявления имевшихся ранее решений проблемы;
- 4) построение модели механизма и условий достижения поставленной цели;
- 5) аналитическое выявление и предположительное описание системы педагогических средств, необходимых для актуализации указанного механизма достижения поставленной цели (обеспечения новообразований в личности воспитанника);
- 6) изложение этой системы в виде гипотезы, сформулированной в наблюдаемых и проверяемых в эксперименте показателях;
- 7) описание констатирующего, пилотного (предварительная проверка возможностей предлагаемых педагогических средств) и формирующего эксперимента;
- 8) описание того нового, что дал эксперимент в сравнении с тем, что было известно до него;
- 9) выводы: ответы на стоявшие перед исследователем вопросы, четкое, технологичное изложение системы работы и описание профессионально-личностных качеств педагога, реализующего данный подход.

Представленная схема, как справедливо ответят методологи, не охватывает всего многообразия исследований в педагогике, которые могут различаться областью, предметом и, соответственно, логикой изложения. Нами взято за основу, образно говоря, «типовое» исследование, в котором рассматривается конкретная проблема обучения или воспитания. И еще раз отметим, что цель предпринятого анализа – преодолеть неоправданное противоречие между огромным массивом педагогических диссертаций и острейшим дефицитом педагогических исследований, раскрывающих состояние и перспективы отечественного образования.

*Статья рекомендована к публикации,
академиком РАО, д-ром пед. наук, проф. В. И. Загвязинским*

Литература

1. Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век: монография. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2015. 318 с.
2. Вульф К. Антропология воспитания. Москва: Практикс, 2012. 303 с.
3. Загвязинский В. И. Общие рекомендации по проектированию педагогического исследования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iovrao.ru/?c=10&noc=0>.
4. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики. Москва, 2011.
5. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Эйдос: Интернет-журнал. 2003 11 июля [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>.
6. Количественные и качественные методы в психологических и педагогических исследованиях / под ред. В. И. Загвязинского. Москва: Академия, 2012.
7. Лукацкий М. А. Научно-педагогическая теория: ее структура и функции // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2011. № 1 (21).
8. Пичугина В. К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты. Москва: Флинта; Наука, 2013. 168 с.
9. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1987. 144 с.
10. Роботова А. С. О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» // Непрерывное образование: 21-й век. 2014. Вып. 2 (6) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://11121.petrstu.ru/journal/artikle.php?id=2361>.
11. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности // Педагогика. 2014. № 4. С. 74–75.
12. Сериков В. В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о творческом наследии В. В. Краевского // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2010. № 7 (51). С. 4–7.
13. Сериков В. В. Механизм влияния науки на практику образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4 (47). С. 4–8.
14. Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10.
15. Сериков В. В. О методологии обоснования педагогических средств // Развитие личности в образовательных системах: XXX Международные психолого-педагогические чтения. Ростов-на-Дону, 2011. Ч. 1. С. 581–587.
16. Творческое ядро педагогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза // научно-методические материалы Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 8–9 апреля 2010 г., Тюмень / В. И. Загвязинский, В. В. Сериков, А. Ф. Закирова. Тюмень:

Тюменский государственный университет; Тюменский научный центр Уральского отделения Российской академии образования, 2010.

17. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества: аналитический доклад [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://raop.ru/content/Prezidium/2011/04/20/Spravka.pdf>.

18. Фурьева Т. В. Антропологический подход как методологическая рамка сравнительных исследований // Педагогика. 2015. № 3. С. 24.

19. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993. С. 12–137.

20. Hansen K. P. (Hrsg.) Kulturbegriff und Methode. Der Stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, 1993.

References

1. Bermus A. G. Gumanitarnye smysly obrazovanija. [Humanitarian senses of education]. Rostov-on-Don: Juzhnyj Federal'nyj universitet. [Southern Federal University], 2015. 318 p. (In Russian)

2. Vul'f K. Antropologija vospitanija. [Education anthropology]. Moscow: Publishing House Praxis, 2012. 303 p. (In Russian)

3. Zagvjazinskij V. I. Obshhie rekomendacii po proektirovaniju pedagogicheskogo issledovanija. [The general recommendations on designing of pedagogical research]. Available at: <http://iovrar.ru/?c=10&noc=0>. (In Russian)

4. Zakirova A. F. Vhodja v germenevticheskij krug... Konceptcija pedagogicheskij germenevtiki. [Entering hermeneutic circle... Concept of pedagogical hermeneutics]. Moscow, 2011. (In Russian)

5. Kraevskij V. V. Skol'ko u nas pedagogik? [How many are there pedagogics?]. Jeidos Internet-zhurnal. [Online Journal Eidos]. 11 July, 2003. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>. (In Russian)

6. Kolichestvennye i kachestvennye metody v psihologicheskij i pedagogicheskij issledovanijah. [Quantitative and qualitative methods in psychological and pedagogical researches]. Ed. by V. I. Zagvjazinskij. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy], 2012. (In Russian)

7. Lukackij M. A. Nauchno-pedagogicheskaja teorija: ee struktura i funkcii. [The scientific and pedagogical theory: its structure and functions]. *Novoe v psihologo-pedagogicheskij issledovanijah. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii i pedagogiki. [New in Psychological and Pedagogical Researches. Theoretical and Practical Problems of Psychology and Pedagogics]*. 2011. № 1 (21). (In Russian)

8. Pichugina V. K. Antropologicheskij diskurs pedagogiki: istoricheskie i teoreticheskie aspekty. [Anthropological discourse of pedagogics: historical and theoretical aspects]. Moscow: Publishing House Flinta; Nauka, 2013. 168 p. (In Russian)

9. Polonskij V. M. Ocenka kachestva nauchno-pedagogicheskikh issledovanij. [Estimation of quality of scientific and pedagogical researches]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy], 1987. 144 p. (In Russian)
10. Robotova A. S. O nekotoryh voprosah metodologii izuchenija fenomena «nepreryvnoe obrazovanie». [Concerning some methodology issues of studying of a phenomenon «continuous education»]. *Nepreryvnoe obrazovanie: 21-j vek. [Continuous Education: 21st century]*. 2014. Vol. 2 (6). Available at: <http://11121.petsu.ru/journal/artikle.php?id=2361>. (In Russian)
11. Sergeev N. K., Serikov V. V. Dissertacija po pedagogike: problemy nauki i npravstvennosti. [The dissertation on pedagogics: science and morals issues]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. № 4. 2014. P. 74–75. (In Russian)
12. Serikov V. V. Stanet li pedagogika naukoj? [Whether will pedagogics become a science?]. Razmyshlenija o tvorcheskom nasledii V. V. Kraevskogo. [Thoughts about creative heritage of V. V. Kraevsky]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogicheskie nauki». [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Series «Pedagogical sciences»]*. 2010. № 7 (51). P. 4–7. (In Russian)
13. Serikov V. V. Mehanizm vlijanija nauki na praktiku obrazovanija. [The mechanism of science influence on education practice]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University]*. 2009. № 4 (47). P. 4–8. (In Russian)
14. Serikov V. V. Ideja, zamysel i gipoteza v pedagogicheskom issledovanii. [Idea, plan and hypothesis in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2010. № 10. (In Russian)
15. Serikov V. V. O metodologii obosnovanija pedagogicheskikh sredstv. [About methodology of pedagogical means substantiation]. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah. [Development of the person in educational systems]*. XXX mezhdunarodnye psihologo-pedagogicheskie chtenija. [XXX International psychological and Pedagogical Readings]. Rostov-on-Don, 2011. Part 1. P. 581–587. (In Russian)
16. Tvorcheskoe jadro pedagogicheskogo issledovanija: problema – ideja – zamysel – gipoteza: nauchno-metodicheskie materialy Vserossijskogo seminarapraktikuma po metodologii pedagogicheskogo issledovanija, 8–9 aprelja 2010 g., Tjumen'. [Creative kernel of pedagogical research: a problem – idea – a plan – a hypothesis. Scientifically-methodical materials of the All-Russia seminar-practical work on methodology of pedagogical research, d.d. 8–9April, 2010, Tyumen]. Ed. by V. I. Zagvjazinskij, V. V. Serikov, A. F. Zakirova. Tyumen: Tjumenskij gosudarstvennyj universitet; Tjumenskij nauchnyj centr Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii obrazovanija. [Tyumen State University, Tyumen Scientific Centre of Ural Affiliate of Russian Academy of Education], 2010. (In Russian)
17. Fel'dshtejn D. I. Problemy kachestva psihologo-pedagogicheskikh dissertacionnyh issledovanij, ih sootvetstvie sovremennym nauchnym znanijam i potrebnostjam obshhestva. [Problems of quality of psychological and pedagogical dissertational researches, their conformity to modern scientific knowledge and re-

quirements of a society]. Available at: <http://raop.ru/content/Prezidium/2011/04/20/Spravka.pdf>. (In Russian)

18. Furjaeva T. V. Antropologicheskij podhod kak metodologicheskaja ramka sravnitel'nyh issledovanij. [The anthropological approach as a methodological framework of comparative researches]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. № 3. 2015. P. 24. (In Russian)

19. Shhedrovickij G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz). [System of pedagogical researches (the methodological analysis)]. *Pedagogika i logika. [Pedagogy and logic]*. Moscow: Publishing House Kastal', 1993. P. 12–137. (In Russian)

20. Hansen K. P. (Hrsg.) Kulturbegriff und Methode. Der Stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, 1993. (Translated from German)

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Лурье Леонид Израилевич

доктор педагогических наук, профессор, директор общеобразовательного лицея № 1 г. Перми; профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского национального исследовательского политехнического университета; заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД РФ, Пермь (РФ).

E-mail: lourieleonid@gmail.com

ПОЧЕМУ ВЫПУСКНИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ СТАНОВЯТСЯ МЕНЕДЖЕРАМИ?

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы повышения мотивации будущих педагогов к работе по специальности. С культурологических позиций и с целью обретения выпускниками педвузов авторского стиля преподавания исследованы особенности организации учебно-воспитательного процесса в школах и вузах страны. Предложены практические шаги по реформированию высшего педагогического образования.

Цель исследования – выявление причин кризисного состояния педагогической науки и системы подготовки педагогических кадров и поиски выхода из затяжного кризиса.

Методика и методы. Используются культурологические, философские подходы к изучению и решению проблемы.

Результаты. Рассмотрены теоретический и практический аспекты методологии педагогической деятельности в условиях экономического и духовного кризиса. При стабильном состоянии общества педагог следует традициям и выступает в качестве транслятора памяти поколений. Однако в период кризиса культурно-историческое влияние педагогических событий прежних лет перестает быть знаковым, и от педагога требуются нестандартные решения, реальные дела и поступки, помогающие избежать повторяемости и устойчивости профессиональных неудач. Для этого необходимы высокая образованность, культура чувств и отношений, обеспечивающие живое, содержательное общение участников образовательного процесса, целью которого является прежде всего утверждение подлинных морально-нравственных и духовных ценностей.

Научная новизна. Раскрыты культурологические основы работы педагогического коллектива вуза. Показан мировоззренческий характер педагогического образования, способствующего самоактуализации личности.

Практическая значимость. Выделены конкретные меры по преодолению кризиса в системе подготовке кадров высшей педагогической квалификации: выработка стратегии данной подготовки в целом и тактики ее реализации в конкретных вузах на основе принципа общественного согласия; обеспечение открытости источников финансирования вуза и отчетности по финансово-хозяйственной деятельности его коллектива; отмена практики введения различных «новых поколений стандартов», влекущих за собой лавину бумаготворчества; насыщение учебного процесса педагогической практикой в образовательных учреждениях различных типов и видов; создание однодневного цикла педагогического образования как второго высшего; предоставление академических свобод университетам и др. Особо подчеркнута важность профильного обучения в системе «школа – вуз» как эффективного способа повышения мотивации педагогического труда.

Ключевые слова: педагогическое образование, культура, мировоззрение, система непрерывного образования «школа – вуз», академические свободы, двуязычное преподавание.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-24-43

Lourie Leonid I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematic Modeling of Systems and Processes, State National Research Polytechnic University of Perm; Head of the Department «Theory and Methodology of Professional Education», Perm Military Institute of Internal Troops of the Russian Federation; Principal of the Municipal Budgetary General Education Institution «Lyceum № 1» of Perm city, Perm (RF).

E-mail: lourieleonid@gmail.com

WHY GRADUATES OF PEDAGOGICAL INSTITUTES BECOME MANAGERS?

Abstract. The problems of future graduates' motivation increase to their occupational work is investigated. The features of the educational process organization in schools and universities of the country on the basis of the cultural orientation of training and the author's style of teaching are observed. In modern society, it is important to create new standards of moral and ethical rights as an essential component of the educational process and a new image of a man that should focus on pedagogical science. The system of continuous education «school – pedagogical university» should be expanded, the mode of university life should be changed and combined with the development and introduction of inno-

vative processes in educational establishments. Practical steps of reform in higher pedagogical education are pointed out.

The purpose of the paper is to identify the causes of the crisis in pedagogy science and in the system of teacher working up.

Methods. Cultural, philosophical approaches are used to investigate the crisis of teacher education and teacher training.

Results. Theoretical and practical activities of teaching activity methodology are considered under the conditions of economic and spiritual crisis. Being at a stable condition of a society, the teacher follows traditions and represents self as the compiler of memory of generations. Cultural and historical influence of pedagogical events of previous years ceases to be a significant; the teacher needs to have non-standard decisions, real affairs and the acts are required, helping to avoid repeatability and stability of professional failures. Also it's important to possess a high level of education, culture, emotions and relationships that would provide live and emotionally rich communication of participants of the educational process; the aim of such communication is to establish the authenticity of the moral and spiritual values.

Scientific novelty. Cultural bases of activity of the teaching staff of the university are considered. Ideological nature of pedagogic education as a base for self-actualization is shown.

Practical significance. The specific steps to overcome the crisis in the system of training of higher educational qualifications are pointed out: development of strategy of the given preparation as a whole, and tactics of its realisation in concrete high schools on the basis of a social consensus principle; information assurance of financing sources of high school and the reporting on financial and economic activity of its staff; cancellation of introduction practice of various "new generations of standards", involving an avalanche of "make work"; educational process filling by student teaching in educational institutions of various types and kinds; development of an one-year cycle of a pedagogical education as the second higher education; granting of academic freedom to universities, etc. The importance of subject oriented education within the system «school – university» as a powerful tool to increase motivation of pedagogical work is highlighted.

Keywords: pedagogical education, culture, ideology, system of continuous education «school – university», academic freedom, bilingual teaching.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-24-43

Ответ на вопрос, поставленный в заголовок статьи, выглядит очевидным. Проблема проста: пока нет нормальных зарплат в образовании, качество обучения будет «хромать». Но материальное благополучие учителя лишь необходимое, а не достаточное условие успешности развития отрасли. Остается множество других вопросов, не столь очевидных, но принципиально важных для успешного развития образования в стране.

Педагогическая деятельность имеет богатый исторический опыт и традиции. «Как учить?» – вопрос, который не одно столетие мучает человечество. Все уверены в своей правоте, а мнение крупнейших ученых остается неслышанным. Б. М. Бим-Бад [2], В. И. Загвязинский [4], А. М. Новиков [8], М. М. Поташник [12], В. В. Сериков [14], Е. А. Ямбург [3] в последние годы выдвинули много ценных идей по реформированию образовательной деятельности в стране и мире. Но реформы не идут, многие из инновационных начинаний угасают без следа. Не срабатывает принцип взаимообогащения педагогических эпох. Все, казалось бы, правильные начинания не получают продолжения. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» отмечается: «Сохраняется большое количество учителей и преподавателей пенсионного возраста ... лишь 40% выпускников вузов, выпускающих педагогов, приходят работать в школы» [6, с. 2]. Непонятно, большое число «учителей и преподавателей пенсионного возраста» – это хорошо или плохо? Разве допустимо профпригодность определять по возрасту?

За последние годы закрыты и реорганизованы 52 педагогических вуза, а в 71 – усилен университетский вариант подготовки педагога, ее направленность на социокультурные ценности россиян и мирового сообщества. В содержании педагогического образования это, однако, сочетается с архаикой советского периода. Удручает и другая крайность: отрицание опыта прошлых лет и бездумные «заимствования» из-за рубежа.

Культурологическая концепция «Парадигма личностно-ориентированного образования» определяет доминирующие факторы педагогической деятельности. Однако многие методологические подходы, разработанные современными учеными, не находят нормативно-правовой поддержки ни в Государственной Думе, ни в правительстве. Педагогическая общественность пассивна. Это, в частности, дало основание в правительственных кругах оценить яркие, впечатляющие нововведения 90-х гг. прошлого века негативным образом. Не произошло масштабной рефлексии неудач проваленных реформ. Их авторы не признают ошибки, а руководство не делает выводы (случаются разве что увольнения с занимаемых постов, и то нечасто).

Кризис очевиден и в подготовке учительских кадров. Выпускники вузов не хотят в школы, более того, выпускники школ в последнее время не желают поступать в педагогические вузы. Причина этого, прежде всего, в низкой заработной плате работников образования. Однако многие из тех, кто делает профессиональный выбор, иногда даже не представляют, какой радостной и счастливой является на самом деле работа преподавателя. Эмоциональный подъем, окрыленность нередко служат истин-

ной наградой педагогу за его нелегкий труд. «Уроки-эссе», «уроки-спектакли», «уроки-откровения» и многое другое приближают учебно-воспитательную работу к искусству, позволяют раскрыть в полной мере таланты участников образовательного процесса. Но люди не склонны получать педагогическое образование – это «непрестижно».

Е. А. Лукашева и В. А. Лекторский отмечают, «что в условиях современного кризиса в экономике, социальной и духовной жизни страна испытывает острую напряженность, подвержена конфликтам; в обществе, и особенно в микросреде, возникает аномия (процесс распада сложившейся системы ценностей в обществе, сопровождающийся противостоянием утверждающимся и принятым государством идеалам), характеризующаяся разрушением правовых и нравственных норм» [7, с. 24]. Разрушение правовых норм и духовно-нравственных ценностей в обществе коснулось и образовательной среды – самого большого пространства человеческих судеб и отношений. Педагоги представляют собой неоднородную социальную среду по идеологическим основаниям, жизненным ориентирам, ценностям и целям профессиональной деятельности – истокам творчества. В этой разобщенности единство мнений учительства обнаруживается лишь в несогласии с позицией государства, старающегося не замечать многие проблемы, стоящие перед образованием.

Культурологическая направленность образовательной деятельности должна быть гуманистической. Конечно, не имеется в виду, что образование требуется лишь усилить художественно-эстетическим направлением. Оно должно быть и нравственно-гражданским, и технологично-конструктивным. Фактор культуры означает масштабность образования, а следовательно, и совершенствование подготовки педагогических кадров. Образование, претендующее на образованность, следует сопровождать поиском педагогических универсалий, которые бы формировали новое видение развития личности в современном мире. Сегодня учитель обязан не только «давать уроки», но и быть вовлечен во всевозможные формы дополнительного образования и внеучебной работы. А главное, чтобы обеспечить инновационность образовательного процесса, ему необходимо участвовать в научно-педагогических изысканиях, хотя ВАКу и кажется избыточным число диссертаций, защищаемых по педагогике (безусловно, справедливые претензии к качеству научных работ следует учитывать, но это не значит, что исследований должно быть как можно меньше).

Образование формирует картину мира, приобщает к опыту, накопленному человечеством, помогает ориентироваться в вершинных достижениях интеллекта, духа и воли. Вот почему «человек преподающий» должен обладать высочайшим уровнем образованности, чутьем, интуицией.

С формальной стороны «моделирование когнитивных процессов включает в себя исследование работы мозга посредством анализа лингвистических паттернов (закономерностей, повторяющихся шаблонов и языковых форм) и невербальной коммуникации» [1, с. 100]. В пошаговом действии такие процессы направляют ход образовательной деятельности, преобразование приобретенных навыков в ресурсы становления личности при свободном ее развитии, когда сам человек формирует исходя из своего жизненного опыта контуры картины мира.

Назидательность педагогической деятельности, особенно когда она обращена к конкретным людям, многим претит. Человеку важно принимать личностно-значимое для себя решение самостоятельно. Когда это делает за него кто-то другой, то даже правильные советы очень часто вызывают бессознательный протест. Поэтому образование должно избавить человека от избыточных ограничений. Искусство воспитания состоит в том, чтобы логикой умозаключений добиться от ученика тех или иных самостоятельных позитивных действий. Ученик должен желаемое для преподавателя действие выполнить с внутренним ощущением «хочется». Педагогика, очищенная от неоправданных ограничений, формирует свободного человека. Такой тип личности будущего учителя легче и проще складывается в профильных педагогических классах школы, потому что здесь в роли учителя выступает сам подросток – молодой человек, усваивающий границы дозволенного в отношении и детей, и взрослых людей.

Разговор о либерально-демократических ценностях и смысле свободы следует поднимать в старших классах школы, как это предлагает делать Мелвин И. Юровски в книге «Базовый курс по американской демократии» [21]. Данная книга полезна для совместного чтения обучающимися, родителями и преподавателями, ибо она позволяет осознать необходимость субъектности обучения и формирует интерес к педагогической деятельности. Подобных книг, интересных для всех, существует великое множество.

Новое легко усваивается и принимается юными – теми, кто совсем недавно был школьником или все еще им является. Красоту педагогики, ее творческие перспективы следует демонстрировать заинтересованным учащимся как можно раньше, помогая войти в ее вкус, осознать ее судьбоносность. «Называя какой-нибудь предмет прекрасным, мы выражаем этим, что он – объект нашего эстетического созерцания ... мы познаем в предмете не отдельную вещь, а идею» [18, с. 392].

Социальное конструирование – мыслительный концепт «хорошего общества», целью которого, по словам В. Г. Федотовой, является «общество, приемлемое для жизни, а способом достижения – формирование кол-

лективных представлений на основе научных и философских идей, включенных в национальный дискурс и отвечающих общественному настроению» [16, с. 3]. Педагогический дискурс обнаруживает проблемы, возникающие в многообразии процессов и явлений реального мира. Социальный статус учителя, к сожалению, находится на обочине общественной жизни. Нищее и ограниченное в своих социальных запросах учительство воспроизводит новое поколение по своему мироощущению, допуская лишь как исключение из правил, например, «вопросы карьерного роста». Кроме того, образование раздваивается в своих проявлениях от «обращения к человеческому роду и к Богу, становясь трансцендентным, или же основанным на универсалиях культуры, символического универсума, картины мира» [16, с. 5]. Учителю, чтобы стать не «рабом Божиим», а активно созидающей личностью, знающей вкус свободы и цену демократическим завоеваниям, нужно от фактов, статистики, событий, имеющихся данных перейти к эстетико-художественному их осмыслению. Л. Н. Столович утверждает: «Существуют такие формы творчества, в которых органически сливаются наука и искусство – художественно-научная литература и кино» [15, с. 71]. Педагогическое творчество тоже является таким. Воспарить над суетой, прикоснуться мыслями к неясным очертаниям нового дано не только ученому и художнику. Пытливый ум учителя, живая любознательность ученика открывают новые тропы в науке, увлекают в неведомые дали противоречивого и полного неопределенности процесса познания.

Беда в том, что учительские массы консервативны, с легкостью отказываются от выстраданных нововведений и живут под покровительством «партии и правительства». В своем большинстве новации назначаются «сверху». Провал тех или иных реформ не является предметом педагогического анализа и тихо умирает в памяти народной.

Каким же должно быть образование будущего? Понятно, что образование обязано воспитывать гражданскую ответственность, готовить человека к жизни, пронизанной противоречиями. Но образование, как и все сферы жизни нашего государства, вовлечено в крупномасштабный и затяжной кризис. Социальное конструирование реальности в условиях стабильности кризисных явлений – вызов времени для современной России, равнодушной, по сути, к проблемам образования вообще. Недофинансирование отрасли – проблема вечная, однако с особой остротой оно ощущается сейчас, когда возникает необходимость перехода к новой парадигме образования, обновлению его содержания – концептуальных методологических основ педагогической деятельности. Подобно рецессии в экономике, в образовании происходят процессы падения финансиро-

вания, сворачивания и ликвидации различных образовательных программ. Об этом нужно говорить гласно, имея научно обоснованную программу снижения объема образовательных услуг. Пользуясь этой ситуацией, следует существенно сократить подготовку мало востребованных педагогических кадров и обеспечить личностно ориентированное профессиональное обучение педагогов, адаптируя их в инновационную среду конкретных образовательных учреждений.

Интернет как бесстрастный хроникер прошлого фиксирует и копит море фактов о педагогической жизни в стране и мире. Традиции как доброго, так и плохого заполняют жизненное пространство учителя. Романтическое влечение к педагогической профессии исчезает при знакомстве с бесчисленными демонстрациями изматывающих трудностей повседневной жизни учителя. Выбор учительской профессии людьми, которые не намерены работать в школе, не оценившими педагогическое призвание, – проблема, показывающая неустойчивость общественного сознания. Не спасает и идеология, приводящая к конфликту систем знаний, которые теряют право быть «истинными» или же «ложными». А «молчаливое большинство» тем временем пассивно моделирует новое поколение обывателей, ищущих «правду жизни» в рыночных отношениях, где каждый сам за себя.

Следует выделить два этапа профессионального самоопределения. Во-первых, выбор вуза для продолжения образования. На этом этапе все мечтания умирятся результатами ЕГЭ: чем выше баллы – тем более престижным может быть место обучения. Если ниже – придется мириться с возможным. В редких случаях при высоких итогах ЕГЭ абитуриент решается поступать в соответствии со своими профессиональными пожеланиями. Полагаясь в жизни на себя, к чему призывает государство, выпускники школы изначально выбирают вузы «по баллам», а не «по велению ума и сердца», как это было при подготовке «строителей коммунизма». А престиж педагогических вузов, как известно, крайне низок, что обусловлено социальным статусом педагога в нашем обществе, о чем речь шла выше. Но есть еще одна причина – неудовлетворенность педагогической профессией как таковой. О причинах этого явления говорится нечасто, но общественное мнение крайне редко воздает хвалу учителю. Расхожий стереотип о преподавателе – он старомоден, часто допускает неуместные поучения и нравоучения и долгие годы вещает одно и то же. Находясь в рутинном режиме, через несколько лет не мудрено превратиться в ремесленника, не способного даже переучиваться. Многие студенты педагогических вузов в предчувствии этого приобретают второе и третье высшее профессиональное образование, чтобы быть готовыми к работе по новой специальности.

Лишь сравнительно малочисленная часть выпускников педвузов становится удачливыми педагогами, но и их судьба не завидна. Звание «педагог высшей категории» не есть действительный стимул, который формирует стремление к инновационной деятельности, а участие в научно-педагогических исследованиях не очень приветствуется ВАК, как, впрочем, научная работа по многим другим специальностям. Стать же руководителем или управленцем в сфере образования не многие горят желанием. Менталитет учителя и менеджера «от педагогики» слишком отличается. В преподавательской среде за последние годы под влиянием «непопулярных» в народе реформ сложился зловещий облик «управленца образованием», которого отличает беспринципность, готовность «с легкостью каяться» перед властными структурами даже в несовершенных ошибках, а вовсе не защищать интересы образовательного сообщества.

Неудовлетворенный работой учитель подавлен, что сразу отражается на детях. Потухший взгляд учителя – вот показатель кризиса профессии. А сменить специальность учителю, переквалифицироваться, например стать частным предпринимателем, очень трудно, поскольку существует некий список профессий, которые ни на кратковременной, ни на долгосрочной основе не могут совмещаться, хотя согласно праву это возможно.

Педагогические вузы стали предлагать выпускникам более широкий список специальностей, но они, скорее, для последовательного использования, а не параллельного. Есть ли, например, потребность в учителе физики – менеджере? Тогда зачем будущему учителю физики «менеджмент»? Все эти нововведения, соединяющие базовую педагогическую специальность с юридическими, экономическими, вообще гуманитарными профилями, являются неуклюжими попытками сохранить уровень приема в конкретный педагогический вуз. Второе и даже третье высшее образование – это «замануха», нелепость, которая навязывается будущим учителям исходя из коммерческих интересов вузов. Центром возможных профессиональных перемен должно стать базовое педагогическое образование. Оно должно включать в себя подготовку бакалавров и магистров, а также одногодичный курс на базе законченного высшего «непедагогического» образования с тем, чтобы обеспечить право на преподавание во всех учебных заведениях, включая высшие. В настоящее время подавляющее большинство преподавателей вуза не имеет педагогического образования. Едва ли это повышает качество преподавания. В системе послевузовской подготовки педагогическое образование должно стать важнейшим звеном переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Педагогическая наука не ставит под сомнение процесс познания меняющейся реальности, рефлексии «акта» передачи традиций от одного поколения к другому, но не сосредотачивается на трудных, нерешенных проблемах, стоящих перед человечеством. Педагогическое мышление, подчиненное принятой системе понятий, нейтрально равнодушно и всегда гарантирует технологически достижимый «правильный результат». Но развертывание процессов смыслообразования, свойственных целям и ценностям современной учебно-воспитательной работы, должно возбудить интерес к проблемным вопросам познания, пониманию его глубинности и неисчерпаемости.

Для приведения профессиональной подготовки учителя в соответствие духу времени необходимо развернуть систему профильного педагогического обучения в школе с изучением основ философии, культурологии, социологии и математики. Должна быть создана система непрерывного образования «школа – вуз», в которой соблюдается преемственность основных программ профильного обучения и дополнительного образования с базовыми курсами вузовского педагогического образования в едином культурном пространстве. Причем уже на ранних этапах обучения в школе детей следует включать в рефлексивные процессы инновационной деятельности. Анализировать пройденное, учиться учить других – важнейшие этапы саморазвития личности.

Какие же предметы должны составить педагогическую композицию довузовской подготовки? Конечно, не только те, что составляют пространство предметного обучения. Предрасположенность к педагогической деятельности создает культура. Она восходит к истокам человеческого творчества. Культурологическая направленность обучения раскрывает воспитательный потенциал образования. Общая эрудиция, способность рассуждать и участвовать в диалоге готовят учащегося профильного класса к раскрытию высокой духовной миссии образования. А это значит, что особую важность приобретает ораторское искусство, сдача экзаменов в устной форме, на английском языке. Это – не мечта, а процесс реального вхождения в Болонский процесс для нашей страны. В педагогических вузах, да и в профильных педагогических классах, устные экзамены должны быть венцом учебно-воспитательной работы (вспомним картину И. Е. Репина «А. С. Пушкин на акте в Лицее 8 января 1815 года»). Широко известны курсы [19], которые стали основой обучения по программам «Advanced Level» во многих странах мира. Подобные курсы, подкрепленные еще и мультимедийным ресурсом, развивают метакомпетенции, формируют прикладную направленность обучения и стимулируют участников образовательного процесса к диалогу.

И. М. Осмоловская утверждает, что «существует устойчивая связь между качеством усвоения учебного материала учениками и его соответствием уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся» [11, с. 91]. Эта связь должна быть доминантной характеристикой всей системы профильного педагогического обучения. Важно взаимодействие предметов и явлений, а также выражающие их метафорические образы: логика, доказательства теорем, выдвижение гипотез. Это формирует искусство педагогического анализа.

А. Шопенгауэр обнаружил новую форму педагогического анализа, воскрешающую опыт сознательной деятельности: «Взошло совсем новое сознание, которое очень метко и проникательно названо рефлексией. Ибо это – действительно отражение, нечто производное от интуитивного познания, но получившее характер и свойства, вполне отличные от него, не знающее его форм» [18, с. 129]. Рефлексия и саморефлексия – важнейшие инструменты педагогической деятельности. Способность к ним может формироваться на некоторых даже простейших темах предметного обучения. Однако особую ценность имеет специально организованная рефлексия и саморефлексия при рассуждениях о педагогической профессии, их скрытых механизмах воздействия на личность.

В. М. Розин отмечает, что «в современной культуре происходит дифференциация двух типов развития человека: в первом случае складывается ... “массовая личность”, во втором – “личность уникальная”. “Массовая личность” принимает все сложившиеся социальные условия и институты, выстраивая самостоятельное поведение в их поле» [13, с. 103]. Личность уникальная (а педагог должен быть уникалом) должна обладать готовностью выдвигать созидательные цели. В процессе взращивания нового поколения, осуществляя личностно-ориентированное обучение в целостной системе деятельности, развернутой в креативном пространстве культуры, педагог становится философом – «живет проблемами мышления, позиционирует себя в поле мыслительных дискурсов, если в результате его жизни происходит обновление реальности» [13, с. 106].

Именно на начальном этапе педагогического образования будущий учитель должен ощутить, что такое «контекст», «дискурс», избавляющие от линейного построения учебной дисциплины и способствующие раскрытию многомерности опыта жизнедеятельности. Учителю должны помочь методологические основания педагогической герменевтики, обращение к антропологии, показывающее суть человека как существа биосоциального. Смысл педагогической герменевтики состоит не только в искусстве толкования, теории интерпретации, но и в осознании реальности, в готов-

ности человека к пониманию новых сущностей: «Анализ процесса этого раскрытия М. Хайдеггер называет “герменевтикой фактичности”. Задача такой герменевтики – истолкование изначально заложенного в человеческом бытии понимания бытия. М. Хайдеггер ведет речь о понимании не в связи с человеческим бытием, а в связи с “историей бытия”, раскрытием которой является язык. Герменевтическая работа должна состоять в том, чтобы способствовать этому раскрытию» [17].

Важно выработать новые нормы морально-этического права как важнейшей составляющей воспитательного процесса, определиться с новым образом человека, на котором должна сосредоточиться педагогическая наука. Для этого необходимо отразить субъект-субъектные отношения между обучающимися, родителями, преподавателями, обществом с учетом их меняющегося менталитета и целей развития. Педагог становится творцом культуры, создающим новые духовные ценности в процессе пристального анализа опыта прошлого. При этом культура речи превращается в источник нравственности, основу воспитания в нескончаемом диалоге о человеческих приоритетах, позволяющих обеспечить нравственную позицию человека.

Особый смысл имеет начало образовательного процесса, в котором, как говорит Г. А. Новичкова, «основной экзистенциальной формой антропологической педагогики является “встреча”. Ее можно отнести к особому качественному состоянию человека, которое участвует в процессе экзистенциального постижения межличностных общений человека с другими людьми» [9, с. 159]. Многие маститые профессора, придя в школу на урок (а это все еще встречается в нашем образовании), теряются: перечисление ученых степеней и званий вызывают безразличие или даже усмешку у учеников. Им это неинтересно. Важен преподаватель, наделенный культурой чувств и отношений. Только его воодушевленное и содержательное повествование о чем-то, казалось бы, заурядном, может стать для слушателей откровением, после которого раскрывается мир. Этот эмоциональный настрой создает «пиршество интеллекта», на котором авторитет первооткрывателя становится значимым и объяснимым.

Во всем мире приветствуется лозунг «Образование – через всю жизнь!». Но на каждом возрастном этапе должна быть своя педагогика обучения. Более того, важно установить изначальный уровень развития личности ребенка, который определит целенаправленность подготовки. Квалиметрию этого вопроса исследовал американский психолог Бенджамин С. Блум. Он указывал: «Студенты становятся гораздо более похожими в отношении способности к обучению, скорости обучения и его мотивации

для дальнейшего обучения, если для этого обеспечены благоприятные условия» [20, с. 87]. Педагогическая практика в детских садах и начальных классах для старшеклассников должна стать способом приобретения реальных педагогических знаний и опыта профессиональной деятельности. Ее отличает свойственная молодости искренность чувств и устремлений.

Искусство преподавания состоит в многократном возрождении имеющегося у человечества опыта образовательной деятельности, и при каждом этом акте следует поддерживать рост того лучшего и прогрессивного, что ощущает новое поколение педагогов, сталкиваясь с историческим прошлым. Эстафета поколений становится ощутимой, когда новое поколение, которое значительно моложе вступавшего на стезю педагогического труда в прошлые годы, способно, перенимая знание старших, обнаруживать новые грани, ракурсы в образовательном процессе, точнее понимать душу современного учащегося и молодежи.

Преподаватели школ и вузов должны создавать совместные центры инновационной деятельности, добиваясь преемственности средств и методов обучения на разных уровнях непрерывного образования. Это позволит глубже понять педагогические проблемы в системе непрерывного образования «школа – вуз», которая должна стать взаимообогащающим креативным пространством. Педагогике общеобразовательной и высшей школы следует взаимодействовать друг с другом не «по старшинству», а в рамках целостной системы образовательной деятельности.

Все этапы получения педагогического образования в вузе требуется сопровождать научно-педагогической деятельностью. Во время обучения у студентов должна произойти самоидентификация с будущей профессией и появиться опыт образовательной деятельности. Обобщать факты необходимо по-житейски мудро, на высоком философском и культурном уровнях. Тогда этапы педагогического образования будут носить мировоззренческий характер.

Научная работа в образовании, если она по-настоящему интересна и увлекает, служит стимулом для профессионального самоопределения. ВАКу же стоило бы пересмотреть свое отношение к педагогическим исследованиям. Образование претерпевает изменения, и задача педагогики – анализировать и поддерживать позитивное обновление содержания этой сферы.

Многие выпускники педагогических вузов, к сожалению, уже по окончании учебы приходят к пониманию, что не смогут быть учителями. Такие люди, находящиеся в зоне риска профессионального самоопределения, не ощутили в полной мере вкус свободы педагогического творчест-

ва, которая, по мнению Л. А. Когана, должна определяться «как единство самосознания, самостоятельности, подлинное самоосвобождение, «самость созидания»:

Свободы тайна не в сокрытии,
Эгоцентрическом секрете,
А в человеке как событии,
В души неуловимом свете [5, с. 90].

Понимание свободы педагогического труда отлично от известного тезиса: «свобода – познанная необходимость». Не всякая необходимость гарантирует свободу. «Сменная обувь» в школе, например, не гарантирует чистоты, но порядок достигается разными средствами, в том числе и чистой обувью. Опасна примитивизация мышления в понимании мировоззренческих категорий, которые заимствует педагогика в философии. Свобода в образовании означает «самость созидания», «необходимость развития, совершенствования в интересах человека и человечества» [5, с. 79].

Готовиться стать педагогом, по сути своей, означает ощутить ресурс свободы. Для этого содержание педагогического образования должно быть глубоко дифференцировано в соответствии с ориентацией на индивидуальные запросы студентов. Тут могут пригодиться и менеджерские качества. Нужно обращать внимание и на индивидуальные черты характера, и на нравственно-этические ценности, и на эстетические пристрастия будущего педагога. А. Ю. Огородников считает: «Организационная или корпоративная культура – это набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявленных организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. Элементы такой культуры – идентификация и цель деятельности, коммуникативная система и язык общения, одежда, внешний вид и представление своего места на работе, пища и способ ее подачи, осознание времени, отношение к нему и его использование, взаимоотношения между людьми (родство, род, ранг, статус, награды и признание), нормы, убеждения и отношения, мировоззрение, развитие и самореализация работника, особенности и методы работы» [10, с. 46].

Взрыв интереса или же безразличия к выбранной линии профессионального развития на старших курсах вуза может корректироваться программами дополнительного образования. Лозунг «Образование – через всю жизнь!» не исключает «опыта неудач», но их осмысление должно придавать оптимизм: «Благословите трудности – ими и живем!».

Что же нужно сделать, чтобы выпускники педагогических вузов совершали свой профессиональный выбор в пользу образования? На наш

взгляд, требуются следующие шаги для повышения качества и престижа подготовки педагогов.

1. Следует выработать стратегию педагогической подготовки в целом и тактику ее реализации в конкретных вузах на основе принципа общественного согласия, складывающегося из многообразия существующих точек зрения по поводу проблем образования.

2. В соответствии с автономией и свободным развитием педагогических университетов и вузов страны следует коллегиально, т. е. демократическим путем, всем коллективом учреждения разработать программы инновационной деятельности. Обеспечить открытость источников финансирования вуза и отчетность по финансово-хозяйственной деятельности коллектива.

3. Знакомство с содержанием этой программы, при условии ее качественной неформальной разработки, позволит многим работникам образования понять, соответствует ли уклад вузовской жизни, направленность подготовки педагогических кадров их индивидуальным возможностям. И тогда вуз покинут не те, кому руководство образования объявило, что он уже стар, а работающие не в духе времени, не чувствующие стремительно меняющейся реальности. В «осадок» выпадут и те молодые работники, кто с высокомерием, доходящим до пренебрежения, относится к педагогическому труду. Ректор и управленцы вуза могут быть выбраны самим педагогическим коллективом. А рапортовать о достигнутых результатах, как это требует вышестоящее руководство субъектов Федерации и Минобр (с использованием информационных технологий в самых изощренных формах), должны не только администраторы, а все образовательное сообщество.

4. Пора отменить практику введения различных «новых поколений стандартов», чтобы педагоги ощутили стабильность и фундаментальность базовой части образования и не занимались исключительно бумаготворчеством при составлении учебно-методических комплексов.

5. Нужны создание и поддержка системы непрерывного педагогического образования «школа – вуз».

6. Требуется насыщение учебного процесса в вузе педагогической практикой, работой в образовательных учреждениях различных типов и видов. Это нивелирует «психологический шок» выпускников педвузов при включении в реальный образовательный процесс.

7. Необходимо организовать группы по освоению высоких образовательных технологий для организации элитной подготовки специалистов по наукоемким направлениям с одновременным участием в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих такую деятельность.

8. Надо активизировать научно-педагогическую деятельность по вовлечению школьников и студентов в исследовательские коллективы, в том числе коллективы лабораторий передового педагогического опыта, где могли бы плодотворно сотрудничать и учителя школ, и преподаватели вузов, и учащиеся школ и вузов.

9. Должны быть разработаны концептуально-методологические основы одногодичной системы педагогической подготовки как второго высшего образования, реализуемого не только в педагогических вузах, но и в университетских центрах различного профиля.

10. Полезно введение новых специальностей, обеспечивающих подготовку преподавателей учебных дисциплин на иностранном языке.

11. Развитие образования должно осуществляться в режиме «онлайн» как внутри страны, так и при взаимодействии с зарубежными партнерами.

12. Непременным условием, обеспечивающим обучающимся и преподавателям право учиться, повышать квалификацию и вести научную работу в России и других странах, должно стать предоставление академических свобод.

Вот перечень мероприятий, которые, казалось бы, должны сдвинуть развитие педагогики как науки и образовательную деятельность с «мертвой точки». Но где тот синергетический импульс, который бы мог привести в движение все позитивные процессы в учебной работе, существенно продвинув ее на более высокий уровень? На каждом этапе исторического развития страны механизм свой. Думать о том, как образование сделать подлинной ценностью человека, надо всем – всему образовательному сообществу.

Реформа образования назрела давно. И дело вовсе не в отказе от педагогики Яна Коменского и поисках альтернатив ей. Образовательное сообщество выстрадало новое понимание педагогической деятельности. Хочется надеяться, что правительство будет помогать распространению современных идей, особо акцентируя народность образования и не отказываясь от имеющегося позитивного опыта, а приумножая его. Так, известные в мире традиции эффективного и качественного математического образования заложены еще в советский период академиком А. Н. Колмогоровым. Но сколько пользы было бы от совместных российских и западноевропейских математических изысканий в современном образовании! Россиянам, например, мало известны математические традиции образования Сингапура, Пакистана, Гонконга, которые добились впечатляющих успехов в математической подготовке школьников. Мы все время переживаем рецидив «классовой борьбы». Но в образовании невоз-

можно победить, оно живо духом состязательности, основанной на дружбе, сотрудничестве. А еще надо научиться рекламировать себя, используя богатства русского языка и культуры, например перефразируя Марину Цветаеву: Школа – это «союз души и глагола!» Возможно, в этих словах и заключена поэзия образования, позволяющая раскрыть его суть. Реклама в образовании – это не реклама «Баунти» и даже не умиротворенные парочки, которые, обнявшись, читают одну и ту же книгу. Это, прежде всего, помощь в исканиях человеку, стремящемуся понять самого себя.

