

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 3(132)

Март, 2016

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 включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS)

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 included into European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS)

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

№ 3(132)

March, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 3 (132) 2016

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

28.03.2016

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГППУ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	4
Печников А. Н. О выполнении в образовании требований, формулируемых в сфере социального управления в виде компетенций.....	4
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ.....	29
Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментальный мониторинг качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности.....	29
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	44
Листвин А. А. Дуальное обучение в России: от концепции к практике	44
Катышев С. Ф., Молодых А. С., Никоненко Е. А., Байкова Л. А. Интеграция научной и образовательной деятельности вуза: на материале опыта сравнительного анализа термического разложения $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ в атмосфере воздуха и перегретых водяных парах	57
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	70
Маховская О. И., Марченко Ф. О. Психологические факторы амортизации воздействия экранных технологий на развитие детей из различных социальных групп	70
Сабельникова Е. В., Хмелева Н. Л. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация	89
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	106
Неупокоева Е. Е., Чапаев Н. К. Системно-деятельностный подход к решению задач развития компьютерной компетенции будущих педагогов профессионального обучения.....	106
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	128
Лазарева Л. И. Документационное обеспечение взаимодействия работодателей, вузов и органов государственной власти по подготовке дипломированных специалистов в области социально-культурной деятельности.....	128
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	140
Нестерова А. А., Айсина Р. М., Суслова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы	140
Suleymanov F. A. oglu Positive interaction in an inclusive education: manifestation of the international child development programme (ICDP).....	156
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	177
Тенчурина Л. З., Ли Си-мэй. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее	177
КОНСУЛЬТАЦИИ	198
Гаранин А. А., Гаранина Р. М. Алгоритм составления кейса в процессе освоения клинических дисциплин в медицинском вузе	198

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	4
Pechnikov A. N. Requirements Formed in the Field of Social Control in the Form of Competence: Implementation in Education	
METHODOLOGY PROBLEMS	29
Strokovaya T. A. Criteria and Diagnostic Tools for Monitoring Quality Assessment of Pre-Service Teachers' Training for Practice-Oriented Research Activity	
VOCATIONAL EDUCATION	44
Listvin A. A. Dual Training in Russia: From the Concept to Practice	
Katyshev S. F., Molodykh A. S. Nikonenko Ye. A., Baikova L. A. Integration of Scientific and Educational University Work: Experience Of Comparative Analysis of the Thermal Decomposition of $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ in Air and Superheated Water Vapor	
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	70
Makhovskaya O. I., Marchenko F. O. Psychological Amortization Factors for Media Impact in Development of Children from Different Social Groups ...	
Sabelnikova Ye. V., Khmeleva N. L. Infantilism: Theoretical Construct and Operationalization	
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	106
Neupokoeva Ye. E., Chapaev N. K. System and Activity Approach to the Problems Solution of Computer Competence Development of Future Teachers of Vocational Education	
IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS	128
Lazareva L. I. Documentary Protection of Interaction of Employers, Universities and Authorities While Training the Graduates in the Field of Socio-Cultural Activities	
SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING	142
Suslova T. F., Aysina R. M., Nesterova A. A. A Positive Socialization Model for Children with Autism Spectrum Disorders: Comprehensive and Interdisciplinary Approaches	
Suleymanov F. A. oglu Positive Interaction in an Inclusive Education: Manifestation of the International Child Development Programme (ICDP)	
THE HUMANITIES IN EDUCATION	177
Tenchurina L. Z., Li Hsi-mei. Learning and Teaching Russian Language in China and Taiwan: Past and Present	
CONSULTATIONS	198
Garanin A. A., Garanina R. M. The Algorithm of the Case Formation during the Development of Clinical Disciplines in Medical School	

EDUCATION AND SCIENCE

*Journal of theoretical and applied research
in the field of education*

№ 3 (132) 2016

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 28.03.2016
Format - 70×108/16
Circulation: 500 copies
Printed by Publishing House
RARITET

© **RSVPU**

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Печников Андрей Николаевич

доктор педагогических наук, доктор технических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург (РФ).

E-mail: pan287@yandex.ru

О ВЫПОЛНЕНИИ В ОБРАЗОВАНИИ ТРЕБОВАНИЙ, ФОРМУЛИРУЕМЫХ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ВИДЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Цель публикации – обоснование целесообразного подхода к выполнению в сфере образования требований, формулируемых в системе социального управления в виде компетенций.

Методы. В работе использованы методы анализа, синтеза и моделирования.

Результаты и научная новизна. Раскрыты ключевые ограничения возможностей педагогики в выполнении требований, формулируемых в сфере социального управления. Обоснован подход к соблюдению в области образования данных требований, представленных в виде компетенций. Приведена дорожная карта переориентации образовательного процесса на выполнение этих требований.

Практическая значимость заключается в обосновании наличия в арсенале педагогики и психологии апробированных методов выполнения требований, формулируемых в виде компетенций, и демонстрации контрпродуктивности существующего волюнтаристского подхода к внедрению в предметную область педагогики инородных и избыточных терминов.

Ключевые слова: воспитание, знания, компетентность, компетенции, навыки, образование, обучение, профессионально важные качества, развитие, свойства личности, способности, умения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-4-28

Pechnikov Andrew N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Technical Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, St. Petersburg (RF).

E-mail: pan287@yandex.ru

REQUIREMENTS FORMED IN THE FIELD OF SOCIAL CONTROL IN THE FORM OF COMPETENCE: IMPLEMENTATION IN EDUCATION

Abstract. *The aim of the investigation is to justify appropriate approach to the implementation of educational requirements formulated in the social management system in terms of competences.*

Methods. The methods involve analysis, synthesis and simulation.

Results and scientific novelty. The main constraints of pedagogy opportunities to meet the requirements formulated in the field of social management are disclosed. The approach to the implementation of education of social management of the claims submitted in the form of competencies is proved. The roadmap reorientation of the educational process in the implementation of these requirements is given.

Practical significance consists in the justification of the presence in the arsenal of Pedagogy and Psychology tested methods that meet the requirements formulated in terms of competences, and demonstrate the counterproductive existing voluntaristic approach to the introduction to the subject area of pedagogy and excessive foreign terms.

Keywords: education, knowledge, competence, competence, skills, education, training, professional qualities, development, personality traits, abilities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-4-28

Введение

В первой части нашей публикации [26] была обоснована целесообразность принятия в сфере педагогики тех трактовок понятия «компетенция», которые вводятся в терминологию HR-менеджмента как отрасли социального управления.

Мы показали, что в сфере социального управления термин «компетенция» используется как максимально широкое понятие, обозначающее требование к любой подструктуре личности (любой личностной или деятельностной характеристике работника). Была обоснована корректность формулировки в области HR-менеджмента и предъявлении к персоналу любых требований (компетенций), не противоречащих действующему законодательству.

Нами было высказано суждение, что принятие в педагогике того смыслового содержания компетенций, которое имеет место в сфере HR-менеджмента, есть первое условие успешной переориентации образовательного процесса на выполнение современных требований системы социального управления. В качестве второго условия успешности этой переориентации обозначена адекватная оценка ограничений педагогики и психологии в диагностике, формировании, развитии и корректуре основных подструктур личности. Эти ограничения и рассматриваются ниже.

О компетентности педагогики в сфере своих компетенций

Если компетенция представляет собой наперед заданное требование, то компетентность – это «мера соответствия требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека» [7]; «проявленные личные качества и выраженная способность применять свои знания и навыки» [13]; «потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием» [38].

Оценим компетентность педагогики в выполнении тех различных видов компетенций, которые рассматриваются в HR-менеджменте.

Наиболее обстоятельно возможности педагогики в таком смысле проанализированы академиком А. М. Новиковым, который понятия опыта и развития рассматривает в двух смыслах: широком (философском) и узком (психолого-педагогическом) [23].

Развитие в философском смысле – это «категория диалектики, необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [23]. «Развитие в психолого-педагогическом смысле – в смысле развития психических процессов у человека», т. е. развитие объектом которого являются психические процессы. Опыт в философском смысле – это «отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира» [Там же]. Опыт в психолого-педагогическом смысле – «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений и привычек» [Там же].

А. М. Новиков определяет образование как «развитие жизненного опыта человека ... построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего “Я”, своего места, своей роли в этом мире», а педагогику – как «науку о развитии жизненного опыта человека» [23].

Образование, являясь предметом педагогики, включает три области:

- 1) воспитание как развитие направленности личности;
- 2) обучение как развитие опыта;
- 3) развитие как развитие психических процессов (высших психических функций) (рис. 1).

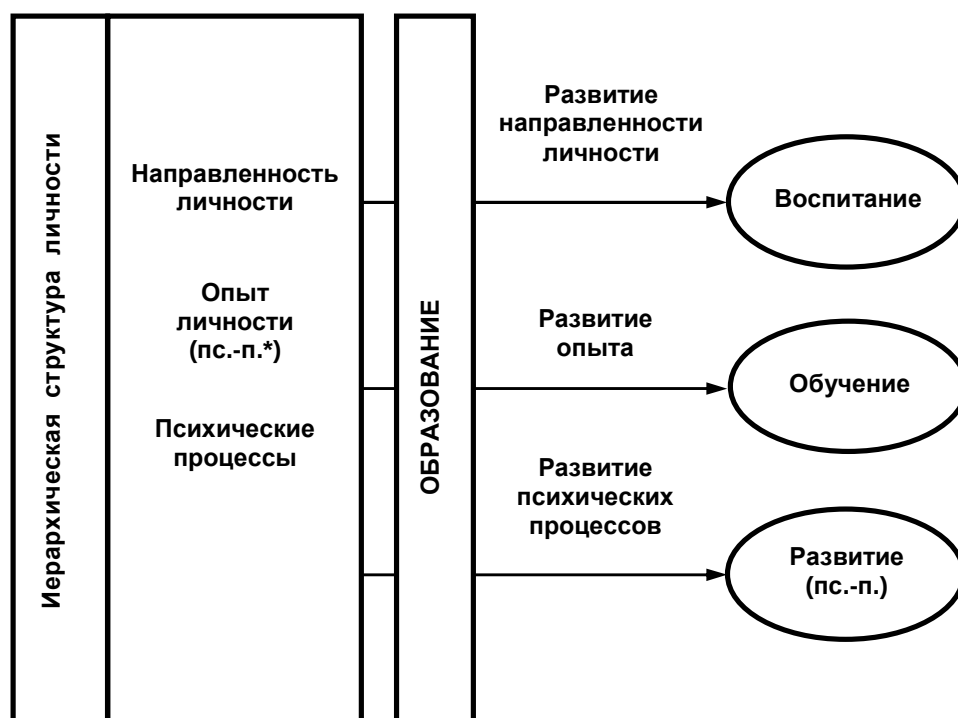


Рис. 1. Три аспекта (направления, составных части) образования [23]:
*пс.-п. – психолого-педагогический

При сравнении компонент образования, представленных на рис. 1, с подструктурами личности по К. К. Платонову [29], становится ясно, что к компетенциям педагогики относятся все те подструктуры личности, которые развиваются в процессе жизненного пути человека. К этим подструктурам относятся все подструктуры личности, за исключением биопсихических (индивидуальных) свойств.

Биопсихические (индивидуальные) свойства (тип нервной системы, конституция, задатки и т. п.) характеризуют человека как индивида, представляющего собой «совокупность природных, генетически обусловленных свойств, развитие которых осуществляется в ходе онтогенеза, результатом чего становится биологическая зрелость человека» [1]. «Инди-

видные свойства человека предопределены генетически, что исключает или существенно ограничивает возможности их изменения» [30].

Поэтому А. М. Новиков закономерно исключает развитие индивидуальных свойств из сферы педагогики и вслед за А. Г. Асмоловым относит их изучение к предметным областям «дифференциальной психофизиологии, психогенетики, нейропсихологии, психосоматики, а также некоторых пограничных с психологией личности дисциплин, например, геронтологии – науки о старении организма» [3]. Из последнего следует, что острый дефицит на рынке труда работников с определенными биопсихическими (индивидуальными) свойствами является сигналом не педагогике и психологии, а медицине, биологии и генетике.

При этом исключение задач развития индивидуальных свойств из задач педагогики означает не игнорирование этих свойств в сфере педагогической науки, а учет и использование их. «Задача родителей и педагогов заключается не в том, чтобы изменить индивидуальные свойства у ребенка, а в том, чтобы принять их как данность, приспособиться к ним и воспитать у ребенка способность разумно опираться на имеющиеся свойства в процессе решения различных жизненных задач» [30].

Дальнейшие ограничения возможностей педагогики в выполнении требований социальной сферы связаны уже с недостаточным уровнем развития и ограниченными возможностями самой педагогической науки.

Развитие (прогрессивное изменение, рост эффективности и т. п.) любого психического процесса может осуществляться только путем изменения свойств личности, реализующей этот процесс. Свойства личности определяют как «психологические особенности человека как личности» [22], «качества личности, непосредственно влияющие на социальную деятельность человека (характер, интересы, увлечения, идеалы, ценности, мировоззрение)» [15]. «Наиболее выраженные стойкие свойства личности в совокупности – это ее характер, а свойства личности в соотношении с определенной деятельностью – это ее способности к данной деятельности» [28]. Способности – это тот термин, который фигурирует в абсолютном большинстве компетенций. Поэтому на нем необходимо остановиться более подробно.

Способности – это «устойчивые индивидуальные психологические особенности, отличающие людей друг от друга и объясняющие различия в их успехах в разных видах деятельности» [22]; «индивидуальные особенности человека, которые являются субъективными условиями успешного выполнения деятельности и обнаруживаются в быстроте и качестве ее освоения» [15]; «качество личности, определяющее успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней» [28]. Глубинную основу любой способности составляют задатки.

«Задатки представляют собой то, что дано (или задано – отсюда название “задатки”) человеку еще до начала формирования и развития у него соответствующих способностей. ... В качестве задатков или предпосылок к развитию способностей могут рассматриваться уже сформировавшиеся у человека способности более низкого уровня. При этом способности более низкого уровня развития не обязательно являются врожденными ... Задатки появляются и начинают проявляться в определенный период жизни человека. ... Способности необходимо начинать формировать и развивать, когда у человека впервые стали проявляться соответствующие задатки, т. е. в сензитивный период развития» [22]. Сензитивный период развития – это «особенный, ограниченный во времени период в жизни человека и в его психологическом развитии, в течение которого человек проявляет повышенную чувствительность к внешним воздействиям, направленным на его умственное и личностное развитие. ... Большая часть этого периода приходится на детство, особенно на дошкольный возраст» [Там же].

Апробированные положения психологии, которые приведены выше в формулировках Р. С. Немова, определяют неэффективность попыток развивать у студентов, чей возраст обычно колеблется в пределах от 17 до 25 лет, те способности, сензитивный период развития которых приходится на более ранние периоды жизни (детство и отрочество). Однако в отношении того круга способностей, которые можно развивать в возрасте 17–25 лет, возможности педагогики также ограничены. «Если психологи и педагоги подробно исследовали развитие психических процессов у детей младенческого возраста, дошкольного и младшего школьного возраста, ... то практически вообще нет информации о развитии (психолого-педагогическом) студентов и тем более взрослых людей. Для педагогики это *tabula rasa*» [23]. Более того, в педагогике не определены даже концептуальные подходы к развитию как разделу педагогики: «Есть теория обучения, теория воспитания, но где же теория развития?» [Там же].

Из приведенного выше следует, что педагогика как научная дисциплина не готова предоставить преподавателям высшей школы конкретные рекомендации по психолого-педагогическому развитию и оцениванию даже такого широко распространенного свойства личности, как способности. Что уж говорить о задачах развития характера, интересов, увлечений и других личностных свойств, которые могут фигурировать в компетенциях, формулируемых в HR-менеджменте. Вывод один – в сфере развития психологических особенностей человека как личности современная педагогическая наука не компетентна.

Поэтому постановку в предметной области педагогики проблемы формирования и развития способностей следует рассматривать как актуальное направление педагогических исследований. А вот попытку сфор-

мулировать эту проблему в виде требований ФГОС и переложить ее решение на плечи рядовых преподавателей иначе как бестолковой пиар-акцией назвать трудно.

Обучение как развитие психолого-педагогическом опыта также имеет ограничения в выполнении требований HR-менеджмента. Необходимость напомнить об этих ограничениях вызвана тем, что цели обучения перестали определяться в общепринятых и привычных понятиях знаний, умений и навыков. Поскольку «основной “движущей силой” внедрения компетентностного подхода в образование является административный ресурс» [9], то о новой терминологии решили не договариваться и начали директивно формулировать цели обучения в способностях. В результате возникла необходимость перевода целей обучения с языка чиновников от педагогики на язык педагогов-практиков, которая породила новый раздел методической работы – разработку паспорта компетенций.

Авторы методических рекомендаций по разработке паспорта компетенций определяют его как «обоснованную совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы (ООП)» [2]. Спрашивается, как может вуз предъявлять встречные требования к тем требованиям (компетенциям), которые сформулированы в ФГОС и которые он должен выполнить? Однако ничего удивительного в этой абсурдной ситуации нет: «Не договорились о терминах, а уже объявлено о тотальном переходе к “компетентностному образованию”» [10]. Поэтому приходится проверять, совпадает ли восприятие требований у тех, кто их должен выполнять, с фантазиями тех, кто эти требования формулировал.

В рекомендациях указывается, что «требования ФГОС отражают требования к качеству подготовки национального уровня и должны быть обеспечены всеми вузами страны» [2], а строчкой ниже заявляется прямо противоположное: «Вузом устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников данной ООП» [2]. Противоречие между декларацией об установлении единого для всех «национального уровня» требований и возможностью определения вузами своих «пороговых требований» свидетельствует о том, что авторы формулировок требований (компетенций) не знают критериев их выполнения, но стесняются открыто заявить об этом. Поэтому они просят нас, педагогов-практиков, рассказать им, что мы можем в сфере той или иной компетенции.

При выполнении этой «просьбы» важно не запутаться в непонятной для большинства преподавателей терминологии многочисленных вариантов таксономии Б. Блума и не взять на себя невыполнимые обязательства.

Коротко рассмотрим ограничения в тех результатах, которые могут быть достигнуты в обучении. В целях обеспечения возможности демонстрации психологических оснований и однозначности трактовки этих ограничений следует отказаться в паспорте компетенций от формулировок таксономии Б. Блума [2].

Во-первых, таксономия Б. Блума не вполне корректна, поскольку «в его иерархии целей обучения смешиваются понятия разных порядков, а именно конкретные результаты обучения (запоминание, понимание, применение) и мыслительные операции, необходимые для достижения этих результатов (анализ, синтез, оценка)» [33]. Во-вторых, она вариативна и оценки по отдельным ее модификациям могут не совпадать (более подробно см. [36]). В-третьих, она не имеет концептуальных психолого-педагогических оснований, а потому не отражает те последовательные изменения в сознании и деятельности обучаемого, которые происходят в процессе обучения.