Российское образование, несмотря на четвертьвековой период реформирования, сохранило свой потенциал. Хочется надеяться, что он будет востребован на фоне финансово-экономического кризиса в стране.

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

Литература

1. Аронов Р. А., Баксанский О. Е. Новое в эпистемологии и хорошо забытое старое // Вопросы философии. 2004. № 5. С. 99–110.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. Москва: УРАО, 1998. 576 с.
3. Забродин Ю. М., Ямбург Е. А., Гаязова Л. А. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4, № 1. С. 20–39.
4. Загвязинский В. И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2015. № 5 (124). С. 4–14.
5. Коган Л. А. Свобода – самость созидания // Вопросы философии. 2009. № 7. С. 78–90.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р) [Электрон. ресурс]. 2014. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc> (дата обращения 06.07.2015 г.).
7. Лукашева Е. А., Лекторский В. А. Право, законность, нравственность // Вопросы философии. 2003. № 11. С. 19–27.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
9. Новичкова Г. А. Антропологическая интерпретация педагогики О. Ф. Болнова // Вопросы философии. 2004. № 5. С. 99–110.
10. Огородников А. Ю. Формирование инновационного потенциала руководителей в системе образования // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 34–50.
11. Осмоловская И. М. О научном статусе дидактики // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 85–97.

12. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
13. Розин В. М. Конституирование себя и реальности как способ жизни новоевропейской личности и философа // Вопросы философии. 2009. № 7. С. 91–106.
14. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы: монография. Москва: Волгоградский государственный педагогический университет, 1998. 180 с.
15. Столович Л. Н. Философия в поэзии и поэзия в философии // Вопросы философии. 2009. № 7. С. 67–77.
16. Федотова В. Г. Социальное конструирование приемлемого для жизни общества (К вопросу о методологии) // Вопросы философии. 2003. № 11. С. 3–18.
17. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет (Словари и энциклопедии на Академике – Герменевтика) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения 13.07.2015 г.).
18. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Афоризмы и максимы. Новые афоризмы / пер. с нем. Ю. Айхенвальд, Ф. Черниговец, Р. Кресин. Минск: Современный литератор, 1999. 1408 с.
19. Advanced Mathematics (Updated Edition) by Martin Perkins Paperback. 1992. 384 p.
20. Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day (Routledge Key Guides) (First Edition) by Liora Bresler (Editor), David Cooper (Editor), Joy Palmer (Editor), Editor-Liora Bresler, Editor-David Cooper, Editor-Joy Palmer, Joy Palmer, David Edward Cooper Paperback. 2001. 320 p.
21. Urofsky M. I. Basic readings in U. S. Democracy. Published by the United States Information Agency. Division for the Study of the United States. Washington, D.C. 20547. 1994. 430 p.

References

1. Aronov R. A., Baksanskii O. E. Novoe v epistemologii i horosho zabitoe staroe. [New in epistemology and well forgotten old]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2004. Vol. 5. P. 99–110. (In Russian)
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya. [Pedagogical anthropology]. Moscow: Publishing House URAO. [University of the Russian Academy of Education]. 1998. 576 p. (In Russian)
3. Zabrodin Y. M., Iamburg E. A., Gaiazova L. A. Professionalnyi standart. Pedagog, pedagogicheskaya deyatelnost v doskolnom, nachalnom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii. Vospitatel, uchitel. [Professional standard. Teacher, teaching activities in pre-school, primary General, basic General, secondary General education. Educator, teacher]. *Biulleten Uchebno-metodicheskogo obedineniia vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu. [Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian Universities on the Psychological and Pedagogical Education]*. 2014. V. 4. № 1. P. 20–39. (In Russian)

4. Zagviazinskii V. I. O sviazi metodologii i tekhnologii v pedagogicheskom issledovanii. [On communication methodologies and technologies in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. Vol. 5 (124). P. 4–14. (In Russian)
5. Kogan L. A. Svoboda – samost' sozidaniia. [Freedom – self creation]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2009. Vol. 7. P. 78–90. (In Russian)
6. Kontseptciia Federalnoitcevoi programmy razvitiia obrazovaniia na 2016–2020 gody. Utv. Raspriazheniem Pravitelstva RF ot 29 dekabria 2014. No 2765-r. [The concept of the Federal target program of education development for 2016 – 2020. Approved by the order of the Government of the Russian Federation, d.d. 29 December, 2014. № 2765-R]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>. (In Russian)
7. Lukasheva E. A., Lektorsky V. A. Pravo, zakonnost', npravstvennost'. [Rules, laws, morality]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2003. Vol. 11. P. 19–27. (In Russian)
8. Novikov A. M. Postindustrialnoe obrazovanie. [Post-industrial education]. Moscow: Publishing House Egves, 2008. 136 p. (In Russian)
9. Novichkova G. A. Antropologicheskaja interpretaziia pedagogiki. [Anthropological interpretation of pedagogy]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2004. Vol. 5. P. 99–110. (In Russian)
10. Ogorodnikov A. Y. Formirovaniye innovazionnogo potentsiala rykovoditelei v sisteme obrazovaniia. [Formation of innovative potential in the education system]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. Vol. 9 (118). P. 34–50. (In Russian)
11. Osmolovskaya I. M. O naychnov statyse didaktiki. [About the scientific status of didactics]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. Vol. 9 (118). P. 85–97. (In Russian)
12. Potashnik M. M., Levit M. V. Kak pomoch uchiteliiu v osvoenii FGOS. [How to help the teacher in mastering of the Federal State Educational Standard]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. [Pedagogical society of Russia]. 2014. 320 p. (In Russian)
13. Rozin V. M. Konstroiivaniye sebja i real'nosti kak sposob zhizni novoevropetskogo lichnosti i filosofa. [The constitution of self and the reality of life as a way of modern European identity and philosopher]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2009. Vol. 7. P. 91–106. (In Russian)
14. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie – poisk novoi paradigmy. [Student-oriented education – the search for a new paradigm]. Moscow: Volgogradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Volgograd State Pedagogical University], 1998. 180 p. (In Russian)
15. Stolovich L. N. Filosofija v poezii i poezija v filosofii. [The philosophy in poetry and poetry in philosophy]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2009. Vol. 7. P. 67–77. (In Russian)
16. Fedotova V. G. Sozial'noje konstroiivaniye priemlemogo dlja zhizni obzhestva (K voprosu o metodologii). [Social Construction of the society, suitable

for living (To the question of methodology)]. *Problemi filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2003. № 11. P. 3–18. (In Russian)

17. Khaidegger M. Raboty I razmyshleniia raznykh let. Slovari I entciklopedii na Akademike – Germenevtika. [Working and thinking in different years. Dictionaries and encyclopaedias on the Academician – Hermeneutics]. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy. (In Russian)

18. Schopenhauer A. Mir kak volja i predstavlenije. Aforizmi i maksimi. Novije aforizmi. [The World as Will and Representation. Aphorisms and maxims. New aphorisms]. Translated from German by Yu. Eichenwald, F. Chernigovets, R. Kresin. Minsk: Publishing House Sovremennii literator. [A modern writer], 1999. 1408 p. (In Russian)

19. Advanced Mathematics (Updated Edition) by Martin Perkins Paperback. 1992. 384 p. (Translated from English)

20. Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day (Routledge Key Guides) (First Edition) by Liora Bresler (Editor), David Cooper (Editor), Joy Palmer (Editor), Editor-Liora Bresler, Editor-David Cooper, Editor-Joy Palmer, Joy Palmer, David Edward Cooper Paperback. 2001. 320 p. (Translated from English)

21. Urofsky M. I. Basic readings in U. S. Democracy. Published by the United States Information Agency. Division for the Study of the United States. Washington, D. C. 20547. 1994. 430 p. (Translated from English)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 377.352

Romanov Vladimir A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Discipline and Methods of Elementary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula (RF).
E-mail: romanov-tula@mail.ru*

Kormakova Valentina N.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University, Belgorod (RF).
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru*

Musaelian Elena N.

*Candidate Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Belgorod State National Research University, Belgorod (RF).
E-mail: musaelian@bsu.edu.ru*

TRAINING SYSTEM OF FUTURE SPECIALISTS: QUALITY CONTROL

Abstract. *The aim of the investigation is development of innovative strategy of quality control training of engineers and skilled workers (hereinafter – future specialists) in educational professional organizations on the principles of social partnership.*

Methods. *Theoretic: theoretic and methodological analysis, polytheoretic synthesis, modeling. Empirical: research and generalization of the system, process and competence – based approaches experience, experiment, observation, surveys, expert evaluation, SWOT-analysis as a method of strategic planning which is to identify the internal and external factors (socio-cultural) of the organization surrounding.*

Results. *The strategy of the development of the process of quality control training in educational professional organizations and a predictive model of the system of quality control training for future engineers and workers have been created on the analysis and synthesis of a quantitative specification of the quality,*

the obtained experience and success in control training of future specialists in educational professional organizations in recent economic and educational conditions.

Scientific novelty. There has been built a predicative model of quality control training of future specialists to meet modern standards and the principles of social partnership; the control algorithm of the learning process, developed in accordance with the standards (international) of quality ISO in the implementation of the quality control systems of the process approach (matrix-based responsibility, competence and remit of those responsible for the education process in the educational organization, the «problem» terms and diagnostic tools for assessing the quality of professional training of future specialists). The perspective directions of innovation in the control of the quality of future professionals training have been determined; the parameters of a comprehensive analysis of the state of the system to ensure the quality of their training on the basis of procedures for self-examination and questioning have been supported; the improving system technology to ensure the quality of vocational training have been developed; the implementation mechanism of the system of quality training control training of future specialists in the professional organization have been specified.

Practical significance. The obtained results exploitation in educational practice can improve the effectiveness of the innovative development of the quality control training system of future specialists in educational organizations.

Keywords: vocational training, quality control, engineering skills, regular labour force.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-44-61

Романов Владимир Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Тула (РФ).

E-mail: romanov-tula@mail.ru

Кормакова Валентина Николаевна

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (РФ).

E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

Мусаелян Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (РФ).

E-mail: musaelian@bsu.edu.ru

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ

Аннотация. Цель статьи – представить разработку инновационной стратегии управления качеством подготовки инженерно-технических и рабочих кадров (далее по тексту – будущих специалистов) в образовательных профессиональных организациях на основе принципов социального партнерства.

Методы. Теоретические: теоретико-методологический анализ, политеоретический синтез, моделирование. Эмпирические: исследование и обобщение опыта применения системного, процессного и компетентностного подходов, эксперимент, включенное наблюдение, анкетирование, экспертная оценка, SWOT-анализ как метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней (социокультурной) среды организации.

Результаты. На основе анализа и обобщения тенденций количественной оценки качества, накопленного опыта управления качеством подготовки будущих специалистов в современных экономических условиях разработана стратегия развития данного процесса в образовательных профессиональных организациях.

Научная новизна. С учетом современных требований и принципов социального партнерства построена прогностическая модель управления качеством профессионального обучения инженеров и рабочих; разработан алгоритм управления учебным процессом в соответствии с требованиями международных стандартов ISO для реализации процессного подхода: матричная основа ответственности, компетенций и должностных полномочий лиц, отвечающих в образовательной организации за осуществление учебно-воспитательного процесса; «проблемные» точки и диагностический инструментарий оценки качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Определены перспективные направления инновационных преобразований в системе управления качеством подготовки специалистов; обоснованы параметры комплексного анализа состояния системы обеспечения этого качества на основе процедур самообследования и анкетирования; разработана технология совершенствования системы, обеспечивающей качество профессиональной подготовки; определен механизм внедрения в профессиональной организации системы управления качеством образования.

Практическая значимость. Использование полученных результатов в образовательной практике позволяет повысить результативность инновационного развития системы профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, управление качеством, инженерные и рабочие кадры.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-44-61

Problem statement. The last decade has shown a steady trend of increasing the economic potential of the majority of states by science and technology, technological innovation. Modern high-tech products show an increase in the role of high-tech industry. Accordingly, their development requires a high level of innovation of the national economy, the training of mobile, competent and competitive engineers and skilled workers in today's job market (both domestic and international). Therefore, a special attention should be paid to «the quality of vocational education as the guarantor of sustainable economic development, to ensure it by mobile and competent professionals» [2, p. 5]. The problem of training in economically developed countries has become a significant part of economic policies. The Russian industry has also entered an innovative phase of the development. The dynamic growth of the economic potential of the country, innovative technology base and knowledge-intensive industries require an immediate solution to the staffing problem, in a certain way depending on the system of vocational training of workers and engineers, engineering staff, managers of industrial bodies, as well as the process control.

The research analysis and publications. The problem study is based on the development of Russian scientists in the field of multi-level vocational training and basic vocational pedagogy (S. Y. Batyshev, A. M. Novikov, V. A. Romanov, G. M. Romantcev, V. A. Slastenin, V. A. Fedorov et al.), on the works, including foreign ones, the problems of organization theory, the system, competency and process approaches to the analysis of pedagogical phenomena (E. F. Zeer., N. V. Kuzmina, S. B. Seryakov, A. I. Subetto, E. G. Yudin et al.). There has been carried out a number of studies on the social system management in the field of management education, the creation of optimal models and technologies of management activities (I. M. Badayan, T. M. Davydenko, V. M. Petrovic, M. M. Potashnik, T. I. Shamova), the quality management (V. G. Afanasyev, M. D. Gvishiani, C. E. Deming, A. A. Kolesnikov et al.). The works on the problems of educational systems and the quality of education are of particular importance for our research (I. I. Burlakov, A. A. Orlov, M. M. Potashnik, S. V. Razumov etc.). The particular line of research is the achievement of personhood of a future specialist and the training of engineering and labourcraft. Its various aspects are in the picture of educational, psychological, sociological, historical and other fields of research (M. V. Andreeva, V. N. Kormakova, A. A. Listvin, A. V. Mikhailov, I. V. Tulbovich et al.). The polysubject position in management is processed in the works of Y. Vasilyeva, I. V. Vachkova, V. I. Kovalenko, M. M. Kalidium, V. A. Sitarova et al. [3, p. 8–9].

In the above mentioned works the problems of the quality control system, monitoring the quality of training, the quality training of managers and teaching staff in vocational education are considered. It is noted that the development and implementation of optimal control model, which is based on the integrated use of management technologies, sure enough, improves the quality of future specialists' training.

Selection of the unsolved part of the shared problem. Currently, the development strategy of high-tech industries is a priority policy in the sphere of industrial production. That is why it is particularly acute for the practical importance and the lack of staff professionalism in dynamic socio-cultural and economic processes. Therefore, it became necessary to determine the state of long-term prospects for training managers, scientific staff, engineers and technicians, skilled workers for high-tech manufacturing industries as an inefficient personnel management system, and the quality of their training leads to professional deformation and dysfunctional consequences of any production activity.

The domestic industry modernization and the high-tech technologies development require a different understanding in matters of training competitive specialists and workers with the necessary production and personal potential, cultural and professional competence, the ability to apply them: «The successful personal and professional self-determination of a student, individually chosen educational path contribute to the quality of education» [4, p. 106].

Defining the social policy in Russia, stating the need to train engineers and highly skilled workers, the Russian government has provided some priorities: «The Russian vocational education should be competitive on a global level. It is the engineering staff, Russian universities graduates that will be the basis for the economy modernization. The training of highly skilled workers, engineers for the real economy – is a national necessity, one of the main conditions for a significant increase in productivity, and this is one of the key objectives of the development» [8]. Therefore, not without reason, we can say that «... today's worker is the backbone of the economy, and is in charge of complex and evolving technical regulations. The qualification of a worker, his professional pride and honor are the decisive factor for competitiveness» [3, p. 5].

It follows that the quality of engineering and craftlabour training for new manufacturing technologies, and the policy of the state in solving this problem depends largely on the future of our state, its economic and political security. Therefore, in Russia there is a need to develop a national training strategy for high-tech industries, including vocational training and retraining competitive engineers and workers for modernized institutions. These tasks must be carried out primarily by the institutions of higher education, addi-

tional vocational training, and research institutions of RAS, industrial sciences, and industrial structures. They should be decided with the agreement of both indicators and regulators in the planning system, under which the trust funds should be allocated, as long as the labor market alone can not adjust the solution of staff problem in high-tech industries.

At the same time, the analysis shows that the system of vocational education is still not able to solve the problem of shortage of qualified engineers and technicians and craftlabour [5]. In the activities of professional educational institutions there has been identified significant contradiction between the demands of the state, society, employers, and the learners themselves to the quality of education, the quality of control training in educational professional institutions and the insufficient development of the system, the competency and process approaches to provide the required quality. The discrepancy between the quality of education and the requested training requirements is expressed in certain inertia of vocational education, complicates the dynamic development of high-tech production. Therefore, we can state that the vocational education system of training specialists and workers, its management need to focus on the needs of the domestic labor market, and employers' specific demands, become a tool for solving economic problems of the society and increasing demands of the industry on the competence and the quality of training specialists.

Drawing goals. Hypothetically, a scientific basis in the resolution of existing conflicts is seen in the assumption that the dynamics of changes in economy, in other areas of social life will determine and make changes in the content of quality control, including the training per se. In the logic of the designated hypothesis there arises the idea that an important structural component of the interaction between the education system and the economic, industrial and socio-cultural spheres is a person, and training of important professional and personal qualities of future experts largely depends not only on the quality of labor, and product but also the quality of life, the level of development of the society and the state in general. It has been empirically supported that high quality training is an essential factor in the social protection of any specialist in the future.

Currently, a specialist is the main strategic resource, the property of the enterprise in the competition. We believe that this is due to the ability to be creative, which is an important factor in the success in their professional activities. The useful effect from the investments in high-quality vocational education can bring direct or indirect, both material and ethic benefits. In earlier works, it has been presented the need to find ways to increase efficiency in the context of quality control training of future specialists, where

the immediate task is to develop the ability of future engineers and workers to adapt to changes in the current economic and socio-cultural environment, engineering, technology, job management [1].

The basic study material. Modern scientists, educators, and researchers believe, not without reason, that one of the promising areas of quality control process of vocational training in secondary vocational and higher education could become the development of innovative strategies of quality control training of engineers and skilled workers in the educational professional institutions on the basis of social partnership and in accordance with the competency and process approaches. Thus, in one of the works I. I. Burlakova notes that the modern theory of quality control is based on the case that the quality control activities can not be effective after the products are manufactured, and this activity should be carried out during the manufacturing process. The quality assurance activity, which precedes the production process, becomes more important, because the sheer quality of the action is determined by the local and subjective factors. To account for the influence of these factors on the quality level an appropriate quality control system is required. Each country has its own concept of quality control, which reflects the essence of different methods used in the methodology of TQM (Total Quality Management) to address the quality improvement. The basis of these models put the process-system approach, and all the elements have a large degree of overlap, complement each other and differ mainly in the fullness and depth of the perspective of all the working processes of the institution [7]. The problem study and the analysis in the implementation of quality control system in educational institutions show that in today's environment it is more acceptable their introduction (subject to adapt to the peculiarities of professional training) in a compliance with the requirements of the standards ISO 9001: 2000.

In this case, it is advisable to examine (I. I. Burlakova) the task blocks which contribute to the effective implementation of control systems in more detail. The first task blocks are aimed at the knowledge of the quality of professional training of specialists (engineers, workers) as an object of management, structure needs (public and private) that are met through educational activities. The next block is aimed at the establishment, rationale and target selection in the quality control system for future specialists training and their subsequent exemplary. The third block of tasks is related to the selection of methods and technologies which impact the quality of professional training of the engineer, a worker for the greater achievement of targets of quality control with the subsequent development of its mechanism. The fourth block is associated with the introduction of the quality control system of future specialist

training, maintaining its satisfactory performance. In our opinion, it is particularly important that the actions for quality control training are of a process, and therefore of stage – by – stage nature.

At the first stage, according to the logic implementation of management functions, the choice of goals and activities is realized to build the basic educational program (PLO), its content, planning educational activities for the training of future specialists. At the second phase the technologies of the content of the PLO are developed. At the third one the procedures of quality control training are carried out. The fourth stage is devoted to the selection of correcting actions to improve the quality of vocational training. In accordance with the requirements of ISO 9001: 2000 for all the processes there can be applied the methodology of C. E. Deming PDCA. It is as a set of principles and management practices on the basis of quality in order to achieve a competitive level of products and services in the global market, which makes it possible to say about the viability of the methodology of the International Standard ISO 9001: 2000 usage in a quality control training of future specialists.

We agree with I. I. Burlakova who characterizes the quality control system of future specialists training as a set of tools and methods for organizing activities of the management and control subsystems, which provides a task-oriented change of the educational process with the purpose of imparting properties that guarantee the satisfaction of social and personal needs, the state requirements for training future specialists with the specified levels of quality [7]. This definition of the essence of the concept allows us to summarize a list of conditions which are necessary for the implementation of the quality control process of training future professionals: scientific and methodological support of the process; the upgrading of educational and developmental functions of the educational organization in the context of vocational training; the development of innovative educational activities of the institution to provide high-quality update; the involvement of teachers in innovative activities and their desire to improve their professional and pedagogical culture, increasing the responsibility of teachers for the quality of the results of training; the development and improvement of criteria and indicators for certification of the teaching staff and educational institutions as a whole.

The complex of these reasons is defining for the quality control system implementation in the educational professional institution. The main objective of building a quality control system should be the continuous improvement of the formation of highly qualified professionals. They should be able not only to work on a national level (federal, regional) and international standards, but also ready to effective professional self-development in high-tech economy. In this case, the control ensures the quality of future professionals

training through the integration of quality pedagogical tools: job training programs (RUP), teaching materials disciplines (UMKD) and educational technologies; the quality of teachers and independent learning activities of students; the quality mastering competence of trainees in the disciplines of various units of the GEF VPO; the quality of innovation of educational professional institutions, material and technical, information and individual personal resources; the satisfaction of training and its results.

The quality of training of future specialists and professional performance of the educational organization are mediated by the achievement of the given purpose. This is an important factor in modern educational professional institutions as the number of students on a contractual basis is, as a rule, more than half of their total number. We are convinced that the implementation of the PLO, satisfying and meeting the needs of counterparts, always leads to the economic and social impact.

We think that the quality control system of the educational professional organization is based on the belief that it (the system) must be open and evolving, capable of quickly adapting and restructure of the organization's activities in the socio-cultural environment of innovation, in the meantime pedagogically interpret the consumer demand in educational services. It is important to note that the system should provide new capabilities to the problem solution in the social and cultural environment. Such an understanding of the quality control training is reflected in the priorities of educational policy of Belgorod State University, which is a national research university, and Tula L. N. Tolstoy State Pedagogical University.

Own experience in higher education shows that the peculiarities of the educational and professional institutions should be reflected in all stages of planning and design in their quality control processes, determining the components composition, and the nature of their relationship. Therefore, the problem of the concept implementing of the international quality standard ISO 9001: 2000 for the educational professional institutions on the basis of consideration of the specific educational professional field is primarily conceptual.

We carried out a theoretical analysis of scientific papers on the issue of quality control in the field of basic and vocational education (B. S. Ivanov, G. M. Romantcev, A. I. Subetto, S. Y. Trapitsyn, V. A. Fedorov et al.), as well as the analysis of the scientific community of Australian universities are capable of selecting conceptually different approaches for the model selection of quality control education in the educational professional institution. The first approach is focused on the use of technologies, tools and forms which traditionally take place in the system of vocational education and are positively

proved in practice to ensure the quality of future specialists training. The second approach is more technocratic (an absolute theory of quality management of manufacturing products and services); the third is a midline option that integrates the foundations of psychology, vocational pedagogy, control theory and the theory of quality control. We believe it to be the most promising in solving the problem of choosing a quality control model in educational professional institutions.

We have defined the main directions of the development of the basis for using modern quality control systems. They are: the development of conceptual basis for quality control system in the educational professional institution and methods of technological adaptation to the arrangements and special aspects of the educational institution. An important focus of this activity is to promote the principles of quality control to the main management processes, rule – based on the principles of social partnership: 1) the parties' interest in the partnership; 2) cooperation in the sphere of labor relations; 3) equal rights and equal responsibilities for the subjects of social partnership; 4) voluntary participation in the partnership; 5) legal coverage for social partnership; 6) feasibility and the regulatory keeping of the introduced treaties and agreements. The mentioned set of principles is aimed at having an impact on the quality of engineering and skilled workers (educational, methodical and scientific activities, personnel management, infrastructure management, etc.); ensuring continuity in the organization and carrying out innovative activities with existing mechanisms to ensure the quality of education.

The basic principles of the development of quality control system of educational professional institution coincide with the basic principles of quality control which are defined in international standards and are basic to the theory and practice of quality control training of future specialists. The described principles are also of practical importance: catalyze, promote and determine the work of the team of teachers in the right direction

According to the International Standard ISO 9001: 2000 the quality system can be characterized as a coordinated activity for directing and controlling an educational professional institution with regard to the quality. The quality control system, according to some teachers, can consist of several subsystems: the system of education quality control system to ensure the quality of training, the quality assurance system [6]; the quality system of the targets of the members of educational process, the system of quality of the content of training, the quality system of educational technology and the quality of the output of training of future specialists [8, p. 66].

The quality control training of future specialist, according to V. V. Cheskidov, can be regarded as a process and as a result, provided that the quality

control education is based on the paper trail that describes all of the actions of the members of the process in order to achieve the required level of quality of the process. The quality control system can be represented documentary by the quality policy, regulatory, and paperwork for the activities of an educational organization, the standards organization.

The quality assurance system of future specialist training includes basic aspects of the educational institution among which may be the indicators of the greatest influence on the quality of training. The first group will be of indicators that characterize the structure of the professional training of future specialists: implemented areas of training the students in the institution, the PLO, curricula of disciplines (RUP), UMKD, the number of students that participate in the research project (NIRS), the indicators of students' progress. The next group is to characterize the activity of an educational institution in relation to the quality of graduates with specially designed diagnostic tools, data on the socio-cultural activities of students. The third group of indicators will give the characteristic of the quality assurance system. This system includes the following components: qualification as a qualitative characteristic of the teaching staff (PPP) and the quality of professional activities (degrees and / or titles, government and departmental awards, as well as the indicators that characterize the qualifications and professional skills); RUP content disciplines and UMKD on specialties and areas of training; the used educational technology, including modern information and communication technologies, the state of training and methodological support in the field of study; the amount of research work per teaching staff, coupled with NIRS training; tools and methods of NIRS; the amount of basic and applied research and the nature of their impact on the quality of training, resource supporting, etc.

The system of quality assurance should include: annual (including semi-annual) self-esteem reports on the activities of an educational institution; diagnosis of teachers and students, especially graduates; quality control of graduates; diagnosis of personal (physical, value-motivational, spiritual, moral and intellectual,) development level of professionalism; corrective actions, and others. Summarizing the above, we can say that science-based quality control training of future specialist will be more strategic and effective if carried out with regard to the requirements of ISO 9001: 2000.

In order to achieve the desired effect in the introduction of quality control systems in professional institutions it is a need for them to be accompanied by an analysis of the traditions and established mechanisms to ensure the quality of the educational process, especially management training of future specialists (patterns of interaction and decision-making, the degree of

formalization of basic administrative functions, the intensity forecast, organization, control and corrective activities, etc.); organizational structure of the educational institution (or the presence of autonomous separate divisions, the level of interest and participation, such as public authorities in the management, etc.).

The analysis of the existing in some Russian educational professional institutions the quality control systems suggests the presence of the following classifications: a) in terms of stiffness of control mechanism, the ratio of control and self-government (strict, soft); b) comprehensiveness of quality control system (system, module, local); c) in the resource intensity and composition of resources involved (material oriented and / or financial resources to the personal resources); g) for the purposes of usage (with a focus on performance and / or the development of the training system, the economic and / or social impact, staff, student body and / or external customers / socio-cultural environment).

Based on the methodology of quality control in social systems and the international quality standards, the quality control system model in educational professional institution can be represented as the following main units: prognostic, exploratory, analytical, designed, and implemental.

Since the study of the concept of quality control system is based on polytheoretical synthesis based on the complex of scientific systemological, psychological, pedagogical, cvalythological theories, as well as control theory, etc..., the basis of it is the Russian version of the international quality standards ISO 9000: 2000, set out GOST R ISO 9001–2001.

The internal basis for the administration of quality control system is to ensure improvement of service quality and enhancing the competitiveness of the educational professional institution; to increase the credibility of employers, consumers of educational services, other social partners; to ensure synergies between the parties of the educational process; in the effective use of all resources; in the creation of organizational and pedagogical conditions for the formation of future specialist; timely responsiveness to the needs of employers, labor market, all the members of the educational process; to attract and engage more social partners to improve the quality of the offered services.

The concept of quality control training of engineers and workers designed in educational professional institution is based on the following principles: focus on consumers of educational services and educational products, the system and process approach, the system of governance, aimed at improving the training of future professionals and workers, social partnerships, economic solutions to control the quality programs (certain principles defined in the international quality standard ISO 9000: 2000); and the principles of

public and private nature of quality control in education, dynamic quality control system (system development), multi-variant organizational and technological solutions within the framework of a quality control system.

The concept of the designed system of quality control training of engineers and skilled workers is based on the following ideas: standardization as a means of implementing the regulatory requirements for the quality, the creation of the matrix organizational structures of control quality, technologizing processes, formalization as a condition assessment of the quality, the use of resource capabilities and personal potential for improving the quality of training. The concept of quality control training of engineers and workers is based on the support of the criteria which describe the quality of a given level of training, the uneven development of the components of a quality control system for a variety of initial conditions.

The system of quality control model in educational professional institutions can be represented in the following major components: 1 – organizational and control structure (presence and responsibility); 2 – managerial functions (performance); 3 – control actions (organization of activities); 4 – resource support. Functionally, it can be presented as a summary of document-oriented management actions which are fulfilled in the logic of the lifecycle of the institution, and that provide requirements for the quality of training of future professionals at every stage and maintain a quality control system in an efficient condition. The combination of these procedures can be represented by the demand to the graduates, the design process of the future specialist training, process control training of future specialists, management performance monitoring, management inadequacies and improvements, the study of educational and professional activities of graduates, the analysis of quality control system of educational professional institution, the internal audit.

The pilot study carried out comprehensive analysis and assessment of existing in the educational professional institution a quality assurance training of future specialists in order to identify strategies for further improvement in accordance with the concept and model, the requirements of international quality standards ISO 9000: 2000 have shown that it mostly is not organized. However, many of its components do not meet the requirements of quality control as an integrated system. Scientific literature analysis has allowed us to establish the degree of the development of the system, to identify some areas for further improvement of the main components of the quality assurance system of the educational process in the education of a professional institution (target – oriented, regulatory, activity, motivation and stimulating, informative, informational, criterion-evaluation and organizational).

The priorities for further improvement of the quality assurance system are indicated: the development of educational policy in the context of quality control with the relevant goal setting, obligations to employers and the members of the educational process, methods to ensure the required quality of educational services; modernization of RUP and the PLO, their design and assessment; learning of quality management functions (e.g., forecasting needs of educational services, labor, quality control, coordination of polysubjective management, including information management) which are out of the picture in the development of the activities of an educational institution; the mastery of quality control methods (assessment and self-assessment procedures for internal quality audit, quality of self-training); the creation of new units in the organizational structure of quality control training of future professionals; clarifying the regulatory framework of quality control training of future specialists, the acquirement of algorithms of polysubjects activity in the control processes in order to improve the quality of training in the education; the development of criterion-evaluation systems, the introduction of technologies assessing the quality of training of future specialists.

This study has allowed to establish the existence of non-uniformity in the mastering of the members of quality control of professional training of future engineers and workers, as well as certain types of technology and quality control training. According to expert estimation, and according to some teachers, the following quality control of professional training are least developed: program-targeted control – 3.65, software quality control – 3.7, promising quality control – 3.66 (score on a 5-point scale) [5]. Among the technologies of quality control in educational professional institution can be stated the underdevelopment statistical quality control – the weighted average expert rating of 0.46 (out of 2); technology application monitoring – 0.67; technology pedagogical design – 0.80; methods of documenting – 0.88; reflexive methods – 0.90 [5].

Choosing a model of a quality control system training of future specialists in educational professional institution has been relied on the factors that determine its contours: the level of strictness / softness of the quality control system of vocational training; its coverage of control and educational process; resource-intensive construction and operation of the quality control system of vocational training; tasking structure of its application. This study has allowed us to apply the most appropriate, corresponding to the control culture and the possibilities of a professional institution, structure of the quality control system: semi-rigid, in terms of their control (external and internal) (favored by 52.4% of respondents), the weighted average expert rating was 1.71 points of 2 possible); system in terms of completeness of the coverage of

all the processes (the experts noted the high importance of regulatory quality control system of the educational process, the average level of significance – the educational process, the control of educational institution and personnel control); focused mainly on the personal and social resources (average rank of human resources – 1.70; Resource Partnership – 3.54); to solve the internal problems of the organization (internal priority purposes of the application of quality control system contributed approximately 68.5% of the respondents in the survey).

The model selection process for quality control system implementation in training future engineers and technicians in educational professional institution has been carried out in the following versions: frontal introduction of elements of the quality control system of vocational training; consistent implementation; concentric implementation. In the process there has been carried out a thorough analysis of the necessity and sufficiency of all types of resources, the effectiveness of management of educational institution in the educational process in particular; the implementation tasks have been determined, the possibility of their implementation has been predicted, there has been carried out a comprehensive assessment of organizational and pedagogical conditions and socio-cultural factors that promote or hinder the implementation of a quality control system in educational professional institution. The study showed the insufficient decentralization of management of educational institution in the educational process, in particular (0.72), as well as the efficiency of document management (0.80) and resource management (0.78) (using a 2-point scale).

The SWOT-analysis, surveys, internal and external expertise, including an assessment of the complexity, resource requirements and possibility of tasks fulfillment in the implementation of quality control system of vocational training in the educational professional institutions tend to the choice of models which provide its implementation in series and / or concentrically depending on the available resources and the scale of tasks implementation, control status in educational institutions, effective conditions (internal and external) and socio-cultural factors.

The introduction of a quality control system components of training future engineers and technicians on the basis of the implementation plan in stages which consists of: the developed policy in quality control; activities for the educational process management, staff resources; the adjustment based on the principles of social partnership and of the system principles of organizational structure, and appropriate control mechanisms for quality training of future specialists in educational professional institution (there have allocated target program structures, refined the authority, functional, responsi-

bility of officials and departments; the complex evaluation criteria and methodology for the implementation of quality assessment training of future professionals in the stages, including the monitoring of the quality of the educational process), allowed us to talk about the high performance and availability of the implementation of quality control training system in an educational professional institution.

The consequence of the above mentioned innovations related to the implementation of some of the components and activities of quality control system in the first stage of the process have become as follows: mainstreaming of extra budgetary activities and social partnership in order to attract additional financial and material resources (increase in the number of purchased computer equipment, significantly increased security training benefits); increased satisfaction with the quality of training graduates, respectively, increase in the percentage of graduate employment (66% of employers stated good and excellent professional (theoretical and practical) training of graduates versus baseline 32.4%), improved the quality of the engineering and teaching staff, educational institution competitiveness in the market educational services (employment of graduates in the total sample was 74.8% versus 62.4% of baseline), there was a positive trend, improving the quality and effectiveness of the educational activities of the institution as a whole.

Conclusion and future development. The obtained outputs are the main (basic) for the technology development of quality control training of future specialists in vocational education. The algorithm developed by the authors of quality control training, study parameters of complex system analysis to ensure this quality on the basis of procedures for self-examination and questioning, and the mechanism of implementation of the system of quality control training of future specialists in the professional institution can be used them in the implementation of the system, the competency and process approaches in professional training, as well as find out promising trends for future research in vocational education.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук М. И. Ситниковой*

References

1. Burlakova I. I. Upravlenie kachestvom podgotovki specialistov v sisteme obrazovaniya. [Quality training control in the education system]. *Srednee professionalnoe obrazovanie. [Secondary Vocational Education]*. 2009. № 6. P. 6–9. (In Russian)
2. Kachestvo professional'noj podgotovki specialistov v kolledzhe: teorija i opyt realizacii. [The quality of vocational training in a college: theory and experience of implementation]. Ed. by M. A. Emelyanova. Moscow: Publishing House VLADOS, 2012. 203 p. (In Russian)

3. Kormakova V. N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredelenija starsheklassnikov v sfere rabochih professij. [Pedagogical support of self-determination of senior students in trade occupations]. Doct. diss. Belgorod: Belgorod State National Research University, 2013. 49 p. (In Russian)

4. Livanov D. V. Voprosy razvitija obrazovanija v RF. [Issues to the development of education in the Russian Federation]. Rech' ministra obrazovanija RF na sovmestnom zasedanii Gosudarstvennogo soveta i Komissii pri Prezidente po monitoringu dostizhenija celevyh pokazatelej social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossii ot 23.12.2013. [Speech of Minister of Education of RF at the joint meeting of the State Council and the Presidential Commission on monitoring the targets of socio-economic development of Russia, d.d. 23 December, 2013]. Available at: <http://www.NetReforme.org/tag/d-livanov>. (In Russian)

5. Romanov V. A. and Kormakova V. N. Kouching-tehnologija v t'jutorskom soprovozhdenii uchebno-professional'noj samorealizacii budushhih specialistov. [Coaching Technology in Tutorage for Educational and Professional Self-actualization of Future Specialists]. *Izvestija TulGU. [Bulletin of Tula State University]. Gumanitarnye nauki. [The Humanities]*. 2012. № 3. P. 439–447. (In Russian)

6. Sakharchuk Ye. I. Organizacionnyj mehanizm upravlenija kachestvom podgotovki specialistov v pedvuze. [Organizational mechanism of quality control training in Pedagogical Institution of Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University Management: Practice and Analysis]*. 2004. № 3 (31). P. 63–67. (In Russian)

7. Skamnitskaya G. P. Sistema upravlenija kachestvom podgotovki specialistov v vuze. [The quality control training system in high school]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. [Bulletin of Moscow State M. A. Sholokhov Humanitarian University]. Pedagogika i psihologija. [Pedagogics and Psychology]*. 2010. № 1. P. 78–85. (In Russian)

8. Cheskidov V. V. Upravlenie kachestvom podgotovki specialistov v sfere srednego professional'nogo obrazovanija (na primere kolledzha). [Quality training control in the field of vocational education (case study of a college)]. Cand. diss. St. Petersburg, 2012. 31 p. (In Russian)

Литература

1. Бурлакова И. И. Управление качеством подготовки специалистов в системе образования // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 6–9.

2. Качество профессиональной подготовки специалистов в колледже: теория и опыт реализации: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Емельяновой. Москва: ВЛАДОС, 2012. 203 с.

3. Кормакова В. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2013. 49 с.

4. Ливанов Д. В. Вопросы развития образования в РФ // Речь министра образования РФ на совместном заседании Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей соци-

ально-экономического развития России от 23.12.2013 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.NetReforme.org/tag/d-livanov>.

5. Романов В. А., Кормакова В. Н. Коучинг-технология в тьюторском сопровождении учебно-профессиональной самореализации будущих специалистов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 439–447.

6. Сахарчук Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3 (31). С. 63–67.

7. Скамницкая Г. П. Система управления качеством подготовки специалистов в вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 78–85.

8. Ческидов В. В. Управление качеством подготовки специалистов в сфере среднего профессионального образования (на примере колледжа): дис. ... канд. пед. наук. С.-Петербург, 2006. 31 с.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.146

Сафонцев Сергей Александрович

*доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Южного федерального университета, Ростов-на-Дону (РФ).
E-mail: safontsev-sa@yandex.ru*

Сафонцева Наталья Юрьевна

*доктор педагогических наук, первый заместитель директора Института водного транспорта им. Г. Я. Седова – филиала Государственного морского университета им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, Ростов-на-Дону (РФ).
E-mail: safnat67@mail.ru*

СТАНДАРТИЗАЦИЯ СИТУАЦИЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ

Аннотация. Целью описанного в публикации исследования является приведение модульной структуры учебной дисциплины в соответствие требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов.

Авторы использовали методы стандартизации образовательной системы, базирующиеся на теории образовательной квалиметрии. Поскольку процесс обучения не может зависеть от точки зрения диагноста, объективизация полученных результатов достигалась за счет применения относительных единиц, позволяющих сравнивать эффективность различных этапов оценки качества образования количественными методами. Кроме того, из аналитических данных были исключены результаты, не подтвержденные экспериментом: для этой цели использовались выборочный метод, корреляционный и сравнительный виды анализа статистической значимости полученных распределений.

Результаты. В работе комплексно представлены статистические методы, позволяющие получить экспериментальный результат на уровне статистической значимости психолого-педагогических исследований. С опорой на идеи компетентностно-ориентированного образования и с точки зрения общей теории систем и образовательной квалиметрии показано, что конструктами профессионального обучения являются проблемные, тестовые и проектные задания, включенные в состав учебных модулей. Измерение уровня компетенций, которыми овладевают обучающиеся, осуществлялось с помощью фондов оценочных средств. К ним отно-

сятся ситуации неопределенности проблемной направленности для текущего контроля, тестовой и проектной направленности для рубежного контроля, проводимого в конце изучения каждого модуля, промежуточного контроля в форме экзамена по завершении семестра, а также для государственного аттестационного испытания перед выпуском из университета. При осуществлении стандартизации ситуаций неопределенности последовательно определялись их валидность при измерении степени заинтересованности студентов процессом обучения, надежность при выявлении совпадения конструктивной рефлексии собственных достижений с качеством самостоятельного выполнения проекта и эффективность при установлении соотношения полученных результатов и затрат на реализацию целевой функции профессиональной подготовки. Выведенный комплексный показатель эффективности образовательной системы статистически значимо подтвердил преимущество компетентностного образования перед традиционным обучением.

Научная новизна. Получили дальнейшее развитие методы стандартизации образования, включая определение валидности, надежности и эффективности.

Практическая значимость данной работы заключается в создании экспериментальной основы для организации модульной модели обучения, актуальной в современных образовательных условиях.

Ключевые слова: компетентностное образование, стандартизация, валидность, надежность, эффективность.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-7-62-74

Safontsev Sergey A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Educational and Pedagogic Sciences, Southern Federal University, Rostov-on-Don (RF).

E-mail: safontsev-sa@yandex.ru

Safontseva Natalya Yu.

Doctor of Pedagogical Sciences, First Deputy Director of the Institute of Water Transport, Branch of the State Maritime University named after Admiral F. F. Ushakov, Rostov-on-Don (RF).

E-mail: safnat67@mail.ru

STANDARDIZATION OF UNCERTAINTY SITUATIONS IN TRAINING MODULES

Abstract. The aim of this study is the description of modular structure of the academic discipline in accordance with the requirements of Federal State Educational Standards.

Methods. The authors use the methods of standardization of the educational system that are based on educational theory quality measurement. As the

process of learning does not depend on the perspective of the diagnostician, the objectification of the results has been achieved by using relative units, allowing the authors to compare the effectiveness of different stages of education quality assessment with quantitative methods. Furthermore, sampling method, correlation and comparative analysis of statistical significance of the obtained distributions have been used to exclude from analytical data the results that were not confirmed experimentally.

Results. Statistical methods are presented in a complex, allowing the authors to receive experimental result at level of the statistical importance of psychological and pedagogical researches. According to ideas of the competence-based education and general theory of systems and educational qualimetry, it is shown that constructs of vocational training are problem, test and detailed designs included in structure of educational modules. Funds of estimated means have been used to measure the level of trainee's competences: – problematic situation of uncertainty orientation for current control; – situations of test and project orientation for boundary control at the end of each module, intermediate control in the form of the exam held at the end of the semester, as well as state certification of control at the end of the study at the university. Validity of the degree of interest of the learning process, reliability of coincidences constructive reflection of students' own achievements with independent project performance and efficiency as the ratio of the result obtained to the costs of implementing the target function of the educational system have been determined consistently in the framework of the implementation of standardization situations of uncertainty. Integrated indicator of efficiency of the educational system has statistically confirmed the advantage of competence-based education over the traditional practice of teaching and educating.

Scientific novelty. The methods of education standardization including the determination of the validity, reliability and efficiency have achieved further development.

Practical significance. The research findings can be useful while designing an experimental framework for modular learning model that is currently important nowadays.

Keywords: competency-based education, standardization, validity, reliability, efficiency.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-7-62-74

Под компетентностным образованием в общем виде понимается комплексная технология овладения «стандартами поведения», позволяющими добиваться необходимых результатов в работе. Сейчас во многих учреждениях профессиональной подготовки кредитование формирования необходимых компетенций у учащихся осуществляется с непосредственным участием работодателей, а преподаватели благодаря модульному

структурированию учебных программ и рейтинговой системе оценивания достижений получили возможность обучать студентов конкретным профессиональным операциям [11].

Освоение учебного модуля должно обеспечивать готовность студента к выполнению определенного действия, называемого компетенцией, входящей в кластер необходимых стандартов поведения будущего выпускника университета. Важнейшая задача современного этапа модернизации отечественного образования – количественная оценка степени усвоения компетенций, соответствующих области практической деятельности. Эту задачу призваны решить фонды оценочных средств текущего и рубежного контроля, а также промежуточной аттестации в форме экзамена по соответствующей дисциплине и, наконец, государственной итоговой аттестации.

Целевой функцией компетентностного образования является понятийное усвоение информации с помощью проблемных, тестовых и проектных заданий, содержание которых составляют ситуации неопределенности [6]. Проблемные задания являются средством текущего контроля, а тестовые и проектные должны использоваться при рубежном контроле.

Проблемные задания стимулируют заинтересованность студентов процессом обучения. Они строятся на диалоге с преподавателем, который предлагает обучающимся краткую повествовательную формулировку ситуации неопределенности с тремя возможными вариантами ее разрешения. Студенты должны сформулировать собственные суждения по каждому из предложенных вариантов ответа, а также выбрать наиболее удачный из них. Поскольку единственно правильный вариант ответа отсутствует, преподаватель начисляет заранее установленный пакет рейтинговых баллов за обоснованность суждений обучающегося [5].

Учебный модуль, конструктивным свойством которого является отсутствие необходимости использования ранее усвоенной информации, должен включать в себя не менее трех проблемных ситуаций концептуальной, прикладной и технологической направленности. После их обсуждения студентам предлагается тест, содержащий шесть заданий средней трудности с выбором единственного правильного варианта ответа. В случае успешного выполнения более половины тестовых заданий, которые разрабатываются на основе проанализированных в режиме диалога проблемных ситуаций, можно сделать вывод о присутствии/отсутствии у студента навыков конструктивной рефлексии собственных учебных достижений. Наличие рефлексивных умений способствует закреплению заинтересованности процессом обучения и возникновению внутренней мотивации проектной деятельности.

Из этих же ситуаций неопределенности преподаватель может подобрать экзаменационные вопросы теоретической и прикладной направленности. В качестве первого из них лучше всего использовать проблемное задание, а в качестве второго – проектное задание. Несмотря на безусловные достоинства тестов учебных достижений, применение их для промежуточной аттестации нежелательно, так как в этом случае теряется дидактическая составляющая экзаменационной процедуры. Экзамен должен не только представлять собой акт промежуточного контроля достижений обучающихся, но и являться особой дидактической формой образовательного процесса. В этом случае возникает дополнительный мотивационный фактор понятийного усвоения информации.

В соответствии с принципом пакетирования рейтинговых баллов, состоящим в том, что использование критериально-ориентированной оценочной шкалы позволяет измерить компетентность студента, тестовый пакет начисляется только вместе с проектным пакетом, фиксируя, таким образом, внутреннюю мотивацию студента [4].

Разработка фондов оценочных средств предполагает их стандартизацию относительно эталонов, заложенных в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах. Процедура стандартизации относится к сфере интересов науки о количественной оценке качества объектов окружающего мира, называемой квалиметрией. Категория качества – наиболее общее понятие квалиметрии, представляющее собой совокупный признак исследуемого объекта как результат упорядочения его элементов [7].

Поскольку средством реализации целевой функции системы профессиональной подготовки является конструкт, включающий в себя проблемные, тестовые и проектные задания, возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны, конструктивное свойство системы предполагает создание такого количества средств разрешения проблем, которое не уступает их числу [9], а с другой стороны, для усвоения программного материала исключительно на уровне понимания требуются ситуации неопределенности, которые должны разрешаться в процессе освоения учебных модулей. И эти ситуации должны быть валидны и стандартизованы. Выполнение подобных заданий обучающимися обеспечивает конструктивные свойства образовательной системы.

При осуществлении стандартизации ситуаций неопределенности прежде всего необходимо оценить достоверность заинтересованности студентов процессом обучения, которая характеризуется валидностью проблемных заданий. Для этого достаточно сложить набранные участниками выборочной совокупности проблемные пакеты и разделить получен-

ную сумму на ее максимально возможное значение. Приведем пример, воспользовавшись ведомостью учета рейтинговых баллов студентов, в которой указаны результаты текущего (ТК) и рубежного (РК) контроля, а также промежуточной аттестации (ПА) и итогового рейтинга (ИР) (табл. 1).

Таблица 1

Ведомость учета рейтинговых баллов студентов

№ студента	Модуль 1		Модуль 2		Модуль 3		ПА	ИР	Итоговая оценка
	ТК	РК	ТК	РК	ТК	РК			
1	4,5	7,5	13,5	14,2	13,5	14,2	16,5	84	хорошо
2	9,0	7,5	9,0	14,2	13,5	14,2	16,5	84	хорошо
3	4,5	7,5	13,5	14,2	13,5	7,5	9,0	70	удовлет.
4	9,0	7,5	13,5	7,5	9,0	14,2	9,0	70	удовлет.
5	9,0	7,5	13,5	7,5	13,5	7,5	9,0	68	удовлет.
6	9,0	7,5	13,5	7,5	13,5	14,2	16,5	82	хорошо
7	13,5	7,5	13,5	14,2	13,5	14,2	16,5	93	отлично
8	13,5	14,2	13,5	14,2	13,5	14,2	16,5	100	отлично
9	9,0	7,5	9,0	14,2	13,5	14,2	16,5	84	хорошо
10	9,0	14,2	13,5	14,2	13,5	14,2	16,5	95	отлично

Сумма набранных десятью студентами в процессе текущего контроля по трем модулям проблемных пакетов, каждый из которых содержит 4,5 балла, равна 346,5, а максимально возможная сумма составляет $4,5 \times 90 = 405,0$. Следовательно, валидность ситуаций неопределенности относительно заинтересованности студентов процессом обучения составляет 0,86.

Далее для обеспечения стандартизации необходимо определить надежность совпадения конструктивной рефлексии собственных достижений студентов с качеством самостоятельного выполнения проектных заданий на уровне рубежного контроля. Количественно оценить данную величину можно с помощью средневзвешенной трудности (СВТ) ситуаций неопределенности, обеспечивающих критериально-ориентированное распределение рейтинговых баллов (табл. 2).

Таблица 2

Данные для расчета средневзвешенной трудности

Трудность	0,20 ÷ 0,40	0,40 ÷ 0,60	0,60 ÷ 0,80
Усредненное значение	0,30	0,50	0,70
Весомость	0,15	0,20	0,65

Перемножая усредненные значения трудности различных заданий на соответствующие весомости в критериально-ориентированном рас-

пределении и складывая полученные произведения, находим средневзвешенную трудность, равную 0,60.

Так же, как отношение выполненных проблемных заданий к их общему количеству, можно рассматривать трудность ситуаций неопределенности уровня текущего контроля (0,86). Отношение суммарного количества рейтинговых баллов, набранных участниками выборки в результате рубежного контроля за успешное выполнение теста и проектного задания, к максимально возможной сумме – это трудность ситуаций неопределенности уровня рубежного контроля. Если данная Т окажется меньше эталонного значения СВТ (0,60), то для определения надежности внутренней мотивации студента достаточно разделить Т на СВТ и получить значение относительной трудности. Если же искомое значение превысит СВТ и относительная трудность окажется больше единицы, то следует воспользоваться симметричной шкалой надежности (табл. 3).

Таблица 3

Шкала надежности

Трудность	0,10	0,20	0,30	0,40	0,50	0,60	0,70	0,80	0,90	1,00
Относительная трудность	0,17	0,33	0,50	0,67	0,83	1,00	1,17	1,33	1,50	1,67
Надежность	0,17	0,33	0,50	0,67	0,83	1,00	0,83	0,67	0,50	0,33

В основу расчета надежности внутренней мотивации положено соотношение: $N = 1 - |T/(СВТ) - 1|$. Например, если трудность ситуаций неопределенности рубежного контроля окажется равной 0,50 или 0,70, то согласно приведенной формуле в обоих случаях надежность равна 0,83.

Снижение степени согласованности результатов выполнения заданий рубежного контроля указывает на превышение эталонного значения СВТ: несмотря на более высокие учебные достижения студентов, распределение рейтинговых баллов по выборочной совокупности отличается от критериально-ориентированного в сторону излишнего увеличения успешно выполненных простых заданий. Так происходит, если факт выполнения проектных заданий фиксируется преподавателем не по результатам самостоятельной и оригинальной работы студентов, а по формальному воспроизведению ими известного алгоритма.

Снова обратимся для расчета надежности к ведомости учета рейтинговых баллов (табл. 1). Сумма баллов, набранных студентами в процессе рубежного контроля по трем модулям сочетаний тестового и проектного пакетов ($6,7+7,5 = 14,2$), равна 241,4, а максимально возможное ее значение составляет $14,2 \times 30 = 426,0$. Следовательно, трудность выполнения ситуаций неопределенности рубежного контроля 0,57. В этом слу-

чае надежность внутренней мотивации составляет 0,95, что указывает на достаточно высокую степень совпадения конструктивной рефлексии с самостоятельной проектной деятельностью студентов.

Убедившись в заинтересованности студентов процессом обучения с помощью проблемных заданий и в высоком уровне внутренней мотивации обучающихся на основе результатов выполнения ими тестовых и проектных заданий, определим эффективность обучения в целом. Если валидность и надежность – это необходимые условия стандартизации системы заданий, то эффективность – необходимое и достаточное условие качества ситуаций неопределенности, применяемых в заданиях учебных модулей.

Под эффективностью обычно понимают соотношение полученного результата и реальных затрат для его достижения. В случае компетентностного образования, целевой функцией которого является понятийное усвоение информации, в качестве индикатора достижения желаемого результата можно использовать итоговый рейтинг студента. Совокупность выполнения всех разработанных ситуаций неопределенности характеризует затраты образовательной системы на формирование компетентности студента.

Подтверждением возможности измерения эффективности образовательного процесса с помощью итогового рейтинга (ИР) являются результаты корреляционного анализа степени ее согласованности с показателями текущего (ТК) и рубежного (РК) контроля рассматриваемой нами группы студентов (табл. 1). Все необходимые данные для расчета рангового коэффициента корреляции приведены в сводной частотной таблице (табл. 4).

Таблица 4

Сводная корреляционная таблица рангов

№	ИР	Ранг ИР	Средний ранг	Отклонение	ТК	Ранг ТК	Средний ранг	Отклонение	РК	Ранг РК	Средний ранг	Отклонение
1	84	5	5,5	-0,5	31,5	8	5,5	+2,5	35,9	4,5	5,5	-1,0
2	84	5		-0,5	31,5	8		+2,5	35,9	4,5		-1,0
3	70	8,5		+3,0	31,5	8		+2,5	29,2	8		+2,5
4	70	8,5		+3,0	31,5	8		+2,5	29,2	8		+2,5
5	68	10		+4,5	36,0	4		-1,5	22,5	10		+4,5
6	82	7		+1,5	36,0	4		-1,5	29,2	8		+2,5
7	93	3		-2,5	40,5	1,5		-4,0	35,9	4,5		-1,0
8	100	1		-4,5	40,5	1,5		-4,0	42,6	1,5		-4,0
9	84	5		-0,5	31,5	8		+2,5	35,9	4,5		-1,0
10	95	2		-3,5	36,0	4		-1,5	42,6	1,5		-4,0

Ранговая корреляция ИР с результатами ТК, вычисленная по формуле: $r_{xy} = (\sum x_i y_i) / (\sqrt{\sum x_i^2} \sqrt{\sum y_i^2})$, где x_i и y_i – отклонения от среднего ранга, составила 0,47, а корреляция ИР с результатами РК – 0,97. Доминирующее значение внутренней мотивации студентов для определения их компетентности сохраняется в итоговом рейтинге, в котором, помимо данных ТК и РК, учитываются результаты промежуточной аттестации. В нашем примере студенты набрали в сумме 830 баллов из 1000 возможных, следовательно, эффективность применения ситуаций неопределенности в процессе обучения равна 0,83.

Чтобы убедиться в преимуществах разработанной нами модели стандартизации ситуаций неопределенности, используемых в заданиях учебных модулей, проведем сравнительный анализ стандартизации, принятой в компетентностной и традиционной системах образования.

Лекционно-практическая организация обучения опирается на принцип логической взаимосвязи предыдущего и последующего материала, т. е. соблюдается условие последовательного, линейного освоения программы. Даже если предпринимаются попытки деления изучаемого материала на отдельные блоки по какому-либо признаку, модульное структурирование программ фактически не используется [12]. Целевой функцией такого образования является формирование человека культуры, а конструктом – развивающее воспитание студента [1]. При этом полностью отвергаются поведенческая психология [8] и прагматическая педагогика [3], следствием чего является непонимание роли проблемного метода и метода проектов [10] в формировании будущего профессионала. Несмотря на это, можно провести аналогию между педагогическими ситуациями и проблемными заданиями, а также педагогическими задачами и проектной деятельностью студента [2].

Мы сформировали экспериментальную (ЭВ) и контрольную (КВ) выборки на основе случайного распределения студентов университета психолого-педагогического направления подготовки по принадлежности к компетентностной или традиционной системе образования. Для удобства расчетов каждая выборка включала в себя сто студентов, результаты выполнения которыми проблемных (ПрЗ), тестовых (ТЗ) и проектных (ПкЗ) заданий или решения педагогических ситуаций (ПедС) и задач (ПедЗ) в рамках текущего и рубежного контроля, а также итоговый рейтинг представлены в виде комбинированной частотной таблицы (табл. 5).

Левая часть таблицы позволяет сопоставить заинтересованность студентов изучаемым программным материалом, проявленную в результате обсуждения проблемных заданий или педагогических ситуаций. Чтобы уравнивать шансы участников обеих выборок, обучающимся по tradi-

ционной системе, как и в компетентностной модели, предлагалось девять педагогических ситуаций. Общее число проблемных заданий или педагогических ситуаций определялось путем перемножения количества пакетов текущего контроля на соответствующие значения частоты и последующего сложения полученных произведений. Было зафиксировано 705 фактов выполнения проблемных заданий из 900, заинтересованность программным материалом в ЭВ составила 0,78. Разрешение 674 педагогических ситуаций участниками КВ соответствует заинтересованности 0,75. Таким образом, валидности различных образовательных систем не отличались на уровне статистической значимости 0,05.

Таблица 5

Частотная таблица экспериментальной и контрольной выборок

Кол-во пакетов ТК	Частота ТК	Валидность ЭВ	Кол-во пакетов РК		Частота РК	Надежность ЭВ	Итоговый рейтинг	Частота ИР	Эффективность ЭВ
ПрЗ			ТЗ	ПкЗ					
0	0	0,78	0	0	0	0,83	0÷10	0	0,73
1	1		0	1	2		11÷20	1	
2	1		1	1	2		21÷30	1	
3	2		0	2	1		31÷40	2	
4	3		1	2	3		41÷50	3	
5	7		2	2	9		51÷60	8	
6	13		0	3	10		61÷70	20	
7	28		1	3	31		71÷80	34	
8	30		2	3	29		81÷90	21	
9	15		3	3	13		91÷100	10	
Кол-во пакетов ТК	Частота ТК	Валидность КВ	Кол-во пакетов РК		Частота РК	Надежность КВ	Итоговый рейтинг	Частота ИР	Эффективность КВ
ПедС			ПедЗ						
0	0	0,75	0	0	0	0,52	0÷10	0	0,66
1	0		1	1	1		11÷20	1	
2	1		2	2	2		21÷30	2	
3	0		3	4	4		31÷40	4	
4	7		4	8	8		41÷50	9	
5	11		5	12	12		51÷60	17	
6	19		6	21	21		61÷70	24	
7	32		7	33	33		71÷80	25	
8	19		8	13	13		81÷90	12	
9	11		9	6	6		91÷100	6	

В средней части таблицы представлены результаты рубежного контроля экспериментальной и контрольной выборок. Суммируя количества выделенных жирным шрифтом тестовых пакетов с учетом соответствующих частот их начисления (151) и деля полученную величину на максимально возможное количество взаимосвязанных тестовых и проектных пакетов (300), мы определили трудность ситуаций неопределенности рубежного контроля (0,50), которая соответствовала надежности внутренней мотивации участников ЭВ (0,83).

В результатах КВ отсутствует связка между тестированием и проектной деятельностью, поэтому процедура определения надежности внутренней мотивации не распространялась на традиционную систему образования. Однако степень согласованности ранжированных списков результатов текущего и рубежного контроля, вычисленная по формуле ранговой корреляции и равная 0,52, позволяет судить о традиционной надежности воспроизведения.

Итоговый рейтинг представлен в правой части табл. 5. Необходимо среднее значение баллов в определенном диапазоне (например, $(11+20)/2=15,5$) умножить на соответствующую частоту и сложить полученные произведения (7320), разделив сумму на ее максимально возможное значение (10.000). По данным экспериментальной группы эффективность образовательной системы оказалась равной 0,73, а контрольной группы – 0,66.

Исходя из того, что в ста рейтинговых баллах компетентностного образования заключены необходимые пропорции различных ситуаций неопределенности, являющихся основой модульной структуры дисциплины, а в ста баллах традиционного образования содержатся пропорции педагогических ситуаций и задач, необходимых для формирования человека культуры, комплексный показатель эффективности статистически значимо подтверждает преимущество компетентностной системы образования. Конечно, сторонники классической педагогики и традиционных представлений о воспитании могут сказать, что формирование человека культуры не сводится к педагогическим ситуациям и задачам. Но в этом случае мы окажемся в области качественной неопределенности, которая не поддается стандартизации.

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

Литература

1. Бондаревская Е. В. Влияние глобализационных процессов на развитие образования в России // Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета. Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2012. С. 26–37.

2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. С.-Петербург: Питер, 2007. 304 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (как мы мыслим). Москва: Лабиринт, 1999. 202 с.
4. Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Принцип пакетирования рейтинговых баллов // Образование и наука. 2014. № 4. С. 146–158.
5. Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Репрезентативная экспертиза проблемного задания // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 12. С. 81–85.
6. Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Целевая функция понятийного усвоения информации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 11. С. 47–51.
7. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С.-Петербург; Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
8. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. Москва: АСТ-АТД, 1998. 704 с.
9. Эшби У. Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. Москва: Иностранная литература, 1962. 397 с.
10. Kilpatrick W. H. The Project Method. Teachers College Record. 1918. 19 (4). P. 319–335.
11. Mazuritskiy M. I., Safontsev S. A., Konoplev B. G., Boldyreva A. M. Remote Access to Scientific Laboratory Equipment and Competency-Based Approach to Science and Technology Education. International Journal of Information and Communication Technology Education. July-September 2014. Vol. 10. № 3. P. 19–33.
12. Russell J. D. Modular Instruction. Minneapolis, Minn: Burgess Publishing Co., 1974. 126 с.

References

1. Bondarevskaya E. V. Vliyanie globalizacionnyh processov na razvitie obrazovaniya v Rossii. [Impact of globalization on the development of education in Russia]. Modernizacija pedagogicheskogo obrazovaniya v innovacionnom prostranstve federal'nogo universiteta. [Modernization of pedagogical education in the innovation space Federal University]. Rostov-on-Don: Juzhnyj federal'nyj universitet. [Southern Federal University], 2012. P. 26–37. (In Russian)
2. Bordovsky N. V., Rean A. A. Pedagogika. [Pedagogy]. St.-Petersburg: Publishing House Piter, 2007. 304 p. (In Russian)
3. Dewey J. Psihologiya i pedagogika mishleniya. [Psychology and pedagogy of thinking (as we think)]. Moscow: Publishing House Labirint, 1999. 202 p. (In Russian)
4. Safontsev S. A., Safontseva N. Yu. Princip paketirovaniya rejtingovyh balloov. [The principle of packaging rating points]. Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]. 2014. № 4. P. 146–158. (In Russian)

5. Safontsev S. A., Safontseva N. Yu. Reprezentativnaja jekspertiza problemnogo zadaniya. [Representative expertise of problematic task situation]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly). [Alma mater (Bulletin of High School)]*. 2014. № 12. P. 81–85. (In Russian)
6. Safontsev S. A., Safontseva N. Yu. The objective function of the conceptual learning of information. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly). [Alma mater (Bulletin of High School)]*. 2013. № 11. P. 47–51. (In Russian)
7. Subetto A. I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy. [Ontology and epistemology of the competence approach, classification and qualimetry competencies]. St.-Petersburg; Moscow: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov. [The research centre for quality experts preparation], 2006. 72 p. (In Russian)
8. Thorndike E., Watson J. Bihaviorizm. [Behaviorism]. Principi obucheniya, osnovannye na psihologii. Psihologiya kak nauka o povedenii. [The principles of teaching based items on psychology. Psychology as the science of behavior]. Moscow: Publishing House AST-LTD, 1998. 704 p. (In Russian)
9. Ashby W. R. Konstruktsiya mozga. [The structure of the brain]. Proishozhdenie adaptivnogo povedeniya. [The origin of adaptive behavior]. Moscow: Publishing House Inostrannaya literatura. [Foreign Literature]. 1962. 397 p. (In Russian)
10. Kilpatrick W. H. The Project Method. *Teachers College Record*. 1918. № 19 (4). P. 319–335. (Translated from English)
11. Mazuritskiy M. I., Safontsev S. A., Konoplev B. G., Boldyreva A. M. Remote Access to Scientific Laboratory Equipment and Competency-Based Approach to Science and Technology Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. July-September 2014. № 3. P. 19–33. (Translated from English)
12. Russell J. D. Modular Instruction. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. 126 p. (Translated from English)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.1

Копнов Виталий Анатольевич

доктор технических наук, профессор, проректор по научной работе Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: vitalij.kopnov@rsuipi.ru

Соколова Анна Валерьевна

студентка группы УЭ-501 кафедры профессионально-экономического обучения факультета экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: annysokolova92@gmail.com

ВВЕДЕНИЕ НОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «МАСТЕР ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ» В НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЧЕМПИОНАТ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ WORLDSKILLS

Аннотация. Цель изложенного в статье исследования заключается в поиске новых эффективных педагогических инструментов и технологий, обеспечивающих повышение уровня подготовки мастеров производственного обучения. В качестве одного из таких инструментов предлагается развитие конкурсного движения, активно вовлекающего обучающихся в профессиональное творчество.

Методы, использовавшиеся в работе, – комплексная оценка состояния сферы среднего профессионального образования (СПО), сравнительный анализ конкурсов профессионального мастерства регионов России с целью определения существующих организационно-конкурсных проблем.

Результаты. Убедительно доказывается положительный эффект проведения конкурсов профессионального мастерства педагогов производственного обучения. Данные мероприятия способствуют реабилитации в настоящее время не слишком, к сожалению, престижной, по мнению многих, специальности педагога, занимающегося обучением будущих рабочих; конкурсы развивают профессиональную компетентность и важные в современных реалиях личностные качества: мобильность, активность, готовность к самосовершенствованию.

Научная новизна. По мнению авторов, интегрирование мастеров производственного обучения всех уровней профессиональной подготовки – от студентов до опытных работников – в конкурсное движение позволяет создавать творческую образовательную среду, способствующую активному саморазвитию профессионального сообщества мастеров производственного обучения.

Практическая значимость. Результаты исследований могут быть полезны преподавателям организаций среднего профессионального образования при дальнейшем исследовании организационно-творческих форм и методов подготовки мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: мастер производственного обучения, конкурс профессионального мастерства, мировой чемпионат рабочих профессий, среднее профессиональное образование (СПО), компетенция.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-75-89

Kopnov Vitaly A.

Doctor of Technical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Sokolova Anna V.

Student of UE-501, Department of Vocational and Economic Training, Faculty of Economics and Management, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: annysokolova92@gmail.com

INTRODUCTION OF NEW SKILL «IN-SERVICE TRAINER» IN WORLDSKILLS RUSSIA

Abstract. *The aim of the study is to find out new and effective teaching tools and technologies that enhance the training level of in-service trainers. As one of these tools, the development of competitive movement is offered, which actively engages students into the professional work.*

Methods. The comprehensive assessment of the scope of secondary vocational education and training (VET) and comparative analysis of professional skills contests in Russian regions with the aim to identify existing organizational and competitive challenges are provided.

Results. On the basis of these studies, the positive effect of training of in-service trainers on the use of professional skills contests is outlined.

Scientific novelty. Integration of in-service training at all levels of training – from students to experienced workers into receivership motion would allow us to create a creative learning environment, promoting active self-development group of training of vocational trainers in general.

Practical significance. The research results can be useful to teachers of secondary and postsecondary VET institutions in the further study of the organizational and creative foundations of training of in-service trainers.

Keywords: in-service trainer, professional skills contest, WorldSkills, VET, skill.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-75-89

Совершенствование среднего профессионального образования (СПО) является одним из приоритетных направлений развития и модернизации российского образования [4]. Правительством Российской Федерации было издано специальное распоряжение об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы СПО на 2015–2020 гг. [11]. Главная цель данного документа – создание современной и эффективной модели подготовки специалистов, ориентированной на запросы предприятий и способной удовлетворять потребности не только отечественной, но и зарубежной экономики.

Ключевой фигурой в обучении студентов учреждений среднего профессионального образования является мастер производственного обучения (ПО). В контексте стратегии экономического развития страны его роль в СПО приобретает еще большую актуальность, поскольку именно он, выполняя свои должностные педагогические и технологические функции, выступает последним звеном в процессе интеграции будущего рабочего в реальную производственную сферу. По-настоящему конкурентоспособной экономика может стать только при стабильном воспроизводстве квалифицированных конкурентоспособных рабочих кадров, чем, собственно и призван заниматься мастер ПО.

В реализации программы ПО, направленной на формирование профессиональных компетенций, необходимых для работы на конкретном рабочем месте, переоценить значимость деятельности мастера производственного обучения невозможно. Согласно проекту профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» от 08.08.2013 г. [10], он разрабатывает совместно с преподавателем программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса, организует деятельность обучающихся на учебной и производственной практике, реализует педагогический контроль и оценку процесса и результатов учебно-производственной деятельности обучающихся, ведет документацию, обеспечивающую учебно-производственный процесс, осуществляет педагогическую поддержку профессионального самоопределения обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих и программам профессионального обу-

чения. Главный результат работы мастера ПО – присвоение определенной квалификации молодому специалисту рабочей профессии исходя из приобретенной за время обучения профессиональной компетентности.

Однако в настоящее время профессиональное сообщество мастеров производственного обучения из-за невозможности быстрой адаптации к условиям современной экономики пребывает в состоянии стагнации, если не сказать – в состоянии профессионального регресса, что, разумеется, приводит к ухудшению результатов профессиональной деятельности [7, 15]. Это неизбежно сказывается на количественном и качественном разрыве между потребностями экономики в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена и несоответствием их подготовки требованиям современного рынка труда. Особо остро эту проблему ощущают инновационный сектор и высокотехнологичные производства. Об этом свидетельствует недавнее развернутое выступление заместителя председателя правительства Российской Федерации Д. О. Рогозина [12].

Кроме того, сейчас многие мастера ПО не имеют педагогического образования. На эту серьезную проблему обратила внимание директор Департамента госполитики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Н. Золотарева на VII Съезде Союза директоров средних специальных учебных заведений России: «...Педагогические реалии (введение ФГОС, задача расширения категорий обучающихся граждан) требуют непрерывного развития педагогической квалификации. Поэтому важно развитие методической сети в системе профессионального технического образования, создание городских, региональных научно-методических центров, формирование межрегиональных советов по профессиональному образованию» [6]. Дальнейшее успешное функционирование мастеров производственного обучения как профессионально-педагогической группы во многом зависит от решения данной проблемы.

Таким образом, обучение и подготовка квалифицированных, конкурентоспособных мастеров ПО в системе среднего профессионального образования, а также совершенствование их профессиональных умений и навыков требуют разработки инновационных педагогических методик и технологий обучения, развивающих профессиональную компетентность и важные в современных реалиях личностные качества: мобильность, активность, готовность к самосовершенствованию [5].

Анализ научно-педагогической литературы, а также нормативно-правовой документации в регионах и на уровне федерации показал, что все большую популярность в развитии системы СПО набирают конкурсы профессионального мастерства. К проблеме значимости конкурсного движения для развития профессиональной культуры мастеров производственного

обучения обращались в своих публикациях Д. В. Валько, В. П. Саенко, Е. Е. Соболева и др. В их работах акцентируется внимание на конкурентном взаимодействии студентов и мастеров ПО, повышающем их профессиональную компетентность [1, 13, 14].

В Российской Федерации существует множество конкурсов профмастерства, ранжируемых от городского до федерального уровней подчинения. Основными целями данных мероприятий являются повышение престижа рабочих профессий, востребованных на рынке труда, пропаганда достижений и передового опыта участников конкурса, содействие в привлечении молодежи для обучения и трудоустройства по рабочим профессиям. Центральным состязанием такого рода в России является конкурс «Лучший по профессии», учрежденный Министерством труда и социальной защиты РФ совместно с заинтересованными федеральными и региональными органами исполнительной власти, общероссийскими объединениями профсоюзов и общероссийскими объединениями работодателей [2]. Мероприятия по организации и проведению вышеуказанного конкурса включены в комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015–2020 гг. [11]. Однако в перечне направлений, по которым проводятся соревнования, отсутствует специальность мастера производственного обучения. Почему-то при наличии большого числа конкурсов, позволяющих продемонстрировать умения и навыки по отдельным профессиям, конкурсы по этой специализации существуют лишь в ограниченном количестве и, по нашим наблюдениям, не пользуются популярностью у потенциальных конкурсантов.

Положительным примером служит городской конкурс «Московские мастера – 2015», который организуется для обучающихся и мастеров ПО профессиональных образовательных учреждений. Его координатором является комитет общественных связей города Москвы, а проведение соревнований предусмотрено обязательствами Московского трехстороннего соглашения: Правительства Москвы, Московской Федерации профсоюзов и Московской Конфедерации промышленников и предпринимателей [3].

В 2015 г. конкурс среди мастеров производственного обучения проходил по четырем направлениям: мастер по обработке цифровой информации – оператор ЭВМ, сварщик, повар, монтажник радиоэлектронной аппаратуры и приборов. В соревновании приняли участие 59 специалистов из 45 профессиональных образовательных организаций, что составляет примерно 0,15% от общего числа мастеров ПО (в упоминаемом выше докладе Н. Золотаревой приводятся данные о том, что общее количество мастеров производственного обучения сегодня составляет около 40 000 [6]). Конкурсные задания делились на практическую и теоретическую

части, позволяющие проверить знания, умения и навыки по профильной направленности конкурсантов. При этом была проигнорирована психолого-педагогическая составляющая, что лишний раз подчеркивает проблему, от решения которой зависит дальнейшее успешное существование всей системы среднего профессионального образования в целом. Кроме того, конкурс является городским и исключает тем самым возможность участия в соревновании представителей других регионов страны.

С нашей точки зрения, целесообразно создать единый, проводящийся как в отдельных регионах, так и на федеральном и межгосударственном уровне конкурс профессионального мастерства, который бы позволял выявлять лучших мастеров производственного обучения и диагностировать их педагогические знания наравне с технологическими умениями и навыками. В качестве перспективной площадки для организации подобных соревнований, как нам представляется, можно воспользоваться движением WorldSkills International, в частности его национальной версией WorldSkills Russia.

WorldSkills International (WSI) – международная некоммерческая ассоциация, целью деятельности которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации рабочих через интеграцию лучших мировых практик и профессиональных стандартов. Ассоциация существует с 1946 г. Ее создатели поставили перед собой амбициозные цели: посредством организации и проведения конкурсов способствовать повышению интереса молодых людей к профессиональной подготовке и выявлять ведущих специалистов среди конкурсантов из разных стран [20]. WSI организует международные состязания в профессиональном мастерстве каждые два года [17].

Экономика любой развитой страны нуждается в квалифицированных кадрах, умеющих работать по новейшим международным стандартам качества. Чемпионаты WorldSkills – это как раз и есть та площадка, на которой профессионалы из множества государств могут обмениваться опытом и не только знакомиться с современными международными стандартами, но и формировать их.

В Российской Федерации движение WorldSkills существует относительно недавно, но с каждым годом стремительно растет и развивается. Стартом движения стало одобрение наблюдательным советом Агентства стратегических инициатив под председательством Президента России В. Путина проекта «Проведение Национального чемпионата рабочих профессий WorldSkills».

Официально РФ вошла в состав международной ассоциации WorldSkills International 17 мая 2012 г., когда в Чеджудо (Южная Корея) прошла очередная генеральная ассамблея WSI, во время которой Россия ста-

ла полноправной страной-участницей WorldSkills International – за это решение единогласно проголосовали все члены движения WorldSkills [17].

Весной 2013 г. в Тольятти состоялся 1-й Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Национальный чемпионат рабочих профессий WorldSkills Russia». Он привлек более трехсот участников в возрасте от 18 до 22 лет – студентов учреждений среднего профессионального образования, победителей региональных конкурсов. По результатам чемпионата была сформирована сборная Российской Федерации, которая в июле 2013 г. приняла участие в чемпионате мира WorldSkills International в Лейпциге (Германия).

В мае 2014 г. в Казани был организован 2-й «Национальный чемпионат рабочих профессий WorldSkills Russia», ставший одним из основных этапов подготовки сборной России к выступлению на мировом первенстве WorldSkills в 2015 г. и объединивший более тысячи участников. Его победители представляли Россию на первенстве Европы – EuroSkills, проходившем со 2 по 4 октября 2014 г. в городе Лилль (Франция) [17]. Второй национальный конкурс по массовости и масштабу вполне сравним с 40-м чемпионатом мира, состоявшимся в 2009 г. в Альберте (Канада), куда приехали более 900 конкурсантов, чьи умения и навыки оценивались по 45 компетенциям [19].

Ключевым этапом развития движения WorldSkills в России стало подписание председателем правительства РФ Д. А. Медведевым распоряжения от 8 октября 2014 г. № 1987-р об учреждении союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров “Ворлдскиллс Россия”» [8]. Учредителями союза стали Министерство образования и науки и Министерство труда и социальной защиты РФ, осуществляющие соответствующие функции и полномочия от имени Российской Федерации, а также Автономная некоммерческая организация «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». Создание союза направлено на развитие профессионального образования в соответствии со стандартами международной организации WorldSkills International для обеспечения экономики страны высококвалифицированными рабочими кадрами, повышения роли профессиональной подготовки в социально-экономическом и культурном развитии России.

Конкурсную иерархию чемпионатов WorldSkills в РФ можно представить следующим образом:

- отборочные соревнования проводятся в отдельных областях России и позволяют отобрать конкурсантов для региональных чемпионатов, а также сформировать целостную картину уровня подготовки участников отборочного тура по заявленным компетенциям;

- региональный чемпионат формирует состав сборной региона в полуфинале национального конкурса в каждом из федеральных округов России;
- полуфинал национального чемпионата проводится в каждом из восьми федеральных округов РФ, его основной целью является отбор участников Национального чемпионата WorldSkills Russia;
- национальный чемпионат выявляет лучших конкурсантов России и формирует сборную России, которая будет представлять страну на международных соревнованиях WorldSkills International и EuroSkills.

Участники WorldSkills Russia соревнуются в десятках всевозможных дисциплин, охватывающих множество направлений рабочей деятельности. Количество конкурсных компетенций стремительно растет, все большую популярность набирает вид «презентационных компетенций». Презентационная форма дисциплин помогает быстро определить потребность экономики региона или стратегии развития профессионального образования России по заявленной компетенции. Состязания в форме презентаций должны проводиться в полуфинале национального чемпионата не менее двух раз, после чего Технический комитет WorldSkills Russia принимает решение о включении профессии в основной реестр конкурсных компетенций [9]. Это позволяет увеличивать количество направлений подготовки, по которым формируются единые профессиональные стандарты внутри страны.

О преимуществах для регионов, организующих конкурсы профессионального мастерства по методике WorldSkills, можно судить на примере стартовавшего в апреле 2015 г. полуфинала национального чемпионата по методике WorldSkills в Уральском федеральном округе (УрФО). Для его проведения было задействовано шесть площадок Екатеринбурга и Первоуральска: Образовательный центр группы Челябинского трубопрокатного завода, Уральский государственный экономический университет, Уральский колледж технологий и предпринимательства, Екатеринбургский экономико-технологический колледж, Уральский техникум «Рифей» и Екатеринбургский автодорожный колледж. Такое количество разнообразных площадок способствовало обмену опытом между образовательными организациями многоаспектной специализации.

Более трехсот участников в возрасте от 18 до 25 лет в течение четырех дней демонстрировали свою квалификацию по 41 компетенции, которые оценивались независимыми экспертами. За право попасть в финал боролись конкурсанты из Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской областей, Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского автономных округов.

Для Свердловской области как организатора полуфинала чемпионата чрезвычайно важными были следующие целевые установки состязаний:

- акцентирование внимания на необходимости повышения качества профессионального образования, приближение его результатов к мировым стандартам;
- отбор и привлечение к сотрудничеству новых высококвалифицированных рабочих кадров из других регионов;
- популяризация престижа рабочих профессий как внутри области, так и на территории УрФО в целом;
- перенимание передового опыта различных регионов по овладению профессиональными навыками;
- создание новых систем межрегионального взаимодействия профессиональных и промышленных организаций в целях укрепления областного потенциала профессионального образования и обучения, улучшения промышленной инфраструктуры, развития экономики региона и страны в целом.

Победители регионального этапа конкурса рабочих профессий получили право представлять УрФО на 3-м национальном чемпионате по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills в Казани, а у Свердловской области появился шанс претендовать на проведение в 2019 г. международного конкурса WorldSkills.

В подобных мероприятиях по методике WorldSkills весьма заинтересованы работодатели: связь с конкурсным движением мало того что престижна, она помогает привлечь высококачественные рабочие кадры в компанию. Кроме того, сотрудничество с WorldSkills помогает при разработке собственной маркетинговой программы, способствующей более успешному развитию предприятия или организации.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ – Екатеринбург) после полуфинала национального чемпионата по методике WorldSkills в УрФО было принято решение провести свой внутренний конкурс профессионального мастерства в виде презентаций компетенций.

Разработчики конкурса изучили существующие проблемы профессиональной деятельности мастеров производственного обучения, учли требования проекта профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» [10] и сформировали систему заданий [18], полностью отвечающую требованиям конкурса WorldSkills Russia.

Проверку психолого-педагогической составляющей подготовки мастера производственного обучения решено было производить на основе оценки разработок и презентаций проектов уроков практического обучения. Помимо этого необходимо предоставить фрагмент рабочей учебно-программной документации в соответствии с изменениями в системе профессионального обучения и воспитания. Обязательная часть задания – анализ перспективных знаний, умений и владений как составляющих компетенции выпускников СПО, соответствующей современным требованиям к профессии, зафиксированным в профессиональных стандартах или перечнях видов экономической деятельности. Демонстрировать профильные знания, умения и навыки, соответствующие отраслевой специализации, конкурсанты могут в виде мастер-классов и эссе по заявленной теме.

Широкий спектр заданий педагогической направленности позволяет выявить уровень педагогической грамотности конкурсантов и оценить качество педагогических умений и навыков, необходимых для продуктивной деятельности мастера производственного обучения.

В качестве одной из главных задач мероприятия было обозначено вовлечение в конкурсное движение WorldSkills специалистов всех уровней подготовки:

- студентов, обучающихся по программам СПО специальности «Мастер производственного обучения»;
- молодых специалистов, стаж которых составляет менее трех лет (возраст до 25 лет);
- опытных мастеров ПО с рабочим стажем более трех лет (возраст старше 25 лет).

Основную группу участников конкурса должны составить студенты специальности «Мастер производственного обучения» и молодые специалисты до 25 лет. Их запланированное число – 1600 человек [15]. Наиболее успешные конкурсанты будут выдвинуты в качестве кандидатов для участия в национальном чемпионате WorldSkills Russia. Но и те, кому «не повезло», приобретут, безусловно, ценные представления о требованиях к профессиональной подготовке мастеров производственного обучения на территории РФ, что в конечном счете будет способствовать повышению уровня профессионального образования.

К конкурсному движению WorldSkills согласно проекту в роли экспертов состязаний могут быть привлечены опытные мастера ПО, которые имеют право подготовить своего конкурсанта по определенной компетенции. Члены экспертной комиссии должны принимать участие в обсуждении конкурсных заданий и оценочных листов, вносить, если это необходимо, изменения в них, согласовывая коррективы с техническим комите-

том WorldSkills Russia. С этой точки зрения, число мастеров, вовлеченных в движение WorldSkills в нашей стране, по нашей оценке, может возрасти вдвое.

Включение мастеров производственного обучения в конкурсную систему рождает здоровую конкуренцию между сотрудниками различных образовательных учреждений внутри региона и по всей стране, что стимулирует их личное профессиональное саморазвитие и развитие участников соревнований [20]. Таким образом, состязательная составляющая конкурсного движения при его системном характере может улучшить качество профессионального образования как в отдельных образовательных учреждениях, так и в стране в целом.

Сотрудничество соревнующихся различного уровня подготовки – от студентов до опытных работников – создает на конкурсной площадке творческую образовательную среду, способствующую свободному активному развитию обучающегося, ориентированную на проявление инициативы и самостоятельности каждого участника соревнований [16]. Педагог производственного обучения призван помогать естественному личностному и профессиональному развитию обучающегося путем его погружения в творческий процесс, чему полностью соответствует атмосфера чемпионатов профмастерства.

Создание конкурсной системы по методике WorldSkills полезно для всех сторон, задействованных в организации и проведении состязательных мероприятий, но прежде всего – для самих конкурсантов. Чтобы пройти в полуфинал и финал национального чемпионата, они проделывают колоссальную работу, проходят специальное обучение, позволяющее им стать конкурентоспособными профессионалами в рамках региона или страны [22]. Непосредственно на чемпионате их выступление анализируется и подвергается конструктивной критике, что помогает формированию адекватной самооценки собственной профессиональной деятельности. Во время соревнований конкурсанты вступают в контакт со своими сверстниками – происходит обмен профессиональным мастерством. Наряду с профессиональными умениями и навыками совершенствуются социальные компетенции, непосредственно не связанные с конкретной профессией, но играющие важную роль в достижении профессионального успеха [21, 23]. К таким навыкам можно отнести планирование рабочего времени, организацию рабочего места, сохранение трудоспособности в течение длительных периодов, причем под пристальным вниманием, а иногда и под давлением. Кроме того, происходит совершенствование коммуникативных навыков. Поэтому участие в конкурсе профмастерства может стать основой для построения успешной карьеры.