В отличие от таксономий Б. Блума и его последователей в основе отечественных классификаций аналогичного назначения лежит единственное понятие уровня усвоения. Термин «уровень усвоения» непосредственно используется в ряде психологических теорий усвоения и определяется как «мера овладения обучающимся знаниями, умениями, навыками» [24], «степень овладения содержанием обучения, измеритель достигнутого в обучении мастерства овладения деятельностью, представленной в данном содержании обучения» [11]; «степень мастерства овладения деятельностью, достигнутого учащимся в результате обучения» [14].

Выбор из имеющихся альтернатив (В. П. Беспалько, О. Е. Лебедев, В. Н. Максимова, А. М. Новиков, К. К. Платонов, М. Н. Скаткин, В. П. Симонов, В. И. Тесленко) варианта, предложенного В. П. Беспалько [6], обусловлен тем фактом, что его классификация уровней усвоения наиболее органично связана с теорией интериоризации (позапного формирования умственных действий) П. Я. Гальперина [12], которая в сфере психологии наиболее ориентирована на переход от «знаниевой» к «деятельностной» парадигме образования.

Термин «уровень усвоения» определяется как «способность обучаемого решать задачи определенного класса» [6]; «мера овладения обучающимся знаниями, умениями, навыками» [24]; «степень овладения содержанием обучения, измеритель достигнутого в обучении мастерства овладения деятельностью, представленной в данном содержании обучения» [11]. Классификация уровней усвоения у В. П. Беспалько, их ранжирование приведены в таблице.

В таблице используется введенный П. Я. Гальпериным термин «ориентировочная основа деятельности (ООД)», который трактуется как «сис-

тема условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия» [12]; «система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия» [24]; «динамический синтез информации о среде деятельности и извлекаемой из памяти информации об образе действий в данных условиях среды» [27].

Классификация уровней усвоения (α) по Беспалько [6]

Обозначение	Название уровня	Характеристика уровня
$\alpha=1$	Знания-знания	Узнавание объектов и явлений при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними (алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритме действий)
$\alpha=2$	Знания-копии	Репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения или применения информации о ранее усвоенной ООД для выполнения известного действия (решение известной критериальной задачи на основе усвоенного алгоритма, репродуктивная деятельность алгоритмического типа)
$\alpha=3$	Знания-умения, навыки	Продуктивные действия по образцу на некотором множестве объектов, самостоятельная реализация известной ООД для выполнения нового действия (решение новой критериальной задачи, являющейся вариантом известной родовой задачи, продуктивная деятельность алгоритмического типа)
$\alpha=4$	Знания-трансформации	Творческие действия, выполняемые на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования новой ООД (разработка алгоритма решения новой родовой задачи, продуктивная эвристическая деятельность)

Также используются термины из теории учебных задач Г. А. Балла:

1) родовая задача – спецификация формулировки некоторого множества задач (задачных ситуаций и требований задачи), имеющих один и тот же алгоритм решения, или класс (множество) задачных ситуаций и требований задачи, имеющих некоторый общий алгоритм решения;

2) критериальная (индивидуальная) задача – конкретизация родовой задачи, т. е. такое представление задачной ситуации и требований родовой задачи, в котором указаны все количественные и качественные характеристики, необходимые для реализации процедуры решения рассматриваемой родовой задачи;

3) учебная задача – критериальная задача, используемая для освоения алгоритма решения родовой задачи. «Критериальные задачи как та-

ковые в принципе всегда являются родовыми: ведь обучаемые должны овладеть средствами, обеспечивающими (или хотя бы облегчающими) решение не какой-либо конкретной задачи, а некоторого класса задач» [4].

Рассмотрим обучающие воздействия, результатом которых могут являться приведенные в таблице уровни усвоения.

Е. И. Машбиц определяет изложение преподавателем учебного материала перед обучаемыми как «педагогически направленное (т. е. учитывающее индивидуальные особенности учащихся) воспроизведение или развертывание перед учащимися фрагмента учебной деятельности, вовлекающее их (явно или неявно) в эту деятельность» [20]. «Педагогическая психология различает два основных вида обучающих воздействий: педагогически направленное воспроизведение обучающим фрагмента учебной деятельности и учебную задачу, а все многообразие остальных обучающих воздействий (подзадачи, вопросы, указания и т. п.) может быть сведено к указанным выше двум основным видам» [19].

В соответствии с характеристиками уровней усвоения, приведенными в таблице, вопрос об источниках и способах формирования ООД в сознании обучаемых для первых трех уровней (знания-знакомства, знания-копии, знания-умения, навыки) не рассматривается. Эти уровни могут формироваться на основе применения как первого (педагогически направленное воспроизведение обучающим фрагмента учебной деятельности), так и второго (учебная задача) видов обучающих воздействий.

В отличие от них достижение четвертого уровня усвоения (знания-трансформации) предполагает самостоятельное конструирование обучаемым новой ООД. Другими словами, для достижения цели освоения любой предметной области или сферы деятельности на уровне знаний-трансформаций первый вид обучающего воздействия применен быть не может. Его использование, конечно, приведет к формированию у обучаемого ООД решения новой для него родовой задачи, но это будет только умение (способность правильно применять для решения некоторого класса эквивалентных задач ранее усвоенную ООД), а не трансформация (способность самостоятельно конструировать новую ООД).

Пусть целью обучения группы из 20 обучаемых является достижение четвертого уровня усвоения (знания-трансформации) какой-то, даже самой ограниченной предметной области. Мы предъявляем обучаемым новую для них критериальную задачу, являющуюся реализацией неизвестной им родовой задачи. Из 20 обучаемых один решил задачу, а 19 – не решили. Что должен сделать преподаватель? Может он, видя низкую эффективность своего обучающего воздействия, не внести корректуру в процесс обучения и оставить без внимания полное недостижение целей

обучения? Конечно, нет. Преподаватель должен объяснить остальным 19 обучаемым, как решается та задача, с решением которой они не справились. Будет ли при этом сформирована ООД решения новой родовой задачи? Да, будет. Будет ли достигнута цель обучения – выход обучаемых на четвертый уровень усвоения (знания-трансформации)? Нет, не будет, потому что сформировано будет умение, соответствующее третьему уровню усвоения.

Почему обучение не может гарантировать достижение четвертого уровня усвоения? Потому что возможности обучения как кооперативного вида деятельности ограничены организацией взаимодействия между обучающим и обучаемыми: обучающий для обучаемого является эталоном знаний и умений, и он обязан оказать помощь обучаемому. Если этого нет, то нет и обучения. «Обучение есть особая частная форма процесса познания, индивидуальная, не вполне самостоятельная и ограниченная» [35].

Можно вполне обоснованно оспаривать исчерпывающий характер этой формулировки А. А. Фельдбаума, но она несомненно отражает те особенности обучения, на которые в педагогике внимания обычно не обращают. В частности, как высокая эффективность формирования трех первых уровней усвоения, так и невозможность формирования четвертого, наивысшего уровня усвоения являются следствиями несамостоятельности обучаемого в обучении. Иначе говоря, именно несамостоятельность обучаемого в процессе обучения гарантирует возможность эффективного достижения первых трех уровней усвоения для всех обучаемых, у которых обучаемость и уровень мотивации имеют сколь угодно малые положительные значения. Эта же несамостоятельность исключает возможность гарантированного достижения в обучении четвертого уровня усвоения. Такова диалектика.

Альтернативный вариант – учение как «процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида, результатом которого являются элементы индивидуального опыта» [21]; «необходимый компонент любой деятельности, представляющий собой процесс изменения субъекта деятельности, обусловленный предметным содержанием этой деятельности» [8]. Однако при сравнении результативности учения как самостоятельной и обучения как несамостоятельной формы познания в качестве положительной характеристики учения можно привести только принципиальную возможность достижения высшего уровня усвоения. При этом реализация этой принципиальной возможности имеет два мощных ограничения, которыми являются высокие (близкие к максимальным) уровни обучаемости и мотивации учащегося. Другими словами, принципиальная возможность есть, но реализовать ее может далеко не каждый.

Изложенное выше является одним из оснований, исходя из которых А. М. Новиков определяет умение как «человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением» [23].

В варианте таксономии Б. Блума, приведенном в рекомендациях по разработке паспортов компетенций [2], уровень сложности «синтез» определяется как «студент по-новому сочетает идеи» [2]. Если фразы «по-новому сочетать идеи» и «самостоятельно конструировать новую ООД» по своему смыслу эквивалентны, то достижение уровней сложности «синтез» и «оценка» таксономии Б. Блума в обучении гарантироваться не может.

Также в обучении не может быть гарантировано выполнение требования «быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию» [2] и требования «демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной» [2], предъявляемых к магистрам. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении 6, 7 и 8-го уровней Европейских квалификационных рамок (EQF).

Изменения в обучаемом, достигаемые в сфере психолого-педагогического развития и обучения, требуют специальных узко направленных воздействий, т. е. таких воздействий, которые реализуются для достижения конкретных, наперед заданных изменений и обеспечивают достижение этих изменений.