В заключение добавим, что подготовка мастеров производственного обучения должна трансформироваться в новую систему, которая сочетает в себе организационную мобильность, адресное содержание подготовки, вариативность и рациональность. Повторим: на наш взгляд, важнейшим компонентом такой системы должны стать конкурсы профессионального мастерства, организуемые по типу единокорств WorldSkills. Качественная подготовка мастеров ПО в интересах государственной экономики, поскольку она обеспечивает формирование слоя квалифицированных специалистов рабочих профессий, без которых страна не может быть конкурентоспособной. Иными словами: чтобы подготовить современного рабочего, сначала нужно подготовить педагога, знающего современное производство и обладающего при этом необходимыми педагогическими и психологическими компетенциями преподавателя.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. С. М. Большаковой*

Литература

1. Валько Д. В. Профессиональные и научные конкурсы как инструмент развития проектной культуры будущих специалистов // Управление в современных системах. 2015. № 1. С. 10–13.
2. Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Лучший по профессии» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/events/231>.
3. Городской конкурс профессионального мастерства «Московские мастера – 2015» среди обучающихся и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных учреждений [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kos.mos.ru/news/detail/1751325.html>.
4. Доклад Премьер-министра Российской Федерации на заседании Правительства Российской Федерации от 12 февраля 2015 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/news/16838/>.
5. Загвязинский В. И. Современная образовательная ситуация и перспективы развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 14–20.
6. Золотарева Н. М. Доклад директора Департамента госполитики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Наталии Золотаревой на VII Съезде Союза директоров средних специальных учебных заведений России от 24 апреля 2013 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3361>.
7. Кислов А. Г. О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности // Образование и наука. 2014. № 7. С. 47–64.
8. Об учреждении союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия»» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs/15162/>.

9. Общий регламент соревнований WorldSkills Russia [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://worldskillsrussia.org/wp-content/uploads/2014/12/WSR_OD02_Obshhiy_reglament_sorevnovaniy_v1.0_RU.pdf.

10. Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании): проект от 08.08.2013 профессионального стандарта [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://umo.sportedu.ru/sites/umo.sportedu.ru/files/profstprep_1.pdf.

11. Распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176010/.

12. Рогозин Д. О. Прыжок в шестое поколение [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/03/28/rogozin.html>.

13. Саенко В. П. О подготовке и проведении декад по профессиям и конкурсов профмастерства среди обучающихся // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов, 30 сентября 2013 г. Тамбов, 2013. Ч. 3. С. 79–81. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.ucom.ru/doc/conf/2013_09_30_33.pdf.

14. Соболева Е. Е. Конкурс профмастерства как один из способов повышения эффективности использования трудового потенциала // Уголь. 2011. № 11. С. 56–57.

15. Социальный портрет мастера производственного обучения: коллективная монография / О. И. Власова [и др.]; под науч. ред. Т. В. Пермяковой, В. А. Копнова. Екатеринбург: РГПИУ, 2015. 129 с.

16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

17. WorldSkills: Олимпиада для рабочих рук [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://asi.ru/molprof/worldskills/>.

18. WorldSkills: Первый окружной чемпионат УрФО [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://worldskills-ekb.ru/competition/competence/master_of_inservice_training/.

19. Richter A. A world of skills // Cutting Tool Engineering. 2010. № 62 (1). P. 58–62.

20. Hoey D. How do we measure up? Benchmarking the WorldSkills Competition / International Handbook of Education for the Changing. Chapter XVI. 5. R. Maclean, D. Wilson (eds.). P. 2827–2839.

21. Fowler D. Skill showcase // Engineer. 2011. Vol. 286, issue 7815. P. 51–56.

22. Hou S. K., Huang C. H., Chen J. F. The key factors to enhance the competitiveness of competitors in worldskills competition / Conference Proceeding of ASEE Annual Conference and Exposition, Louisville, US, June 20–23, 2010. P. 8.

23. Wilson J. P. Citius, Altius, Fortius. Peritus: the Skill Olympics and skill competitions // Industrial and Commercial Training. 2000. Vol. 32. № 6. P. 201–208.

References

1. Valko D. V. Professionalnyie i nauchnyie konkursy kak instrument razvitiya proektnoy kulturyi buduschih spetsialistov. [Professional and scientific competitions as an instrument of development of design culture of the future experts]. *Upravlenie v sovremennyih sistemah. [Management in Modern Systems]*. 2015. № 1. P. 10–13. (In Russian)
2. Vserossiiskij konkurs professional'nogo masterstva «Luchshij po professii». [Russian professional contest «Best in Profession»]. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/events/231>. (In Russian)
3. Gorodskoj konkurs professional'nogo masterstva «Moskovskie мастера – 2015» sredi obuchajushhihsja i masterov proizvodstvennogo obuchenija professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. [Urban professional contest «Moscow masters – 2015» among students and trainers of vocational education institutions]. Available at: <http://kos.mos.ru/news/detail/1751325.html>. (In Russian)
4. Doklad Prem'er-ministra Rossijskoj Federacii na zasedanii Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 12 fevralja 2015 goda. [Report of the Prime Minister of the Russian Federation at a meeting of the Russian Government, d.d. 12 February, 2015]. Available at: <http://government.ru/news/16838/>. (In Russian)
5. Zagvyazinskiy V. I. Sovremennaya obrazovatel'naya situatsiya i perspektivy razvitiya rossiyskogo obrazovaniya. [Modern educational situation and prospects of development of Russian education]. *Vestnik tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2011. № 9. P. 14–20. (In Russian)
6. Zolotareva N. M. Doklad direktora Departamenta gospolitiki v sfere podgotovki rabochih kadrov i DPO Natalii Zolotarevoj na VII S'ezde Sojuza direktorov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij Rossii ot 24 aprelja 2013 goda. [Report of Natalia Zolotareva at the VII Congress of the Union of directors of secondary specialized educational institutions of Russia, d.d. 24 April, 2013]. Available at: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3361>. (In Russian)
7. Kislov A. G. O podgotovke masterov profobucheniya v usloviyah rastuschey sotsialno-professionalnoy mobilnosti. [On the training of masters of vocational training in the conditions of growing social and professional mobility]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 7. P. 47–64. (In Russian)
8. Ob uchrezhdenii sojuza «Agentstvo razvitija professional'nyh soobshhestv i rabochih kadrov “Worldskills Russia”». [Concerning union establishment «Agency of development of professional communities and personnel “Worldskills Russia”»]. Available at: <http://government.ru/docs/15162/>. (In Russian)
9. Obshhij reglament sorevnovanij WorldSkills Russia. [General Rules of the WorldSkills Russia]. Available at: http://worldskillsrussia.org/wpcontent/uploads/2014/12/WSR_OD02_Obshhij_reglament_sorevnovanij_v1.0_RU.pdf. (In Russian)
10. Proekt ot 08.08.2013 professional'nogo standarta «Prepodavatel' (pedagogicheskaja dejatel'nost' v professional'nom obrazovanii, dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii, dopolnitel'nom obrazovanii)». [Draft of Teacher professional standard (Pedagogical activity in vocational training, additional vocational training, an additional education), d.d. 08/08/2013]. Available at: http://umo.sportedu.ru/sites/umo.sportedu.ru/files/profstprep_1.pdf. (In Russian)

11. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 03.03.2015 № 349-r «Ob utverzhdenii kompleksa mer, napravlennykh na sovershenstvovanie sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya, na 2015 – 2020 gody». [Order of the Government of the Russian Federation, d.d. 03.03.2015 № 349-p «On approval of measures aimed at improving the system of vocational education, for 2015 – 2020»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176010/. (In Russian)
12. Rogozin D. O. Pryizhok v shestoe pokolenie. [Jump in net generation]. Available at: <http://www.rg.ru/2014/03/28/rogozin.html>. (In Russian)
13. Saenko V. P. O podgotovke i provedenii dekad po professiyam i konkursov profmasterstva sredi obuchayuschihsya. [On the preparation and holding of decades of occupation and professional skills competitions among students]. *Nauka i obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tambov, 30 sentjabrja 2013 g. [Science and Education in the 21st century: Proceedings of International Research and Practice Conference, d.d. 30 September, 2013]*. Vol. 33. Tambov, 2013. P. 79–81. (In Russian)
14. Soboleva E. E. Konkurs profmasterstva kak odin iz sposobov povysheniya effektivnosti ispolzovaniya trudovogo potentsiala. [Professional Skills Competition as a way to improve the utilization of the labor potential]. *Ugol. [Coal]*. 2011. № 11. P. 56–57. (In Russian)
15. Vlasova O. I. Sotsialnyiy portret mastera proizvodstvennogo obucheniya. [Social portrait of the master of in-service training]. Ed. by T. V. Permyakov, V. A. Kopnov. Yekaterinburg: Publishing House RGPPU. [Russian State Vocational Pedagogical University], 2015. 129 p. (In Russian)
16. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. [The educational environment: from modelling to designing]. Moscow: Publishing House Smysl. [Meaning], 2001. 365 p. (In Russian)
17. WorldSkills: Olimpiada dlja rabochih ruk. [WorldSkills: Competition for labor]. Available at: <http://asi.ru/molprof/worldskills/>. (In Russian)
18. WorldSkills: Pervyj okruzhnoy chempionat UrFO. [WorldSkills: The first District Championship of the Ural Federal University]. Available at: http://worldskills-ekb.ru/competition/competence/master_of_inservice_training/. (In Russian)
19. Richter A. A world of skills. *Cutting Tool Engineering*. 2010. № 62 (1). P. 58–62. (Translated from English)
20. Hoey D. How do we measure up? Benchmarking the WorldSkills Competition / *International Handbook of Education for the Changing*. Chapter XVI. 5. R. Maclean, D. Wilson (eds.). P. 2827–2839. (Translated from English)
21. Fowler D. Skill showcase. *Engineer*. 2011. Vol. 286, issue 7815. P. 51–56. (Translated from English)
22. Hou S. K., Huang C. H., Chen J. F. The key factors to enhance the competitiveness of competitors in worldskills competition. *Conference Proceeding of ASEE Annual Conference and Exposition*, Louisville, US, June 20–23, 2010. P. 8. (Translated from English)
23. Wilson J. P. Citius, Altius, Fortius. Peritus: the Skill Olympics and skill competitions. *Industrial and Commercial Training*. 2000. Vol. 32. № 6. P. 201–208. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.422; 37.013.77

Кружкова Ольга Владимировна

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой акмеологии и менеджмента Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: galiat1@yandex.ru*

Воробьева Ирина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: lorisha@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ МЕГАПОЛИСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ИННОВАЦИЯМ¹

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение ценностных готовности молодежи мегаполиса к принятию инноваций в современном образовании.

Методы. В ходе работы использовались теоретический анализ и метод моделирования, а также опрос учащейся молодежи мегаполиса (n = 1187) посредством ценностного опросника Ш. Шварца.

Основными результатами исследования стало описание образовательных инноваций с позиции общих потребностей общества в личности, у которой сформированы технологические умения и целевые установки поиска, овладения и оперирования информацией. Переориентация образования на прогностичность и опережающее развитие реализуется через многочисленные тактические и стратегические изменения форм, содержания, методов обучения и структуры образовательной системы в целом. Данные изменения могут быть объединены в пять групп. Организационные инновации направлены на приведение структуры образования в соответствие с динамикой социальных процессов. Содержательные инновации

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ-Урал «Инновационные возможности мегаполиса как условия самореализации молодежи (на примере г. Екатеринбурга)», проект № 15-16-66024.

предполагают дифференциацию деятельности и уровня ответственности профессионалов одного профиля. Деятельностные сосредоточены на формировании инновационной компетентности педагогов и их способности к профессиональному росту. Результативные решают задачу становления личности профессионала согласно социальному заказу. Социально-контролирующие сосредоточены на обеспечении открытости управления образованием для общества. Реализация рассмотренных инноваций обеспечивается многочисленными факторами, в том числе готовностью обучающихся участвовать в преобразованиях учебно-воспитательной среды. Основой данной готовности выступают ценностные установки личности, актуализирующие ожидания и целевые ориентиры юношей и девушек. Исследование позволило выявить ценностные приоритеты учащейся молодежи мегаполиса: самостоятельность мыслей и поступков, гедонизм, репутацию и благожелательность. Данные ценностные доминанты, с одной стороны, не противоречат готовности к участию в образовательных инновациях, с другой – отражают пассивно-потребительскую позицию по отношению к инновационному процессу.

Научная новизна. Отношение к внедрению инноваций на сегодняшний день мало изучено. Авторы публикации попытались восполнить некоторые пробелы в этом социально значимом вопросе.

Практическая значимость. Полученные данные могут быть задействованы в организации инновационных мероприятий по модернизации образования и привлечении к ним наиболее активной части учащейся молодежи.

Ключевые слова: образовательные инновации, ценностные ориентации молодежи, готовность к инновациям, молодежь мегаполиса.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-90-105

Kruzhkova Olga V.

*Candidate of Psychological Sciences, Head of Department, Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).
E-mail: galiat1@yandex.ru*

Vorobyeva Irina V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).
E-mail: lorisha@mail.ru*

EDUCATIONAL INNOVATIONS: AXIOLOGICAL BASES OF MEGALOPOLIS YOUTH'S READINESS

Abstract. The purpose of the present article is to examine the value bases of the readiness for innovations in the modern education of the youth of the megalopolises.

Methods. As the methods were used: theoretical analysis and modeling method, as well as a survey of students of megalopolises (n = 1187) by the valuable questionnaire of S. Schwartz.

Results. The authors give the description of educational innovations from the perspective of the overall needs of society in an individual which has technological skills and targets in acquiring and operating information. The reorientation of education on advancing development is implemented through numerous tactical and strategic changes in its form, content, methods and structure of the educational system in general. These changes can be united into five groups. Organizational innovations are pointed at changing the structure of education in accordance with the dynamic characteristics of society. Informative innovations suggest differentiation of activities and the level of responsibility of professionals in the same profile. The activity innovations are focused on changing the teachers' readiness to transform their professional work and the development of their innovative competence. Productive innovations solve the problem of personality development of a professional in accordance with the social mandate. Socio-control innovations are designed to achieve transparency of management education for society. Implementation of the considered innovations is provided by numerous factors, which includes readiness of students to participate in the latest developments of the educational environment. The basis of this readiness contains value orientations, actualizing expectations and targets of young people as participants of innovations. Value priorities of megalopolis youth are highlighted: independence of thoughts and actions, hedonism, reputation and goodwill. On the one hand, these values provide a high readiness of young people to participate in educational innovation, but on the other, reflect their passive consumer attitudes towards innovation.

Scientific novelty. The relation to introduction of innovations for today is underexplored. Authors of the publication have tried to close the gaps in this socially significant question.

Practical significance. The obtained data can be used for organisation of innovation activities on education development and involving the most up-and-coming students as participants and creators.

Keywords: educational innovation, valuable orientations of the youth, readiness for innovations, megalopolis youth.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-90-105

Высокодинамичная среда, нарастающие темпы жизнедеятельности среднестатистического жителя мегаполиса актуализируют новые, отличающиеся от прежних требования к человеку по принятию каких-либо нововведений. Ограниченность времени, отсутствие подготовительного этапа, сложность и многоуровневость современных инноваций остро ставят вопрос о готовности личности к ним, ее способности к их принятию и полноценному включению в преобразования [21]. Образовательная среда как одна из наиболее сензитивных к социальным трансформациям в первую очередь нужда-

ется во внимании к процессам своего реформирования. И если проблема подготовки педагогов к инновациям так или иначе исследуется научным сообществом, то другой субъект образовательного процесса – обучающийся – зачастую остается вне зоны внимания специалистов. При этом реальная эффективность изменений и решение актуальных задач, стоящих сегодня перед системой образования, безусловно, зависят от всех без исключения участников педагогического взаимодействия.

Одним из ключевых феноменов, обуславливающих готовность человека к принятию инноваций, являются ценностные ориентиры личности, которые определяют, с одной стороны, индивидуальную жизненную стратегию, а с другой – реакцию на изменения и отношение человека к преобразованиям существующих условий. Ряд авторов рассматривает ценностные ориентации как элемент профессиональных компетенций, обеспечивающих квалифицированное выполнение человеком профессиональной деятельности [13, 15, 25]. При этом указывается, что ценности одновременно находятся в основе процесса приобретения профессиональных компетенций и выступают его результатом. В связи с этим юношеский возраст наиболее интересен, поскольку именно в этот период происходит выстраивание индивидуальной иерархии жизненных приоритетов, влияющих на дальнейшую социальную и профессиональную активность, а молодые люди, пребывая в условиях профессионально-обусловленной образовательной среды, являются адресатами и потребителями внедряемых в ней инноваций.

Модернизация в современном образовании направлена на обеспечение опережающего характера общей и профессиональной подготовки нового поколения. Конечно, результаты образовательного воздействия должны соответствовать требованиям сегодняшнего дня, но и предусматривать возможности адаптации человека к высокой динамике изменений в будущем, реализацию его во множественных траекториях развития [17].

Сейчас уже много написано о трудностях инновационных процессов в образовательной сфере. Так, А. В. Головин указывает на внутренний конфликт инноваций и образования, считая, что институт образования обладает высокой степенью консервативности, поскольку для массовой трансляции знаний необходимо достичь его определенной устойчивости и веры в его основательность, истинность и универсальность, что противоречит идее инноваций [5]. Тем не менее сегодня существует не только актуальная внутренняя потребность, но и сформированный социальный заказ на модернизацию образования посредством внедрения многообразных инноваций.

Под инновациями в педагогическом процессе традиционно понимают привнесение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [22]. Педагогическая инновация – нововведение в содержании и / или технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности [19]. Таким обра-

зом, к данной категории можно отнести широкий ряд разноплановых преобразований, относящихся ко всем субъектам образовательного процесса.

Анализ разнообразных образовательных инноваций, описанных в трудах Э. Ф. Зеера [11, 12], В. И. Загвязинского [8], С. А. Минюровой [18] и др., а также актуальных изменений, происходящих в образовательных организациях, позволяет систематизировать данные процессы и объединить их в несколько групп (рис. 1).

Организационные инновации призваны трансформировать структуру современного образования, изменяя при этом целевые показатели образовательной деятельности. В перспективе образование должно обеспечить возможность определения и реализации индивидуальной траектории развития личности в соответствии с интересами отдельного человека и общества в целом. Наблюдается тенденция объединения ресурсов образовательных структур с целью приращения их потенциала; вырабатываются единые требования к качеству, содержанию и результату образовательного процесса и одновременно взят курс на создание необходимых условий для решения задач индивидуального становления.

Содержательные инновации состоят в смене приоритетов от передачи молодым суммы накопленных веками знаний и предшествующего социокультурного опыта к формированию новой структуры общества будущего через привитие иного отношения к информации как к базовой ценности современного мира и основному инструменту любых преобразований [9]. Высокая интенсивность прироста информации смещает акценты с усвоения знаний на овладение способами их получения. Это позволяет существенно увеличить объем потребляемой и оперируемой информации, что, по мнению С. П. Капицы, и обусловило успех человека как биологического вида, поскольку, обмениваясь информацией между собой и передавая ее последующим поколениям, люди получили дополнительный способ повышения адаптационного потенциала [14].

Деятельностные инновации в большей степени направлены на одного из главных участников образовательного процесса – педагога, профессиональная деятельность которого обеспечивает качество реализации подавляющего большинства содержательных и организационных инноваций. Отказ педагога от изменений в своей деятельности может приводить к девальвации образовательных инноваций и их дискредитации в общественном сознании, в том числе их обесцениванию в глазах обучающихся. Готовность педагога меняться в соответствии с инновационными тенденциями в образовании открывает новые горизонты для его профессиональной деятельности, переводит его из позиции транслятора «стабильных» знаний и ментора обучающегося в статус исследователя информационного пространства и человека, создающего условия для формирования адаптивных когнитивных

схем познания данного пространства у обучающегося. Реализация данного перевоплощения обеспечивает не только интенсивный личностный рост последнего, но и саморазвитие самого педагога и является своего рода профилактикой негативных последствий его профессионализации [11].

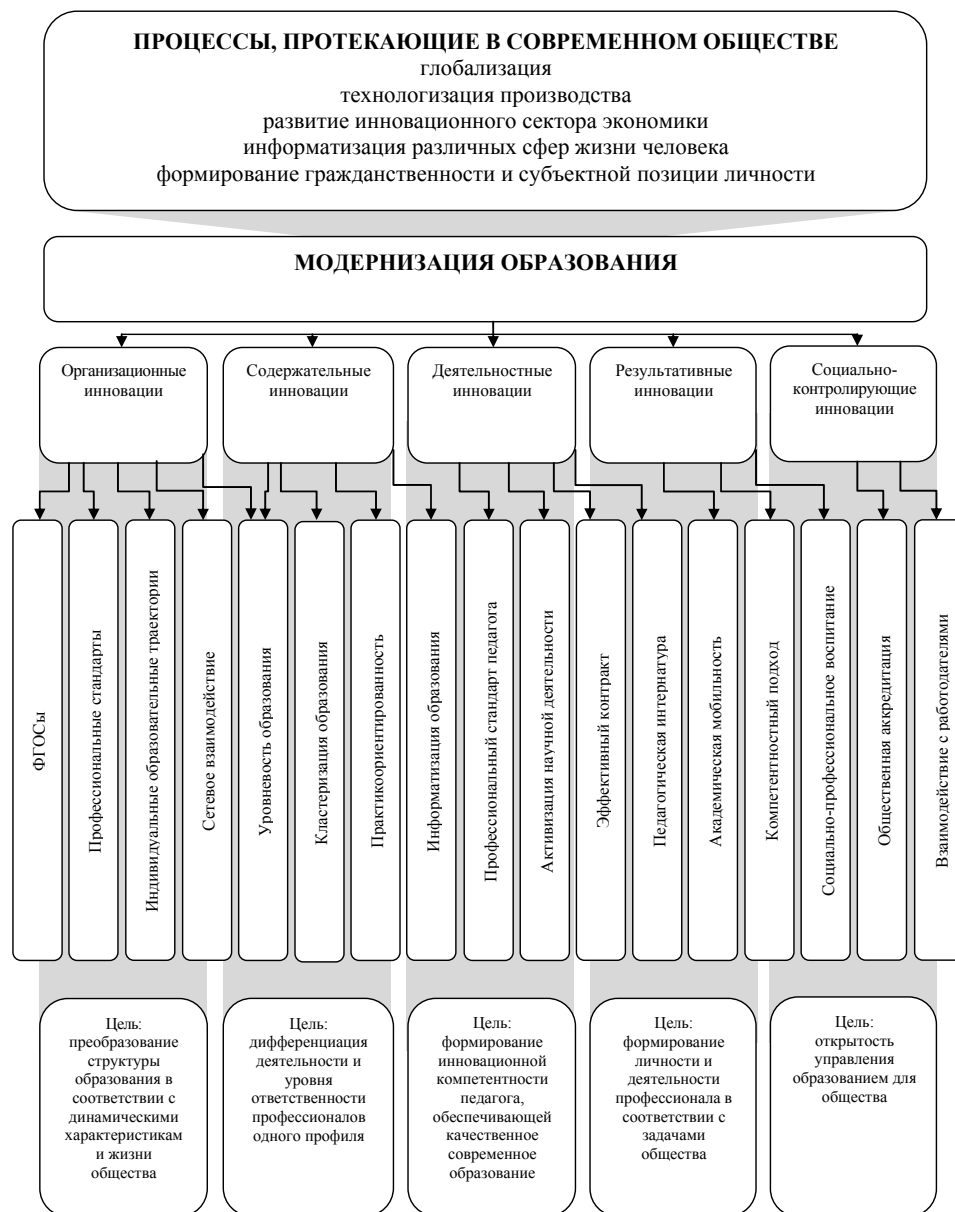


Рис. 1. Модель инновационных процессов в современном образовании

Результативные инновации переориентируют образование на иные изменения в личности учащегося, которые должны происходить в результате педагогического воздействия. Целью образовательного процесса перестает быть овладение человеком каким-либо объемом знаний, умений и навыков, ключевыми становятся более глубокие процессы становления личности, начиная с механизмов ее мыслительной деятельности и заканчивая новообразованиями в виде черт, качеств, ценностных ориентиров и установок, обеспечивающих формирование творческого, активного и социально ответственного человека [9].

Социально-контролирующие инновации призваны обеспечить более полное включение образования в процессы социального развития, перформатирование его роли с «формально необходимого и достаточного» на «прогностично определяющее и социально конгруэнтное». Инновации этой группы отображают эволюцию образования, его перманентное изменение согласно динамике общественного развития.

Модернизация российского образования – существующая данность, результаты которой зачастую носят противоречивый характер. Так, В. И. Загвязинский указывает на наличие серьезных проблем в различных сферах педагогической практики – от кадрового кризиса до ощутимой моральной дезориентации молодых поколений [9]. Успех реализации указанных многочисленных инноваций возможен только при условии готовности участников образовательного процесса к их принятию и изменению собственной деятельности в соответствии с ними. Образовательная среда – пространство с многочисленными ценностно-смысловыми «маркерами» [10]. И ценности здесь выступают как в качестве результативного эффекта интериоризации инноваций [8], так и условием чувствительности субъектов образовательной среды к изменениям [16]. Особенно важно первоначальное эмоционально положительное принятие перемен. При этом ценностная опосредованность образовательного процесса, как указывают Е. Г. Белякова и С. Н. Дегтярев, предполагает осмысленное принятие педагогами и администрацией образовательных организаций современных ценностей образования и средств их достижения, а также обеспечение принятия этих ценностей другими субъектами образовательного процесса, в том числе и обучающимися [1].

Но если педагог является активным субъектом, обеспечивающим внедрение инноваций, то роль учащегося в их продвижении и распространении зачастую редуцируется, вместе с тем именно по личностному и профессиональному росту ученика, школьника, студента оценивается эффективность образовательных изменений. Ценностная сфера учащихся в данном контексте может выступать, с одной стороны, своеобразным

индикатором результативности внедряемых преобразований, а с другой – определять степень готовности человека к ним, поскольку его ведущие жизненные ориентиры и определяют восприятие окружающей среды, отношение к ней, обуславливают поведение и взаимодействие с данной средой. Поэтому выявление ключевых ценностных приоритетов у юношей и девушек как субъектов образовательного процесса может расширить возможности прогноза последствий образовательных инноваций и позволит более точно проектировать вероятные поведенческие модели молодежи, в том числе в образовательном пространстве.

Мы поставили перед собой задачу определить аксиологическую основу, обеспечивающую готовность молодежи мегаполиса к принятию образовательных инноваций.

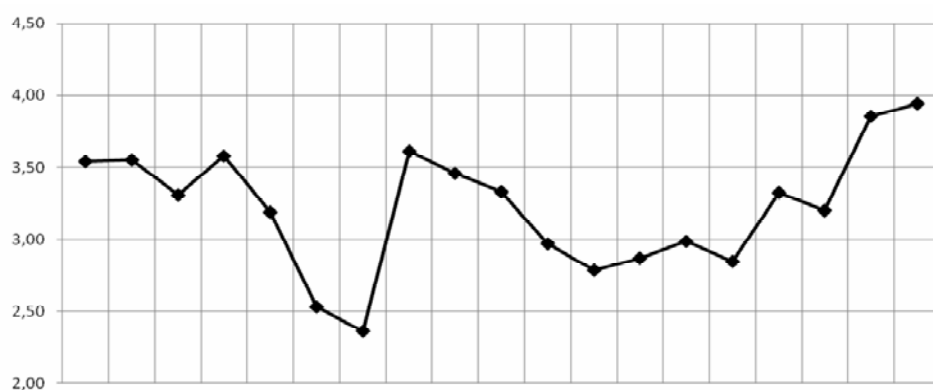
Общая выборка исследования составила 1187 респондентов юношеского возраста (17–25 лет). В исследовании приняли участие юноши и девушки (33,8% и 66,2% соответственно) – учащиеся старших классов школ, студенты колледжей и вузов Екатеринбурга.

В качестве исследовательского метода использовался опросник Ш. Шварца [2] для диагностики ценностного профиля личности. Он составлен на основе авторской теории базовых ценностей [24], уточненной для российских социокультурных условий [23]. Опросник состоит из 57 утверждений, при выборе которых респондент сравнивает себя с человеком, описанным в тексте, и выражает степень своего согласия по 6-балльной шкале от «совсем не похож на меня» (1) до «очень похож на меня» (6). Результаты описываются в соответствии с 19 ценностями, являющимися руководством в построении поведения человека. Они отличаются друг от друга направленностью и фокусом реализации базовых индивидуальных или групповых потребностей, лежащих в основе их выбора. В итоге диагностика осуществляется по следующим шкалам:

- самостоятельность в поступках;
- самостоятельность в мыслях;
- стимуляция;
- гедонизм;
- достижения;
- власть – ресурсы;
- власть – доминирование;
- репутация;
- личная безопасность;
- общественная безопасность;
- традиции;
- конформизм – правила;

- межличностный конформизм;
- скромность;
- универсализм как забота о других;
- универсализм как забота о природе;
- универсализм как толерантность;
- благожелательность как чувство долга;
- благожелательность как забота.

Результаты исследования ценностной сферы учащейся молодежи мегаполиса позволили выделить ряд жизненных ориентиров, являющихся приоритетными для респондентов (рис. 2). К ним относятся самостоятельность в поступках и мыслях, гедонизм, репутация и благожелательность как чувство долга и заботы.



Самостоятельность (поступки)	Самостоятельность (мысли)	Стимуляция	Гедонизм	Достижение	Власть (ресурсы)	Власть (доминирование)	Репутация	Безопасность (личная)	Безопасность (общественная)	Традиция	Конформизм (правила)	Конформизм (межличностный)	Скромность	Универсализм (забота о природе)	Универсализм (забота о других)	Универсализм (толерантность)	Благожелательность (чувство долга)	Благожелательность (забота)
Открытость изменениям			Самоутверждение				Сохранение					Самоопределение						
Личностный фокус									Социальный фокус									
Рост и развитие. Свобода от тревоги			Избегание тревоги. Самозащита												Рост и развитие. Свобода от тревоги			

Рис. 2. Профиль ценностных ориентаций молодежи мегаполиса в соответствии с теорией ценностей Ш. Шварца

Ценность самостоятельности проявляется в стремлении к свободе, развитии собственных идей и способностей, а также в независимости своих поступков. Данная ценность соответствует возрастным особенностям юношества, с одной стороны, с другой – определяет активное стремление к самоопределению и самореализации молодежи. Кроме того, этот жизненный ориентир является основой формирования у представителей молодого поколения собственного мнения по поводу самого процесса образования и тех изменений, которые характерны для него на сегодняшний день. Измерение позитивности/негативности образовательных инноваций происходит на основе собственных выводов или уже имеющегося личного опыта, а не высказываний других людей или авторитетных мнений.

Гедонизм также является характерной ценностью, отражающей ориентацию молодежи на получение чувственного удовольствия [6]. Для образования наличие именно этой ценностной ориентации оборачивается проблемой мотивации обучения молодежи: юноши и девушки избирательно подходят к учебному процессу, ориентируясь на «внешний антураж» преподаваемых дисциплин или престиж, популярность выбираемых направлений обучения. Ценность гедонизма определяет краткосрочную, временную перспективу будущего. Для молодого человека характерно стремление все успеть, во всем поучаствовать, при этом счастье обретается им любой ценой, без необходимости ограничивать себя в средствах [6].

Ценность репутации предполагает продвижение себя, своего выбранного образа среди окружающих, приобретение популярности и уважения. Репутация выражается в сложившемся общественном мнении о достоинствах и недостатках человека, определяющем меру доверия к нему со стороны другого человека или общественности [20]. Для молодого человека важно чувствовать, что его поведение и высказывания оказывают определенное влияние на внешние события, что позволяет ему самоутвердиться в социальной среде. Принятие образовательных инноваций дает некий «репутационный инструмент», так как позволяет быть в авангарде изменений и субъективно ощущать свою сопричастность к ним и свое влияние на их течение.

Доминирует среди ценностей ориентация на благожелательность, что демонстрирует приоритетность для молодых людей их ингрупп, среды общения [7], личного принятия, безопасности и самореализации [4]. Ингруппа (социальная категория, с которой индивид идентифицирует себя) здесь выступает референтным полисубъектом: если она одобряет какие-либо образовательные инновации, то и ее участники готовы поддерживать указанные изменения. Наиболее безболезненно здесь происходит приобщение к тем инновациям, которые соответствуют образу жизни ингруппы (к ним, например, относятся использование технических средств коммуникации, дистанционных технологий, поисковых методов познания

и др.), а следовательно, привычны и понятны по своему содержанию молодому человеку и одобряются его окружением.

Наименее выражены у молодых людей оказались ценности власти как с позиций обладания какими-либо ресурсами, так и с точки зрения влияния на поведение и деятельность окружающих. Данный показатель отражает пассивную роль молодежи по отношению к инновациям в образовании, когда обучающийся чувствует себя скорее потребителем, а не инициатором или активным участником этого процесса. Юноши и девушки не готовы нести ответственность за результаты изменений, предпочитая успехи приписывать себе, а сложности и негативные последствия объясняя внешними обстоятельствами [3].

Следует отметить, что большая часть базовых ценностных ориентаций молодых людей соответствует вектору роста и развития их личности, отвечает ключевым возрастным задачам юности и соотносится с ресурсом принятия образовательных инноваций, направленных на совершенствование личности обучающегося и обогащение его потенциала.

Интересно отношение молодежи к интегрированным ценностям более высокого порядка: открытости изменениям, самоутверждению, сохранению и самоопределению. Эта группа ценностей обеспечивает готовность к новым или преобразующим идеям и действиям. На их основе формируется позитивное отношение к инновационному процессу, вхождение в который сопровождается положительными для личности переживаниями. Для образовательных инноваций значимо, что, например, открытость изменениям у молодых людей преобладает над остальными комплексными показателями (рис. 3).

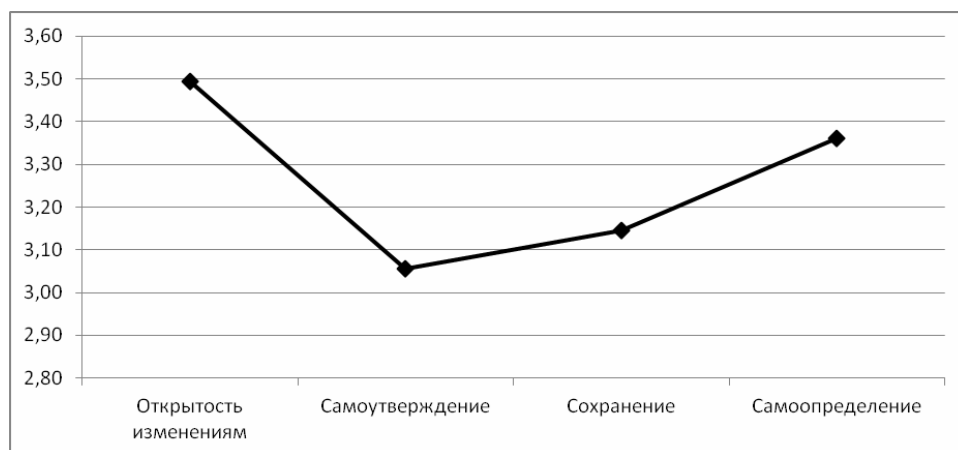


Рис. 3. График средних значений интегрированных ценностей высшего порядка

Менее выражен интегральный показатель ориентации молодежи на самоутверждение как удовлетворение собственных интересов. Гораздо в большей степени, как уже говорилось выше, молодые люди ценят интересы интруппы и общества в целом, что обеспечивает принятие этой социальной категорией образовательных инноваций через обоснование их значимости и необходимости для социума и его благополучия.

Подведем итоги:

- многочисленные преобразования в образовательной среде могут быть классифицированы в зависимости от целевой ориентации их предполагаемого результата. Так, нами были выделены пять групп инновационных изменений в современном образовании: организационные, содержательные, деятельностные, результативные и социально-контролирующие;

- эффективное внедрение данных инноваций невозможно без участия в этом процессе всех субъектов образовательного взаимодействия. Если роль педагога в продвижении инноваций очевидна и является предметом специального научного изучения, то готовность учащихся к изменениям вызывает меньший интерес со стороны научного сообщества, несмотря на то, что именно от их включенности и ценностной конгруэнтности к указанным преобразованиям зависит результат инновационного процесса;

- изучение ценностных ориентаций молодежи мегаполиса позволило выделить доминирующие личностные ценности, к которым относятся самостоятельность мыслей и поступков, гедонизм, репутация и благожелательность. Преобладание данных ориентаций в ценностном профиле молодых людей указывает на их открытость изменениям и готовность к принятию инновационных преобразований, в том числе в системе образования, однако при этом юноши и девушки демонстрируют скорее потребительскую модель поведения, не желая брать на себя ответственность за успех или неудачу, что может означать поверхностное включение в деятельность, низкий уровень внутренней мотивации и стремление к минимизации собственных усилий в совместной деятельности по достижению общего результата.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром психол. наук, профессором Э. Э. Сыманюк*

Литература

1. Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образования // Образование и наука. 2011. № 3 (82). С. 3–15.
2. Богомаз С. А., Литвина С. А. Опросниковые методы исследования средней идентичности. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2015. 27 с.

3. Богомаз С. А., Мацута В. В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 67–75.
4. Бугелова Т., Леоненко Н. О. Сравнительный анализ жизненных ценностей российских и словацких студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 61–65.
5. Головин А. В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Медицина и образование в Сибири. 2008. № 2. С. 6.
6. Гусакова Т. Ф. Гедонизм как вектор современной культуры // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. № 2. С. 60–69.
7. Жданова Н. Е. Исследование ценностных ориентаций студентов в условиях профессионально-образовательного пространства вуза // Образование и наука. 2014. № 7 (116). С. 75–86.
8. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоление // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21.
9. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–15.
10. Залевский Г. В. К проблеме психологии инновационного поведения и его барьеров // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 7–11.
11. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 8–13.
12. Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4. С. 88–99.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 41.
14. Капица С. П. Общая теория роста человечества // Сколько людей жило, живет и будет жить на Земле. Москва: Наука, 1999. 117 с.
15. Колясникова Л. В. Основы измерения и оценивания компетенций // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2013. Т. 3. С. 67–70.
16. Краснорядцева О. М. Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 13–19.
17. Минюрова С. А. Модель стратегий саморазвития человека в профессии // Вестник Университета РАО. 2008. № 5. С. 96–99.
18. Мы агенты изменений // Народный учитель. 2015. № 3. С. 6–7.
19. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005. 198 с.
20. Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. С.-Петербург: Питер, 2013. 288 с.

21. Симонова И. А. Социально-топологическая методология как инновационный инструмент актуализации ключевых компетенций у молодежи // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 18–23.
22. Сластенин В. А. Педагогика. Москва: Школа-Пресс, 2000. 492 с.
23. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
24. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1992. P. 1–65.
25. Whiddett S., Hollyforde S. The Competencies Handbook. Mumbai: Jaico Publishing House, 2006. 240 p.

References

1. Belyakova E. G., Degtyarev S. N. Otsenka smisloobrazuyushchego potentsiala innovatsionnogo obrazovaniya. [Estimation of sense-making potential of innovation education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2011. № 3 (82). P. 3–15. (In Russian)
2. Bogomaz S. A., Litvina S. A. Oprosnikovie metodi issledovaniya sredovoy identichnosti. [Questionnaire methods of research of social identity]. Tomsk, Natsional'niy issledovatel'skiy Tomskiy gosudarstvenniy universitet. [Tomsk National Research State University], 2015. 27 p. (In Russian)
3. Bogomaz S. A., Matsuta V. V. Sub'ektivnaya otsenka realizuemosti bazisnykh tsennostey v gorodskoy srede. [Value judgment of a realizability of basic values in city environment]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. [Siberian Psychological Journal]*. 2012. № 46. P. 67–75. (In Russian)
4. Buglova T., Leonenko N. O. Sravnitel'niy analiz zhiznennykh tsennostey rossiyskikh i slovatskikh studentov. [The comparative analysis of vital values of the Russian and Slovak students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2013. № 4. P. 61–65. (In Russian)
5. Golovin A. V. Dialektika traditsiy i innovatsiy v obrazovanii (sushchnost' i sodержание innovatsiy v sisteme obrazovaniya. [Dialectics of traditions and innovations in education (essence and the maintenance of innovations in education system)]. *Meditsina i obrazovanie v Sibiri. [Medicine and Education in Siberia]*. 2008. № 2. P. 6. (In Russian)
6. Gusakova T. F. Gedonizm kak vektor sovremennoy kul'turi. [Hedonism as a vector of modern culture]. *Vestnik Tumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovie issledovaniya. [Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and Legal Researches]*. 2006. № 2. P. 60–69. (In Russian)
7. Zhdanova N. E. Issledovanie tsennostnykh orientatsiy studentov v usloviyakh professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva vuza. [Research of values of students in the conditions of professional-educational space of high school]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 7 (116). P. 75–86. (In Russian)
8. Zagvyazinskiy V. I., Strokova T. A. Soprotivlenie innovatsiyam: sushchnost', sposobi profilaktiki i preodolenie. [Resistance to innovations: essence, ways of preventive maintenance and overcoming]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO.*

[*Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education*]. 2014. № 3. P. 3–21. (In Russian)

9. Zagvyazinskiy V. I. Strategicheskie orientiry razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i puti ikh realizatsii. [Strategic reference points of development of Russian education and ways to their realisation]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2012. № 4 (93). P. 3–15. (In Russian)

10. Zalevskiy G. V. K probleme psihologii innovatsionnogo povedeniya i ego bar'erov. [To a problem of psychology of innovative behaviour and its barriers]. *Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal. [Siberian Psychological Journal]*. 2009. № 34. P. 7–11. (In Russian)

11. Zeer E. F., Simanuk E. E. Kompetentnostniy podhod kak faktor realizatsii innovatsionnogo obrazovaniya. [Competence-oriented approach as the factor of realisation of innovative education]. *Innovatsionnye proekty i programmi v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2012. № 4. P. 8–13. (In Russian)

12. Zeer E. F., Popova O. S. Psihologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy obuchaushchihsya v professional'noy shkole. [Psychological support of individual educational trajectories of trainees in a vocational school]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2015. № 4. P. 88–99. (In Russian)

13. Zimnyaya I. A. Kluchevie kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. [Key competences – a new paradigm of educational result]. *Visshee obrazovanie segodnya. [Higher Education Today]*. 2003. № 5. P. 41. (In Russian)

14. Kapitsa S. P. Obshchaya teoriya rosta chelovechestva. [The general theory of growth of mankind]. *Skol'ko ludey zhilo, zhivet i budet zhit' na Zemle. [How many people lived, live and will live on the Earth]*. Moscow: Publishing House Nauka. [Science], 1999. 117 p. (In Russian)

15. Kolyasnikova L. V. Osnovi izmereniya i otsenivaniya kompetentsiy. [Bases of measurement and estimation of competences]. *Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Innovative processes in education: strategy, the theory and development practice: materials of VI All-Russia scientific and practical conference]*. Yekaterinburg, 2013. Vol. 3. P. 67–70. (In Russian)

16. Krasnoryadtseva O. M. Chuvstvitel'nost' k problemam kak kharakteristika innovatsionnogo potentsiala lichnosti. [Sensitivity to problems as the characteristic of innovative potential of the person]. *Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal. [Siberian Psychological Journal]*. 2009. № 33. P. 13–19. (In Russian)

17. Minurova S. A. Model' strategiy samorazvitiya cheloveka v professii. [Strategy Model of self-development of the person in a profession]. *Vestnik Universiteta RAO. [Bulletin of University of the Russian Academy of Education]*. 2008. № 5. P. 96–99. (In Russian)

18. Mi agenti izmeneniy. [We are agents of changes]. *Narodniy uchitel'. [National Teacher]*. 2015. № 3. P. 6–7. (In Russian)

19. Rapatsevich E. S. Pedagogika. [Pedagogy]. Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya. [Large modern encyclopaedia]. Minsk: Publishing House Sovremennoe slovo. [Modern Word], 2005. 198 p. (In Russian)

20. Rubinshteyn S. L. Bitiyo i soznanie. [Life and consciousness]. St.-Petersburg: Publishing House Piter, 2013. 288 p. (In Russian)
21. Simonova I. A. Social'no-topologicheskaya metodologiya kak innovatsionniy instrument aktualizatsii kluchevikh kompetentsiy u molodezhi. [Socially-topological methodology as the innovative tool of actualisation of youth key competences]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2011. № 5. P. 18–23. (In Russian)
22. Slastenin V. A. Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow: Publishing House Shkola-Press, 2000. 492 p. (In Russian)
23. Schwartz S., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. Utochnennaya teoriya bazovikh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii. [The specified theory of base individual values: application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Visshey shkoly ekonomiki*. [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2012. Vol. 9. № 1. P. 43–70. (In Russian)
24. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1992. P. 1–65. (Translated from English)
25. Whiddett S., Hollyforde S. The Competencies Handbook. Mumbai: Jaico Publishing House, 2006. 240 p. (Translated from English)

УДК 316.17

Стариков Павел Анатольевич

кандидат философских наук, доцент кафедры социологии Сибирского федерального университета, Красноярск (РФ).