Воспитание как область образования отличается от психолого-педагогического развития и обучения, во-первых, тем, что в этой сфере любое внешнее воздействие на личность является воспитывающим и приводит к изменениям убеждений, мировоззрения, идеалов, стремлений, интересов и желаний, т. е. направленности личности. Во-вторых, в сфере обучения и развития внешние воздействия, которые являются антагонистическими в отношении обучающих или развивающих воздействий, как правило, отсутствуют. В сфере воспитания любому специальному воздействию на сознание воспитанника может противодействовать другое воздействие, оказываемое некоторым компонентом той среды, в которой происходит жизнедеятельность воспитанника. Поэтому эффективно управлять процессом воспитания можно только контролируя весь спектр внешних воздействий, которые испытывает личность в процессе жизнедеятельности. Другими словами, для эффективного решения задач воспитания необходимо управлять всеми условиями жизнедеятельности воспитанника, т. е. всей внешней по отношению к нему средой.

В нашей стране условия формирования личности до 1991 г. характеризовались наличием ясно сформулированной общегосударственной

идеологической платформы, единой общегосударственной системы воспитания (октябрятские и пионерские организации, комсомол), государственного контроля и единой ориентации средств массовой информации, государственной системы военно-патриотического воспитания и т. д. В результате столь массированных и системно организованных воздействий у молодого человека формировалась прогнозируемая мотивационно-ценностная структура личности.

С 1991 г. условия становления личности молодежи резко изменились. Отсутствие всех вышеперечисленных компонентов общегосударственной системы воспитания определяет слабую прогнозируемость, сугубую индивидуальность мотивационно-ценностной структуры личности молодежи и полную неопределенность ее направленности. Яркий пример такой непредсказуемости являет известная всем студентка МГУ Варвара Караулова, которую все принимали за запутавшуюся девчонку, а она оказалась сознательным участником запрещенной в России террористической организации «Исламское государство».

В обстановке отсутствия сформулированных в явном виде и общепринятых морально-этических норм, отсутствия общегосударственной системы воспитания, отсутствия контроля над средствами массовой информации и наличия свободного доступа к любой информации ставить перед вузами какие-либо задачи в сфере воспитания, наверное, можно, но бесполезно.

Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать вывод, что возможности педагогики в сфере образования имеют следующие ограничения:

1) психолого-педагогическое развитие как область развития психических процессов обучаемых ограничено возможностями объективной диагностики отдельных свойств личности (способностей) обучаемых и создания благоприятных условий для их адекватного естественного изменения;

2) обучение как область психолого-педагогического развития опыта личности обучаемых ограничено отсутствием гарантий достижения продуктивного уровня усвоения (знаний-трансформаций);

3) воспитание как область развития направленности личности ограничено непредсказуемостью ценностно-смысловой структуры личности обучаемых и отсутствием возможности контроля всего спектра внешних воздействий, которые они испытывают в процессе жизнедеятельности.

С учетом этих ограничений определим план мероприятий по выполнению тех требований, которые сегодня предъявляет к образованию сфера социального управления. Другими словами, построим дорожную карту образовательного процесса в условиях, когда требования к нему формулируются в компетенциях.

Дорожная карта образовательного процесса

Ранее нами было установлено, что компетенция (интегральная) представляет собой совокупность требований к свойствам личности (способностям) и квалификации (знаниям, умениям и навыкам) работника [26].

Закономерности и результаты взаимодействия этих двух компонент компетенции давно известны в психологии: «При наличии способностей и при недостатке знаний, умений и навыков человек может приобрести нужные знания, умения и навыки и успешно справиться с деятельностью. При отсутствии способностей человек будет не в состоянии успешно справляться с деятельностью, приобретать новые, связанные с ней, знания, умения и навыки» [22].

Эти закономерности с учетом сформулированных выше ограничений педагогики в сфере развития личностных качеств и индивидуального опыта обучаемых определяют оптимальные условия развития способностей.

«Под оптимальными условиями развития способностей понимаются такие условия, при которых способности формируются и развиваются легко и достаточно быстро достигают высокого уровня развития. Таких условий несколько: 1) наличие у человека задатков; 2) своевременное и полное выявление имеющихся задатков; 3) активное включение человека в тот вид деятельности, в котором способности формируются и развиваются...» [22].

Рассмотрим более подробно последнее из приведенных условий.

Согласно требованиям HR-менеджмента нас интересуют специальные (профессиональные) способности (художественно-творческие, математические, лингвистические, инженерные, музыкальные и т. п.), «которые обнаруживаются не у всех, а только у некоторых людей» [22]. Для эффективного развития таких способностей лицо, обладающее ими, должно активно включаться в сферу (предметную область) соответствующей специальной деятельности. Развивать эти способности у лиц, которые их не имеют, бесперспективно.

По К. К. Платонову, средством развития способностей являются упражнения, определяемые как «вид формирования личности ... опирающийся на тренировку¹, но дополненный осознанием упражняющимся результатов каждого упражнения и его стремлением улучшить свои показатели» [28].

Согласно этому определению средством развития специальной (профессиональной) способности является систематическое повторение действий по реализации той или иной способности в соответствующей специальной предметной области, сопровождающееся «осознанием упражняющимся ре-

¹ Тренировка – «элементарный вид формирования личности (как и организма), в основе которого – только систематическое повторение определенных действий, а результат – закрепление повторяемых процессов» [28].

зультатов каждого упражнения и его стремлением улучшать свои показатели». Последнее по своему смыслу абсолютно соответствует определению деятельности, которую реализует обучаемый в процессе обучения. Значит, средством развития профессиональных способностей у лиц, имеющих задатки этих способностей, является обучение (повышение квалификации) этих лиц в соответствующей предметной области.

С учетом рассмотренных выше возможностей совместного выполнения требований к свойствам личности и элементам квалификации образовательный процесс должен осуществляться в два этапа:

- 1) отбор обучаемых, обладающих необходимыми личностными качествами (способностями, профессионально важными качествами);
- 2) процесс обучения как двуединый процесс повышения квалификационных характеристик и адекватного развития профессионально-важных качеств (способностей).

В модных областях технологического предвидения (*technology foresight*), и бизнес-планирования (*business-planning*) под термином «дорожная карта» понимают «план мероприятий по продвижению к некоторому целевому состоянию» [38] и «наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта» [37]. Используем незамысловатую технологию построения дорожных карт (*technology roadmapping*) для представления образовательного процесса, ориентированного на выполнение компетенций.

Такая дорожная карта приведена на рис. 2.

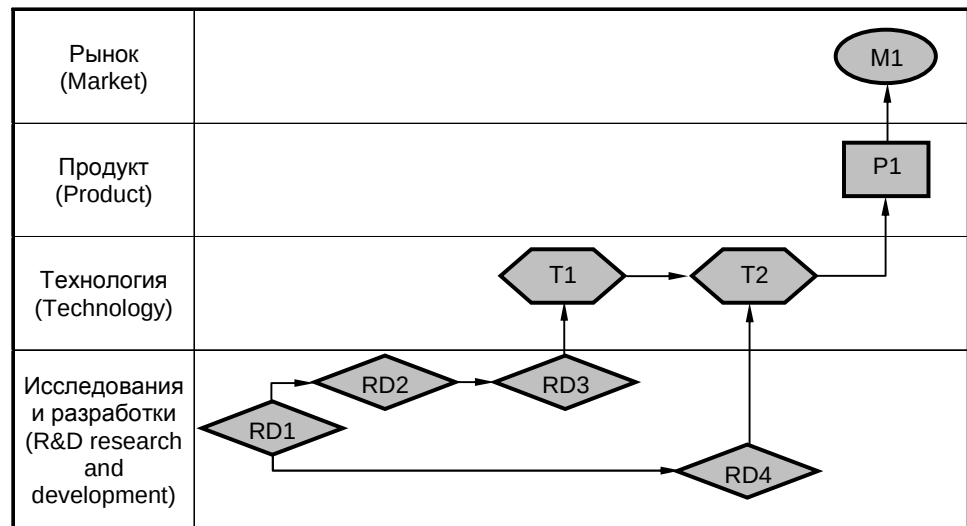


Рис. 2. Дорожная карта выполнения требований, сформулированных в виде компетенций

В рис. 2 приняты следующие обозначения: RD1 – декомпозиция компетенций на свойства личности (способности) и элементы квалификации; RD2 – анализ выявленной совокупности свойств личности и разработка профессиограммы специальности, включающей перечень диагностируемых профессионально важных качеств (ПВК); RD3 – определение психодиагностических средств и других методов оценки ПВК; RD4 – определение квалификационных требований (элементов квалификации); T1 – процедура профессионального психологического отбора; T2 – процесс обучения лиц, прошедших профессиональный психологический отбор; P1 – выпускник как продукт процесса обучения; M1 – выпускник как субъект профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что приведенная на рис. 2 дорожная карта не содержит ни одного компонента, который не апробирован в предметных областях педагогики и психологии или не знаком для учреждений высшего образования.

Процедура профессионального психологического отбора, структура которой введена на рис. 3, используется уже много лет.

Все нюансы организации профотбора и методики его проведения определены соответствующими руководствами и инструкциями [31, 32 и т. п.]. Особенности организации процесса обучения в соответствии с заданными квалификационными требованиями также всем известны. Новым является только их синтез. Да и то не для всех. Например, высшие учебные заведения МО, МВД, МЧС и других силовых ведомств не прекращали проводить профессиональный психологический отбор даже в тот период, когда требования к выпускникам формулировались в виде элементов квалификации. Не прекращалось проведение профотбора и на военных факультетах (кафедрах) гражданских вузов. Все они фактически уже давно работают по схеме, приведенной на рис. 2.

Единственным новым для гражданских вузов элементом, который должен быть разработан на стадиях RD1 и RD2 для каждой специальности (группы родственных специальностей), является профессиограмма (см. рис. 3), представляющая собой «описание особенностей конкретной профессии, раскрывающее специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к специалисту» [34].