E-mail: kriprikrit@yandex.ru

Порхачева Евгения Павловна

старший преподаватель кафедры социологии Сибирского федерального университета, Красноярск (РФ).

E-mail: sociol@sfu-kras.ru

Лыкова Светлана Николаевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Сибирского федерального университета, Красноярск (РФ).

E-mail: sociol@sfu-kras.ru

КОМПЛЕКС ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ, СООТВЕТСТВУЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЯМ ВДОХНОВЕНИЯ

Аннотация. Цель исследования, основные результаты которого описаны в статье, – изучение структуры эмоциональных переживаний, связанных с проявлением вдохновения в творческой деятельности студентов вузов.

Методика и методы. Авторами использовались методы математической статистики: корреляционный анализ, многомерное шкалирование, факторный анализ.

Результаты и научная новизна. Выявлены составляющие комплекса переживаний студентов, соответствующие опыту вдохновения в творческой деятельности. В этот комплекс, согласно полученным в исследовании результатам, включены как «операциональные» переживания, выделенные М. Чиксентмихайи («чувство полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете», «ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией», «чувство полного погружения в работу, не требующее специальных усилий»), так и переживания «духовного» характера, больше соответствующие пиковым переживаниям А. Маслоу («чувство любви ко всему существующему, всей жизни», «глубокое чувство своей значимости, внутреннее ощущение одобрения вас самих», «чувство близости ко всему, ощущение единства со всем миром», «обостренное восприятие красоты мира, природы, «прекрасного мгновения», «ощущение легкости, парения»). Показана взаимосвязь степени выраженности данного комплекса переживаний с опытом вдохновения.

Практическая значимость. Материалы публикации о структуре эмоциональных переживаний, сопровождающих проявления вдохновения в творческой деятельности, будут полезны как психологам, так и специалистам в области педагогики творческой деятельности.

Ключевые слова: студенты, творчество, вдохновение, пиковые переживания, потоковые состояния, факторный анализ, многомерное шкалирование.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-105-118

Starikov Pavel A.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (RF).

E-mail: kriprikrit@yandex.ru

Porkhacheva Eugenia P.

Senior lecturer, Department of Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (RF).

E-mail: sociol@sfu-kras.ru

Lykova Svetlana N.

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (RF).

E-mail: sociol@sfu-kras.ru

THE COMPLEX OF EMOTIONAL EXPERIENCES, RELEVANT MANIFESTATIONS OF INSPIRATION

Abstract. *The aim of the study is to investigate structure of emotional experiences, relevant manifestations of inspiration creative activities of students.*

Methods. The proposed methods of mathematical statistics (correlation analysis, factor analysis, multidimensional scaling) are applied.

Results and scientific novelty. The use of factor analysis, multidimensional scaling allowed to reveal a consistent set of positive experiences of the students, the relevant experience of inspiration in creative activities. «Operational» rueful feelings dedicated by M. Chiksentmihaji («feeling of full involvement, and dilution in what you do», «feeling of concentration, perfect clarity of purpose, complete control and a feeling of total immersion in a job that does not require special efforts») and experiences of the «spiritual» nature, more appropriate to peaks experiences of A. Maslow («feeling of love for all existing, all life»; «a deep sense of self importance, the inner feeling of approval of self»; «feeling of unity with the whole world»; «acute perception of the beauty of the world of nature, “beautiful instant”»; «feeling of lightness, flowing») are included in this complex in accordance with the study results. The interrelation of degree of expressiveness of the given complex of experiences with inspiration experience is considered.

Practical significance. The results of the study show structure of emotional experiences, relevant manifestations of inspiration. Research materials can be useful both to psychologists, and experts in the field of pedagogy of creative activity.

Keywords: students, creativity, inspiration, peaks experiences, flow state, factor analysis, multidimensional scaling.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-105-118

Под вдохновением в современной культуре понимается особое состояние человека, которое характеризуется, с одной стороны, высокой производительностью, с другой – огромным подъемом и напряжением сил. Вдохновение выступает типичной чертой и составным элементом творчества. Несмотря на тесную связь с творчеством и важность научного изучения данного феномена, следует отметить отсутствие единой терминологии в современных исследованиях природы вдохновения. До сих пор не сложился унифицированный подход к изучению этой проблематики. При этом авторы дают, с нашей точки зрения, единому феномену различные названия (пиковые переживания, потоковые состояния, состояния саморегуляции, озарения, гениальности и т. д.). Вопрос близости данных состояний, единства структуры опыта вдохновения на сегодняшний день недостаточно изучен.

Серьезный вклад в рационализацию проблематики вдохновения был сделан А. Маслоу, который предложил модель пикового переживания как идеальную модель человеческого действия, характеризующегося качествами спонтанности, интегративности, гедонистичности, индивидуализированности, творческой.

По А. Маслоу, пиковое переживание – это эпизод в жизни индивида, в котором «все силы личности чрезвычайно эффективно сливаются воедино, доставляя интенсивное удовольствие, когда человек обретает единство, преодолевая разорванность, больше открыт ощущениям, отличается неповторимостью, экспрессией и спонтанностью, более полно функционирует, обладает большими творческими способностями» [6, с. 132].

Логика мысли А. Маслоу зафиксировала особое значение пикового переживания во всех аспектах процесса развития личности. Любой человек в момент пикового переживания становится наиболее полноценным как с эмпирической, так и с теоретической точки зрения, т. е. дает максимум информации о здоровье и отдельного индивида в его поиске себя, и универсальных вершин человеческой природы. Таким образом, пиковое переживание – это и модель более здорового, продуктивного состояния, и средство продвижения по пути самоактуализации.

А. Маслоу считал, что пиковые переживания проявляют лучшие стороны личности и являются как целью, так и средством самоактуализации, мгновениями, когда человек проявляет свое «Я». В жизни каждого человека бывают такие моменты. Задача терапии и обучения – помогать людям испытывать пиковые переживания как можно чаще.

В свое время этот же принцип, который с таким трудом находит свое место в современной педагогике и профессиональной деятельности, был сформулирован и К. С. Станиславским: «Пусть начинающие сразу познают, хотя бы в отдельные моменты, блаженное состояние артиста во время нормального творчества» [8, с. 454].

Рассматривать проявления подобного образа переживаний одновременно и как педагогический ориентир, и как средство, и как индикатор продуктивного развития личности, системы социальных отношений – такая позиция представляется особенно актуальной в формирующейся современной образовательной культуре, но требует большей методологической разработанности основных понятий, выявления соответствующих инструментальных подходов. На сегодняшний день научная разработка данной проблематики только начинается, что предполагает поисковый характер работ в этом направлении.

С нашей точки зрения, важным методологическим вкладом А. Маслоу стало формулирование гипотезы о существовании идеального композитного синдрома пиковых переживаний – целостности всех его характеристик. Положение о комплексности характеристик некоего идеального состояния (далее условно назовем его более традиционно «состояние вдохновения») позволяет провести эмпирические исследования, целью которых станет, с одной стороны, уточнение множества устойчивых харак-

теристик «состояния вдохновения», с другой – возможность примирить, свести к единому основанию введенные различными авторами понятия, описывающие, с нашей точки зрения, близкие по своей природе феномены.

Исследуя «состояние вдохновения», многие авторы акцентировали различные его характеристики. Широкую известность приобрели исследования М. Чиксентмихайи, в результате которых была создана концепция «потокowego состояния». Согласно его теории, оно описывается следующими составляющими:

- «вызов ситуации» (поставленная перед собой задача должна быть достаточно трудна и требовать мастерства);

- сосредоточенность;
- ясность цели;
- немедленное ощущение отдачи;
- полное погружение в действие, не требующее специальных усилий;
- чувство контроля над ситуацией;
- исчезновение восприятия себя;
- остановка времени [10].

М. Чиксентмихайи назвал эти исключительные моменты состоянием потока, используя метафору течения, чтобы передать ощущение легкости, с которой люди выполняют какое-то дело. Именно потоковые моменты люди считают лучшими в своей жизни.

В качестве одного из важных результатов работы исследователя следует указать на сделанное им различие между стремлением к удовольствию и стремлением к духовному удовлетворению. Удовольствия даются легко, но ведут к депрессии, удовлетворение, как результат потокового состояния, требует мастерства и напряжения сил. Поэтому опыт потоковых состояний, с точки зрения М. Чиксентмихайи, – это процесс накопления психологического капитала, ресурсов продуктивности на всю дальнейшую жизнь. Вместе с тем, на наш взгляд, концепция потокового состояния, акцентируя внимание в основном на «операциональных» характеристиках, необоснованно мало внимания уделяет духовным и личностным аспектам, что было в значительной мере представлено в развивавшейся А. Маслоу концепции пиковых переживаний.

Серьезный методологический интерес представляют исследования Э. Ярнеса, которые позволили создать еще одну практически ориентированную интегральную концепцию – восстановление воспоминаний опыта пиковых переживаний с целью выведения этого опыта на сознательный уровень для облегчения вызова новых пиковых переживаний и использования их ресурсов в обучении, творчестве, спорте [12]. Подход Э. Ярнеса созвучен одной из первых психоаналитических техник, разработанных А. Адлером, – восстанавливать яркие, прекрасные впечатления детства,

работа с которыми позволяет обнаружить идеал личностного развития как основы продуктивного развития личности.

Еще одно направление изысканий в плане рационализации опыта вдохновения – «поиск легкости». Суть ряда подходов – обучение новым установкам на поиск легкости как системы психофизиологической адаптации и настройки. Когда человек учится выполнять работу с минимальными усилиями, осуществляет поиск легкости, свежести, этим самым он оптимизирует свое внутреннее пространство, настраивает его на гармонию [1]. Р. Дальке предполагает, что традиционная установка «мы должны всего добиваться напряженными усилиями» является одним из самых распространенных предрассудков европейского человека. «Пережить состояние, похожее на чувство единства, почувствовать не обремененную ничем легкость парения – вот что является главным в достижении цели» [4, с. 37].

В то же время напряжение и вдохновение могут представлять собой грани единого целостного комплекса, отдельные составляющие которого могут в различной степени отражаться и акцентироваться современной культурой, на что обращают внимание американские ученые Г. Бенсон и У. Проктор [2].

В контексте обсуждения личностных и социокультурных характеристик состояния вдохновения любопытны опыты В. А. Райкова. С помощью гипнотических техник испытуемым позволяли войти в образ «великого человека». Как следствие, кардинально менялись не только уровень мастерства, способность обучаться, но и мотивация, формировалось «новое мышление» [7]. Впоследствии те же самые закономерности были зафиксированы в модифицированной методике В. А. Райкова – созерцании специально подобранных картин великих мастеров. Дух созидания, творческая энергия, воплощенные в артефактах, аналогичным образом воздействовали на испытуемых.

Следует отметить рост интереса научного сообщества к подобного рода продуктивным состояниям, появление все большего количества исследований, расширяющих спектр их различных характеристик и аспектов, в том числе этических [13, 14], мотивационных [15, 16], архетипических [5, 11].

Центральным остается вопрос относительно единой комплексной основы подобных продуктивных переживаний и состояний. В частности, требует проверки гипотеза о связи опыта вдохновения и выраженности определенных эмоциональных переживаний, их структурной, комплексной организованности.

В 2009–2014 гг. нами проводились анкетные опросы среди студентов Сибирского Федерального университета (в целом анкетированием было охвачено 1050 человек). В выборке в равной пропорции были представлены студенты различных институтов и направлений (естественно-

научного, гуманитарного, технического). Некоторые результаты исследования освещались нами ранее [9]. В ходе анализа полученных данных использовались методы математической статистики: корреляционный анализ (для подсчетов применялись коэффициенты корреляции Спирмена); факторный анализ, многомерное шкалирование (расчет дистанций осуществлялся по корреляционной матрице, за расстояние принималась величина, равная $1 - R$, где R – коэффициент корреляции между соответствующими переменными). Данные обрабатывались в пакете Statistica 10.

Для выявления опыта вдохновения в творческой деятельности использовалась пятибалльная шкала. Респондентам предлагалось выбрать один из вариантов ответов по поводу утверждения «у меня не бывает вдохновения в момент творчества»: 1) «да»; 2) «больше да»; 3) «и да, и нет»; 4) «больше нет», 5) «нет».

На основе публикаций о феноменологии вдохновения [3, 6, 10] был создан и апробирован комплексный показатель, измеряющий степень выраженности опыта вдохновения. Показатель строился по методу шкалы Лайкерта. Респонденты должны были ответить на вопрос: «Насколько Вы согласны, что в момент вдохновенного творчества у Вас возникали следующие чувства, переживания?» Предлагался такой перечень переживаний:

- «чувство полного вовлечения, растворенности в том, что вы делаете»;
- «ощущение реальности возникающих образов»;
- «ощущение согласия с людьми, природой и всем миром»;
- «лучшее понимание себя и других»;
- «возникает синестезия – краски могут звучать, звуки ощущаться»;
- «после выхода из состояния творчества чувствуете себя как бы заново рожденным».

Степень согласия с каждым из утверждений снова оценивалась респондентами по пятибалльной шкале: «Да», «Больше да», «И да, и нет», «Больше нет», «Нет». Оценка качества показателя по критерию альфа Кронбаха (0,78) показала хорошую надежность. Распределение значений показателя соответствует нормальному.

Необходимо отметить, что обсуждаемый показатель, измеряющий степень выраженности опыта вдохновения, строился на представлении о важности измерения комплекса составляющих опыта вдохновения, а не только частоты появления одного признака, как в методике М. Чиксентмихайи, где на вопрос «Были ли вы когда-нибудь так сильно увлечены своей деятельностью, что забывали обо всем и теряли ощущение времени?» нужно выбрать ответы: «да, довольно часто, несколько раз в день», «да, часто», «да, иногда», «да, редко», «нет, никогда» [10].

Оценка спектра эмоциональных переживаний студентов осуществлялась с помощью шкал семантического дифференциала. По 7-балльной шкале

(1 – практически никогда ... 7 – это мое обычное состояние) распределялись ответы на вопрос «Как часто Вы переживаете следующие ощущения?», к которому прилагался набор переживаний, выделенных М. Чиксентмихайи для описания «потокowego состояния» (см. выше).

Согласно полученным в ходе исследования данным, для студентов не чужд весь спектр исследуемых переживаний. В целом позитивные переживания у респондентов по частоте преобладали над негативными (таблица).

Спектр переживаний респондентов, баллы (среднее значение по выборке при $\max = 7$ – «это мое обычное состояние» и $\min = 1$ – «практически никогда не испытываю»)

№ пп	Переживание	Среднее значение
1	Внутреннее спокойствие, умиротворенность	3,9
2	Чувство полного вовлечения, растворения в том, что Вы делаете	4,3
3	Чувство любви ко всему существующему, всей жизни	4,2
4	Глубокое чувство своей значимости, внутреннее ощущение одобрения Вас самих	4,2
5	Чувство близости ко всему, ощущение единства со всем миром	3,6
6	Ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией	4,6
7	Чувство своей потенциальности, наполненности идеями, планами	5,0
8	Чувство яростного протеста, желания изменить этот мир	4,4
9	Чувство внутренней боли, страдания от несправедливости мира	3,6
10	Чувство внутреннего противоречия, неразрешимого внутреннего конфликта	3,8
11	Обостренное восприятие красоты мира, природы, «прекрасного мгновения»	4,9
12	Ощущение легкости, парения	4,1
13	Чувство полного погружения в работу, не требующее специальных усилий	4,0

Проведенный факторный анализ позволил обозначить структуру взаимосвязей между частотой соответствующих переживаний студентов. Были выделены три основных фактора (65% общей вариации признаков). В первый (38% всей вариации признаков) вошли интересующие нас переживания:

- «глубокое чувство своей значимости, внутреннее ощущение одобрения вас самих» (0,76 – факторная нагрузка);
- «чувство близости ко всему, ощущение единства со всем миром» (0,72);

- «чувство своей потенциальности, наполненности идеями, планами» (0;72);
- «чувство полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете» (0;72);
- «чувство своей потенциальности, наполненности идеями, планами» (0;72);
- «ощущение легкости, парения» (0;71);
- «чувство полного погружения в работу, не требующее специальных усилий» (0;71);
- «чувство любви ко всему существующему, всей жизни» (0;7);
- «ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией» (0;7);
- «обостренное восприятие красоты мира, природы, “прекрасного мгновения”» (0;6);
- «чувство внутреннего спокойствия, умиротворенности» (0,6).

Второй фактор (17% общей вариации признаков) тесно связан с негативными переживаниями – страданиями (0,84), конфликтами (0,8), протестом (0,68).

Третий фактор (10% всей вариации признаков) объединяет амбивалентные переживания: «чувство возбуждения, азарта, адреналина в крови» (0,6) и отсутствия «чувства любви ко всему существующему, всей жизни» (-0,6 – отрицательная факторная нагрузка).

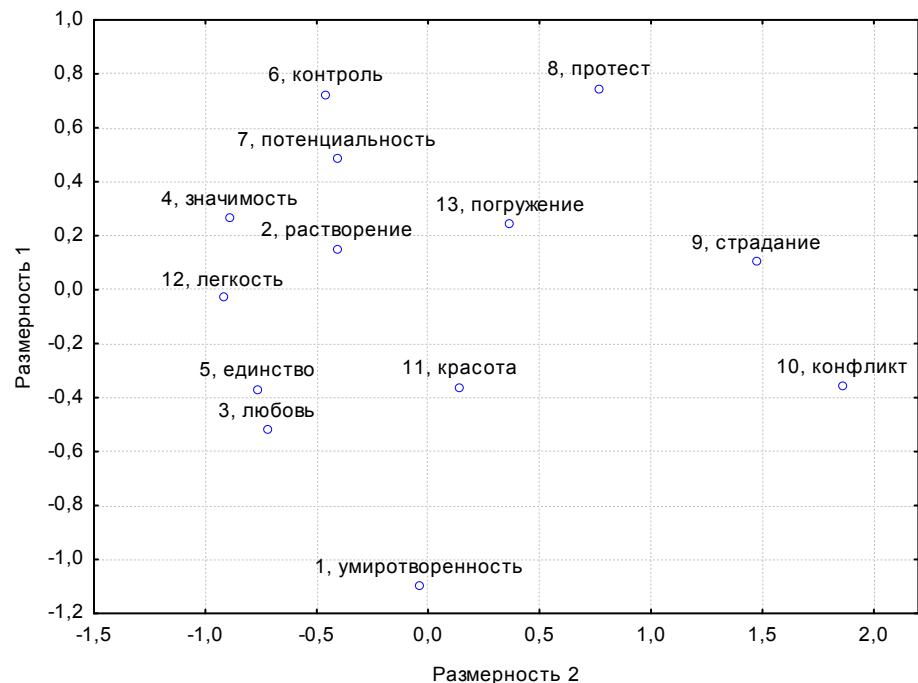
Частотность переживаний, сгруппированных в первом факторе, в значительной степени подтверждает предположение о существовании идеального «композитного синдрома» состояния вдохновения, как обозначил его А. Маслоу, когда «отдельные характеристики отнюдь не являются отдельными, а переплетаются друг с другом, по-разному выражая одно и то же, имея одно и то же значение в метафорическом смысле» [6, с. 138] Важно, что в этот комплекс, согласно обработанным нами результатам, попали как «операциональные» переживания, выделенные М. Чиксентмихайи («чувство полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете», «ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией», «чувство полного погружения в работу, не требующее специальных усилий»), так и переживания «духовного» характера, больше соответствующие пиковым переживаниям, указанным А. Маслоу (переживания любви, единства с миром, эстетически возвышенные чувства, ощущения легкости и потенциальности своей личности).

Таким образом, полученные данные указывают на возможность объединения различных авторских подходов, в частности понятий «пиковое переживание», введенного А. Маслоу, «потокосное состояние», используемого М. Чиксентмихайи, и других концепций как имеющих дело с одним феноменом сложной комплексной структуры.

Использование метода многомерного шкалирования позволило проанализировать степень близости (дистанцию) между обсуждаемыми переживаниями

(см. рисунок). В результате удалось определить метрические отношения между объектами (переживаниями) в двухмерном пространстве при допустимом уровне стресса 0,137 (показатель отсутствия несоответствий найденного расположения объектов в метрическом пространстве).

Исходя из структуры расположения объектов в найденном метрическом пространстве был уточнен смысл образующих его осей. Горизонтальная ось определяется поляризацией: с одной стороны, переживания, соответствующие комплексу пиковых переживаний, с другой – переживания боли и конфликта.



Результаты многомерного шкалирования различий между переживаниями:

использованы сокращения для обозначения соответствующих переживаний (нумерация на рисунке совпадает с нумерацией строк в таблице).

Вертикальная ось, с нашей точки зрения, может быть интерпретирована как поляризация «созерцание» (чувство «внутреннего спокойствия, умиротворенности») – «действие» («ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией», «чувство яростного протеста, желания изменить этот мир», «чувство своей потенциальности, наполненности идеями, планами»). При этом «чувство яростного

протеста, желания изменить этот мир» в отличие от «ощущения сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией» содержит боль и страдание (различия по горизонтальной оси).

Примечательно, что переживания «ощущение легкости, парения», «чувство полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете» находятся в середине вертикальной оси обсуждаемого пространства, обозначая ключевые индикаторы обсуждаемого комплекса переживаний, в контексте интеграции, снятия противоположностей полюсов «созерцание» и «действие». Результаты показывают актуальность двух этих переживаний в качестве формирования сознательных настроек и бессознательных установок при обучении продуктивным состояниям, актуализации опыта вдохновения.

Анализ корреляций между обсуждаемыми переживаниями и эмпирически по самооценке фиксируемым опытом вдохновения студентов способствовал лучшему пониманию соотношения переживаний с опытом вдохновения.

Большая часть студентов (62%) признала, что испытывает вдохновение в момент творчества, и только маленькая доля испытуемых (7%) полностью опровергла наличие такого опыта. Отдельно выяснялись предпочтения сферы творческой деятельности. Обнаружена связь между частотой переживания вдохновения и увлеченностью студентов различными видами искусств (литературой, живописью, музыкой), научной деятельностью, техническим изобретательством. Отрицательно с проявлениями вдохновения коррелирует увлеченность компьютерными играми.

Была установлена взаимосвязь между степенью выраженности опыта вдохновения и переживаниями студентов. Наиболее значимая корреляция обнаружилась с «ощущением легкости, парения» (коэффициент 0,43); чуть меньшая с «обостренным восприятием красоты мира, природы» (коэффициент корреляции 0,31), «чувством близости ко всему, ощущением единства со всем миром» (коэффициент 0,3), «чувством полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете» (0,27). Данные связи указывают на важность перечисленных переживаний для актуализации опыта вдохновения. К сожалению, значимость чувства красоты, ощущения единства с миром недооценивается в современной системе образования и педагогике.

Достаточно выраженной оказалась взаимосвязь опыта вдохновения с такими важными для личности переживаниями, как «глубокое чувство собственной значимости, ощущение одобрения вас самих» (0,2), «чувство своей потенциальности, наполненности идеями, планами» (0,2), «ощущение сосредоточенности, совершенной ясности цели, полного контроля над ситуацией» (0,2).

Показатель степени выраженности опыта вдохновения отрицательно коррелирует с частотой «чувства внутренней боли, страдания от несправедливости мира» ($-0,07$), «чувства внутреннего противоречия, неразрешимого внутреннего конфликта» ($-0,14$).

Полученные данные указывают на необходимость опыта вдохновения в личностном развитии, на что обращали внимание и А. Маслоу, и М. Чиксентмихайи.

К наиболее важным выводам проведенного исследования, с нашей точки зрения, относится подтверждение существования единого комплекса переживаний, сопряженных с феноменом вдохновения. Этот комплекс, согласно полученным результатам, включает как «операциональные» переживания, выделенные М. Чиксентмихайи, так и переживания «духовного» характера, соответствующие пиковым переживаниям, о которых писал А. Маслоу.

Согласно итогам анализа структурных взаимосвязей, методами корреляционного анализа и многомерного шкалирования, ключевыми индикаторами проявления вдохновения являются «ощущение легкости, парения», «чувство полного вовлечения, растворения в том, что вы делаете». Именно на эти индикаторы следует обратить наиболее пристальное внимание в дальнейших эмпирических исследованиях феномена вдохновения, так как они выступают, с одной стороны, как важные показатели позитивного личностного развития, с другой – как значимые характеристики продуктивных состояний при обучении творческой деятельности.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, профессором Е. Г. Беляковой*

Литература

1. Алиев Х. М. Защита от стресса. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях. Москва: Мартин, 1996. 239 с.
2. Бенсон Г., Проктор У. Как стать гением. Москва: Эксмо, 2004. 384 с.
3. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. С.-Петербург: Речь, 2006, 416 с.
4. Дальке Р. Легкость парения. Как научиться жить легко, избавившись от неудач, проблем и болезней. С.-Петербург: Весь, 2008, 208 с.
5. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 528 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. Москва: Ваклер, 1997. 300 с.
7. Психологические исследования творческой деятельности. Москва: Наука, 1975. 253 с.
8. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика. С.-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 478 с.

9. Стариков П. А. Методика комплексного анализа смысловых ассоциаций в изучении «креативного этоса» современной студенческой молодежи // *Образование и наука*, 2013. № 7. С. 114–125.
10. Чиксентмихайи М. В поисках потока. Психология включенности в повседневность. Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. 194 с.
11. Шикун А. Ф., Федоров В. В. «Пиковые переживания» в восприятии среды предметно-пространственного окружения // *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2012. № 1. С. 23–27.
12. Ярлес Э., ван Люйтелеа Ж. Терапевтическая сила пиковых переживаний: воплощение старой идеи Маслоу // *Телесная психотерапия. Бодинамика*. Москва: АСТ, 2010. С. 214–239.
13. Boniface M. R. Towards an understanding of flow and other positive experience phenomena within outdoor and adventurous activities // *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 2007. № 1. P. 55–68.
14. Harald S. Harung Illustrations of Peak Experiences during Optimal Performance in World-class Performers // *Journal of Human Values*. 2012. Vol. 18 (1). P. 33–52.
15. Keller J., Bless H. Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to flow model of intrinsic motivation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008. Vol. 34. P. 196–209.
16. Yair G. Key educational experiences and self-discovery in higher education // *Teaching and Teacher Education*. 2008. Vol. 24. P. 92–103.

References

1. Alyev X. M. Zashhita ot stressa. [Protection from stress]. Kak sohranit' i realizovat' sebja v sovremennyh usloviyah. [How to save and to realize themselves in modern conditions]. Moscow: Publishing House Martin, 1996. 239 p. (In Russian)
2. Benson H., Proctor W. Kak stat' geniєм. [How to become a genius?]. Moscow: Publishing House Jeksmo, 2004. 384 p. (In Russian)
3. Granovskay R. M. Tvorchestvo i konflikt v zerkale psihologii. [Creativity and conflict in the mirror of psychology]. St.-Petersburg: Publishing House Rech. [Speech]. 2006, 416 p. (In Russian)
4. Dahlke R. Legkost' parenija. [Ease soaring]. Kak nauchit'sja zhit' legko, izbavivshis' ot neudach, problem i boleznej. [How to learn to live easily, getting rid of failures, problems and diseases]. St.-Peterburg: Publishing House Ves', 2008. 208 p. (In Russian)
5. Kozlov V. V. Integrativnaja psihologija: Puti duhovnogo poiska, ili osvjaschenie povsednevnosti. [Integrative psychology: the path of spiritual search, or lighting of everyday life]. Moscow: Publishing House Psihoterapija. [Psychotherapy], 2007. 528 p. (In Russian)
6. Maslow A. Psihologija bytija. [Psychology of Being]. Moscow: Publishing House Vakler, 1997. 300 p. (In Russian)
7. Psihologicheskie issledovanija tvorcheskoi dejatel'nosti. [Psychological studies of creative activity]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science], 1975. 253 p. (In Russian)

8. Stanislavsky K. S. Rabota aktera nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya [The actor's work on himself in the creative process of experiencing]. St.-Petersburg: Publishing House Prime-EVROZNAK, 2008. 478 p. (In Russian)
9. Starikov P. A. Metodika kompleksnogo analiza smyslovyykh assotsiatsiy v izuchenii «kreativnogo jetosa» sovremennoj studencheskoj molodezhi. [The complex analysis method of semantic associations in studying the students' creative ethos]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. № 7. P. 114–125. (In Russian)
10. Csikszentmihalyi M. V poiskah potoka. [Finding Flow]. Psihologiya vkljuchennosti v povsednevnost'. [The psychology of engagement with everyday life]. Moscow: Publishing House Al'pina non-fikshn. [Alpina non-fiction], 2012. 194 p. (In Russian)
11. Shikun A. F., Fedorov V. V. «Pikovye perezhivaniya» v vospriyatii sredy predmetno-prostranstvennogo okruzheniya. [«Peak experiences» in the perception of the environment of subject-spatial environment]. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*. [Vestnik of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology]. 2012. № 1. P. 23–27. (In Russian)
12. Jarlmaes E., vann Loytelaa J. Terapevticheskaja sila pikovykh perezhivaniy: voploshhenie staroj idei Maslou. [The therapeutic power of peaks experiences: the embodiment of the old idea of Maslow]. Telesnaja psihoterapija. [Body psychotherapy]. Bodinamika. [Biodynamic]. Moscow: Publishing House AST, 2010. P. 214–239. (In Russian)
13. Boniface M. R. Towards an understanding of flow and other positive experience phenomena within outdoor and adventurous activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 2007. № 1. P. 55–68. (Translated from English)
14. Harald S. Harung Illustrations of Peak Experiences during Optimal Performance in World-class Performers. *Journal of Human Values*. 2012. Vol. 18, 1. P. 33–52. (Translated from English)
15. Keller J., Bless H. Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008. Vol. 34. P. 196–209. (Translated from English)
16. Yair G. Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 2008. Vol. 24. P. 92–103. (Translated from English)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 61:378.147.88+378.018.43:004.9]-057.875

Баринов Эдуард Федорович

доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой гистологии, цитологии и эмбриологии Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Донецк (Украина).

E-mail: barinov.ef@gmail.com

Басий Раиса Васильевна

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой анатомии человека Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Донецк (Украина).

E-mail: besshulyaolga@rambler.ru

Шатова Ольга Петровна

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой биологической химии Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Донецк (Украина).

E-mail: shatova.op@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ КАФЕДРАХ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Цель статьи – обосновать и проанализировать практическую реализацию использования дистанционных обучающих технологий (ДОТ) для управления процессом формирования фундаментальных знаний во время внеаудиторной самостоятельной работы студентов на кафедрах гистологии, цитологии и эмбриологии, анатомии человека и биологической химии.

Методики исследования: анализ практики организации самостоятельной работы студентов.

Результаты. Анкетирование показало: использование дистанционных обучающих технологий при подготовке к практическим занятиям позволяет большинству студентов для достижения того же результата, что и при традиционных формах подготовки (без применения ДОТ), добиваться существенной экономии времени. Респонденты отмечают возросшую осмысленность самостоятельной работы, появление мотивации к изучению учебного материала, повышение эффективности обучения на этапе внеаудиторной подготовки благодаря оперативному устранению возникающих вопросов в процессе консультирования. При контроле знаний и умений на практических занятиях отмечено существенное повышение качественной успеваемости студентов.

Научная новизна. Использование стандарта фундаментальных знаний медицины, регламентированное методическое сопровождение самостоятельной работы и внедрение дистанционных обучающих технологий на медико-биологических кафедрах университета обеспечивают преемственность преподавания и успешное формирование профессиональных компетенций у студентов.

Практическая значимость. Дистанционный доступ к образовательным ресурсам медико-биологических кафедр позволяет достигнуть реальной междисциплинарной интеграции и поддерживать необходимый уровень фундаментальных знаний у молодых специалистов с учетом их конкретной специализации.

Ключевые слова: дистанционные обучающие технологии, управление внеаудиторной самостоятельной работой студентов, фундаментальные знания медицины, эффективность обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-119-134

Barinov Eduard F.

*Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Histology, Cytology and Embryology, Donetsk National Medical University named after M. Gorky, Donetsk (Ukraine).
E-mail: barinov.ef@gmail.com*

Basiy Raisa V.

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Human Anatomy, Donetsk National Medical University named after M. Gorky, Donetsk (Ukraine).
E-mail: besshulyaolga@rambler.ru*

Shatova Olga P.

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Biological Chemistry, Donetsk National Medical University named after M. Gorky, Donetsk (Ukraine).
E-mail: shatova.op@gmail.com*

ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-GUIDED WORK IN BIOMEDICAL DEPARTMENTS OF MEDICAL UNIVERSITY USING DISTANT LEARNING TECHNOLOGY

Abstract. The aim of the investigation to substantiate and analyze the practical implementation of using distance learning technologies (DLT) for managing the formation of basic knowledge during students' individual work in the Department of Histology, Cytology and Embryology, Human Anatomy and Biological Chemistry.

Methods. The methods involve analysis of an individual students' work.

Results. Questionnaires showed that the use of distance learning technologies during preparation for the practical classes allows to achieve the same result for most students as in the traditional forms of preparing (without DLT), to reach a significant saving of time. Respondents note the increased meaningfulness of individual work; the appearance of motivation to study the practical material; an increase of educational efficiency on the stage of extracurricular study due to the operative removal of arising question during the consulting process; as well as satisfaction with this form of education. Under control of knowledge and skills during practical classes, the increasing of students' performance quality was noted.

Scientific novelty. Using a basic knowledge standard of medicine; regulated methodical support for individual work and the introduction of DLT in the medical and biological departments of the university provides the continuity of teaching and fundamental knowledge integration, the formation of professional competencies of students.

Practical significance. The demand of theoretical subjects' content for students of 4–6 courses and the possibility of distance access for appropriate educational resources of biomedical departments would achieve a real interdisciplinary integration and support the necessary level of basic knowledge of young specialists in relation to a specific professional activity.

Keywords: distance learning technologies, managing students' individual work, fundamental knowledge of medicine, the effectiveness of teaching.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-119-134

Современное состояние медицинской науки и уровень предлагаемых стандартов диагностики, лечения и профилактики заболеваний ставят перед университетами задачу обеспечить высокий уровень профессиональных компетенций выпускников [2]. Предполагается, что достижение поставленной цели возможно путем оптимизации методик обучения на выпускающем курсе. Одним из «узких» мест на этом пути является дидактическое сопровождение самостоятельной работы студентов на этапе

восстановления полученных на первых курсах фундаментальных знаний о строении, функции и регуляции систем человека применительно к конкретным клиническим ситуациям, рассматриваемым в конце обучения. Эта проблема актуальна и для медико-биологических дисциплин университета, с той лишь разницей, что предлагаемые методы освоения знаний в процессе внеаудиторной подготовки на 1–3-х курсах не обеспечивают по прошествии времени эффективности обучения на практических занятиях.

Почему самостоятельная работа студентов при изучении фундаментальных предметов является малоэффективной?

Согласно дидактической систематизации выделяют несколько типов самостоятельной работы:

- репродуктивный – использование ранее полученных знаний;
- познавательно-поисковый – получение новых знаний;
- творческий – создание новых и оригинальных разработок;
- познавательно-критический – получение информации и ее анализ.

Структурно самостоятельная работа может быть разделена на два вида:

1) учебная деятельность студента организуется непосредственно преподавателем на этапе подготовки к практическому занятию (по сути, управляемая самоподготовка);

2) работа, которую организует студент по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (по сути, самообучение).

В первом случае самостоятельная работа должна быть тщательно спроектирована преподавателем на основе разработанных учебно-методических документов [13].

При прочих равных условиях организации самостоятельной работы ее эффективность зависит от мотивации, памяти, мышления, креативности обучающегося, что в конечном счете приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний. И при первом, и при втором варианте самостоятельная работа строится по известной дидактической схеме: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний. При подготовке к практическим занятиям студентов без консультативного участия преподавателя ожидаемым является освоение учебного материала на уровне знания и понимания. Анализ структуры деятельности студентов в процессе внеаудиторной подготовки к занятию показал, что если обучающийся лишен возможности взаимодействовать с преподавателем, то большая часть времени (до 80%) расходуется на запоминание

«кусков» текста, схем и рисунков, представленных в лекции, базовом учебнике и дополнительной литературе. При этом часто конечная цель студента – получить положительную оценку на практическом занятии, что как будто бы и отражает знание учебного материала. Для преподавателя оценка также является подтверждением степени освоения знаний и формирования умений студента. Однако действительно ли становление будущего профессионала происходит в соответствии с постулатом – фундаментальные знания формируют умения? Ведь между изучением теории в начале вузовского образования и непосредственной профессиональной деятельностью выпускника у постели больного существует «разрыв» в несколько лет, а для оценки качества приобретенных на первых этапах обучения фундаментальных знаний, а тем более определения их востребованности требуется последующий постоянный мониторинг, который неизвестно кто и как должен обеспечивать.

Поэтому правы те педагоги, которые ратуют за применение контекстного – *мотивационного* – подхода к учебной информации и организации самостоятельной работы, обеспечивающего приобретение студентами предметно-профессионального опыта уже при вводном изучении медико-биологических дисциплин. Моделирование ситуаций профессиональной деятельности в учебном процессе побуждает студента к выполнению учебно-профессиональных действий и отражает ориентированность целей и содержания обучения на формируемые компетенции [7, 9].

Управление качеством самостоятельной работы студентов должно базироваться, во-первых, на активизации и мотивации познавательной практико-ориентированной деятельности. Во-вторых, требуется четкая пошаговая методика (алгоритмизация) усвоения студентом необходимых модульных блоков, учебных элементов темы занятия и максимальная визуализация и схематизация изучаемой информации. Причем важно обеспечить оперативный и остаточный контроль усвоения знаний и умений обучающимся. В-третьих, и это самое главное, должна быть предусмотрена обратная связь, т. е. возможность ответов на возникающие вопросы и обсуждения изученного материала. В-четвертых, требуется научно-обоснованный расчет времени, выделяемого для самостоятельной работы студента по каждой конкретной дисциплине.

Повысить эффективность самостоятельной работы студентов на медико-биологических кафедрах медицинского университета и добиться преемственности фундаментальных знаний на теоретических и клинических кафедрах возможно путем встраивания во внеаудиторную работу дистанционных обучающих технологий (ДОТ). Сближению учебно-познавательной и профессиональной деятельности выпускника вуза помогло бы

создание единой обучающей теоретической базы на основе компетентностной сущности междисциплинарных связей. Интеграция содержания теоретических дисциплин в совокупности с применением ДОТ позволяет добиться совершенно иного качественного уровня обучения, нежели при разрозненной деятельности каждой из кафедр.

Мы не приписываем себе авторство данных предложений. Ранее уже предпринимались попытки усовершенствовать самостоятельную работу студентов через внедрение в учебный процесс ДОТ [3, 8, 10, 11]. В связи с этим представляют интерес основные выводы проведенных исследований, которые отражают состояние рассматриваемой проблемы:

- использование дистанционного обучения (ДО) помогает активизировать познавательную самостоятельную деятельность студента, а также обеспечить правильную организацию самостоятельной работы и ее контроль;
- ДО позволяет уменьшить аудиторную нагрузку и увеличить долю самостоятельной работы студента;
- система ДО обеспечивает полную реализацию многих этапов изучения курса, при этом присутствие студентов на занятии сводится к минимуму;
- внедрение системы ДО сделало возможным освоение новых организационных форм внеаудиторной работы студентов, а также реализацию новых подходов к подготовке учебно-методических материалов;
- применение технологий ДО позволяет сформировать умения, конкретизировать цели собственной самостоятельной деятельности студента, организовывать и оценивать результативность самостоятельной работы и вносить в нее необходимые коррективы.

Складывается впечатление, что в настоящее время авторы более увлечены открывающимися возможностями ДОТ, чем обсуждением конкретных вопросов их организации или критическим анализом полученных результатов и оценкой эффективности применения.

Обращает на себя внимание один вывод, обнаруженный нами при анализе литературы: только компетентный преподаватель, имея огромный методический опыт преподавания той или иной дисциплины, высокий уровень профессионального мышления, может составить полноценный курс изучения дисциплины в системе дистанционного обучения [1, 4]. К сожалению, на этот счет не предлагается развернутых комментариев. Остается неясным, какие сложности возникают при реализации ДОТ и какой педагогический опыт нужен для максимально эффективного использования данной технологии.

Мы задались целью дать теоретическое обоснование и практически проверить действенность ДОТ в управлении процессом формирования фундаментальных знаний во время внеаудиторных занятий студентов в Донецком национальном медицинском университете (ДонНМУ).

На предварительном этапе работы был сформулирован план действий, предшествовавших созданию дистанционных обучающих технологий:

1) разработать технологию управления качеством самостоятельной работы студентов при изучении фундаментальных знаний;

2) проанализировать содержание теоретической дисциплины, отобрать базовые знания и определить методы, позволяющие сформировать профессиональные компетенции в процессе освоения фундаментальных знаний;

3) исследовать возможности дифференцированной самостоятельной работы студентов при изучении медико-биологических дисциплин. С этой целью разработать индивидуальные задания, результаты выполнения которых можно контролировать по разработанным эталонам ответов (ключевым словам). Содержание таких заданий должно быть востребовано на клинических кафедрах;

4) разработать алгоритм изучения каждой темы, позволяющий управлять качеством обучения студентов в соответствии с целями, задачами и содержанием фундаментальной дисциплины;

5) определить трудоемкость заданий по каждой теме, которая должна согласовываться с количеством часов, предусмотренных в учебной программе для самостоятельной работы студентов;

6) регламентировать работу преподавателя по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, связанной с использованием ДОТ, и учесть в педнагрузке;

7) изучить возможность реализации разнообразных дидактических приемов при изучении фундаментальных знаний, в частности:

- сочетания индивидуальной и коллективной форм учебно-познавательной деятельности студентов с использованием парной и групповой работы, деловых игр и т. п.;

- применения различных форм и элементов проблемного обучения, эвристических методов организации учебно-познавательного процесса;

- совершенствования умений дистанционного общения со студентами, позволяющего формировать творческое мышление, самостоятельность, учебную активность студентов;

- индивидуализации обучения путем учета личностных характеристик обучаемых;

- использования научных данных в профессиональной области и методике организации учебной и учебно-исследовательской работы студентов.

Организация самостоятельной работы студентов при дистанционном обучении

Современные платформы электронного обучения WebCT, Blackboard, Moodle, Sakai и др. представляют собой среды для размещения учебных курсов [14]. На платформах предлагаются пакеты инструментов, которые поддерживают создание онлайн-курсов, их обслуживание, средства регистрации студентов, сопровождение и администрирование процесса обучения, формирование отчетов о динамике качества обучения [15].

Технология дистанционного обучения на кафедрах гистологии, цитологии и эмбриологии, анатомии человека и биологической химии ДонНМУ реализуется на базе программного продукта LMS MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment [6]. Почему для работы выбран именно Moodle? Во-первых, это свободное, кросс-платформенное, русифицированное программное обеспечение, распространяющееся по лицензии GNU GPL. Во-вторых, надежность данной образовательной платформы подтверждается следующими фактами: MOODLE имеет около 2 млн зарегистрированных пользователей, 46 тыс. образовательных порталов и объединяет более 300 программистов-разработчиков [6]. В-третьих, модульная архитектура позволяет легко расширять систему в зависимости от потребностей преподавателей. В-четвертых, среда разворачивается на сервере вуза, что позволяет полностью ее контролировать.