В профессиограмме указывают функции данной профессии и затруднения в ее освоении, связанные с определенными психофизиологическими качествами человека и с организацией производства. Она включает в себя психограмму – портрет идеального или типичного профессионала, сформулированный в терминах психологически измеримых свойств. Психологическая профессиограмма получается в ходе психологического анализа профес-

сиональной деятельности. Профессиограммы разрабатываются по единым апробированным схемам специалистами-психологами [17, 18].



Рис. 3. Структура профессионального психологического отбора [16]

Обращает на себя внимание тот факт, что в представленном на рис. 2, 3 апробированном решении проблемы выполнения компетенций термин «компетенция» используется один раз в процедуре RD1 декомпозиции компетенций на свойства личности и элементы квалификации, а другими словами, – в процедуре перевода этого термина на язык педагогики и ухода от него. Отсутствие необходимости использования понятия «компетенция» в описании образовательных процессов обуславливается тем, что традиционные понятия (знания, умения, навыки, свойства личности, профессионально важные качества и т. д.) способны опреде-

лять и объяснять все объекты и процессы, исследуемые в педагогике и психологии.

Тогда возникает вопрос: если терминология педагогики самодостаточна, кому и зачем нужны педагогические трактовки понятия «компетенция»?

Кому и зачем нужны «компетенции» в педагогике?

Академик А. М. Новиков дает такой ответ на этот вопрос: «Стремления некоторых авторов ввести чужую терминологию вполне понятны до банальности: в отечественной педагогике ничего нового открыть, создать не могу (не хватает способностей). Давай-ка введу новый термин и создам новую “креативную” или “продуктивную” педагогику (или какую-то другую). По сути там ничего принципиально нового не будет, но зато защиту докторскую, напишу “новый” учебник и “прослаблюсь”» [23].

Вслед за А. М. Новиковым приходится констатировать, что педагоги давно перестали заниматься изучением собственной предметной области и свели свои псевдоисследования к следующей схеме: 1) из контекста любой научной дисциплины вырывается модный термин (технология, процессный подход, компетентность, компетенция, фундаментализация, инженерия и т. п.); 2) вне зависимости от значения термина в исходной предметной области производится его трактовка применительно к субъективным целям автора в предметной области педагогики; 3) содержание предметной области педагогики, связанной с принятой трактовкой нового термина, переписывается заново.

Такая схема беспроблемна для демонстрации бурной псевдонаучной и организационной деятельности и абсолютно бесполезна в смысле достижения значимых научных целей.

В одной из предыдущих наших работ [25] показано, как начавшийся около 40 лет назад процесс «технологизации обучения» к 2002 г. извратил понятие «технология» до такой степени неузнаваемости, что потребовалась специальная статья М. Е. Бершадского [5], которая разъяснила педагогам, о чем они говорят, используя термин «технология». Результат многолетних издевательств педагогов над понятием «технология» известен: при выходе из предметной области педагогики и встрече с информационными технологиями «педагогические технологии» потерпели полное фиаско, показав неспособность представить процедуры собственной реализации. Бездумная технологизация обучения, не решив проблемы отсутствия общей методики, породила проблему компьютерной дидактики (е-дидактики).

Попытка масштабного волюнтаристского внедрения в образовательный процесс и терминологию педагогики доморощенных трактовок избы-

точного и чуждого для педагогики понятия «компетенция» – это танец а-ля «педагогическая технология», который для педагогической науки закончится ее полной дискредитацией.

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

Литература

1. Аверин В. А. Психология личности [Электрон. ресурс]: учебное пособие. С.-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 89 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/503130/> (дата обращения: 19.11.2015).
2. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов [Электрон. ресурс]. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 52 с. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/978> (дата обращения: 19.11.2015).
3. Асмолов А. Г. Психология личности [Электрон. ресурс]: учебник. Москва: МГУ, 1990. 367 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/116858/> (дата обращения: 19.11.2015).
4. Балл Г. А. Теория учебных задач [Электрон. ресурс]: психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/165960/> (дата обращения: 19.11.2015).
5. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? [Электрон. ресурс] // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 3–19. Режим доступа: <http://etcf.nm.ru/rBershadsky1.htm> (дата обращения: 19.11.2015).
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский университет, 1977. 204 с.
7. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электрон. ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 30.09.2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> (дата обращения: 19.11.2015).
8. Броневицкий Г. А. и др. Психолого-педагогический словарь офицера-воспитателя корабельного подразделения [Электрон. ресурс]. Новороссийск: НГМА, 2005. 76 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/242802/> (дата обращения: 19.11.2015).
9. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к 4-му заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
10. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к образованию // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
11. Вишнякова С. М. Профессиональное образование [Электрон. ресурс]: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМИЦ СПО, 1999. 538 с. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?

subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.11.2015).

12. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука [Электрон. ресурс]. Москва; Воронеж: Институт практической психологии; Модэк, 1998. 480 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/692097/> (дата обращения: 19.11.2015).

13. ГОСТ Р ИСО 19011–2012. Руководящие указания по аудиту систем менеджмента [Электрон. ресурс]. Москва: Стандартиформ, 2013. 45 с. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-19011-2012> (дата обращения: 19.11.2015).

14. Евсеев А. И., Савкин А. Н. О необходимости учета познавательной деятельности учащегося при разработке компьютерных средств обучения [Электрон. ресурс] // Вычислительные сети: теория и практика (ВС/NW). 2006. № 2 (9): 14.2. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.11.2015).

15. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Электрон. ресурс]. 2-е изд. 2012. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/978> (дата обращения: 19.11.2015).

16. Захаренко М. Г. Психологическое обеспечение деятельности специалистов ВМФ: направления развития и задачи // Морской сборник. 2006. № 7. С. 31–37.

17. Иванова Е. М. Профориентационная профессиография: методическое пособие [Электрон. ресурс]. Москва: Высшая школа психологии, 2005. 96 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/529415/> (дата обращения: 19.11.2015).

18. Иванова Е. М. Психологическая системная профессиография [Электрон. ресурс]. Москва: ПЕР СЭ, 2003. 208 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/628243/> (дата обращения: 19.11.2015).

19. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа, 1987. 224 с.

20. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Электрон. ресурс]. Москва: Педагогика, 1988. 193 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/52867/> (дата обращения: 19.11.2015).

21. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь [Электрон. ресурс]. С.-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/80729/> (дата обращения: 19.11.2015).

22. Немов Р. С. Психология [Электрон. ресурс]: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2003. 352 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/886503/> (дата обращения: 19.11.2015).

23. Новиков А. М. Основания педагогики [Электрон. ресурс]: пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва: Эгвес, 2010. 208 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/171035/> (дата обращения: 19.11.2015).

24. Новиков А. М. Педагогика [Электрон. ресурс]: словарь системы основных понятий. Москва: ИЭТ, 2013. 268 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1713720/> (дата обращения: 19.11.2015).
25. Печников А. Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна // Образовательные технологии и общество [Электрон. ресурс]. 2013. Т. 16, № 4. С. 326–343. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i4/pdf/4.pdf (дата обращения: 19.11.2015).
26. Печников А. Н. О едином подходе к трактовке компетенций в сфере социального управления и образования // Образование и наука. 2016. № 2. С. 4–20.
27. Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем [Электрон. ресурс]. Петродворец: ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0224/1_0224-269.shtml (дата обращения: 19.11.2015).
28. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Электрон. ресурс]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1687831/> (дата обращения: 19.11.2015).
29. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.
30. Практикум по общей психологии [Электрон. ресурс]: учебное пособие / под ред. К. М. Романова. Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: Модэк, 2002. 320 с. Режим доступа: <http://www.read.in.ua/book238287/> (дата обращения: 22.05.2015).
31. Приказ Министерства внутренних дел РФ от 16 мая 2013 г. № 267 «Об утверждении Инструкции по организации и проведению профессионального психологического отбора во внутренних войсках МВД России». 2013 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/cons/document/cons_doc_LAW_149264/ (дата обращения: 19.11.2015).
32. Приказ Министра обороны РФ от 26.01.2000 № 50 (ред. от 12.05.2005) «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах РФ». 2005. 44 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW&n=55249&req=doc> (дата обращения: 19.11.2015).
33. Тулина Е. Таксономия Блума. 2014 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://newtonew.com/overview/taksonomija-bluma> (дата обращения: 19.11.2015).
34. Управление персоналом [Электрон. ресурс]: словарь-справочник. Режим доступа: <http://psyfactor.org/personal0.htm> (дата обращения: 19.11.2015).
35. Фельдбаум А. А. Процессы обучения людей и автоматов // Методы оптимизации автоматических систем: сборник / под ред. Я. З. Цыпкина. Москва: Энергия, 1972. С. 112.
36. Чошанов М. А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США [Электрон. ресурс] // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=

showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.11.2015).

37. Что такое дорожная карта? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://novznania.ru/2011/01/что-такое-дорожная-карта/#01> (дата обращения: 19.11.2015).

38. Энциклопедия Википедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дорожная_карта (дата обращения: 19.11.2015).

39. Stoof A., Martens R. L., Merrienboer J. J. G. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электрон. ресурс] / пер. с англ. Е. Орел // Open University Of the Netherlands, 2007. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyход-iz-zameshatelstva> (дата обращения: 19.11.2015).