Технические возможности MOODLE:

- поддержание обмена файлами любых форматов; наличие форума и чата, рецензирование работ обучающихся, что обеспечивает эффективную коммуникацию преподавателя и студентов;
- использование разных систем оценивания (балльной, процентной, буквенной, словесной);
- информация о работе обучающихся (активность самостоятельной работы, затраченное время на различные виды познавательной деятельности, журнал оценок и т. п.);
- информация о работе преподавателей (учет времени и структура трудозатрат преподавателей при дистанционном обучении);
- статистический анализ используемых тестов (валидность, сложность тестового задания, коэффициент надежности, точность измерения и т. д.);
- программные интерфейсы обеспечивают возможность работы людей разного образовательного уровня.

Контент использованной нами дистанционной образовательной технологии представляет собой дидактическую систему, направленную на формирование фундаментальных знаний медицины и профессиональных

компетенций студентов, которая включает взаимосвязанные целевой, методический, учебный, консультирующий и контролирующий блоки.

Целевой блок определяет соответствие целей по каждой конкретной теме конечным целям обучения по дисциплине и действующим государственным образовательным стандартам. По сути, данный блок обеспечивает мотивацию и активацию познавательной деятельности студента, способствующую формированию профессиональных компетенций врача. В основу блока закладываются 2–3 проблемные ситуационные задачи, которые сопровождаются перечнем вопросов, подлежащих изучению; без знания соответствующего материала их корректное решение невозможно.

Методический блок представлен указаниями для обучающихся, в которых содержатся:

- цели (общая и конкретные);
- материал для определения и обеспечения исходного уровня знаний-умений;
- теоретические вопросы, на основании которых возможно выполнение целевых видов деятельности;
- источники информации (основная и дополнительная литература);
- граф логической структуры темы и алгоритмы изучения материала;
- задания для проверки достижения конкретных целей обучения.

Учебный блок содержит информацию по теме, которую рекомендуется изучать в соответствии с представленным алгоритмом. Наиболее сложные фрагменты темы сопровождаются комментариями видеолекций, рисунками и анимацией. В блоке также представлены иллюстрации объектов профессиональной деятельности (микро-, макропрепараты, кости, алгоритмы анализа биохимических реакций и внутриклеточных сигнальных путей), что позволяет отрабатывать умения логики в диагностике морфологических и биохимических особенностей функционирования органов и систем здорового человека [12].

При формировании учебного блока необходимо предусмотреть:

- распределение по времени учебного материала таким образом, чтобы сочетать различные виды работы, коллективные и индивидуальные формы занятий, репродуктивную и творческую деятельность;
- рациональный отбор и презентацию учебного материала с четким выделением базисных знаний темы, основной и дополнительной литературы, введением гиперссылок на указанные источники информации;
- наличие лекционного материала с целью предоставления дополнительного объема информации, необходимого для достижения целевых видов деятельности на практическом занятии;

- структурирование учебного материала для многоуровневого анализа и интеграции новой информации (структурирование содержания учебного материала должно быть основано на принципах единства содержания и аппарата организации усвоения знаний; учета закономерностей восприятия текстовой и визуальной информации; систематичности и системности изложения учебного материала; максимальной доступности информации без участия преподавателя; интеграции и дифференциации знаний, ориентирующей содержания учебного материала как на синтез широкого круга междисциплинарных знаний, так и на отдельные нозологии (заболевания) с конкретными областями теоретических знаний);
- обеспечение логической преемственности новой и усвоенной ранее информации, активное использование новой информации для повторения и более глубокого усвоения пройденного материала;
- установление междисциплинарных связей между медико-биологическими и клиническими дисциплинами.

Консультирующий блок дает возможность интерактивного обучения: позволяет оказывать своевременную помощь, консультировать по вопросам учебного раздела; мониторить усвоение материала; индивидуально активизировать познавательную деятельность и самостоятельную работу студентов «на расстоянии».

При дистанционном обучении взаимодействие участников учебного процесса может быть синхронным или асинхронным. Мы отдаем предпочтение асинхронному обучению, которое не предполагает регулярного непосредственного on-line взаимодействия участников учебного процесса, тем самым снижается нагрузка на преподавателя. При этом для студента следует устанавливать четкие сроки изучения темы, сдачи тестов и определенных контролирующих заданий. Обучающийся сам выстраивает образовательный процесс в зависимости от времени, которым располагает. В процессе асинхронного обучения в основном используются такие ресурсы, как электронная почта, списки-рассылки, электронные дискуссионные панели, вики-системы. В качестве технической формы обучения применяются видеозаписи лекций, учебные материалы, позволяющие верифицировать формирование умений. Консультации преподавателя посредством текстового чата проводятся согласно установленному расписанию. Индивидуальные консультации осуществляются в форме форума или текстового чата по отдельному расписанию. Обсуждение, связанное с темой занятия, может быть инициировано студентом на форуме в любое время; в обсуждении могут принимать участие все обучающиеся. Нами были апробированы консультации с элементами дискуссии,

что позволяло уменьшить количество взаимодействий типа «преподаватель – студент» и увеличивать взаимодействие «студент – студент». В целом асинхронный подход привлекает независимостью от времени, учетом разного темпа усвоения материала обучающимися.

Ключевую роль в ДОТ играет преподаватель, основными задачами которого являются:

- изучение личности студента (используются опросники);
- выявление исходного уровня знаний и умений студентов;
- проведение квалифицированной диагностики потребностей, уровня знаний и умений обучающихся;
- информационный поиск содержания, методов, позволяющих обеспечить мотивацию и эффективность обучения;
- учебно-методическое сопровождение самостоятельной работы студентов, под которым понимается реализуемая в многообразных формах и приемах система взаимосвязанных действий, обеспечивающая достижение конкретных целей занятия;
- проверка и оценка качества приобретенных знаний и умений.

Необходимо подчеркнуть, что в условиях дистанционного обучения у преподавателя появляется ряд новых функций: создание и администрирование виртуальной дидактической среды, установка правил и норм коммуникаций в виртуальной среде, обеспечение обратной связи, т. е., по сути, преподаватель превращается в модератора образовательных коммуникаций.

Контролирующий блок основан как на самоконтроле обучающихся (осуществляется посредством решения тестовых заданий), так и контроле преподавателем выполнения индивидуальных заданий. При этом контроль успеваемости обеспечивает достижение трех основных задач: констатацию наличия и степени сформированности знаний и умений; корректировку – устранение как выявленных пробелов в знаниях студентов, так и недостатков в методике преподавания и организации самостоятельной работы; поощрение студентов к систематической работе через формирование рейтинга успеваемости.

Эффективность дистанционной технологии обучения

Для оценки действенности ДОТ необходимо ответить на следующие вопросы: насколько теоретически обеспечиваются профессиональные компетенции, сформулированные в государственном образовательном стандарте; значимо ли повышается мотивация и стимулирование студентов к обучению; достигается ли оптимизация трудозатрат студентов на ос-

воение курса и оправданы ли трудозатраты преподавателей на его сопровождение.

В качестве основных критериев эффективности ДОТ предлагаются:

- трудоемкость самостоятельной работы студентов на этапе подготовки к практическим занятиям;
- успеваемость на аудиторных занятиях по дисциплине;
- экспертная оценка структурированности и системности усвоенных знаний;
- экспертная оценка полноты предметного содержания и методов обучения;
- экспертная оценка индивидуализации и дифференциации обучения;
- экспертная оценка корректности применения теоретических знаний студентов при изучении практико-ориентированных дисциплин (в нашем случае – на клинических кафедрах).

Приведем ряд результатов, полученных нами в ходе исследования, предпринятого в ДонНМУ в 2014/15 уч. г. В эксперименте участвовали 160 студентов 2-го курса трех медицинских факультетов (№ 1–3).

Изменение количества времени, затраченного студентами на подготовку к практическим занятиям при использовании ДОТ. Соотношение времени на аудиторную и самостоятельную работу в большинстве европейских медицинских университетов составляет в среднем 1:3,5. Так, в британской магистратуре собственно аудиторная нагрузка – 25% от общего объема учебного времени, остальные часы отводятся для консультаций, семинарских и практических занятий и самостоятельной работы.

Время, которое студенты ДонНМУ выделяют для самоподготовки, на теоретических кафедрах значительно разнится. Результаты опроса показали, что при традиционных формах подготовки (без применения ДОТ) 55,5% учащихся тратят от 4 до 6 часов на подготовку к практическому занятию, 30,3% – от 2 до 4 часов, лишь 14,2% – менее 2 часов. При этом 75% респондентов считают, что мотивированный студент-медик должен посвящать данному занятию не менее 3 часов. Основными источниками информации при этом выступают учебная и учебно-методическая литература абонементного отдела университетской библиотеки (94%); ресурсы Интернет (6%).

Структура трудозатрат существенно меняется при использовании ДОТ. Большинство студентов (80,7%) заявили, что у них стало уходить от 2 до 4 часов на самостоятельную подготовку к практическим занятиям. При этом респонденты отмечали увеличившуюся осмысленность внеаудиторной работы, появление мотивации к изучению учебного материала, повышение эффективности обучения благодаря оперативному устране-

нию возникающих вопросов в процессе консультирования, а также удовлетворенность этой формой образовательного процесса.

Эффективность самоконтроля подтверждается повышением качественной успеваемости, отражающей продуктивность внеаудиторной самостоятельной работы студентов: если ранее, без применения ДОТ, успеваемость составляла $25,7 \pm 6,2\%$, то с применением методов дистанционного обучения она выросла до $53,3 \pm 5,5\%$ ($p = 0,018$). Данная тенденция наблюдается и при контроле знаний и умений студентов на практических занятиях: показатели поднялись с $40,0 \pm 7,3\%$ до $66,7 \pm 7,0\%$ ($p = 0,032$).

Методическое сопровождение внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием ДОТ позволяет обеспечить *преимущество преподавания и интеграцию знаний* на медико-биологических кафедрах. При этом для клинических кафедр открывается возможность более точно подбирать теоретический материал применительно к изучаемым заболеваниям, тем самым поддерживать фундаментальные знания о строении, метаболизме, функционировании и регулировании клеток, органов и систем человека.

Выводы и перспективы

Использование дистанционных обучающих технологий на медико-биологических кафедрах университета обеспечивает оптимальную организацию образовательного процесса за счет эффективности самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим занятиям. Снижаются учебные нагрузки и повышается успеваемость студентов. При этом корректное содержание учебного материала способствует накоплению и систематизации фундаментальных знаний в области медицины, на основе которых качественно формируются профессиональные компетенции у студентов 1–3-х курсов. Востребованность содержания теоретических дисциплин у студентов 4–6-х курсов и возможность дистанционного доступа к соответствующим образовательным ресурсам позволяют достигать реальной междисциплинарной интеграции и поддерживать необходимый уровень фундаментальных знаний применительно к получаемой специальности.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, профессором Б. Е. Стариченко*

Литература

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. 2013. № 5. С. 40–46.
2. Захарова Т. Г., Барон И. И., Захаров Г. Н. Самостоятельная работа курсантов и дистанционное обучение // Земский врач. 2013. № 2 (19). С. 49–50.

3. Каменев Р. В., Ступина Е. А., Ступин А. А. Проектирование программно-дидактических тестовых материалов с помощью компьютерных технологий: методические рекомендации по использованию шаблона MSWord для создания тестовых заданий для Moodle. Новосибирск: НГПУ, 2011, 59 с.
4. Колмогоров В. П., Малитиков Е. М., Карпенко М. П. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ // Право и образование. 2000. № 1. С. 13–19.
5. Назаров А. И., Сергеева О. В. Анализ эффективности использования дистанционных образовательных технологий в бакалавриате // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 3 (7). С. 1–24.
6. Официальный сайт СДО Moodle – раздел документации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.moodle.org/ru>.
7. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2006. 400 с.
8. Пустовалова Н. И., Исмагамбетова Л. Ш. К вопросу о самостоятельной работе студентов в условиях дистанционной технологии обучения в вузе // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 147–150.
9. Феськова А. А. О проблеме повышения мотивации студентов к обучению // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 4–3 (23). С. 11–13.
10. Хохоева Л. В. Роль самостоятельной работы в формировании академических компетенций // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 4. С. 314–317.
11. Чагдурова Е. С. Использование средств дистанционного обучения для эффективной организации контроля самостоятельной работы студентов технического вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. С. 96–99.
12. Ertmer P. A., Nour A. Y. Teaching basic medical sciences at a distance: strategies for effective teaching and learning in internet-based courses. J Vet Med Educ. 2007. Vol. 34. № 3. P. 316–324.
13. Johnson E. O., Charchanti A. V., Troupis T. G. Modernization of an anatomy class: From conceptualization to implementation. A case for integrated multimodal-multidisciplinary teaching. Anat Sci Educ. 2012. Vol. 5. № 6. P. 354–366.
14. Muñoz D. C., Ortiz A., González C., López D. M., Blobel B. Effective e-learning for health professional and medical students: the experience with SIAS-Intelligent Tutoring System. Stud Health Technol Inform. 2010. Vol. 156. P. 89–102.
15. Van Doorn J. R., Van Doorn J. D. The quest for knowledge transfer efficacy: blended teaching, online and in-class, with consideration of learning typologies for non-traditional and traditional students. Front Psychol. 2014. Vol. 17. № 5. P. 324.

References

1. Andreev A. A. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. [Distance learning and distant educational technologies]. *Otkrytoe obrazovanie. [Open Education]*. 2013. № 5. P. 40–46. (In Russian)

2. Zaharova T. G., Baron I. I., Zaharov G. N. Samostojatel'naja rabota kursantov i distancionnoe obuchenie. [Independent work of cadets and distance training]. *Zemskij vrach. [Territorial doctor]*. 2013. Vol. 2. № 19. P. 49–50. (In Russian)

3. Kamenev R. V., Stupina E. A., Stupin A. A. Proektirovanie programmno-didakticheskikh testovykh materialov s pomoshh'ju komp'yuternyh tehnologij. [Designing of program-didactic test materials by means of computer technologies]. Novosibirsk: Publishing House NGPU, 2011. 59 p. (In Russian)

4. Kolmogorov V. P., Malitkov E. M., Karpenko M. P. Aktual'nye problemy razvitiya distancionnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i stranah SNG. [Actual problems of development of distance learning in the Russian Federation and the CIS countries]. *Pravo i obrazovanie. [Right and Education]*. 2000. № 1. P. 13–19. (In Russian)

5. Nazarov A. I., Sergeeva O. V. Analiz jeffektivnosti ispol'zovaniya distancionnykh obrazovatel'nykh tehnologij v bakalavriate. [The analysis of efficiency of distance learning technologies usage in a bachelor degree]. *Nepreryivnoe obrazovanie: XXI vek. [Continuous Education: the XXI century]*. 2014. № 3 (7). P. 1–24. (In Russian)

6. Oficial'nyj sajt SDO Moodle – razdel dokumentacii. [Official web-site – The system of distant learning Moodle (documentation section)]. Available at: <http://docs.moodle.org/ru>. (In Russian)

7. Pedagogicheskie tehnologii distantsionnogo obucheniya. [Pedagogical technologies of distant learning]. Ed. by E. S. Polat. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy], 2006. 400 p. (In Russian)

8. Pustovalova N. I., Ismagambetova L. Sh. K voprosu o samostojatel'noj rabote studentov v uslovijah distancionnoj tehnologii obucheniya v vuze. [Concerning a question on independent work of students in the conditions of distant technology of training in high school]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya. [Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogics, Psychology]*. 2013. № 4. P. 147–150. (In Russian)

9. Feskova A. A. O probleme povysheniya motivacii studentov k obucheniju. [About a problem of students' training motivation increase]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. [International Research Journal]*. 2013. № 4–3 (23). P. 11–13. (In Russian)

10. Hohoeva L. V. Rol' samostojatel'noj raboty v formirovanii akademicheskikh kompetencij. [Role of independent work in formation of academic competences]. *Vestnik Gumanitarnogo instituta TGU. [Bulletin of Humanitarian Institute of Tolyatti State University]*. 2012. № 4. P. 314–317. (In Russian)

11. Chagdurova E. S. Ispol'zovanie sredstv distancionnogo obucheniya dlja jeffektivnoj organizacii kontrolja samostojatel'noj raboty studentov tehničeskogo vuza. [Use of means of distant training for the effective organisation of the control of independent technical college students' work]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of the Buryat State University]*. 2009. № 15. P. 96–99. (In Russian)

12. Ertmer P. A., Nour A. Y. Teaching basic medical sciences at a distance: strategies for effective teaching and learning in internet-based courses. *J Vet Med Educ*. 2007. Vol. 34, № 3. P. 316–324. (Translated from English)

13. Johnson E. O., Charchanti A. V., Troupis T. G. Modernization of an anatomy class: From conceptualization to implementation. A case for integrated multimodal-multidisciplinary teaching. *Anat Sci Educ.* 2012. Vol. 5. № 6. P. 354–366. (Translated from English)
14. Muñoz D. C., Ortiz A., González C., López D. M., Blobel B. Effective e-learning for health professional and medical students: the experience with SIAS-Intelligent Tutoring System. *Stud Health Technol Inform.* 2010. Vol. 156. P. 89–102. (Translated from English)
15. Van Doorn J. R., Van Doorn J. D. The quest for knowledge transfer efficacy: blended teaching, online and in-class, with consideration of learning typologies for non-traditional and traditional students. *Front Psychol.* 2014. Vol. 17. № 5. P. 324. (Translated from English)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.1

Буханова Наталия Валентиновна

кандидат медицинских наук, доцент департамента фармакологии Университета Альберты, Эдмонтон (Канада).

E-mail: nvbukhanova@gmail.com

Кузьмин Константин Викторович

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: kuzmin@usma.ru

Петрова Лариса Евгеньевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: docentpetrova@gmail.com

Чемезов Сергей Александрович

кандидат медицинских наук, доцент, заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: diverdoc78@gmail.com

СТАНДАРТЫ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАНАДЫ И РОССИИ

Аннотация. Цель статьи – сравнительный анализ стандартов качества дистанционного образования в высшей школе в Канаде и России.

Методы исследования – теоретические: компаративный, анализ и синтез, индукция и дедукция, экстраполяция и моделирование.

Результаты. Установлено, что в России и Канаде существуют разные модели оценки качества и экспертизы дистанционного образования, которые находятся на разных этапах внедрения в образовательный процесс дистанционного образования (ДО). В канадской высшей школе нормативное регулирование ДО осуществляется с участием негосударственных структур (независимых экспертов, профессионального сообщества); эффективно функционирует

система стандартизации качества в этой области; есть система аккредитации электронных ресурсов; разработаны руководства для пользователей. На территории Канады широкое распространение получила смешанная форма обучения (hybrid method, blended method). Примером тому служит подготовка специалистов в области медицины, где дополнительное профессиональное образование стало невозможным без дистанционных технологий.

В отличие от канадской, российская система оценки качества строго иерархизирована и полностью осуществляется государством. Отечественная высшая школа прошла этап создания нормативной базы ДО, определения понятий «цифровой педагогики», но критерии качества дистанционного образования в правовых документах отсутствуют. Общей чертой использования ДО в обеих странах является наличие смешанного обучения, однако в наших вузах дистанционные технологии постдипломного образования только начинают внедряться, а для канадских коллег они уже стали нормой, а зачастую и обязательной составляющей продолжения образования и повышения квалификации (как, например, в медицинской сфере).

Научная новизна. Впервые представлены результаты компаративного анализа нормативной базы и практики оценивания результатов обучения в высшей школе с использованием дистанционных технологий в РФ и Канаде.

Практическая значимость данного материала заключается в выявлении актуальных потребностей отечественной системы образования по стандартизации качества дистанционного обучения: в российской высшей школе назрела необходимость создания процедуры аттестации качества электронных образовательных ресурсов, и это касается всей системы непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, высшее образование, обеспечение качества, стандарты качества.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-135-151

Buhanova Natalia V.

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Pharmacology Department, University of Alberta, Edmonton (Canada).

E-mail: nvbukhanova@gmail.com

Kuz'min Konstantin V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Ural State Medical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: kuzmin@usma.ru

Petrova Larisa E.

Candidate of Sociological Sciences Associate Professor, Department of Sociology and Political Science, Ural State Medical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: docentpetrova@gmail.com

Chemezov Sergey A.

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Deputy Dean, Faculty of Advanced Training and Professional Retraining, Ural State Medical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: diverdoc78@gmail.com

QUALITY STANDARDS FOR DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CANADIAN AND RUSSIAN PRACTICES

Abstract. *The aim of the investigation is to perform comparative analysis of the quality assessment and policies of quality assurance in postsecondary education in Canada and Russian Federation.*

Methods. The theoretical methods involve comparative analysis and synthesis, induction and deduction, extrapolation and modelling.

Results. Russia and Canada have different policies on quality assurance in the distance learning and are at different stages of implementation of distance learning into postsecondary curricula.

The Canadian system of postsecondary education is regulated not by the State but by professional societies, licensing organisations, and experts. Canadian postsecondary institutions have efficient systems of quality assurance, quality standards and accreditation. Blended learning is widely used in Canadian medical schools and is mandatory for continuous professional development.

In Russia, the system of quality assurance for distance learning is regulated by the State. At present, Russia has developed policies on distance learning but unified quality standards in this field are absent. Blended learning is used in the medical schools but its implementation has just begun as continuous professional development.

Scientific novelty. For the first time, the results of comparative analysis of the policies on quality assurance in distance learning in Russia and Canada are described.

Practical significance. This research has showed the needs of the development of the system of quality standards and the policy on quality assurance of distance learning in the Russia postsecondary education.

Keywords: distance learning, e-learning, postsecondary education, quality assurance, quality standards.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-135-151

Современное общество все больше напоминает «мировую информационную деревню»: в новом информационном мире преобразуются практически все социальные институты, становясь полностью или частично цифровыми, связанными с Интернет и компьютером. Касается это и образования, как одного из важнейших социальных институтов. За послед-

ние десятилетия произошли глобальные изменения, повлекшие за собой коренной пересмотр подходов к организации процесса обучения и к результатам образования, в частности профессионального.

Гибридность виртуального и физического мира вузовский преподаватель наблюдает в аудитории: студенты больше не распечатывают тексты, открывая их в своих смартфонах; контрольная работа не может предполагать типовых заданий – студенты моментально найдут ответы в поисковиках; активно идут процессы виртуализации знаний, которые инициированы академическим сообществом – появляются открытые курсы в Интернет, разработанные университетскими преподавателями и исследователями, одновременно доступные студентам и открытые для онлайн-участия «нестудентов». Архивы и бумажные фонды библиотек оцифровываются. Появляются профессиональные (исследовательские, преподавательские) социальные сети.

Принципиально по-разному эксплуатируются возможности Интернет в формальном и неформальном образовании. Последнее активно развивается за счет МООС – массовых открытых онлайн-курсов. Мировые лидеры на этом рынке – Coursera, edX, Udacity – имеют очень короткую историю (с 2012 г.), но уже приобрели многомиллионную аудиторию. В России МООС распространяются медленнее, но уже есть «Универсариум», «Лекториум», «Университет без границ», «Arzamas» и др. Учиться в сети разрешено и не записываясь на определенный курс, но, если освоить онлайн-программу, можно купить сертификат о завершении обучения, выбрать преподавателя и время занятий, наконец – бросить учебу, если захочется, не опасаясь негативных последствий или осуждения (статистика показывает, что завершает обучение лишь каждый 10-й из записавшихся на МООС).

Однако университет остается формальной организацией с большим количеством правил, регулирующих «вход» и «выход» из системы для всех агентов взаимодействия – от студента до ректора. Оцифровывание социальности, необходимость идти в ногу со временем, возможность за счет информационных технологий сокращать издержки [3] вступают в противоречие со сложившейся организацией учебного процесса, стандартизацией и документированием процедур, проверкой качества образования и проч. Даже определиться с понятиями внутри «цифровой педагогики» нелегко [6].

По мнению В. И. Загвязинского, профессиональная подготовка никогда не станет виртуальной, но уже и не будет только очной, аудиторной [2]. Все большее пространство завоевывает дистанционное образование (ДО) [5].

Каким образом осуществляется правовое регулирование в разных странах?

Активная деятельность по разработке и внедрению стандартов и экспертизе качества электронных ресурсов ведется в мире с начала 1990-х гг. На сегодняшний день насчитывается более 50 организаций, работа которых посвящена этим вопросам [1].

Сборники детально разработанных стандартов качества электронных ресурсов, носящих как обязательный, так и рекомендательный характер, находятся в открытом доступе в сети Интернет и могут быть использованы и вузами, и преподавателями. Но использование сборников допустимо только в соответствии с национальным законодательством об авторских правах.

Обратимся к опыту Канады и России в области организации и стандартизации высшего профессионального образования, акцентируя внимание прежде всего на дистанционном обучении.

В Канаде существует несколько видов документов, регулирующих электронное обучение (ЭО) на национальном уровне, на уровне отдельных провинций и высших учебных заведений. Начало разработке нормативной базы и стандартов качества ДО положила работа группы FuturEd, которая провела широкие исследования в области качества и эффективности электронных образовательных ресурсов (ЭОР), использования телекоммуникационных технологий в обучении и экономике ДО. На основе полученных результатов были разработаны первые стандарты качества и система аккредитации ЭОР.

Для разработки нормативной базы ДО FuturEd предприняла следующие шаги:

- создание панели экспертов, включающей в себя представителей национальных и международных организаций среднего и высшего образования, в том числе Human Resources Development Canada, SchoolNet, Canadian Association for Community Education и Commonwealth of Learning;
- тщательный отбор лучших практик, руководств и отдельных показателей качества в ДО и ЭО, на основе которых был создан черновой вариант стандартов;
- консультации на национальном уровне;
- создание сборника стандартов ДО и ЭО «Canadian Recommended Elearning Guidelines» (CanREGs), являющегося основным нормативным документом и по сей день;
- создание руководства для потребителей, позволяющего выбрать наиболее оптимальный образовательный продукт, удовлетворяющий все нужды конкретного участника образовательного процесса [11].

Национальный сборник стандартов «Canadian Recommended E-learning Guidelines» (CanREGS), разработанный в 2002 г., включает в себя критерии качества результатов электронного обучения; преподавания и поддержки в электронном обучении на уровне вуза; электронных обучающих ресурсов – вопросы содержания курсов, преподавательского состава, методик преподавания, экспертизы качества и бюджета [10]. В 2004 г. на его основе было разработано руководство Open eQuality Learning Standards, переданное в Европейский институт электронного обучения (EIfEL) для «открытого», некоммерческого использования как вузами, так и общественными организациями.

Кроме того, в начале 2000-х гг. имелись и другие сборники стандартов по использованию ЭО, в том числе руководства по дизайну, разработке и использованию электронных курсов, стандарты качества образования, предоставляемого для студентов в других странах, сборники лучших практик в ДО и в дополнительном профессиональном обучении, стандарты компьютерной грамотности и др. В связи с этим под эгидой организации QualitE-Learning Assurance Inc. совместно с компанией QualitE-Learning Assurances Services (Великобритания) был создан знак качества электронного обучения eQcheck, гарантирующий соблюдение международных стандартов качества ЭО. Поставщики ЭОР всего мира пользуются им с 2002 г.

Еще одной организацией, координирующей нормативы ЭО в Канаде, стал Комитет по электронному обучению (Advisory Committee on Online Learning), созданный в 2001 г. В отчете Комитета [15], в частности, отмечалось, что развитие электронного и дистанционного обучения является стратегической задачей для страны, предлагалось разработать единый национальный план по развитию ЭО в системе образования как с участием Федерального правительства, так и при кооперации вузов для создания учебного контента и необходимой инфраструктуры.

В Канаде существует также национальная организация «The Canadian Network for Innovation in Education» [12], проводящая большую работу по регламентации ЭОР.

Аккредитация канадских вузов осуществляется с использованием документа «Principles of institutional quality assurance in Canadian higher education» [18], разработанного Ассоциацией университетов и колледжей Канады (Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC) и применимого как к очному, так и к электронному и дистанционному формату обучения.

Особый интерес представляет сертификация качества учебной программы, использующей смешанный метод (hybrid method, blended me-

thod). К примеру, в высшем медицинском образовании этот метод является единственной возможностью использовать электронные ресурсы, и электронные компоненты смешанного курса не выносятся в отдельную нормативную базу, а их аккредитация происходит по тем же принципам, что и для очных курсов.

Liason Committee on Medical Education, осуществляющий аккредитацию медицинских вузов, выпустил дополнение к основным стандартам качества учебных программ «Вопросы аккредитации, относящиеся к дистанционному обучению», где разъясняется использование единых стандартов качества применительно к электронным компонентам курсов [7]. Стандарты качества работы факультетов повышения квалификации в медицинских вузах сформулированы так, что без использования электронных ресурсов и обучающих технологий получение аккредитации невозможно [8].

В стандартах аккредитации факультетов повышения квалификации медицинских вузов записана необходимость индивидуализации обучения и образования в течение всей жизни, что уже нереально без использования электронных технологий. Факультеты обязаны предоставлять обучающимся возможность использовать электронные библиотеки, базы данных и образовательные ресурсы других учебных и контролирующих учреждений [9].

Единой государственной стратегии развития ЭО в Канаде пока нет, но существуют аккредитационные и общественные организации провинций, занимающиеся вопросами нормативного регулирования и планирования системы образования, в том числе и ЭО. На этом уровне определяются принципы, последовательность и периодичность аккредитации вузов, а также осуществляются ревизия и оценка качества отдельных образовательных программ. Некоторые программы (в частности, по подготовке медицинских работников) проходят также дополнительную аккредитацию профессиональных сообществ.

В ряде провинций существуют организации, деятельность которых целиком посвящена проблемам регулирования ЭО. Так, BCCampus, e-Campus Alberta и Contact North занимаются разработкой соответствующей нормативной базы; на сайтах этих организаций имеются списки онлайн-курсов, предоставляемых университетами, есть возможность совместной исследовательской работы нескольких вузов в области ДО, а также обучающие модули для преподавателей и администрации вузов по различной тематике.

Канадские университеты, прошедшие аккредитацию, обладают полной самостоятельностью в выборе учебных программ и определении стандартов качества и нормативной базы ЭО. Соответствующие руково-

дства и справочники находятся в открытом доступе и могут быть использованы преподавателями и администраторами при разработке, проведении и оценке эффективности любого курса с применением ЭО.

На сегодняшний день имеется семь университетов, предлагающих только дистанционный формат обучения и объединенных в ассоциацию Канадский виртуальный университет (Canadian Virtual University, CVU). В него входят вузы, программы которых соответствуют национальным стандартам ЭО [13], что позволяет потенциальным студентам быть уверенными в качестве получаемого образования. Кроме того, в каждом вузе существует отдел дистанционного и электронного образования.

Оценка качества и эффективности обучения, проводимая соответствующими отделами дистанционного и электронного образования, в общем виде состоит из следующих компонентов:

- обязательные внутренние ревизии¹ всех новых программ и курсов, а также курсов, в которые были внесены серьезные изменения;
- оценка эффективности расписания и последовательности курсов в программе;
- внутренние ревизии курсов самими преподавателями;
- анкетирование студентов;
- ревизии программ внешними экспертами.

Процедура и результаты этих ревизий находятся в открытом доступе. Многие канадские университеты являются членами AUCC, что позволяет им доказать высокое качество предоставляемого образования.

Возьмем для примера стандартизацию качества дистанционного образования в университете Альберты, где в 2006 г. для координации, оценки качества, администрирования и модернизации ЭО был создан Центр по обучающим инициативам (Centre for Creative Learning Initiatives, CCLI), а также Совет по обучению и технологиям (Teaching, Learning, and Technology Council). В связи с этим университет вкладывает значительные ресурсы в создание электронных библиотек и баз данных, научно-исследовательские программы, касающиеся усовершенствования обучения с применением современных технологий. На факультетах поощряется изменение учебных планов и обучающих методов для повышения качества обучения и вовлечения студентов в научную работу, использование активных обучающих технологий, интерактивных задач (problem-based instruction), работа в малых группах, создание образовательных сообществ, предоставление возможности прохождения производственной практики, в том числе международной.

¹ В отечественной практике под ревизией понимается аудит качества как процедура системы менеджмента качества образования.

Оценка эффективности электронных и смешанных курсов осуществляется по тем же стандартам качества, что и курсов без применения новых технологий, и включается в общую нормативную базу.

Постоянное улучшение качества обучения реализуется не только путем внешней аккредитации, но и в результате внутренних проверок электронных курсов на соответствие стандартам. В университете выпущены сборники проверочных листов, которые используются преподавателями и администрацией во время разработки и внедрения электронных курсов, а также при обучении онлайн [14]. В настоящее время функционируют Technology Training Centre и AICT E-Learning Services, предоставляющие качественную техническую поддержку в разработке, проведении и стандартизации электронных курсов [16].

Таким образом, характерными чертами стандартизации и регулирования качества электронного и дистанционного образования в Канаде являются наличие обширной методической базы (стандарты и руководства пользователей); открытость результатов оценки ревизии учебных программ; отсутствие государственного регулирования при высокой роли региональных и вузовских структур; высокая роль экспертов и профессионального сообщества в регулировании нормативной базы ДО и оценке результатов обучения.

Конечно, канадская система не единственный вариант университетского управления, но эффективность использования в нем ресурсов общественной и профессиональной экспертизы очевидна. Отечественное образование могло бы перенять положительный опыт канадских коллег, особенно с учетом инициированного исполнительной властью расширения общественного участия в формировании образовательной политики, управлении и контроле качества образования.

В настоящее время процедуры стандартизации качества ДО в России строго иерархизированы: наибольшим весом обладают федеральные законы, акты Правительства РФ, далее – приказы Минобрнауки РФ, ведомственные приказы (министерств, связанных с основными образовательными программами) и, наконец, локальные нормативные акты. Сложнее всего протекают процессы стандартизации качества образования в «ведомственных» вузах, поэтому ниже, рассматривая интересующую нас проблему, мы в качестве примеров будем обращаться к существующему положению дел в отечественных медицинских высших учебных учреждениях.

Федеральный закон «О внесении изменений в закон РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» от 28.02.2012 г. № 11-ФЗ дал возможность задействовать электронное обучение и дистанционные технологии (ДОТ) при реализа-

ции образовательных программ независимо от формы получения образования. В трактовке закона под ЭО понимается «организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса». Под ДОТ подразумеваются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Важным изменением является положение о месте осуществления образовательной деятельности: «При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения образовательного учреждения или его филиала независимо от мест нахождения обучающихся». Данное положение открыло перспективы для коренной модернизации заочной формы обучения и внедрения ЭО и ДОТ в очную форму.

Следует отметить, что закон внес определенность в терминологию по отношению к понятиям электронное и дистанционное обучение, но не содержал при этом критериев качества электронных курсов.

Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ закрепил указанные выше формулировки ЭО и ДОТ и представил новую методику реализации образовательных программ, в которой указывается на целесообразность сетевой формы обучения (ст. 15). Данная форма позволяет привлекать ресурсы нескольких, в том числе иностранных организаций, осуществляющих образовательную и иную (научную, производственную, культурно-просветительскую, медицинскую, физкультурно-спортивную) деятельность. Сетевое образование возможно только при активном использовании современных информационных технологий, частью которых является e-learning.

Нормативным ведомственным актом, направленным на правовое регулирование дистанционного образования, является приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ» от 18.12.2002 г. № 4452, в котором содержатся положения, не утратившие актуальность и по сей день. В частности, в приказе представлены основные виды ДОТ – интернет-технология, кейсовая и те-

лекоммуникационная технологии; оговаривается возможность сочетания основных видов технологий. Указывается, что наряду с традиционными информационными ресурсами (книжным фондом) для обеспечения процесса ДО должны использоваться специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие в себя электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи, иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи. Согласно приказу, образовательные учреждения могут предоставлять обучающимся в индивидуальном порядке необходимые аппаратно-программные средства (например, выделять ноутбуки студентам), но, как показала практика, при отсутствии бюджетного финансирования только единичные вузы обладают такими возможностями. Между тем это фактически не реализованное положение создавало предпосылки для развития инклюзивного (доступного для всех) образования. Не была осуществлена и идея проведения в медицинских вузах предусмотренных учебным планом лабораторных и практических занятий с применением ДО (виртуальных работ или работ в лаборатории удаленного доступа).

Еще одним шагом на пути развития ЭО в системе высшего и дополнительного профессионального образования стал приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 06.05.2005 г. № 137, подтвердивший право использования ДОТ при организации различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной), текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся. Вместе с тем вводились ограничения по использованию e-learning. Так, в медвузах разрешалось применять ДОТ только в очной форме обучения и лишь при освоении гуманитарных, социально-экономических и математических дисциплин. В документе содержится развернутая характеристика состава учебно-методического комплекса на электронных носителях, включающего учебный план, программы учебных предметов (дисциплин, учебных курсов), учебники, практикумы, тесты для контроля качества усвоения материала, методические рекомендации для обучающегося по изучению дисциплин, организации самоконтроля, текущего контроля, дидактические пособия и задачки. Очевидно, что структура электронного учебно-методического комплекса дисциплины мало чем отличается от традиционного, хотя в ДО востребованы видеозаписи лекций, телекоммуникационные формы общения между преподавателем и студентами, учебные материалы в электронной форме и т. д.

Снижает возможности качественной разработки электронных образовательных курсов «невключение» в программы ежегодного повышения квалификации по информационным технологиям, проводимые за счет госбюджета, некоторых категорий преподавателей, например работающих в организациях того же медицинского образования.

Ряд существенных изменений в образовательную деятельность внес приказ Минобрнауки от 01.07.2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», где отмечено, что содержание программы определяется вузом с учетом потребностей лица и/или организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование (ДПО), что создает принципиально новые отношения между заказчиком, к примеру лечебно-профилактическим учреждением, профессиональной ассоциацией, частной клиникой и вузом-исполнителем.

В п. 14 приказа говорится о правомочности использования различных образовательных технологий при реализации программ ДПО, в том числе ДОТ и ЭО, включающих самостоятельную работу с возможностью постоянного контроля эффективности в реальном времени, работу с методическими пособиями, использование электронных баз данных новейших ресурсов и т. д. Данный формат обучения позволяет эффективно использовать систему зачетных единиц в дополнительном образовании на всех уровнях. Именно таким образом организована подготовка и переподготовка медицинских кадров за рубежом – набранные кредиты суммируются, и врач получает сертификат об обучении. В России эта система только разворачивается, но правовые основы уже заложены. Кроме прочего, Приказ № 499 охватывает и аспекты межвузовской кооперации и международного сотрудничества в ДПО, в частности привлечение к сетевому обучению (подразумевающему широкое применение современных информационных коммуникационных технологий) ресурсов высокотехнологичных лечебных и научных учреждений, не являющихся клиническими базами. Но процедура аттестации качества электронных ресурсов в документе не прописана.

Еще приказом Минздрава России от 27.08.2001 г. № 344 была утверждена «Концепция развития телемедицинских технологий в РФ и план ее реализации», определившая порядок подготовки и переподготовки медицинских работников с использованием дистанционных технологий. В соответствии с Концепцией было разработано «Временное положение об организации дистанционного повышения квалификации медицинских кадров», содержавшее проработанный сценарий обучения специалистов с использованием ДОТ, но этот документ не был принят в Министерстве

юстиции в связи с господствующим мнением, что «в медицине невозможно получить базовое образование заочно».

Приказ Минздрава России от 11.11.2013 г. № 837 утвердил «Положение о модели непрерывного медицинского образования (НПО) в РФ для участковых врачей терапевтов и педиатров, а также для врачей общего профиля». Согласно этой модели, образовательная программа для НПО должна иметь модульный характер, а доля дистанционного обучения в ней должна составлять не менее 50%, что позволяет значительно расширить возможности последипломного медицинского образования и реализовать принципы модели «CRISIS Model», применяемой в современной медицине и состоящей из шести основных компонентов:

1) Convenience – удобство обучения: слушатель курса выбирает индивидуальную скорость прохождения курса, место и время обучения;

2) Relevance – актуальность содержания курса для практического врача;

3) Individualization – индивидуализация обучения и выбор модулей, наиболее важных для конкретного слушателя;

4) Self-assessment – возможность самопроверки и получения немедленных результатов проверочных тестов и задач, что позволяет обратить внимание на наиболее трудные для конкретного слушателя темы;

5) Independent learning – независимое обучение, в котором слушатель играет наиболее активную роль;

6) Systematic approach – системный подход (четко структурированные программы и курсы) [17].

В приказе указаны сроки реализации модели НПО, составлен график ее внедрения и приведен перечень организаций, на базе которых возможно ее осуществление, однако ничего не говорится о необходимости разработки единых государственных стандартов электронных программ НПО. Между тем в такой важной области, как медицина, где от действий врача зависит жизнь и здоровье пациента, стандартизация программ и оценка их качества особенно актуальны [4].

Таким образом, имеющаяся на сегодняшний день в РФ нормативная база очерчивает основные положения по использованию дистанционного образования в подготовке специалистов медицинского профиля при получении как высшего профессионального, так и дополнительного профессионального образования. Однако целый ряд недостатков и медленное совершенствование нормативных актов не позволяют раскрыть потенциал использования ЭО, в частности в медицинском образовании. Для усовершенствования подготовки специалистов нужна разработка стандар-

тов качества ресурсов ДО и стандартов аккредитации вуза с учетом использования этих ресурсов.

Подведем итоги. Россия и Канада находятся на разных этапах внедрения в образовательный процесс дистанционного образования (таблица).

Сравнительная характеристика стандартов качества дистанционного образования в России и Канаде

Критерии	Россия	Канада
Модели оценки качества и экспертизы дистанционного образования	Нормативная законодательная база создана на федеральном уровне	Негосударственная система нормативного регулирования дистанционного образования (эксперты, профессиональное сообщество)
Система стандартизации качества, наличие руководства пользователей	Инкорпорирована в общую систему менеджмента качества; иерархизирована; осуществляется государством	Эффективно функционирует на уровне руководств пользователя, системы аккредитации электронных ресурсов
Система аккредитации электронных ресурсов	Практически отсутствует и представлена на единичном уровне	Разработаны и внедрены на уровне провинций и отдельных вузов
Смешанная форма обучения (hybrid method, blended method)	Внедрена в единичных вузах; определения понятий «цифровой педагогики» не существует	Получила широкое распространение и обязательна в постдипломном медицинском образовании

Общими чертами использования ДО в Канаде и России является норма смешанного обучения в медицинских вузах, однако отечественное постдипломное образование в России только начинает внедрять ДО. В России явно назрела необходимость создания процедуры аттестации качества электронных образовательных ресурсов всей системы непрерывного профессионального образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. М. Блиновой*

Литература

1. Буханова Н. В. Стандартизация качества электронных курсов в высшем профессиональном образовании (опыт зарубежных стран) // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XI международной научно-методической конференции (НОТВ-2014), 18–20 февраля 2014 г. Екатеринбург, 2014 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24755/1/notv-2014-038.pdf>.
2. Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 34–46.