References

1. Averin V. A. Psihologiya lichnosti. [Psychology of the personality]. S.-Petersburg, 1999. 89 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/503130/>. (In Russian)

2. Azarova R. N., Zolotareva N. M. Razrabotka pasporta kompetentsii. [Development of the passport of competence]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Koordinatsionnyiy sovet uchebno-metodicheskikh ob'edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkolyi. [Moscow: Research center of problems of quality of training of experts; Coordination council of educational and methodical associations and scientific and methodical councils of the higher school]. 2010. 52 p. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/978>. (In Russian)

3. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti. [Psychology of the personality]. Moscow: Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet. [Lomonosov Moscow State University]. 1990. 367 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/116858/>. (In Russian)

4. Ball G. A. Teoriya uchebnyih zadach: Psihologo-pedagogicheskiy aspekt. [Theory of educational tasks: Psychology and pedagogical aspect]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1990. 184 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/165960/>. (In Russian)

5. Bershadskiy M. E. When the concept «technology» is used in pedagogical literature? *Shkolnyie tehnologii*. [School technologies]. 2002. № 1. P. 3–19. Available at: <http://etcf.nm.ru/rBershadsky1.htm>. (In Russian)

6. Bospalko V. P. Osnovy teoriy pedagogicheskikh sistem. [Bases of the theory of pedagogical systems]. Voronezh: Voronezhskij universitet. [Voronezh University]. 1977. 204 p. (In Russian)

7. Boryitko N. M. Professionalno-pedagogicheskaya kompetentnost pedagoga. [Professional and pedagogical competence of the teacher]. Internet-zhurnal «Eydos». [Web-journal «Eydos»]. 30.09.2007. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. (In Russian)

8. Bronevitskiy G. A. i dr. Psihologo-pedagogicheskiy slovar ofitsera vospitatelya korabelnogo podrazdeleniya. [Psychology and pedagogical dictionary of the

officer-tutor of ship division]. Novorossiysk: Gosudarstvennyj morskoy universitet imeni admirala F. F. Ushakova. [Admiral Ushakov State Maritime University]. 2005. 76 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/242802/>. (In Russian)

9. Verbitskiy A. A. Kompetentnostniy podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya: materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 g. [Competence-based approach and theory of contextual training. Materials for the 4th meeting of a methodological seminar, 16 November, 2004]. Moscow: Publishing House ITs PKPS, 2004. 84 p. (In Russian)

10. Verbitskiy A. A. Contextual and competence-based approach to education. *Vyishee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2010. № 5. P. 32–37. (In Russian)

11. Vishnyakova S. M. Professionalnoe obrazovanie: Slovar. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika. [Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, actual lexicon]. Moscow: Nauchno-metodicheskij centr srednego professional'nogo obrazovaniya. [Scientific and Methodical Center of Secondary Professional Education]. 1999. 538 p. Available at: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=&. (In Russian)

12. Galperin P. Ya. Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka. [Psychology as objective science]. Moscow; Voronezh: Institut prakticheskoy psikhologii. [Institute of practical psychology]; Publishing House Modek, 1998. 480 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/692097/>. (In Russian)

13. GOST R ISO 19011–2012. Rukovodyaschie ukazaniya po auditu sistem me-nedzhmenta. [GOST P ISO 19011–2012. Guidelines on audit of systems of management]. Moscow: Publishing House Standartinform, 2013. 45 p. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-19011-2012>. (In Russian)

14. Evseev A. I., Savkin A. N. About the need of the accounting of informative activity of the pupil when developing computer tutorials. *Vyichislitelnyye seti: teoriya i praktika (BC/NW). [Computer networks: theory and practice (BC/NW)]*. 2006, № 2 (9): 14.2. Available at: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=&. (In Russian)

15. Zhmurov V. A. Bolshaya entsiklopediya po psixiatrii. [Big encyclopedia on psychiatry]. 2012. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/978>. (In Russian)

16. Zaharenko M. G. Psychological ensuring activity of specialists of the Navy: directions of development and task. *Morskoy sbornik. [Sea Collection]*. 2006. № 7. P. 31–37. (In Russian)

17. Ivanova E. M. Proforientacionnaya professiografija. [Professional job description]. Moscow: Vysshaya shkola psikhologii. [High School of Psychology]. 2005. 96 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/529415/>. (In Russian)

18. Ivanova E. M. Psihologicheskaya sistemnaya professiografiya. [Psychological system job description]. Moscow: Publishing House PER SE, 2003. 208 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/628243/>. (In Russian)

19. Mashbits E. I. Psihologicheskie osnovyi upravleniya uchebnoy deyatel'nostyu. [Psychological bases of management of educational activity]. Kiev: Publishing House Vischa shkola. [Higher School]. 1987. 224 p. (In Russian)
20. Mashbits E. I. Psihologo-pedagogicheskie problemyi kompyuterizatsii obucheniya. [Psychology and pedagogical problems of a computerization of training]. Moscow: Pedagogika. [Pedagogy]. 1988. 193 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/52867/>. (In Russian)
21. Mescheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bolshoy psihologicheskiy slovar. [Big psychological dictionary]. S.-Petersburg: Publishing House Praym-Evroznak, 2003. 632 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/80729/>. (In Russian)
22. Nemov R. S. Psihologiya. Slovar-spravochnik. [Psychology: the dictionary reference]. 2 parts. Moscow: Publishing House VLADOS-PRESS, 2003. 352 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/886502/>; <http://www.twirpx.com/file/886503/>. (In Russian)
23. Novikov A. M. Osnovaniya pedagogiki. [Pedagogics bases]. Moscow: Publishing House Egves, 2010. 208 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/171035/>. (In Russian)
24. Novikov A. M. Pedagogika: slovar sistemyi osnovnyih ponyatiy. [Pedagogics: dictionary of system of the basic concepts]. Moscow: Publishing House IET, 2013. 268 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/1713720/>. (In Russian)
25. Pechnikov A. N. E-didactics: to whom, why and what look it is necessary to be in. *Obrazovatelnyie tehnologii i obshchestvo. [Educational Technologies and Society]*. 2013. V. 16. № 4. P. 326–343. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i4/pdf/4.pdf. (In Russian)
26. Pechnikov A. N. Unified approach to the interpretation of competence in social management and education. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2016. № 2. P. 4–20. (In Russian)
27. Pechnikov A. N. Teoreticheskie osnovyi psihologo-pedagogicheskogo proektirovaniya avtomatizirovannyih obuchayuschih sistem. [Theoretical bases of psychology and pedagogical design of the automated training systems]. Petrodvorets: Voenno-morskoj institut radioelektroniki imeni A. S. Popova. [Naval Institute of Radio Electronics named after A. S. Popov]. 1995. 326 p. Available at: http://pedlib.ru/Books/1/0224/1_0224-269.shtml. (In Russian)
28. Platonov K. K. Kratkiy slovar sistemyi psihologicheskikh ponyatiy. [Short dictionary of system of psychological concepts]. Moscow: Publishing House Vysshaya shkola. [Higher School]. 1984. 174 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/1687831/>. (In Russian)
29. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. [Structure and development of the personality]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1986. 254 p. (In Russian)
30. Praktikum po obshchey psihologii. [Workshop on the general psychology]. Edited by K. M. Romanov. Moscow; Voronezh: Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut. [Moscow Psychological and Social Institute]; Publishing House Modek, 2002. 320 p. Available at: <http://www.read.in.ua/book238287/>. (In Russian)

31. Prikaz Ministerstva vnutrennih del RF ot 16 maya 2013 g. № 267 «Ob utverzhdenii Instruksii po organizatsii i provedeniyu professionalnogo psihologicheskogo otbora vo vnutrennih voyskah MVD Rossii». 2013. [The order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, d.d. 16 May, 2013, No. 267 «About the approval of the Instruction on the organization and carrying out professional psychological selection in internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia», 2013]. Available at: http://www.consultant.ru/cons/document/cons_doc_LAW_149264/. (In Russian)
32. Prikaz Ministra oborony RF ot 26.01.2000 № 50 (red. ot 12.05.2005) «Ob utverzhdenii Rukovodstva po professionalnomu psihologicheskomu otboru v Vooruzhennyih Silah RF». [The order of the Minister of Defence of the Russian Federation, d.d. 26 June, 2000, № . 50 (an edition from 5/12/2005) «About the statement of the Guide to professional psychological selection in Armed Forces of the Russian Federation»]. 2005. 44 p. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW&n=55249&req=doc>. (In Russian)
33. Tulina E. Taksonomiya Bluma. [Blum taxonomy]. 2014. Available at: <https://newtonew.com/overview/taksonomija-bluma>. (In Russian)
34. Upravlenie personalom. Slovar-spravochnik. [Human resource management. Dictionary reference]. Available at: <http://psyfactor.org/personal0.htm>. (In Russian)
35. Feldbaum A. A. Protsessyi obucheniya lyudey i avtomatov. [Processes of training of people and automatic machines]. Metodyi optimizatsii avtomaticheskikh sistem. [Methods of optimization of automatic systems]. Edited by Ya. Z. Tsyipkin. Moscow: Publishing House Energiya. [Energy]. 1972. P. 112. (In Russian)
36. Choshanov M. A. Review of taxonomy of the educational purposes in pedagogics of the USA. *Nauchnaya tsifrovaya biblioteka. PORTALUS.RU. [Scientific digital library PORTALUS.RU]*. Available at: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499418&archive=&start_from=&ucat=&. (In Russian)
37. Chto takoe dorozhnaya karta? [What is a road map?]. Available at: <http://novznania.ru/2011/01/chto-takoe-dorozhnaya-karta/#01>. (In Russian)
38. Entsiklopediya Vikipediya. [Encyclopedia Wikipedia]. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dorozhnaya_karta. (In Russian)
39. Stoof A., Martens R. L., Merrienboer J. J. G. Chto est' kompetenciya? [What is a competence?]. *Konstruktivistskij podhod kak vyhod iz zameshatel'stva. [Constructivist approach as an exit from confusion]*. Translated from English by E. Oryol. *Open University of the Netherlands*, 2007. Available at: <http://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyhod-iz-zameshatelstva>. (In Russian)

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.1

Строкова Тамара Александровна

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

E-mail: strokovata@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Аннотация. Цель статьи – раскрыть содержание начального этапа мониторинга готовности педагогов к исследовательской работе. Данный этап включает теоретическое осмысление наблюдаемого объекта, постижение его сущности, определение критериев оценки, выбор диагностических средств и источников информации.