3. Митрофанова К. А., Ивачев П. В., Кузьмин К. В. Электронные технологии учета учебных достижений студентов-медиков // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 156–161.
4. Петрова Л. Е. Онлайн-образование врача: ограничения конвертации культурного капитала // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 152–158.
5. Склярченко Т. М. Зарубежные концепции дистанционного образования // Образование и наука. 2013. № 1 (100). С. 106–116.
6. Стариченко Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 51–68.
7. Accreditation Issues Related To Distance Learning: The Perspective of The Liaison Committee On Medical Education. 2006 [Электрон. ресурс]. URL: <https://www.lcme.org/publications.htm>.
8. The Accreditation of Canadian University CME/CPD Offices Committee on the Accreditation of Continuing Medical Education. Accreditation Standards. 2010 [Электрон. ресурс]. URL: http://www.afmc.ca/pdf/FINAL_CACME_Standards_2010_ENGLISH.pdf.
9. The Accreditation of Canadian University CME/CPD Offices. Committee on the Accreditation of Continuing Medical Education Accreditation Standards. Effective January 1st, 2010 [Электрон. ресурс]. URL: http://www.afmc.ca/pdf/FINAL_CACME_Standards_2010_ENGLISH.pdf.
10. Barker K. C. Canadian Recommended E-learning Guidelines (CanREGs). FuturEd. 2002 [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.futured.com/pdf/CanREGs%20Eng.pdf>.
11. Barker K. C. E-learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-learning Quality Assurance // Educational Technology & Society. 2007. № 10 (2). P. 109–119.
12. The Canadian Network for Innovation in Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.cnie-rcie.ca/?q=node>.
13. Canadian Virtual University [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.cvu-uvic.ca/>.
14. The eCampusAlberta eLearning Rubric, A resource for quality online curriculum creation. Course Standards, Support Standards, and Administrative/Institutional Standards [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.ecampusalberta.ca/rubric>.
15. The E-learning E-volution in Colleges and Universities. A pan-Canadian Challenge. Advisory Committee on Online Learning. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/C2-549-2001E.pdf>.
16. E-Learning at the University of Alberta [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.vpit.ualberta.ca/elearning/>.
17. Harden R. M. A New Vision for Distance Learning and Continuing Medical Education // Journal of Continuing Education in the Health Professions. 2005. Vol. 25, Issue 1. P. 43–51, Winter. P. 33.
18. Principles of institutional quality assurance in Canadian higher education [Электрон. ресурс]. URL: http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/03/Principles_of_institutional.pdf.

References

1. Buhanova N. V. Standartizacija kachestva jelektronnyh kursov v vysshem professional'nom obrazovanii (opyt zarubezhnyh stran). [Standardization of electronic courses quality in the higher vocational training (experience of foreign countries)]. *Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii «Novye obrazovatel'nye tehnologii v VUZe» (NOTV-2014)*, 18–20 fevralja 2014 g. [Materials of XI international scientifically-methodical conference «New Educational Technologies in High School», d.d. 18–20 February, 2014]. Yekaterinburg, 2014. Available at: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24755/1/notv-2014-038.pdf>. (In Russian)
2. Zagvjazinskij V. I. Vuzovskaja lekcija v strukture sovremennogo uchebnogo processa. [High school lecture in structure of modern educational process]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 2 (111). P. 34–46. (In Russian)
3. Mitrofanova K. A., Ivachev P. V., Kuz'min K. V. Jelektronnye tehnologii ucheta uchebnyh dostizhenij studentov-medikov. [Electronic technologies of the account of educational achievements of medical students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2014. № 6. P. 156–161. (In Russian)
4. Petrova L. E. Onlajn-obrazovanie vracha: ogranichenija konvertacii kul'turnogo kapitala. [Medical online education: restrictions of converting of the cultural capital]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2015. № 1. P. 152–158. (In Russian)
5. Skljarenko T. M. Zarubezhnye koncepcii distancionnogo obrazovanija. [Foreign concepts of distance learning]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. № 1 (100). P. 106–116. (In Russian)
6. Starichenko B. E., Semenova I. N., Slepuhin A. V. O sootnoshenii ponjatij jelektronnogo obuchenija v vysshej shkole. [Concerning a parity of concepts of electronic training in the higher school]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 9 (118). P. 51–68. (In Russian)
7. Accreditation Issues Related To Distance Learning: The Perspective of The Liaison Committee On Medical Education. 2006. Available at: <https://www.lcme.org/publications.htm>. (Translated from English)
8. The Accreditation of Canadian University CME/CPD Offices Committee on the Accreditation of Continuing Medical Education. Accreditation Standards. 2010. Available at: http://www.afmc.ca/pdf/FINAL_CACME_Standards_2010_ENGLISH.pdf. (Translated from English)
9. The Accreditation of Canadian University CME/CPD Offices. Committee on the Accreditation of Continuing Medical Education Accreditation Standards. Effective January 1st, 2010. Available at: http://www.afmc.ca/pdf/FINAL_CACME_Standards_2010_ENGLISH.pdf. (Translated from English)
10. Barker K. C. Canadian Recommended E-learning Guidelines (CanREGs). FuturEd. 2002. Available at: <http://www.futured.com/pdf/CanREGs%20Eng.pdf>. (Translated from English)

11. Barker K. C. E-learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-learning Quality Assurance. *Educational Technology & Society*. 2007. № 10 (2). P. 109–119. (Translated from English)
12. The Canadian Network for Innovation in Education. Available at: <http://www.cnie-rcie.ca/?q=node>. (Translated from English)
13. Canadian Virtual University. Available at: <http://www.cvu-uvc.ca/>. (Translated from English)
14. The eCampusAlberta eLearning Rubric, A resource for quality online curriculum creation. Course Standards, Support Standards, and Administrative/Institutional Standards. Available at: <http://www.ecampusalberta.ca/rubric>. (Translated from English)
15. The E-learning E-volution in Colleges and Universities. A pan-Canadian Challenge. Advisory Committee on Online Learning. Available at: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/C2-549-2001E.pdf>. (Translated from English)
16. E-Learning at the University of Alberta. Available at: <http://www.vpit.ualberta.ca/elearning/>. (Translated from English)
17. Harden R. M. A New Vision for Distance Learning and Continuing Medical Education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2005. Vol. 25, Issue 1. P. 43–51, Winter. P. 33. (Translated from English)
18. Principles of institutional quality assurance in Canadian higher education. Available at: http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/03/Principles_of_institutional.pdf. (Translated from English)

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9+7967012.68+371.7

Майоркина Ирина Владимировна

*доцент кафедры физического воспитания Омского государственного университета
им. Ф. М. Достоевского, Омск (РФ).*

E-mail: maioririna@mail.ru

СРЕДСТВА СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Цель исследования, изложенного в статье, – рассмотреть влияние применения адаптированной методики начального обучения спортивному ориентированию (НОСО) на коррекцию физической подготовленности и психического развития младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Методики и методы. В работе применялись следующие методы исследования: теоретический анализ литературных источников, обобщение, формирующий эксперимент, методы математической статистики. Использовались методики тестирования физических качеств, психологического тестирования и педагогического наблюдения,

Результаты и научная новизна. Определены условия начального обучения спортивному ориентированию младших школьников с ЗПР, при которых коррекция физической подготовленности и психических функций за счет применения средств спортивного ориентирования будет наиболее эффективной. Обоснована и адаптирована под возможности младших школьников с ЗПР методика начального обучения спортивному ориентированию.

Результаты исследования показали целесообразность использования средств спортивного ориентирования для коррекции физической подготовки и психических функций школьников 9–10 лет с задержкой психического развития.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы на дополнительных занятиях в специальных (коррекционных)

школах 7-го вида, в классах выравнивания (коррекционно-развивающего обучения) общеобразовательных школ и при обучении педагогов дополнительного образования. Предлагаемая методика приемлема и для нормально развивающихся детей более младшего возраста. Разработанные практические рекомендации по организации занятий спортивным ориентированием, описанные автором игры и интеллектуальные упражнения могут быть применены в тренировках по другим видам спорта.

Ключевые слова: задержка психического развития, спортивное ориентирование, адаптированная методика начального обучения спортивному ориентированию, коррекция развития.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-152-164

Mayorkina Irina V.

Associate Professor, Department of Physical Education, Omsk F. M. Dostoevsky State University, Omsk (RF).

E-mail: maioririna@mail.ru

MEANS OF ORIENTEERING IN EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract. *The purpose* of this study is to examine the impact of the adapted methods of basic training in orienteering (BTIO) on the correction of physical fitness and mental development of junior schoolchildren with intellectual disability (ID).

Methods. The following methods were used: theoretical analysis of literature, generalization, «forming» experiment, mathematical statistics, testing of physical qualities, psychological testing and pedagogical observation.

Results and scientific novelty. The conditions of basic training in orienteering for junior schoolchildren with intellectual disability are determined wherein the correction of physical fitness and mental functions through the means of orienteering will be the most effective. Methods of basic training were substantiated and adapted for the capabilities of junior schoolchildren with ID. The author has defined the effect of orienteering exercises on the development of speed-and-strength qualities, overall endurance, movement speed, coordination; fine motor skills; stability, volume and switching of attention, volume of picturesque and verbal memory, representational thought and verbal-logical thinking; volitional qualities.

The study has revealed wholesome influence of orienteering on correction of physical fitness and mental functions of schoolchildren of 9–10 years with intellectual disability.

Practical significance. The results could be used for education of junior schoolchildren with ID during extra classes in special (correctional) schools of

Type-7 and during remedial classes (remedial and developing teaching) in schools of general education. The results could also be applied for training of teachers of additional education. The adapted methods of BTIO for junior schoolchildren with ID could be used for normally developing children of younger age. Practical recommendations on the organization and conditions of orienteering exercises for junior schoolchildren with ID, games and intellectual exercises could also be proposed for other sports.

Keywords: intellectual disability, orienteering, adapted methods of basic training in orienteering, correction of development.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-152-164

Актуальность поиска инновационных содержательных, программных, конструктивно-технологических построений учебно-воспитательного процесса для коррекционно-развивающего обучения младших школьников с задержкой психического развития определяется неудовлетворительным состоянием физического, психического и социального здоровья данной группы детей и не соответствующим современному социальному заказу программным обеспечением адаптивного физического воспитания.

Начальная школа – самый трудный этап для ребенка, особенно если у него наблюдается задержка в психологическом развитии (ЗПР). При отсутствии коррекционной педагогической помощи различия между детьми с ЗПР и нормально развивающимися сверстниками с возрастом становятся все более явными, что приводит к изоляции их в детском коллективе, различным формам «ухода», компенсациям невротического и асоциального характера, т. е. к социальному дискомфорту [11].

Сейчас происходит пересмотр подходов к работе со школьниками с особыми потребностями здоровья. В частности, повсеместно закрываются или реорганизуются традиционные коррекционные классы. Так, по данным министерства образования Омска, в городе в 2011 г. функционировало 83 коррекционных класса для детей с задержкой психического развития, в 2012 г. – 63 класса, в 2013 г. – 51 класс. Снижение количества классов связано прежде всего с уменьшением численности населения г. Омска – низкой рождаемостью, что отражено в решении об утверждении общегородской целевой программы «Демографическое развитие г. Омска до 2030 г.» от 25.04.2007 г. Другая причина – поиск новых, более эффективных форм и условий организации обучения, адекватных психическим и физическим возможностям учащихся с ЗПР, о чем свидетельствуют появление классов выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции, педагогической поддержки, адаптации, здоровья, интенсивного развития, распространение инклюзивного образования (включение

детей с особыми потребностями в процесс обучения в общеобразовательных (массовых) школах) и др.

Для совершенствования процесса развития ребенка необходимо понимание взаимосвязи умственной и двигательной деятельности. Занятия доступными видами адаптивной физической культуры, имеющими коррекционно-развивающую направленность, обеспечивают максимально возможный уровень жизнестойкости растущего человека даже с устойчивыми отклонениями в состоянии здоровья. Участие в спортивных соревнованиях способствует реализации потребностей в признании, самоутверждении и общении детей с проблемами в развитии. По мнению многих отечественных авторов, именно применение комплексных средств, направленных одновременно и на психическую, и на двигательную реабилитацию ребенка с ЗПР, позволит активизировать этот процесс. Так, У. В. Ульенкова подчеркивает, что конкретная помощь детям с психологическими проблемами должна быть направлена на преодоление отставания не только в интеллектуальной, но и эмоциональной, волевой, коммуникативной, физической сферах [10]. В связи с этим требуются разработки специальных методик, стимулирующих ресурсы детского организма в совокупности.

Одним из видов спорта, который не только имеет большое оздоровительное, профессионально-прикладное и «оборонное» значение, но и эффективно решает задачи физического и психического развития детей, так как интегрирует интеллектуальную и физическую деятельность, является спортивное ориентирование [5]. Однако в доступной научно-методической литературе мы не нашли примеров его применения в качестве средства адаптивного физического воспитания детей с ЗПР.

Задачами нашего исследования стали:

- изучение состояния проблемы применения комплексных средств адаптивного физического воспитания и возможности использования средств спортивного ориентирования в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития;
- теоретическое обоснование и адаптация методики начального обучения спортивному ориентированию с целью коррекции физической подготовленности и психических функций школьников 9–10 лет с ЗПР;
- экспериментальное доказательство результативности адаптированной методики по показателям физической подготовленности, мелкой моторики, психических функций, динамики развития личностных черт.

Анализ различных источников позволил нам составить сравнительную характеристику психологических особенностей нормально развивающихся детей и детей с ЗПР, которые могут отставать от своих здоро-

вых ровесников на 1–3 года [3] (табл. 1). Левая колонка таблицы демонстрирует результаты, которых следует добиваться в работе с детьми с ЗПР в эмоционально-волевой сфере.

Таблица 1

Сравнительная характеристика психологических особенностей нормально развивающихся детей и детей с ЗПР

Нормально развивающиеся дети	Дети с задержкой психического развития
Активность, жизнерадостность	Психическая неустойчивость, невротическое развитие личности
Желание и умение учиться	Нежелание учиться, уход в более доступную игровую деятельность
Уверенность в себе, незначительный страх наказания	Чувство неуверенности, страх перед наказанием
Произвольная регуляция поведения и деятельности	Затруднения в самостоятельной деятельности, деятельности при подчинении дисциплине
Самоконтроль, самоорганизация	Импульсивность, расторможенность, низкий уровень самоконтроля
Умение анализировать, создавать внутренний план действий	Необходимость в наглядно-практической опоре, отсутствие анализа
Устойчивые познавательные потребности и интересы	Сниженная познавательная активность
Адекватная самооценка, критичность	Затруднения с ограничением своих желаний, эгоцентрические установки
Развитые навыки общения со сверстниками	Слабые навыки общения со сверстниками, конфликты

Причинами медленного психического развития у детей могут стать как неблагоприятные биологические, так и социально-психологические факторы, а нередко и то, и другое.

Все варианты ЗПР отличаются друг от друга особенностями структуры и характером соотношений двух основных компонентов этой аномалии – структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств.

К инфантильным особенностям относятся:

- эмоциональная незрелость;
- слабость мотивации поведения;
- игровой характер интересов;
- неспособность к волевому усилию;
- низкий уровень самоконтроля;
- неумение планировать свою деятельность [6, 7].

Физическими и моторными отличиями детей с ЗПР являются:

- малый рост и вес;
- недостатки мелкой моторики;
- затруднения в координации движений;
- проявления гиперактивности [3].

Расстройство координации движений – основное нарушение в двигательной сфере детей с диагнозом ЗПР. Оно тормозит формирование координационных способностей, необходимых в учебной, трудовой, бытовой и спортивной деятельности [2]. Физическое развитие таких детей так же, как и психическое, зависит от биологических факторов (степени основного дефекта, сопутствующих заболеваний, в том числе и генетических), социальных и бытовых условий.

Характерной особенностью детей с ЗПР является быстрая утомляемость, особенно от монотонной работы. Но эмоционально насыщенная, интересная, несложная по содержанию и небольшая по объему, соответствующая возрасту и состоянию здоровья двигательная деятельность помогает значительно увеличить их работоспособность [8].

По наш взгляд, как уже было сказано выше, со многими проблемами социально-трудовой адаптации детей с ЗПР можно справиться с помощью занятий по спортивному ориентированию, в котором отражаются модели различных жизненных ситуаций, встречающихся в военной, производственной деятельности, в быту, возникающих во время стресса и предполагающих одновременную мобилизацию физических и умственных сил [4].

Спортивное ориентирование развивает волю, вызывает сильные и яркие положительные эмоции, расширяет круг общения. Это уникальное занятие, в котором активная мыследеятельность сопровождается мощными двигательными нагрузками. Ведущими качествами для спортсмена-ориентировщика являются общая и силовая выносливость для прохождения дистанций по пересеченной местности на различном грунте, скоростно-силовые и координационные способности для преодоления препятствий и финишных участков маршрута. У такого спортсмена вырабатываются чуткое восприятие, внимательность, хорошая память, быстрая реакция, т. е. все то, что необходимо формировать и корректировать у ребенка с ЗПР [1].

Основные виды деятельности в спортивном ориентировании:

- передвижение на дистанции: бег, ускоренная ходьба, преодоление препятствий;
- осуществление ориентирования: запоминание условных знаков, чтение карты, сопоставление ее с местностью, выбор вариантов маршрута к кон-

трольному пункту, определение направления движения и расстояний по карте и на местности – все это требует наличия «чувства пространства», «чувства времени», «чувства расстояния», тренированного глазомера.

Перечисленное показывает, что деятельность в спортивном ориентировании при ее продуманном дозировании вполне соотносится с требованиями коррекционно-развивающего образования, так как включает именно те элементы физической подготовки и психической сферы, которые требуют корректировки у детей, отстающих в психологическом и физиологическом развитии.

На основании анализа научной литературы и наблюдений за детьми с ЗПР мы адаптировали методику начального обучения спортивному ориентированию (НОСО) применительно к коррекции физической подготовленности и психического развития младших школьников с задержкой психического развития. Суть адаптации состояла в выделении следующих ее направлений:

- сочетание в одном занятии трех блоков коррекции и развития:
 - 1) двигательных способностей;
 - 2) психических функций;
 - 3) эмоционально-волевой сферы;
- снижение объема общей физической подготовки и специальной физической подготовки за счет увеличения доли технико-тактической подготовки;
- использование ориентировочной основы действий при обучении;
- более широкое использование игрового метода для общей физической подготовки и технико-тактической подготовки;
- задействование сюжетно-ролевых игр на местности;
- интеграция детей с ЗПР в здоровую среду в условиях соревнований.

С целью определения влияния занятий по методике НОСО, направленной на коррекцию физической подготовленности и психических функций школьников 9–10 лет с ЗПР, был проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие 40 учеников школы-интерната № 2 г. Омска: одна половина (20 человек) составила контрольную группу (КГ) и остальные – экспериментальную (ЭГ). В контрольной группе использовалась общепринятая методика обучения спортивному ориентированию, традиционная для ДЮСШ и центров дополнительного образования [9]; в экспериментальной апробировалась адаптированная методика НОСО.

В ходе исследования фиксировались следующие параметры:

- уровень физической подготовленности;
- степень развития мелкой моторики;
- скорость динамики психического развития.

Выявление эффективности адаптированной методики осуществлялось через сравнение результатов тестового мониторинга физической подготовленности и психических функций школьников в ЭГ и КГ до и после эксперимента. Данные, полученные в ходе тестовых замеров, приведены в табл. 2, 3.

Таблица 2

Результаты тестирования физической подготовленности
до и после эксперимента

Название теста		ЭГ n=20		КГ n=20		p
		M±m	p	M±m	p	
Бег 30 м, с	до	8,4±0,65	<0,05	8,5±0,57	>0,05	<0,05
	после	7,6±0,41		8,3±0,55		
5-минутный бег, м	до	741±70	<0,05	707±81	<0,05	<0,05
	после	896±59		804±87		
Прыжки в длину с места, см	до	127±12	<0,05	125±12	<0,05	>0,05
	после	137±12		133±11		
Приседания 20 с, раз	до	12±1	<0,05	13±1	<0,05	>0,05
	после	15±1		15±1		
Подъем туловища 20 с, раз	до	12±2	<0,05	12±2	<0,05	>0,05
	после	15±2		15±1		
Челночный бег 3×10 м, с	до	11,5±0,4	<0,05	11,7±0,4	<0,05	<0,05
	после	10,3±0,4		10,8±0,4		

Примечание. М – среднее арифметическое; m – стандартное отклонение от среднего; p – уровень значимости: если он меньше 0,05, делается вывод о наличии различий между группами.

Фиксация значительного ускорения физического развития как в ЭГ, так и в КГ (о чем свидетельствуют результаты контрольных тестов) объясняется тем, что у детей обеих групп благодаря занятиям по спортивной ориентации двигательная активность возросла. После проведения эксперимента и в той, и в другой группе ощутимо изменились в лучшую сторону средние показатели физических качеств ($p < 0,05$), кроме скоростных качеств в КГ. Это объясняется тем, что в программу тренировок ЭГ было включено больше эстафет и подвижных игр.

Существенные различия между ЭГ и КГ выявлены в результатах развития выносливости ($p < 0,05$) в тесте на 5-минутный бег, что обусловлено сохранением в первой стабильной работоспособности за счет организации тренировок, не доводящих обучающихся до чрезмерного утомления.

Таблица 3

Результаты тестирования психических функций до и после эксперимента

Функции		Экспериментальная группа n=20		Контрольная группа n=20		p
		M±m	p	M±m	p	
Устойчивость внимания	до	6,5±1,69	<0,05	6,9±1,64	<0,05	<0,05
	после	12,1±2,13		9,95±1,93		
Объем внимания	до	7,15±1,82	<0,05	6,65±2,25	<0,05	<0,05
	после	12,95±2,27		10,5±2,62		
Переключение внимания	до	6,8±1,89	<0,05	6,9±1,93	<0,05	<0,05
	после	13,6±2,24		11,7±2,31		
Образная память	до	8,05±2,14	<0,05	7,25±2,14	<0,05	<0,05
	после	14,35±2,07		11,85±2,42		
Вербальная память	до	7,8±2,06	<0,05	7,95±2,35	<0,05	<0,05
	после	13,6±2,18		12,3±1,86		
Образное мышление	до	7,35±2,10	<0,05	7,7±2,13	<0,05	<0,05
	после	13,4±2,34		11,75±1,78		
Вербальное мышление	до	7,65±1,87	<0,05	7,6±1,93	<0,05	<0,05
	после	13,4±2,47		11,75±2,04		

Улучшение показателей психических функций по прошествии цикла занятий наблюдалось как у детей ЭГ, так и у детей КГ, что также подтверждает положительное влияние спортивного ориентирования на развитие младших школьников. Однако разница между группами в приросте показателей после проведения эксперимента оказалась весьма существенной ($p < 0,05$). В ЭГ результаты по всем замеряемым критериям развития психических функций намного позитивней.

Темпы прироста физических качеств и психических функций КГ и ЭГ после эксперимента показаны на рис. 1, 2.

Таким образом, проведенное исследование показало перспективность занятий спортивным ориентированием в работе с младшими школьниками, имеющими диагноз ЗПР. Специфическое воздействие такого рода занятий, связанное с интеграцией двигательной и психической деятельности, способно скорректировать нарушенные функции организма за счет положительного эмоционального фона, повышения познавательной активности и работоспособности. Эффективность разработанной нами адаптированной методики обеспечивается более подходящими для детей с ЗПР режимом деятельности, рациональными физическими и умственными нагрузками, эмоциональной насыщенностью занятий за счет создания во время тренировок и соревнований ситуаций успеха, благодаря общению с природой, сверстниками и значимыми взрослыми (тренерами, ведущими спортсменами).

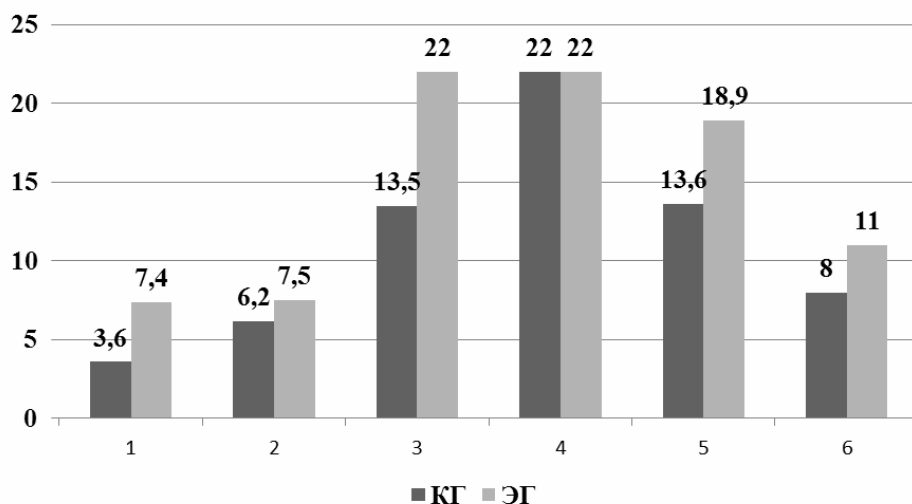


Рис. 1. Темпы прироста физических качеств у КГ и ЭГ
после эксперимента, %:

1 – быстрота; 2 – скоростно-силовые качества; 3 – сила мышц бедра;
4 – сила мышц пресса; 5 – выносливость; 6 – координация

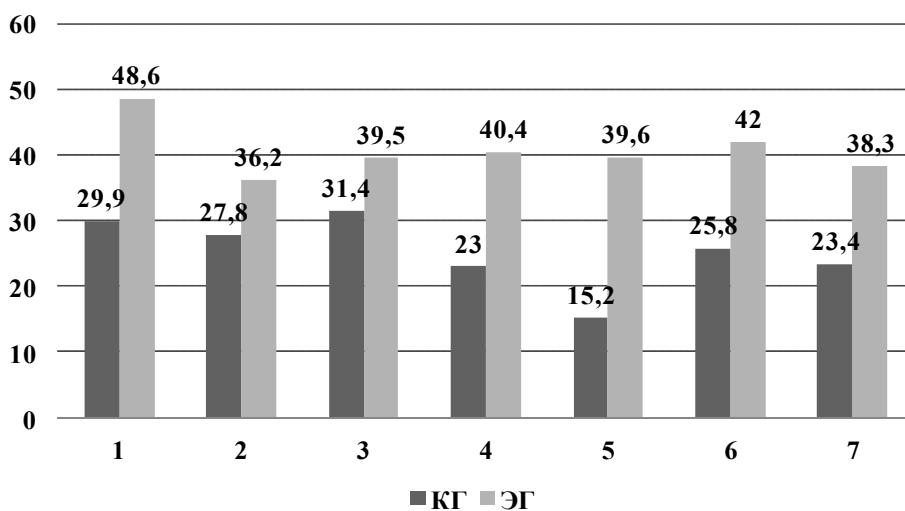


Рис. 2. Темпы прироста психических функций у КГ и ЭГ
после эксперимента, %:

1 – устойчивость внимания; 2 – объем внимания; 3 – переключение внимания;
4 – образная память; 5 – вербальная память; 6 – образное мышление;
7 – вербальное мышление

Неоспоримым преимуществом спортивного ориентирования для коррекционной работы является возможность оперативно менять по мере необходимости вид деятельности – с физической на умственную и наоборот. Педагог даже в рамках одного занятия может чередовать, варьировать или сочетать физические и интеллектуальные задания в различных комбинациях, исходя из индивидуальных особенностей младших школьников, их самочувствия и ситуации.

Результаты эксперимента подтвердили целесообразность использования средств спортивного ориентирования для коррекции физической подготовленности и психических функций школьников 9–10 лет с задержкой психического развития. Занятия спортивным ориентированием способствуют устранению двигательной и интеллектуальной заторможенности, развитию общей выносливости, координации, мелкой моторики и волевых качеств, увеличению объема образной и вербальной памяти, появлению устойчивости внимания и способностей его рационального переключения, а также формированию образного и вербального мышления, соответствующего возрасту 9–10 лет.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. В. Третьяковой*

Литература

1. Воронов Ю. С. Управление параметрами тренировочных нагрузок юных спортсменов-ориентировщиков с целью достижения максимального тренировочного эффекта // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2009. № 1. С. 18–21.
2. Горская И. Ю., Синельникова Т. В. Координационные способности школьников с нарушением интеллекта: учебное пособие. Омск: СибГАФК, НИИ ДЭУ. ОИПКРО, 1990. 80 с.
3. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании. Москва: Академия, 2002. 176 с.
4. Зубков С. А. Особенности динамики внимания в ориентировании на местности // Теория и практика физической культуры. 1971. № 12. С. 26–28.
5. Казанцев С. А. Интегральная подготовка спортсменов-ориентировщиков // Азимут. 2004. № 1. С. 36–37.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 144 с.
7. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Москва: Владос, 1997. 304 с.
8. Пермяков В. Е. Влияние занятий плаванием на умственное и физическое состояние детей с задержкой психического развития // Тезисы XXX научной конференции студентов и молодых ученых вузов юга России. Краснодар, 2003. С. 37–38.
9. Спортивное ориентирование: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮШОР, объединений дополнительного образования

детей / Ю. С. Константинов, Ю. С. Воронов. Москва: Советский спорт, 2005. 212 с.

10. Ульenkova У. В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы решения // Специальная психология. 2009. № 2. С. 7–10.

11. Шевлякова И. Н. Посмотри внимательно на мир: программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста. Москва: Генезис, 2003. 96 с.

References

1. Voronov Yu. S. Upravlenie parametrami trenirovochnyh nagruzok junyh sportsmenov-orientirovshhikov s cel'ju dostizheniya maksimal'nogo trenirovochnogo jeffekta. [Management of parameters of training loading of young orienteering-sportsmen engaged in orienteering]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. [Scientific notes of P. F. Lesgaft University]*. 2009. № 1. P. 18–21. (In Russian)

2. Gorskaya I. Yu., Sinel'nikova T. V. Koordinatsionnye sposobnosti shkol'nikov s narusheniem intellekta. [Coordination capabilities of schoolchildren with ID]. Omsk: Publishing House SibGAfK, NII DJeU. OIPKRO, 1990. 80 p. (In Russian)

3. Dmitriev A. A. Fizicheskaja kul'tura v special'nom obrazovanii. [Physical education in special education]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy], 2002. 176 p. (In Russian)

4. Zubkov S. A. Osobennosti dinamiki vnimanija v orientirovanii na mestnosti. [Characteristics of attention dynamics in terrain orienteering]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury. [Theory and Practice of Physical Education]*. 1971. № 12. P. 26–28. (In Russian)

5. Kazantsev S. A. Integral'naja podgotovka sportsmenov-orientirovshhikov. [Integral training of orienteering athletes]. *Azimut. [Azimuth]*. 2004. № 1. P. 36–37. (In Russian)

6. Lebedinskii V. V. Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. [Impairment of mental development during childhood]. Moscow: Publishing House Academia. [Academy], 2003. 144 p. (In Russian)

7. Mastjukova E. M. Lechebnaya pedagogika. [Medical pedagogics]. Moscow: Publishing House VLADOS, 1997. 304 p. (In Russian)

8. Permyakov V. E. Vlijanie zanjatij plavaniem na umstvennoe i fizicheskoe sostojanie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. [Effect of swimming exercises on mental and physical condition of children with intellectual disability]. *Tezisy XXX nauchnoi konferentsii studentov i molodyh uchenyh vuzov yuga Rossii. [Theses of the 30th Scientific Student and Young Scientists Conference of Southern Russian Institutes of Higher Education]*. Krasnodar, 2003. P. 37–38. (In Russian)

9. Sportivnoe orientirovanie: Primernaya programma podgotovki dlya DYuSS, hiSDY u ShOR, ob"edinenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei. [Orienteering: Crude exercise program for sport schools and children extra education]. Ed. by Ju. S. Konstantinov, Ju. S. Voronov. Moscow: Publishing House Sovetskij sport. [Soviet Sport]. 2005. 212 p. (In Russian)

10. Ul'enkova U. V. Integracija detej s ZPR v obshheobrazovatel'nuju sredu: problemy i perspektivy reshenija. [Integration of children with ID into general education environment: problems and possible solutions]. *Special'naja psihologija. [Special Psychology]*. 2009. № 2. P. 7–10. (In Russian)

11. Shevlyakova I. N. Posmotri vnimatel'no na mir: programma korrektsii i razvitiya zritel'nogo vospriyatiya i prostranstvennogo myshleniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta. [Look closely at the world: Program for correction and development of visual perception and spatial thinking of junior schoolchildren]. Moscow: Publishing House Genezis. [Genesis]. 2003. 96 p. (In Russian)

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.017.4:378

Закирова Альфия Фагаловна

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

E-mail: a.fagalovna@mail.ru

Семенова Лариса Александровна

старший преподаватель кафедры общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ноябрьского гуманитарно-экологического института (филиала) Тюменского государственного университета, Ноябрьск (РФ).

E-mail: lsemyonova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД¹

Аннотация. Цель статьи – описание способов формирования российской национальной идентичности (РНИ), одним из которых является организация совместной коллективной деятельности учащихся по присвоению ими навыков интерпретации человеческого поведения в контексте собственной этнокультуры и общих российских ценностей. Показан процесс приобретения опыта постижения «Другого» исходя из некоторых культурных различий и переосмысления на этой основе общенациональной идентичности.

Методика и методология. В качестве средства формирования РНИ на этапе самоидентификации учащихся с российскими ценностями и нормами взаимодействия предложен подход, основанный на идеях герменевтики как искусства постижения чужой индивидуальности, внутреннего мира человека и «вживания» в другого. Выстраивание диалога и нахождение универсальных общенациональных ценностей способствуют устранению смысловых «барье-

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

ров» при коммуникативных контактах и достижению взаимопонимания субъектов образовательного процесса – носителей разных этнокультур. В ходе экспериментального исследования использовались методы сценария, сценарных предписаний (текстов-источников сценария для рефлексии и диалога) и ролевых экспектаций (предъявления учащимся алгоритма ожидаемого от них поведения для достижения взаимопонимания во взаимодействии).

Результаты. Доказано, что целенаправленный совместный поиск учащимися общенациональной идентичности способен не просто выявить личностные установки отдельного субъекта, но и существенно повлиять на его мировоззрение – сделать его более надежным и предсказуемым партнером социального сотрудничества. Основой такого благоприобретенного мировоззрения является диалектичность мышления – одновременное видение индивидуального и общественного, этнического и гражданского планов самосознания и поведения.

Научная новизна. Этническое поведение охарактеризовано как социокультурный феномен и культурное текстовое событие. Уважительная, доброжелательная интерпретация этнического поведения, поиск в его смысловом наполнении универсалий помогает снять барьеры, мешающие совместной деятельности. Раскрыт психолого-педагогический механизм смыслообразования. Герменевтический подход реализовался как вынесение во внешний план и вербализация характеристик идентичности, норм и ценностей, принятых участниками образовательного процесса.

Практическая значимость. Описанная в статье методика воспитательной работы, специально организованной через текстовое опосредование и коллективную совместную деятельность, формирует у учащихся ощущение общности с народами России; обеспечивает самоидентификацию с российскими ценностями и традициями; гармонизирует этническое и гражданское самосознание и поведение; развивает чувство долга и ответственности.

Ключевые слова: российская национальная идентичность, общенациональные ценности, герменевтический подход, смысловой барьер, текстовое событие.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-165-180

Zakirova Alfia F.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: a.fagalovna@mail.ru

Semenova Larissa A.

Senior lecturer, Department of General Humanitarian and Socio-economic Disciplines, Noyabrsk Humanitarian and Ecological Institute of Tyumen State University, Noyabrsk (RF).

E-mail: lsemyonova@mail.ru

FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL IDENTITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS: HERMENEUTICAL APPROACH

Abstract. *The purpose* of the article is the description of means and methods of formation of a Russian national identity (RNI), one of which is the organization of joint collective students' activities on formation of skills of interpretation of a human behavior as a text event in the context of ethnic culture of a student in order to find common Russian collectivist values, their rethinking in terms of a search of the general national identity and the comprehension of the other on the basis of some cultural differences.

Methods. The means of formation of a Russian national identity at the stage of self-identification of students with Russian values and norms of interaction is offered a hermeneutic approach which is based on the ideas of hermeneutics as the art of understanding of someone else's identity, the inner world of a man and the «empathy» in another person in order to eliminate the semantic «barriers» in the communicative activity of learners. It is directed to the understanding of subjects of the educational process as the bearers of ethnic cultures through dialogue and finding the universal general national values. The methods of the techniques of a script, scenario requirements (a text as a source of a script for reflection and dialogue) and the role of expectations (presentation to a learner of algorithm of expected behavior from him in order to achieve mutual understanding in interaction) are used in the course of experimental investigations.

Results. It is proved that the awareness of participants of the educational process in norms and values and their reinterpretation in the aspect of the search for a general national identity is able not just to make «expressible» some installations of the subject, but also can significantly affect his worldview, to make him more reliable and predictable partner of a social interaction. The basis of this outlook is the dialectics of thinking, the simultaneous vision of individual and social, ethnic and civil plans of consciousness and behavior.

Scientific novelty. Ethnic behavior is characterized as a social and cultural phenomenon and a cultural text event. Valid, benevolent interpretation of ethnic behaviour, search of universals in its semantic filling helps to remove the semantic barriers, disturbing joint activity. Psycho-pedagogical mechanism of a meaning is disclosed. The hermeneutic approach is implemented as an imposition in an external plan and verbalization of characteristics of identity, norms and values, adopted by the participants of the educational process.

Practical significance. A specially organized educational work via text mediation and collective joint activity contributes to the development of individual consciousness of students and provides: grasp a sense of community with the peoples of Russia; self-identification with Russian values and traditions; harmonization of ethnic and civil identity and behavior plans; development a sense of duty, responsibility, and active love for the country.

Keywords: Russian national identity, national values, hermeneutic approach, semantic barrier, text event.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-165-180

Формирование российской национальной идентичности граждан многонационального государства представляет собой серьезную проблему. Прежняя идентичность (советская) подразумевала приверженность социалистическому строю, однако с дискредитацией социализма и утратой прежних идеалов под влиянием новой социальной формации и приоритетов рыночной идеологии идентичность советского человека разрушилась. То, что раньше объединяло людей в противостоянии биполярному капиталистическому миру, себя изжило и тем самым привело к разрушению советской идентичности, в основе которой были интернационализм, принцип «общественное выше личного», служение стране, любовь к Родине, ответственность за свои поступки, что сейчас не способствует формированию патриотизма у нынешнего поколения и солидарности между народами России. Утрата консолидации населения многонационального и многоконфессионального государства несет угрозу для его безопасности, а внутренние социальные проблемы приводят к серьезной дезинтеграции российского общества. Социальное расслоение способствует отчуждению, непониманию и конфликтам между людьми в социуме, тем самым обостряя проблему поиска национальной идеи и усугубляя необходимость объединения россиян на основе нового типа идентичности, отвечающего интересам общества и каждого гражданина.

Важность формирования российской национальной идентичности подчеркивается в ряде документов, к примеру, в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. Однако, во многом под влиянием средств массовой коммуникации и информационно-телекоммуникационных сетей, мировоззрение молодежи складывается преимущественно стихийно. По-прежнему актуален поиск адекватных, эффективных педагогических методов и форм обучения и воспитания, соответствующих многокультурному российскому обществу, отвечающих его потребностям и нацеленных на установление общих ценностных оснований гражданской идентичности.

Рассуждая об этнокультурном образовании в России, А. Н. Джуринский указывает на важность создания общего образовательного пространства, где были бы представлены разнообразные культуры и неповторимый опыт традиций каждого этноса, что позволит преодолеть деструктивное влияние этноцентризма. Ученый справедливо подчеркивает, что в современном образовании ключевой является философская идея един-

ства в многообразии, которая предполагает воспитание и обучение представителей больших и малых культур как творцов общей национальной культуры – этнически и культурно гетерогенной общности исторического опыта социума. Лишь в этом случае образование становится способом соединения различных культурно-этнических образов мира, а его эффективность зависит в значительной мере от учета особенностей характера, поведения, быта представителей разных этносов [3].

Непонимание во взаимодействии возникает тогда, когда субъекты общения находятся на разных ценностно-смысловых позициях, так как в каждой культуре существует свое представление о должном (присутствует морально-нравственный императив, который регулирует поведение человека) [12, с. 24, 26]. Т. В. Ларина замечает, что именно неумение собеседников продемонстрировать свое отношение друг к другу в соответствии с конкретными ожиданиями партнера по взаимодействию приводит ко многим коммуникативным проблемам [8, с. 6].

В поисках установления механизмов построения конструктивного диалога между всеми участниками образовательного процесса и устранения смысловых «барьеров» в коммуникативной деятельности обучаемых мы обратились к идеям педагогической герменевтики и герменевтическому подходу к реализации учебно-воспитательного процесса исходя из понимания герменевтики как искусства постижения чужой индивидуальности, внутреннего мира человека и «вживания» в Другого.

Ключевой категорией герменевтики является «понимание», природа которого обусловлена единством рационального и иррационального в постижении реальности. С герменевтических позиций источниками понимания и самопонимания человека в мире является культура в самом широком смысле – научное знание, искусство, религиозные представления, традиции, обычаи народов, закрепленные в форме языковых и иного рода знаках как мировоззренческих универсалиях. Следует подчеркнуть, что содержательной основой (предметным материалом) истолкования реальности с герменевтических позиций является культурный текст как знаковый посредник образовательного процесса [4, с. 9]. Именно обращение к феномену текста¹ предоставляет уникальную эвристическую возможность рефлексивно оперировать семиотическими образованиями, в которых запечатлены программы поведения, ментальные характеристики носителей традиций, обычаев и установок взаимодействия.

¹ Вслед за М. М. Бахтиным мы понимаем текст широко как любую упорядоченную знаковую систему, где знаками являются не только буквы письменного языка, но и другие символы и образы, в том числе поступки, образцы и сценарии поведения и др. В живом тексте отражается не только гностическая сторона деятельности субъекта понимания, но и в значительной степени – этическая [1].

Герменевтический подход в образовательной деятельности предполагает многокурсную рефлексию по поводу содержания, ценностных характеристик, логики системно-структурных отношений знания, соответствующих образов культуры и искусства на основе самопознания и личного жизненного опыта, а понимание Другого предстает как рефлексивное постижение друг друга на основе свободного, глубокого личностного понимания с соединением образно-эмоциональных, аффективных, рационально-логических начал в понимании и самопонимании [5, с. 9].

Рассмотрим с герменевтических позиций механизмы функционирования установок личности на обособление, поиск культурных различий, с одной стороны, и понимание сходства и гражданской общности – с другой.

В обыденном сознании этикетное поведение и традиции присутствуют, как правило, неотрывно от их носителя, как отдельный (объективированный) феномен, часто провоцирующий его поспешные ценностные суждения. Установки же, послужившие фундаментом традиции, забываются, уходят в зону иррационального, в итоге человеческое сознание «работает» с так называемой превращенной формой. М. К. Мамардашвили отмечает ее особенность, отличную от классического отношения формы и содержания: «Форма проявления получает самостоятельное “сущностное” значение, обособляется, и содержание заменяется в явлении иным отношением, которое сливается со свойствами материального носителя (субстрата) самой формы и становится на место действительного отношения. Эта видимая форма действительных отношений, отличная от их внутренней связи, играет вместе с тем – именно своей обособленностью и бытийностью – роль самостоятельного механизма в управлении реальными процессами на поверхности системы» [9, с. 61].

Рационализация превращенных форм как чего-то законченного и удобного для анализа и рефлексии способствует развитию установки на понимание иной культуры и сознательные поиски сходства и родственности культур и механизмов общей идентичности. Осознание норм и ценностей и их переосмысление в аспекте поиска общей идентичности способно не просто сделать «выразимым» некоторые установки субъекта, но и существенно повлиять на его мировоззрение, сделать его более надежным и предсказуемым партнером социального взаимодействия. В основе такого мировоззрения диалектичность мышления, одновременное видение субъективного и объективного, общего и частного, индивидуального и общественного, личностного и коллективистского.

Организуя образовательный процесс, мы стремились к тому, чтобы идентичность перешла в сферу рационального, полагая, что это поможет, в частности, в разрешении кросскультурных, этнических и других соци-

альных противоречий и конфликтов. Именно поэтому задачами учебно-воспитательной работы стали, во-первых, настрой обучающихся на диалог и понимание этнических субкультур, во-вторых, укрепление и рационализация их собственной идентичности, в-третьих, формирование стратегии выработки российской идентичности, общей для всех граждан РФ. Учащиеся должны были осознать, насколько одинаково важно понять Другого и понять себя, а также понять себя через Другого и Другого через себя, найти личностное значение и личностный смысл традиций, коллективных действий, свидетелями и участниками которых им довелось быть.