Методология и методы. С позиций системного подхода проведены проблемный анализ научных предпосылок педагогической интерпретации феномена качества образования, сопоставление и оценка различных подходов в определении его сущности; обосновано авторское понимание качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности и критериев его оценки. В решении проблемы отбора важных для научно-педагогического поиска исследовательских действий, являющихся существенным результатом вузовского обучения, использованы анализ официальных документов, образовательных программ и научных публикаций, систематизация, содержательное обобщение, структурирование, дифференциация и экспертная оценка.

Результаты. Предложен разработанный в соответствии с требованиями мониторинговой оценки критериально-оценочный комплекс качества подготовки обучающихся к исследовательской деятельности, отражающий его сущностные свойства – качество образовательного процесса, качество созданных для него условий, качество получаемых результатов – и их конкретизирующие показатели.

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).

Разработана поэтапная процедура отбора исследовательских действий. Определены диагностические средства и источники информации.

Научная новизна. Даны определения понятия «качество образования» исходя из его понимания как совокупности сущностных аспектных характеристик и квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий (А. И. Субетто) и «практико-ориентированная исследовательская деятельность», трактуемая как совокупность отражающих ее предметное содержание исследовательских действий, осуществляемых в контексте научного решения актуальных профессионально-педагогических задач. Определен перечень исследовательских действий для каждого из трех уровней вузовского образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Практическая значимость. Предлагаемый критериально-диагностический инструментарий может быть использован в работе вузов для мониторингового отслеживания качества подготовки обучающихся к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: качество образования, процесс, условия, результаты, критерии оценки, диагностические средства, исследовательские действия, процедура отбора.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43

Strokovva Tamara A.

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

E-mail: strokovata@mail.ru

CRITERIA AND DIAGNOSTIC TOOLS FOR MONITORING QUALITY ASSESSMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS' TRAINING FOR PRACTICE-ORIENTED RESEARCH ACTIVITY

Abstract. *The purpose* of the present publication is to disclose the contents of the monitoring initial stage including theoretical understanding of observed object, comprehension of its essence, definition of assessment criteria, the choice of diagnostic means and sources of information.

Methods. The problem analysis of scientific prerequisites for pedagogical interpretation of education quality phenomenon, comparison and assessment of various approaches in definition of its essence are carried out from the system approach; the author's understanding of quality of future teachers training to research activity and criteria of its assessment is proved. The studying and analysis of official documents, educational programs and scientific publications, systematization, substantial generalization, structuring, differentiation and expert as-

assessment are used while the problem solution of main research actions for scientific and pedagogical search selection, which are essential result of high school training.

Results. Criteria and estimated complex of quality of learners training to research activity, developed according to requirements of the monitoring assessment, reflecting its intrinsic properties (quality of educational process, quality of its conditions, quality of the received results) and their specific indicators are proposed. Stage-by-stage procedure of research actions selection is developed. Diagnostic means and sources of information are defined.

Scientific novelty. Definition of the concepts «education quality», in terms of its understanding as a set of intrinsic aspect characteristics and the quality principle of process and its conditions quality reflection (A. I. Subetto), and the «practice-oriented research activity» defined as a set of the research actions reflecting its subject contents which are carried out in the context of the scientific solution of actual professional and pedagogical tasks is given. The list of research actions for each of three levels of high school education – a bachelor degree, a magistracy and postgraduate study is defined.

Practical significance. The proposed criteria and diagnostic tools can be used in work of higher education for monitor tracking the quality of learners training to research activity.

Keywords: education quality, process, conditions, results, assessment criteria, diagnostic means, research actions, selection procedure.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43

Технология разработки начального этапа любого мониторинга включает в себя ряд последовательно выполняемых действий: теоретическое осмысление наблюдаемого объекта, постижение его сущности, определение критериев оценки, выбор диагностических средств и источников информации.

Объектом разрабатываемого мониторинга является качество подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности. Если понятие «подготовка», рассматриваемое как составная часть единого образовательного процесса, носящая все его характерные признаки, не вызывает вопросов, то понятие «качество подготовки», по существу – «качество образования», до сих пор является предметом дискуссий.

Изучение научных публикаций свидетельствует, что, хотя активное, по словам В. А. Сластенина, восхождение к качеству образования началось на рубеже 80-х – 90-х гг. XX в. и продолжается по настоящее время [10, с. 65], в современной педагогике пока не сложилась достаточно оформленная теория качества образования. Даже само это понятие не нашло приемлемого определения и потому не вошло в категориальный аппарат науки.

Предпосылками для педагогического осмысления качества образования стали научные разработки ученых других областей человеческого знания. В частности, определяя качество как свойство продукта, выражающее степень удовлетворения установленных и предполагаемых ожиданий потребителя, социологи сконцентрировали внимание на ценностном отношении самого потребителя к свойствам этого продукта, выделив тем самым аксиологический аспект качества.

Особое значение для понимания педагогами качества образования имела широкая трактовка качества в теории социального управления как единства качества производственного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемой продукции.

Понимание сущности качества как сложного, многопланового явления пришло от исследователей проблем качества подготовки специалистов. Так, А. И. Субетто убедительно доказал, что качество объединяет в себе ряд существенных аспектных характеристик. По его мнению, качество – основа существования свойств предмета или процесса; оно есть совокупность этих свойств, которые структурно иерархизированы, внешне-внутренне обусловлены, динамичны и обладают ценностью для человека [12, с. 151–152]. Сформулированный им квалитологический *принцип отражения качества процесса в качестве результатов* позволил выделить три сущностных аспекта качества образования – образовательный процесс, условия его протекания и результаты образования; установить между ними неразрывную взаимосвязь и взаимозависимость и выстроить иерархическую структуру качества образования в виде треугольной пирамиды, вершину которой «венчает» результат, а процесс и условия образуют его основу: чем надежнее фундамент, тем гарантированнее результат.

Таким образом, процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом. Отмеченное стало основанием для определения качества образования как совокупности его сущностных аспектных характеристик – процесса, условий, результата – и отраженных в них его существенных свойств, отвечающих интересам и потребностям общества и образовательным запросам обучающихся [11, с. 73–74]. Оценить качество образования – значит оценить качество каждого из составляющих его свойств, способных адекватно передать их существенные содержательные характеристики.

Однако, несмотря на несомненное продвижение в теоретическом осмыслении этого вопроса, на практике за качество образования традиционно принимаются лишь его результаты. Истоки подобного взгляда

следует искать, прежде всего, в теории социального управления, где наряду с широкой смысловой трактовкой используется и узкий подход в определении качества как продукта производства, т. е. как его результата.

Адекватное понимание качества образования как единства качества образовательного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемых результатов с трудом пробивает себе путь не только в образовательную практику, но и в педагогическую теорию. Начиная с 2000 г. в ряде теоретических работ ставился вопрос о необходимости в оценке качества образования выделять признаки и результата, и образовательного процесса относительно общего (школьного) (В. И. Андреев, М. М. Поташник и др.) и относительно высшего профессионального образования (В. С. Суворов, Е. В. Яковлев и др.), но без оценки условий, в которых протекает образовательный процесс.

И лишь в последние годы появились публикации, авторы которых разделяют взгляд на качество образования как единство его результативных, процессуальных и ресурсных свойств. На основе качества «ресурсов школы», качества функционирования образовательного процесса и качества его результатов построил концепцию управления качеством школьного образования В. П. Панасюк [9, с. 173–184]. Четко выделил три аспекта качества образования Э. М. Коротков – «качество потенциала», качество процесса, качество результата образования [5, с. 77–79]. Три группы свойств отражены в перечне показателей качества образования школьников С. Ю. Трапицына – ресурсных, процессуальных и результативных [13, с. 56–57]. В течение четырех лет (2001–2004 гг.) ученые Тюменского государственного университета (включая и автора статьи) проводили комплексный муниципальный мониторинг качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования г. Ханты-Мансийска, построенный на оценке его важнейших процессуальных, ресурсных и результативных характеристик.

Казалось, что адекватное понимание качества образования и критериев его оценки набирает силу, укрепляется и распространяется. Но, к сожалению, тенденция ограничения сущности качества образования узкими рамками результата, сводимого в школе – к учебным достижениям, а в вузе раньше – к остаточным знаниям, а теперь – к компетенциям, достаточно живуча. В недавно вышедшем учебном пособии В. И. Звонникова и М. Б. Чельшковой качество обучения снова рассматривается только со стороны его результатов (т. е. компетенций), оцениваемых с помощью тестов [2]. Акцент в оценке качества подготовки магистрантов к исследовательской деятельности тоже делается на результатах при формальном признании значимости в их достижении и условий, и процесса, который, кстати, характеризуется односторонне, только по его содержанию [1, с. 165–166].