Вместе с тем процесс самоопределения осуществлялся при активном участии иррациональной составляющей. Разнообразие подходов к осмыслению идентичности в разных гуманитарных дисциплинах связано со сложностью исследования данного явления, поскольку идентичность во многом находится в сфере бессознательного. Аттitudный компонент предполагает эмоционально-окрашенное отношение к своей общности, ценностно-смысловую сферу и включает в себя эмоциональные и ценностные установки, которые не видны их «носителю», поскольку механизм поведения формируется в жизни человека бессознательно, по большей части еще в детстве. Когда обучаемый сталкивается с принципиально другими образцами поведения, он не может ограничиться простым воспроизведением привычного. То, о чем он раньше не задумывался, переходит в область сознательного пласта жизни, в рациональный круг знаний и, в конечном счете, позволяет преодолеть барьер в понимании Другого.

Несмотря на то, что понятие «идентичность» в философии связывалось с понятием «индивидуальное», т. е. «отличность в своей единичности», в классической европейской традиции оно всегда соотносилось с другим, а также с конституированием дискурсов «различия», «инаковости», «аутентичности» и «Другого». К примеру, Д. Юм доказывал, что идентичность конституируется не «изнутри», а «извне», в пространстве социума и культуры. Идентичность у него связана также с «психическим» – с характером и необходимостью усвоения джентльменом социального и культурного «инструментария», чтобы «сделать себя» в процессах воспитания и образования [7, с. 383–384].

Ч. Тейлор также подчеркивает, что идентичность формируется общественными практиками, которые распространены в том или ином обществе: политическими институтами, образовательными учреждениями, религиозными общинами, – и опосредуется в семье, поэтому именно общество предоставляет тот «материал», из которого создается индивидуальное и коллективное измерение идентичности, т. е., по сути, ценностные основания для индивидуальной идентичности изначально закладываются обществом [14, с. 32].

Ю. Хабермас осмысливал идентичность так же, как индивидуализацию – через социализацию внутри исторического контекста. Согласно автору, человек как целостность реализует себя в межсубъектном (интерсубъективном) пространстве диалога-коммуникации. Личность проецирует себя в интерсубъективный горизонт жизненного мира, получая «гарантию» своей идентичности от «других» [7, с. 385–386].

В рамках социологии проблема идентичности первоначально рассматривалась в статусно-ролевых концепциях личности и социализации, в контекстах соответствия предписываемой социальным статусом нормативной роли ее исполнению. Дж. Мид в рамках символического интеракционизма трактовал идентичность как социализированную часть «Я» в ее соотносительности с самостью (Self). Самоидентификация актуализируется в самореализации, способности конструировать свое бытие в соотносении с «другими» с позиций собственного выбора, и предполагает

- 1) самоопределение (выбор позиций-целей-средств, с пространством свободы);

- 2) самоопределение или самоутверждение себя «вовне» [7, с. 387–388].

Главной трудностью в поставленной нами задаче является то, что этнический компонент идентичности для многих сегодня зачастую более значим, нежели гражданский. Теоретическое исследование темы позволило сформировать определение российской национальной идентичности, под которой нами понимается значимость и приоритетность гражданской принадлежности к России над принадлежностью к этнической, религиозной или языковой общности, следование предписаниям и социальным ролям российского общества, чувство деятельной любви к Родине, готовность принести пользу обществу и своему народу, желание трудиться на благо Отечества. Формирование такого типа идентичности невозможно без овладения механизмами смыслообразования и постижения людьми друг друга.

В. В. Знаков подчеркивает, что сущность постижения заключается не только в безличном знании об объекте, но и ценностно-смысловом понимании. Как пишет автор, особенностью постижения как способа понимания мира является гармоничное сочетание отражения воспринимаемых фрагментов объективной действительности и порождение, конструирование субъектом новых реальностей. Герменевтическое истолкование применяется также к постижению характера мыслей и переживаний людей, реализации способа бытия человека в мире. Кроме того, совершая различные мыслительные действия по преобразованию объекта, человек получает новое знание о нем. Вследствие этого в акте понимания субъекту нередко открываются такие стороны объекта, которые не были в яв-

ном виде представлены в исходном знании [6, с. 23]. Вербализация поведения, его анализ, интерпретация с позиции той культурной среды, в которой оно создавалось, формирует понимание окружающего мира и новое самопонимание обучаемым, «открывает новое измерение истины» [6, с. 47].

А. А. Бодалев определяет «восприятие человека человеком как непосредственное наглядно-образное отражение одним человеком другого». Автор делает вывод, что для постижения сущности личности являются важными актуализация в сознании познающего субъекта психологических знаний и опора на обобщения (представления или «эталоны»), сформировавшиеся у него при познании других людей. «Эталоны» обусловлены знанием общечеловеческих и групповых норм поведения, которые являются «мерками» и, образно говоря, прикладываются к познаваемой личности. Так выявляются «наборы» определенных качеств народа, общественного класса, группы [2, с. 108–129]. «Эталоны» позволяют «сверять» свое поведение и «мерить» поведение других. Автор указывает, что важнейшее значение для развития личности принадлежит тем видам деятельности, в которых она связана с другими участниками деятельности отношениями ответственной зависимости и где результаты деятельности каждого общественно и личностно значимы в глазах общающихся [2, с. 145].

Таким образом, познание культурных особенностей народов в общегражданском контексте соотносится с логикой герменевтического круга (рассмотрение коммуникативного поведения как части, а культуры, в которой оно функционирует, как целого), в котором понимание участниками образовательного процесса постоянно меняет, углубляет объяснение тех или иных феноменов, откладывает и отменяет конфликт, провоцирует на новый акт познания, обеспечивает взаимопереходы субъективного и объективного, личностного и коллективистского, индивидуального и общественного, этнического и гражданского планов самосознания и поведения.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по формированию российской национальной идентичности проводилось на базе Ноябрьского гуманитарно-экологического института (филиала Тюменского государственного университета) в 2011/14 уч. г. Экспериментальная группа (ЭГ) студентов 1-го курса включала 40 человек, контрольная группа (КГ) – 32 человека.

Разработанная в процессе теоретико-практического исследования процедура формирования общенациональной идентичности обучаемых состоит из нескольких этапов. Цель *экстернального этапа* обучения (внешний контроль) – представить ценность различий между людьми как базовую в российском поликультурном обществе – реализуется посредст-

вом интеграции обучаемых в культуры разных народов России, освоения традиционных российских национальных ценностей путем опосредованного воздействия на сознание обучаемых культурных текстов (легенд, преданий, мифов, сборников сказаний о народных праздниках и обычаях известного этнографа-собиранья И. П. Сахарова, стихотворений, пословиц, афоризмов). Воспитательный потенциал литературных произведений героического содержания, к примеру, былин и баллад А. К. Толстого, стихотворений о любви к Родине, направлен на формирование гражданственности, патриотизма, мотивации обучаемых к самопознанию, на осмысление и освоение понятия Родины.

Литературные тексты помогают обучаемым понять, что гражданственность (чувство долга и ответственности перед Отечеством), готовность защищать общие интересы, отстаивать независимость Родины всегда играли в истории страны более важную и даже ключевую роль в самосознании народов России, нежели этническая принадлежность. В процессе анализа текстов обучаемые самостоятельно выявили традиционные черты российского патриотизма: примат коллективных интересов над частными, личностную жертвенность, любовь к Родине, наряду с критическим отношением к негативным явлениям общественной жизни.

Герменевтический подход ориентирован на развитие индивидуального сознания обучаемого в ходе присвоения (интериоризации) им постигаемой культуры через знаковое (текстовое) опосредование и коллективную совместную деятельность обучаемых, производной от которой является индивидуальная деятельность. Анализ коллективистских ценностей и совместного героического прошлого в литературных текстах нацелен на осознание общего исторического объединяющего начала, постижение чувства общности с народами России, на самоидентификацию обучаемых с российскими ценностями, традициями и обычаями для восприятия ими внутригруппового сходства с народами, проживающими на территории страны.

Актуализация в сознании обучаемых знаний о достижениях народов России в укреплении российского государства и об «эталонах» (личностях, оказавших влияние на ход истории страны) осуществляется также через «нехудожественные» тексты (публицистические, исторические, справочную литературу) с целью более глубокого осмысления таких личностных качеств, как смелость, хладнокровие, отвага, мужество, верность воинскому долгу и присяге, а также через непосредственное общение с ветеранами войны, которые пережили события трагических военных лет (встречи с ветеранами «Диалог поколений»). Так, одним из примеров уникальной личности, внесшей вклад в победу Великой Отечественной

войне является трижды Герой Советского Союза И. Н. Кожедуб, чье имя стало символом боевого мастерства летчика-истребителя в годы Великой Отечественной войны: он посвятил свой первый сбитый самолет погибшему командиру полка Игнатию Солдатенко, а второй – Ване Габунии, младшему лейтенанту, командиру звена, у которого он учился смелости и хладнокровию с первых дней войны. Подбирались тексты, формирующие представления обучаемых о том, что солдаты и офицеры, простые люди, становились в ряды защитников Родины, сохраняя верность героическим традициям Русской армии, как воины-интернационалисты, воины-патриоты многонациональной страны, бесстрашно повторяя подвиги своих дедов и отцов, когда этого требовали интересы безопасности Отечества и защиты мира. Аналогичный текстовый материал активно привлекался при обращении к теме мужества и героизма женщин в годы войны (М. К. Байды, В. С. Гризодубовой, М. М. Расковой, Л. М. Павличенко, Е. И. Чайкиной и многих других).

Интегративный этап (самостоятельный творческий) и воспитание патриотизма реализуется в создании социокультурных продуктов с целью воспитания социально-деятельностных качеств обучаемых. Работа с текстами, посвященными происхождению государственной символики России, истории орденов и медалей Российской империи, наградной системе СССР и современным наградам страны, выдающимся победам, связанным с ними, нацелена на чувство сопринадлежности обучаемых к России, пробуждение патриотических чувств, осознание величия подвига, военного искусства, которые занимали всегда высокое место в патриотических традициях России.

Формирование российской национальной идентичности обучаемых, постижение национального менталитета представителей народов России и идентификация с коллективистскими ценностями также реализуется посредством обращения к культурно-историческим маркерам на базе специально разработанного курса «Культура и идентичность» [11, с. 37–79], который содержит информацию о различиях между представителями индивидуалистических и коллективистских обществ, что способствует увеличению багажа знаний обучаемых и позволяет им мыслить более широкими категориями об окружающем мире.

В рамках *интроецированного этапа* (то есть этапа саморегуляции) обучение нацелено на понимание поведения представителей разных культур в поликультурном образовательном пространстве вуза, интерпретацию информации и умение передать ее партнеру по взаимодействию, чтобы подчеркнуть общность с ним. Как показала опытно-экспериментальная работа, формирование ценностно-смыслового мировоззрения обу-

чаемых с привлечением герменевтического подхода позволяет вынести рефлексивную деятельность из внутреннего плана во внешний, вербализовать и интерпретировать ценности, использовать методы метафоризации, сценария и сценарных предписаний.

Алгоритм герменевтического подхода в обучении пониманию себя и Другого реализовывался на данном этапе следующим образом:

- предъявление текста как источника сценария взаимодействия и обсуждение, выделение обучаемыми узловых ценностно-смысловых моментов;
- подготовка к практическому заданию и интерпретация социального поведения в действии (отбор обучаемыми вербального и невербального поведения: языка тела, жестов, мимики [13, с. 97–98] и трансляция ими социального поведения как «смыслового текста» для интерпретации и осмысления в процессе дальнейшего обсуждения;
- совместный анализ группой, насколько удачно интерпретирован текст, соответствовало ли «сценарное поведение» ожиданиям всех партнеров по взаимодействию, какие ошибки были допущены в интерпретации текста и в воссоздании социокультурного контекста;
- ознакомление обучаемого со «сценарными предписаниями», предъявленными преподавателем;
- фиксация понимания поведения как социокультурного феномена в повторении другими участниками обучения согласно «сценарным предписаниям» во избежание ошибок в дальнейшем.

Остановимся на *интроецированном этапе* формирования российской национальной идентичности обучаемых более подробно.

Диагностика показала, что у участников эксперимента существуют проблемы в построении равноправного диалога друг с другом. 33% респондентов в ЭГ и 18% в КГ демонстрируют отказ от равноправия в общении (методика С. А. Братченко). 61% обучаемых в экспериментальной группе и 59% обучаемых в контрольной группе не хватает качеств хорошего собеседника (методика В. Р. Веснина); 53% студентов в ЭГ и 50% в КГ являются посредственными слушателями (методика Н. А. Литвинцевой). Большинство обучаемых в начале ОЭР затруднялись ответить на вопрос: «Какие факторы влияют на интерпретацию поведения человека?» Отметим, что наиболее сильно влияют на интерпретацию поведения культурные и национальные традиции, социальный статус и власть, возраст, половые различия [10, с. 284].

В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что 65% обучаемых в экспериментальной группе испытывали затруднения с интерпретацией образцов поведения представителей разных этнокультур: там, где следовало быть сдержанным, проявляли излишние эмоции, жес-

тикуляцию, несдержанность, реагировали сообразно фреймам, существующим в культуре, к которой они принадлежат (фрейм – от англ. «рамка», некий ментальный образ или привычная для человека структура данных, используемые им для познания и объяснения новой для него ситуации). Многие обучаемые не понимали, когда возникали сложности во взаимодействии, как их преодолеть и построить доверительные или располагающие к себе отношения. Большинство обучаемых не обладали кросскультурными навыками ведения диалога (к примеру, паралингвистическими: соответствующей интонацией, зрительным контактом, позой, мимикой, дистанцией).

На данном этапе процедура обучения взаимопониманию как важнейшему условию гражданской самоидентификации личности субъектов образовательного процесса представляет собой первоначальный отбор текстов для ознакомления и систематизации знаний о нормах, ценностях, предписаниях этикетного поведения народов России. Ведь именно в текстах содержатся сведения о различных жизненных ситуациях, которые являются основой для «сценариев» и «сценарных предписаний» (так называемое «текстовое поведение»), для последующих диалогов, обсуждений того, какие сведения об этикетном поведении следует учесть во взаимодействии согласно культурному контексту.

Специфика данного этапа ОЭР обусловлена использованием метода «сценария» (постановкой коммуникативной проблемы, разыгрыванием сценария и обсуждением результата по достижению конечной цели), а также применением метода ролевых экспектаций, реализующегося механизмом зеркального отражения (Ч. Кули), восприятия своего «Я» как отражения в другом. Зеркальное отражение предполагает умение понять партнера по взаимодействию, поставить себя на его место, посмотреть на себя его глазами, задуматься о том, насколько соответствует твое поведение его ожиданиям, нормам той культуры, к которой коммуникант принадлежит; не приводит ли твое поведение к «смысловому барьеру», соответствует ли оно ожидаемому эффекту. Учебно-воспитательная работа направлена не только на изучение того, что такое «язык доверия», «отзеркаливание», но и на освоение тактики «накопления согласия», тактики «малого разговора», техники подчеркивания общности и значимости партнера по взаимодействию [11, с. 312–320].

«Сценарные предписания», в которых присутствуют когнитивные и аттитюдные начала, интерпретируются обучаемыми в соответствии с личным пониманием, индивидуальным опытом, личностным восприятием и носят творческий характер. 76% обучаемых после завершения ОЭР пришли к выводу, что стали более внимательны к другим людям,

сдержанны, научились владеть своими эмоциями, выработали тактику и подход в общении, стали выделять в процессе взаимодействия «факторы разобщения» и «факторы объединения», культурно-специфические и общекультурные смыслы.

Результаты диагностики показали, что в ЭГ у 53% обучаемых исчезла тенденция к конфликтности вовсе, хотя до ОЭР 50% были инициаторами конфликтов, у 40% отмечен высокий уровень доброжелательности в сравнении с 22% в КГ (методика В. В. Бойко). Норма этнического взаимодействия (соблюдение норм, правил, ожидаемого поведения) составляет 77% в ЭГ и 66% в КГ. По окончании ОЭР все ее участники заявили, что обучение было полезным, позволило им достигнуть большего взаимопонимания и осознания общности национальных интересов.

Категоричные выводы об эффективности проведенной работы, разумеется, делать неуместно, поскольку воспитательные воздействия имеют отсроченный результат. Однако в целом учебно-воспитательная работа по формированию российской национальной идентичности обучаемых была эффективной, о чем свидетельствуют положительные тенденции: если в начале эксперимента больше половины обучаемых были готовы ставить вопрос о выборе страны проживания и даже эмиграции, то под конец ОЭР 90% обучаемых пришли к выводу, что не готовы сделать это сейчас (не только в связи с обострением внешнеполитической обстановки, но, полагаем, в связи с изменением своего мировоззрения). Респонденты заявили, что Родина для них здесь, в России. 78% обучаемых в ходе опроса согласны с тем, что защита отечества – это долг и обязанность гражданина России, который они готовы выполнить.

В заключение отметим: этнические особенности культуры поведения не препятствуют формированию у обучаемых представлений о нормативной культуре общения и поведения на общероссийском пространстве.

Теоретико-практическое исследование проблемы формирования общенациональной идентичности на основе герменевтического подхода позволило сделать следующие выводы:

- целенаправленная работа с культурными текстами способствует развитию аналитико-синтетических учебных навыков смыслообразования, учит самостоятельно формулировать свою позицию и выражать взгляды, убеждения по разным обсуждаемым вопросам, касающимся национальных ценностей, патриотизма молодежи, отношения к общему историческому прошлому;
- национальные коллективистские ценности как культурные маркеры российского общества вырабатывают у обучаемых установки на общ-

ность исторической судьбы, помогают «прочувствовать» духовно-нравственные силы народа, усиливают понимание специфического и отличительного в общероссийском менталитете.

*Статья рекомендована к публикации,
чл.-кор. РАО, проф. П. Ф. Кубрушко*

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1988. 423 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Московский университет, 1982. 200 с.
3. Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 13–23.
4. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики. Москва: ВЛАДОС, 2011. 242 с.
5. Закирова А. Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики // Вестник Тюменского государственного университета. 2008. № 5. С. 8–19.
6. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
7. История философии: энциклопедия / сост. и науч. ред. А. А. Грицаков. Москва: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. 1376 с.
8. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография. Москва: Изд-во РУДН, 2003. 290 с.
9. Мамардашвили М. К. Превращенные формы [Электрон. ресурс]. Режим доступа http://rumagic.com/ru_zar/sci_philosophy/mamardashvili/6/j61.html (дата обращения: 09.05.2015 г.)
10. Орлова Л. Язык телодвижений. Чтение мыслей по жестам. Минск: Харвест, 2008. 384 с.
11. Семенова Л. А. Культура. Идентичность: Как научиться понимать друг друга в поликультурном мире: учебное пособие. Москва: Lennex Corp; Нобель Пресс, 2013. 98 с.
12. Триандис Г. С. Культура и социальное поведение: учеб. пособие / пер. В. А. Соснин. Москва: Форум, 2007. 384 с.
13. Хомич Е. О. Язык мимики и жестов. Минск: Харвест, 2008. 110 с.
14. Taylor Ch. Multiculturalism. Examining the politics of recognition. Princeton, New Jersey, 1994. 192 p.

References

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Publishing House Iskusstvo. [Art], 1988. 423 p. (In Russian)
2. Bodalev A. A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom. [Perception and understanding man by man]. Moscow: Moskovskij universitet. [Moscow University], 1982. 200 p. (In Russian)

3. Dzhurinsky A. N. Problemy obrazovaniya v mnogonatsional'nom sociume Rossii i na Zapade. [Problems of education in a multicultural society in Russia and the West]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2012. № 4. P. 13–23. (In Russian)
4. Zakirova A. F. Vkhodya v germevticheskii krug... Kontseptsiya pedagogicheskoi germevtiki. [Entering the hermeneutic circle... The concept of pedagogical hermeneutics]. Moscow: Publishing House VLADOS, 2011. 242 p. (In Russian)
5. Zakirova A. F. Kontseptualnye osnovaniya pedagogicheskoi germevtiki. [Conceptual foundations of pedagogical hermeneutics]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2008. № 5. P. 8–19. (In Russian)
6. Znakov V. V. Psikhologia ponimania: Problemy i perspektivy. [Psychology of understanding: Problems and Prospects]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. 448 p. (In Russian)
7. Istoria filosofii: entsiklopedia. sost. i nauch. redaktor A. A. Gritsanov. [History of philosophy]. Ed. by A. A. Gritsanov. Moscow: Interpresservis; Knizhnyj Dom, 2002. 1376 p. (In Russian)
8. Larina T. V. Katgoria veshlivosti v angliiskoi i russkoi kommunikativnykh kulturakh. [Category of politeness in English and Russian communicative cultures]. Moscow: Publishing House RUDN. [Peoples' Friendship University of Russia], 2003. 290 p. (In Russian)
9. Mamardashvili M. K. Prevrashennye formy. [The transformed forms]. Available at: http://rumagic.com/ru_zar/sci_philosophy/mamardashvili/6/j61.html/. (In Russian)
10. Orlova L. Yazyk telodvizhenii. [Body language]. Chtenie myslei po zhestam. [Reading mind by gestures]. Minsk: Publishing House Harvest, 2008. 384 p. (In Russian)
11. Semenova L. A. Kultura. Identichnost: Kak nauchitsya ponimat drug druga v polikulturnom mire. [Culture and identity: How to learn to understand each other in a policultural world]. Moscow: Publishing House Lennex Corp; Nobel' Press, 2013. 98 p. (In Russian)
12. Triandis G. S. Kultura i sotsialnoe povedenie. [Culture and social behavior]. Moscow: Publishing House Forum 2007. 384 p. (In Russian)
13. Khomich E. O. Yazyk mimiki i zhestov. [Language mime and gestures]. Minsk: Publishing House Harvest, 2008. 110 p. (In Russian)
14. Taylor Ch. Multiculturalism. Examining the politics of recognition. Princeton, New Jersey, 1994. 192 p. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 14.35.09

Машарова Татьяна Викторовна

ректор, доктор педагогических наук, профессор Института развития образования Кировской области, Киров (РФ).

E-mail: mtv203@mail.ru

Маринина Надежда Игоревна

старший преподаватель кафедры иностранных языков Вятского государственного университета, Киров; аспирант кафедры образовательных технологий Ухтинского государственного технического университета, Ухта (РФ).

E-mail: nadya.sozontova@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. *Цель.* Статья посвящена вопросам повышения языковой компетентности студентов-менеджеров.

Методы и результаты. Посредством анализа научных источников, посвященных проблеме развития критического мышления, и на основе методов педагогического моделирования была разработана технология эффективного обучения иностранному языку в ходе практических занятий в вузе. Описаны этапы реализации данной технологии: «вызов», «осмысление содержания», рефлексия» – и составляющие их методы и методические приемы. Сформулированы требования, которые необходимо предъявлять к организации и проведению занятий по иностранному языку. Для оценки эффективности технологии использовалось тестирование с последующей статистической обработкой данных.

Научная новизна. Уточнена роль профессионально-ориентированного иноязычного текста в учебном процессе высшего учебного заведения. Предложена учитывающая стадии познавательной деятельности модель обучения иностранному языку студентов экономических специальностей. Данная модель направлена на развитие не только языковой компетентности студентов, но и их критического мышления за счет возможности соединить на занятии различные виды интеллектуальной деятельности. Описанная технология помогает обучающимся также приобрести коммуникационную культуру, раз-

вить свою речь, получить дополнительные сведения, необходимые как в учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Практическая значимость. Стратегии и приемы технологии могут применяться не только в рамках изучения иностранного языка, но и в других дисциплинах при соответствующей адаптации к их целям.

Ключевые слова: критическое мышление, профессионально-ориентированный иноязычный текст, студенты-менеджеры, компетентность.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-181-191

Masharova Tatiana V.

Rector, Doctor of Pedagogics (PhD), Professor, Institute of the Development of Education of the Kirov region, Kirov (RF).

E-mail: mtv203@mail.ru

Marinina Nadezhda I.

Senior teacher, Department of Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov; Correspondent postgraduate student of the Department of Educational Technologies, Ukhta State Technical University, Ukhta (RF).

E-mail: nadya.sozontova@mail.ru

CRITICAL THINKING TECHNOLOGY AS EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS' LANGUAGE COMPETENCE

Abstract. *The aim of the study is to consider the problem of the improvement of the students-managers linguistic competence.*

Methods. The analysis of the features of the linguistic competence formation of the future managers with the help of critical thinking technology was used at the initial stage. The model of the organization of the effective foreign language practicals is developed by means of pedagogical simulation. The testing of the control and the experimental groups with the future statistical data processing is used to evaluate the developed model effectiveness.

Results. Methods and teaching techniques are used in compliance with each stage of cognitive activity. The necessary requirements while the organization and the conducting of the foreign language practicals when critical thinking skills learning are stated. The role of the professionally-oriented foreign texts in the higher educational institutions for the critical thinking development and the improvement of the future managers' linguistic competence is identified.

Scientific novelty. A model of foreign language practicals for students of economics using the stages of cognitive activity and methods and techniques of

critical thinking is developed. The dependence between the requirements for foreign language practicals and information mastery level is defined.

Practical significance. The complex of foreign language practicals for students of economics increasing the level of language training is developed on the basis of theoretical survey and experimental data.

Keywords: critical thinking, professionally oriented foreign text, manager students, competence.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-181-191

В настоящее время в сфере высшего образования на фоне стремительных кардинальных социально-экономических перемен назрели острые противоречия: между растущим объемом информации и старыми способами ее обработки, между традиционной системой подготовки студентов и индивидуально-творческим характером их деятельности. Естественно, что данные обстоятельства потребовали изменений в организации образовательного процесса.

Официальным приоритетом в развитии высшего образования стало не просто знание определенного фактического материала, а умение ориентироваться в потоке информации, обрабатывать ее и правильно применять, что нельзя себе представить без наличия у индивида рефлексивного, критического мышления. Если раньше преподаватель должен был давать студентам новую информацию в нужном объеме, то сейчас студенты могут сами получить эти сведения, а задача преподавателя – научить их работать с ними, анализировать и выявлять нужные и полезные факты и материалы.

Очевидной становится потребность разработки новых учебных программ, которые будут нацелены на совершенствование мыслительных способностей студентов, без которых невозможно развитие инновационной экономики. Формирование критического мышления декларируется сейчас во всех передовых странах мира как первоочередная задача образования. Между тем исследования показывают, что только 25% российских первокурсников обладают сегодня навыками логического мышления [5, с. 55].

Кроме того, актуализировалась языковая подготовка обучающихся, так как владение хотя бы одним иностранным языком в современном обществе тоже стало необходимостью. Любому специалисту, если он хочет преуспеть в своей области, знание иностранного языка жизненно важно. В последнее время резко возросла мотивация к его изучению, однако все еще существует много трудностей на пути овладения языком, особенно в вузе. По-прежнему основными из них являются недостаточное количество активной устной практики в расчете на каждого студента в группе,

различный уровень подготовки каждого студента, отсутствие необходимой индивидуализации и дифференциации обучения.

Мы убеждены, что развитие критического мышления и повышение языковой компетентности – процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные. Существует большое количество приемов и стратегий развития критического мышления, которые можно применить не только на занятиях естественно-научных и общественных дисциплин, но и на занятиях иностранным языком. Покажем это на примере разработок практических занятий «Иностранный язык» для студентов, обучающихся на факультете экономики и менеджмента Вятского государственного университета и в Институте экономики и управления Ухтинского государственного университета.

Требования, предъявляемые к подготовке будущих менеджеров, не ограничиваются только теми, которые перечислены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) [6]. Менеджер должен обладать навыками, необходимыми ему для решения многочисленных профессиональных задач, уметь мгновенно принимать порой нестандартные решения, быть в курсе всех отечественных и зарубежных новшеств в области производства, к которой он принадлежит. Огромные убытки, которые может понести предприятие в результате неправильных управленческих решений, показывают необходимость самой разносторонней подготовки будущих менеджеров. Однако подходы, которые до сих пор сохраняются в отечественном высшем образовании, нацелены на освоение автономных предметных областей, поэтому студенты-менеджеры, закончившие университет, не способны применять полученные знания, в том числе и знание иностранного языка, на практике.

Основные формы проведения занятий по иностранному языку в вузе – практики и семинары. Каждое занятие должно вносить вклад в формирование профессиональных навыков студента: развивать внимание, навыки работы с информацией, умения анализировать и правильно интерпретировать полученную информацию. Как правило, даже в рамках одной группы студенты имеют различный уровень языковой подготовки, что негативно сказывается на качестве занятий, поскольку тормозит деятельность более продвинутых студентов и заставляет комплексовать более слабых. В этом свете наиболее эффективной, на наш взгляд, является работа с иноязычным текстом, которая помогает научиться ориентироваться в потоке окружающей информации и развивает критическое мышление вне зависимости от уровня предшествующей языковой подготовки.

Типовые иноязычные тексты в вузе трудны для понимания из-за насыщенности различными понятиями и терминами, в нашем случае из области экономики и менеджмента. Чтобы устранить языковое неравенство в группе,

преподавателю следует подбирать профессионально-ориентированные иноязычные тексты различного уровня сложности для аудиторного и самостоятельного изучения [9, с. 15]. Обучение будет более эффективным, если использовать не только тексты со специализированным содержанием, но и со сведениями из других сфер жизнедеятельности человека.

Кроме разнообразия лингвистического материала, традиционных чтения и перевода, интерактивного общения, на занятиях иностранным языком для развития критического мышления мы использовали технологию, разработанную американскими педагогами Д. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом. Ее можно представить в виде схемы, которая соответствует трем закономерным стадиям когнитивной деятельности личности: «вызов – осмысление содержания – рефлексия». При этом должны быть соблюдены определенные условия: активность участников учебного процесса, высказывание различных «рискованных» идей и т. д. [1, с. 12].

Учитывая три стадии когнитивной деятельности личности, мы адаптировали технологию американских авторов к циклу практических занятий иностранным языком для специальности «менеджмент». Чтобы мотивировать изучение языка и стимулировать у студентов критическое мышление, были тщательно продуманы формы и содержание занятий, включающее обязательные элементы новой информации, касающейся будущей профессии (темы «Factors of Production», «Market and Command Economies», «Demand and Supply» и др.). В табл. 1 показан пример конспекта одного из занятий с хронологическим планированием.

Все три стадии когнитивной деятельности – вызов, осмысление, рефлексия – должны присутствовать на одном занятии, что обеспечит сильное активное участие каждого студента в учебном процессе.

Рассмотрим некоторые особенности проведения занятий на основе технологии формирования критического мышления.

На стадии «вызов» необходимо активизировать познавательную деятельность студентов и вызвать интерес к теме, которая будет изучаться на занятии. Важно, чтобы на этом этапе каждый студент смог принять участие в работе, используя весь свой опыт и знания, полученные по направлению подготовки. На данном этапе могут использоваться такие методические приемы и методы, как:

- систематизация материала в виде кластеров, таблиц;
- использование верных и неверных предложений;
- выделение ключевых предложений в тексте, которые помогают охватить большое количество информации и систематизировать ее;
- пересказ по ключевым словам [4, с. 10].

В ходе реализации стадии «вызов» необходимо:

- 1) давать возможность студентам до перевода иноязычного текста высказать свою точку зрения, для чего подходят дискуссии, беседы или диалоги на иностранном языке;

- 2) зафиксировать различные предположения, вне зависимости от их правильности или ложности;
- 3) провести предварительную систематизацию материала по теме;
- 4) сочетать различные виды организации работы (индивидуальной, парной, групповой).

Таблица 1

Примерный конспект практического занятия

Этап (фаза) занятия	Время (мин)	Деятельность студента	Вид работы
<i>I стадия – вызов</i>			
Мотивация	10	Предтекстовые упражнения. Студенты читают и переводят ключевые термины, объясняют значение этих слов на английском языке	Парная / индивидуальная
Прогнозирование по ключевым словам	5	Студенты придумывают тему, содержание текста исходя из ключевых слов	Групповая
<i>II стадия – осмысление</i>			
Работа с текстом	40	Письменный перевод текста «Factors of Production» на русский язык с соблюдением правил грамматики и орфографии русского языка. Студенты работают со словарем (текст – 7–10 предложений с использованием новой лексики)	Индивидуальная
Работа с новой лексикой	10	Студенты отвечают на вопросы по содержанию текста «Factors of Production». Структурирование и систематизация содержания текста с помощью заполнения кластера	Индивидуальная/парная
Выражение собственного мнения	10	Студенты составляют предложения с использованием новой лексики	Индивидуальная
<i>III стадия – рефлексия</i>			
Рефлексия	10	Целостное осмысление информации и подведение итогов занятия. Обмен мнениями о новой информации на иностранном языке. Прогнозирование. Домашнее задание – написать эссе на заданную тему	Фронтальная работа, работа «по цепочке»

Начальный этап позволяет активизировать и расширить словарный запас профессионально-ориентированной лексики, развить коммуникативные умения, усовершенствовать навыки говорения, научиться уважительно относиться к мнению других.

В ходе выполнения студентами предтекстовых заданий реализуется личностно-ориентированный подход, при котором легко учитывать индивидуальные и психологические особенности обучающихся. Т. В. Машарова убедительно доказывает необходимость использования в учебном процессе метода создания для учащихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора [3]. Эффективно и проектное обучение с групповой, парной и индивидуальной формами работы, позволяющее каждому студенту реализовать себя в познавательной деятельности с опорой на индивидуальные склонности и интересы, а также профессиональные ориентации.

Этап вызова настраивает будущих специалистов на восприятие профессионально значимой информации, которая затем будет раскрываться на стадиях осмысления и рефлексии. Практическим результатом данной стадии является выяснение, насколько каждый студент осведомлен об изучаемой теме. Задача преподавателя – заинтересовать новой информацией через «извлечение» уже известного и зафиксировать возникшие вопросы, демонстрирующие потребность в дополнительных знаниях.

Применение методики формирования критического мышления раскрывает суть деятельностного подхода: анализируя различные виды иноязычных текстов, будущие менеджеры учатся выслушивать и осмысливать чужие точки зрения, ставить перед собой цели и формулировать собственное мнение. Приобретенные знания становятся осознанными и превращаются в базу для изучения последующего материала, который, накладываясь на ранее известное, усваивается намного эффективнее и более осознанно.

На стадии осмысления содержания происходит конструирование целей обучения. Студенты читают текст, который им необходимо перевести, чтобы найти ответы на ранее заданные вопросы, решить возникшие затруднения. Процесс чтения профессионально-ориентированного текста на иностранном языке является сложной, многокомпонентной деятельностью, способствующий формированию как профессиональной, так и языковой компетентности [10, с. 60].

Понятно, что для формирования профессиональной языковой компетентности большое значение имеет качество используемого материала: иноязычный текст, с которым работают студенты, должен быть информативным, профессионально ориентированным, логически законченным, коммуникативно-направленным и доступным для понимания [7, с. 19].

В процессе работы необходимо развивать у студентов навыки комплексного подхода к переводу: обучать различным видам чтения – поисковому, просмотровому, ознакомительному; тренировать умение работать с контекстом; корректно и правильно использовать лексические единицы. Профессиональная лексика и тематика текстов, кроме прочего, могут служить прекрасным материалом для подготовки дискуссий, что полезно для развития навыка говорения и понимания иноязычной речи.

Стадия рефлексии превращает содержание изучаемого иноязычного текста в собственное знание. Она направлена на систематизацию информации, выработку новых идей, решение поставленных ранее задач. Студенты закрепляют новые понятия, увязывая ранее полученные знания с теми, которые они узнали на занятии.

Рефлексия подразумевает творческое применение полученных знаний, навыков, умений. На занятии на этом этапе можно использовать следующие методы и приемы:

- систематизацию информации с помощью кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей;
- круглый стол (в письменной и устной форме);
- дискуссию;
- разработку проектов, направленных на исследование отдельных вопросов.

Технология формирования критического мышления является интегрирующей: системное ее применение на протяжении всего цикла практических, различных по тематике занятий иностранным языком способствует присвоению будущими специалистами коммуникативной, профессиональной и языковой компетентностей.

В вузах, где проводилась апробация технологии, были выделены экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы. В первых обучение иностранному языку велось по новым методическим разработкам, во вторых – традиционными методами.

После изучения каждой из тем («Factors of Production», «Market and Command Economies», «Demand and Supply») студентам предлагалась проверочная работа, состоящая из трех заданий (по 10 предложений в каждом). Для оценки эффективности технологии проводилось также тестирование с последующей статистической обработкой данных. Знания и навыки студентов оценивались в области лексики, грамматики и общего понимания информации. Полученные результаты (табл. 2) позволяют сделать вывод о перспективности применения новой технологии, так как количество правильно выполненных заданий в экспериментальных группах оказалось существенно выше, чем в контрольных (рисунок).

Таблица 2

Сравнительные данные после применения технологии критического мышления

Задание	Экспериментальная группа (126 чел.)		Контрольная группа (132 чел.)	
	Кол-во ошибок	Кол-во правильных ответов	Кол-во ошибок	Кол-во правильных ответов
1. Лексика	50%	50%	67%	33%
2. Грамматика	33%	67%	40%	60%
3. Понимание	17%	83%	27%	73%



Распределение верных ответов и ошибок в экспериментальной и контрольной группах

Работа с текстами во многих вузах по-прежнему ориентирована на их запоминание и воспроизведение. Однако очевидно: чтобы подготовить профессионально компетентную и интеллектуально развитую личность, обучение должно носить проблемный характер, а студенты должны самостоятельно «искать» знания. Такой организации учебного процесса как нельзя лучше соответствует технология критического мышления. Использование данной технологии при работе с иноязычными текстами не только развивает языковую компетентность студентов (что уже немаловажно), но и дает возможность соединить на занятии различные виды интеллектуальной деятельности, помогает обучающимся приобрести коммуникативную культуру, развить свою речь, получить дополнительные сведения, необходимые как в учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности [8].

Теория и технологии развития критического мышления через восприятие и анализ текстов – одно из масштабных современных направле-

ний исследований в педагогике, психологии и лингвистике. Выработанные в данных технологиях стратегии и приемы могут применяться не только в рамках изучения иностранного языка, но и в других дисциплинах при соответствующей адаптации к их целям.

*Статья рекомендована к публикации,
чл.-кор., проф. В. П. Бездуховым*

Литература

1. Заир-Бек С. И, Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2004.
2. Кластер Д. Что такое критическое мышление // Перемена. 2001. № 4. С. 37.
3. Машарова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учебное пособие. Москва: Педагогика-ПРЕСС, 1999.
4. Муштавинская И. В. Технологии развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. С.-Петербург: КАРО, 2009.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. С.-Петербург: Питер, 2000.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (квалификация (степень) – «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 03.06.2013 г. № 466 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.osu.ru/docs/fgos/proekt/bak_38.03.02.doc (дата обращения: 21.07.2015 г.).
7. Crozier W. R. Individual learners: personality differences in education. London, Routledge, 1997.
8. Hoffmann T. The Meanings of Competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. P. 275–285.
9. Schalley Andrea C. Cognitive modeling and verbal semantics: a repress. Framework based on UML by C. Schalley. Berlin, 2004. 154 p.
10. Spencer Lyle M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York, 1993. 392 p.

References

1. Zair-Beck S. I. Razvitie kriticheskogo myshlenija na uroke. [Development of critical thinking in the classroom]. Moscow: Publishing House Prosveshenie, 2004. (In Russian)
2. Klooster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie. [What is critical thinking]. *Peremena. [Class Break]*. 2001. № 4. 37 p. (In Russian)
3. Masharova T. V. Pedagogicheskaja tehnologija: lichnostno-orientirovanoe obuchenie. [Pedagogial technology: personality-oriented education]. Moscow: Publishing House Pedagogika PRESS. [Pedagogy PRESS], 1999. (In Russian)
4. Mushtavinskaya I. V. Tehnologii razvitiya kriticheskogo myshlenija na uroke i v sisteme podgotovki uchitelja. [Critical thinking development technologies

in the classroom and in the training of teachers]. St. Petersburg: Publishing House KARO, 2009. (In Russian)

5. D. Halpern Psihologija kriticheskogo myshlenija. [Psychology of Critical Thinking]. St.-Petersburg: Publishing House Peter, 2000. (In Russian)

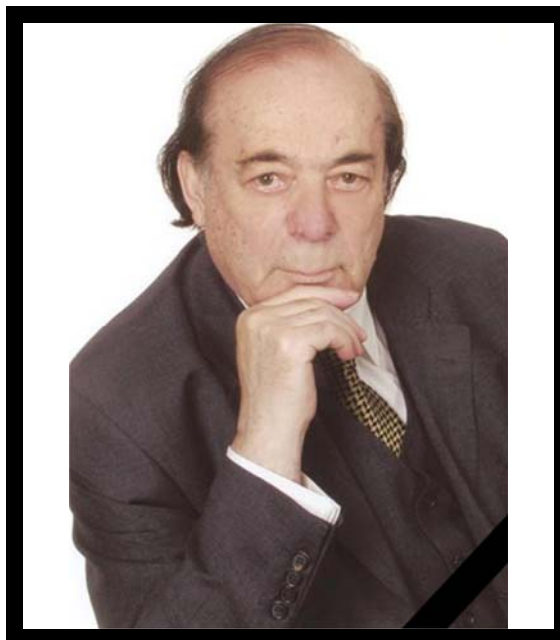
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 38.03.02 Menedzhment (kvalifikacija (stepen') – «bakalavr»). [Federal State Educational Standard of higher education in the direction of preparation 38.03.02 Management (qualification (degree) – «Bachelor»)]. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 03.06.2013 g. № 466. [Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 03 June 2013 № 466]. Available at: www.osu.ru/docs/fgos/proekt/bak_38.03.02.doc. (In Russian)

7. Crozier W. R. Individual learners: personality differences in education. London, Routledge, 1997. (Translated from English)

8. Hoffmann T. The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*. 1999. Vol. 23. № 6. P. 275–285. (Translated from English)

9. Schalley Andrea C. Cognitive modeling and verbal semantics: a repress. Framework based on UML by C. Schalley. Berlin, 2004. 154 p. (Translated from English)

10. Spencer Lyle M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York, 1993. 392 p. (Translated from English)



2 сентября 2015 года ушел из жизни выдающийся ученый, академик РАО, вице-президент РАО, лауреат премий Президента и Правительства РФ в области образования Давид Иосифович Фельдштейн.

Давид Иосифович яркий представитель Московской психологической школы, активный организатор передовых фундаментальных исследований на стыке психологии и педагогики. Результаты его более чем шестидесятилетней научной деятельности обобщены в научных трудах и статьях, широко известных как в России, так и за рубежом.

Блестящий ученый, он внес огромный вклад в развитие возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности. Им разработаны теория общественно полезной деятельности в подростковом возрасте и концепция поуровневого социального развития личности в онтогенезе, раскрывающая закономерности становления социальной зрелости детей и подростков. По сути, им была создана принципиально новая социально-нормативная периодизация психического развития личности. Его научные идеи получили развитие в трудах многочисленных учеников и последователей.

Мы знали Давида Иосифовича как мудрого человека, оратора, неподражаемого руководителя, глубокого и оригинального мыслителя. Память о нем навсегда сохранится в наших сердцах.

Президиум Российской академии образования выражает соболезнования родным и близким и скорбит о невозможной утрате.

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											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«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, имя, отчество)		Тел. bcl										
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	на	газету журнал										
	20462											
	ПВ	ме-сто										
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стоимость	подписки переадресовки										
	Кол-во комплектов											
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)		(адрес)										
Кому												
(фамилия, имя, отчество)		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.

6. К статье прилагается **Аннотация** (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, **Аннотация** и *ключевые слова* на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. 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. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **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**.