Авторы концепции государственных образовательных стандартов общего образования, предварившей появление ФГОС, провозгласили «одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и результатов образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного процесса, и условий его осуществления» [4, с. 12]. Предполагалось, что они найдут сбалансированное, паритетное отражение в документе, призванном определять развитие отечественного образования. Но если результаты образования и условия их обеспечения в стандарте охарактеризованы достаточно подробно и конкретно, то образовательный процесс потерял свою целостность, будучи упомянутым вскользь, попутно, через призму многочисленных требований к освоению основной образовательной программы, к ее структуре и условиям реализации. Отведенные образовательному процессу «рамочные черты», по существу, «выдавили» его созидательно-развивающую сердцевину, отведя ему второстепенную роль в достижении образовательных результатов.

«Рамочный» принцип отражения образовательного процесса в оценке качества образования сохранен и в принятом в 2012 – 2013 гг. Правительством РФ ряде постановлений и распоряжений об организации внешней и внутренней оценки качества образования и мониторинга системы образования [6–8]. Анализ трактовки в этих документах сущности качества образования, его содержания и критериев оценки вызывает реальное опасение сведения образовательного процесса к содержанию основных образовательных программ, а результатов образования – к степени освоения этих программ.

В связи с переходом системы российского образования на компетентностный подход актуализировался целый ряд новых проблем оценки качества образования. Реализация этого подхода предполагает приведение в соответствие с его требованиями всего образовательного процесса, начиная с цели и заканчивая результатами. Цели и результаты действительно определены по-новому, а вот то, что находится между ними – образовательный процесс, его содержание, методы и технологии, средства и формы, организация и функционирование и т. д., – снова отеснено на задний план.

Не потому ли основные силы практических работников сосредоточены на самом привычном – на результатах образования, часто сводимых к пресловутым ЗУНам. Хотя и здесь множество трудностей, так как переход на компетентностный подход теоретически и методически слабо подготовлен. Даже не выработано общепризнанное определение ключевых понятий. До сих пор и в школе, и в вузе компетенции зачастую ассоциируются с умениями. А неопределенность, расплывчатость определений

компетенций делает невозможной их диагностику, да и адекватный инструментарий оценки степени освоения компетенций пока повсеместно отсутствует. Авторы школьного и вузовского образовательных стандартов переложили его разработку на практических работников.

Образовательный процесс, которому и на практике, и в руководящих документах уделяется незаслуженно мало внимания, хотя от него напрямую зависит качество его результатов, является сложнейшим, многослойным педагогическим явлением. Скорее, это не процесс, а совокупность процессов – обучения, развития и воспитания, самообразования, саморазвития, самовоспитания, саморегуляции, самоопределения и самореализации, совместной деятельности, взаимодействия, сотрудничества и т. п. – и связанных с ними процессов целеполагания, организации, планирования, целеосуществления, анализа, коррекции и т. п. Увидеть эти процессы и оценить их состояние со стороны содержания, методов, технологий, их взаимосочетания и взаимодополнения – насущная теоретическая и практическая проблема, которая пока серьезно не исследуется.

Исходя из понимания качества образования как совокупности его сущностных аспектных характеристик и квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий (А. И. Субетто), оценку качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности как важной составной части их профессионального образования мы провели на основе комплекса отраженных в ее процессе, условиях и результатах существенных свойств, отвечающих целям высшего образования, новым требованиям к педагогам и образовательным запросам самих обучающихся. Разработанный критериально-диагностический комплекс, на наш взгляд, отвечает требованиям, предъявляемым к определению критериев (соответствовать содержательной сущности оцениваемого педагогического объекта; иметь комплексный характер; отражать четкую концептуальную позицию исследователя) и количественного, и качественного состава их признаков (адекватно и емко отражать важнейшие грани (стороны) критерия; обеспечивать достаточную полноту признаков каждого критерия, их рядоположенность, пропорциональность удельного веса, исключаящую перекося в сторону того или иного критерия, получение при их минимуме максимума информации; всесторонне охватывать оцениваемый объект, сохраняя его целостность; обеспечивать смысловую ясность формулировок, не допускающих многозначности толкования их содержания) [11, с. 83–84]. Он позволяет собирать надежную и разностороннюю мониторинговую информацию о качестве функционирования процесса подготовки к практико-ориентированной исследовательской деятельно-

сти, качестве созданных для него условий и качестве получаемых результатов по важнейшим их показателям, что необходимо для сбора как самой мониторинговой информации, так и позитивно или негативно влияющих на нее факторов.

Качество процесса подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности оценивается со стороны его *организации* (равномерность загруженности всех дней учебной недели, наличие свободных от учебных занятий дней, включение консультаций научного руководителя в расписание занятий), *содержания* методологической, теоретической и практической подготовки (исследовательская направленность учебных дисциплин, наличие в УМК заданий исследовательского характера, соотношение профессиональной и исследовательской подготовки, привлечение обучающихся к выполнению хозяйственных и грантовых заданий, работа по мотивированию обучающихся к исследовательской деятельности), *научного руководства* исследовательской деятельностью обучающихся (организация УИР и НИР, научное сопровождение исследовательской деятельности, стимулирование самостоятельного научно-педагогического поиска), *форм, методов, технологий и средств* подготовки (научное сопровождение и наставничество, исследовательский подход в обучении, проблемно-поисковые методы, сочетание традиционных и инновационных методов, развивающие возможности ИКТ) и *использования возможностей педагогической практики* для отработки практических исследовательских действий (включение обучающихся в исследовательскую деятельность образовательной организации, проведение собственного исследования, связанного с темой выпускной квалификационной работы (ВКР) или магистерской диссертации, совместная с научным руководителем исследовательская работа).

Диагностическими средствами изучения этого процесса выбраны экспертная оценка, анализ учебных планов, программ, УМК и других документов, оценка качества компьютерной техники и информационных ресурсов, опрос педагогов и обучающихся; в качестве *источников информации* – учебные планы, программы учебных дисциплин, УМК, планы работы, протоколы заседаний и отчеты института и кафедр, ВКР и магистерские диссертации, расписание занятий, отчеты обучающихся о прохождении педагогической практики.

Качество условий, созданных для подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности, определяется по ее *материально-техническому* (соответствие аудиторного фонда, компьютерной техники и оборудования учебных помещений современным требованиям научной деятельности), *программно-методическому* (на-

личие и качество предметных программ, УМК, учебников, учебных пособий и методических рекомендаций, прямо направленных на подготовку к исследовательской деятельности), *информационному* (наличие и доступность локальной сети, интернета, электронно-библиотечной системы, электронной информационно-образовательной системы) и *кадровому* обеспечению (квалификационная характеристика преподавателей, их исследовательская компетентность, научный статус, опыт руководства исследовательской деятельностью обучающихся). Принимаются во внимание и особенности контингента обучающихся (прежде всего развитость аналитико-синтетических способностей и мотивация к исследовательской деятельности).

Диагностическими средствами служат анализ и оценка предметных программ, УМК и методической документации, включенное наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, анкетирование; *источниками информации* – результаты анализа, опроса, оценки, анкетирования и наблюдений, учебные программы, УМК и методическая документация.

Качество результатов подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности оценивается по сформированности у них исследовательских действий, соотнесенных с уровнем вузовского образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура.

Для *бакалавров* – это наличие интереса к исследовательской деятельности, знание понятийно-терминологического аппарата педагогического исследования, знание логической структуры и творческого ядра педагогического исследования, знание содержания и принципов планирования и осуществления педагогического исследования, знание методов научного и научно-практического педагогического поиска, умение ориентироваться в актуальных проблемах образовательной практики, умение находить, выбирать теоретические и эмпирические источники и работать с ними, владение практическими исследовательскими действиями: формулировать тему, гипотезу, цель и задачи исследования, составлять списки литературы, делать выписки, систематизировать собранные материалы, проводить обзорный анализ изученных источников, излагать собственные оценки и суждения и т. п., наличие опыта индивидуальной и/или коллективной проектной деятельности, владение простейшими педагогическими и психологическими методами диагностики, умение оформлять и обосновывать результаты своего исследования.

Для *магистрантов*: наличие мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности, знание основ методологии научно-педагогического исследования, умение спланировать и осуществить научно-педагогическое исследование, умение квалифицированно использовать

сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования, способность проследивать динамику развития исследуемого объекта, владение параметрическими и непараметрическими критериями оценки результатов исследования, умение осуществлять все мониторинговые процедуры – организацию, сбор данных, первичную обработку собранной информации, ее систематизацию, анализ, интерпретацию и оценку, прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта, хранение и распространение информации, умение представить результаты исследования в форме сообщения, доклада, тезисов, статьи, методических рекомендаций, магистерской диссертации и аргументированно их защищать.

Для *аспирантов*: владение знаниями методологии и теории социально-педагогических исследований, наличие персонального кредо (позиции) исследователя, умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации, умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы, умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы, умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий по решению проблемы, умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски, умение видеть последствия выбранных решений, умение аргументировать свои исследовательские действия, владение статистическими методами обработки результатов исследования, владение культурой устной и письменной научной речи.

Оценка уровня сформированности у обучающихся исследовательских действий осуществляется с помощью комплекса *диагностических средств* – экспертной оценки, самооценки, анкетирования, наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, рефлексии в форме эссе; *источниками информации* являются результаты бесед и наблюдений, оценки, самооценки и анкетирования, магистерские диссертации, отзывы рецензентов на диссертации, публикации, отчеты по подработке, эссе.

Практико-ориентированную исследовательскую деятельность будущих педагогов мы рассматриваем как совокупность отражающих ее предметное содержание исследовательских действий, осуществляемых в контексте научного решения актуальных профессионально-педагогических задач.

В отличие от распространенного структурно-компонентного подхода к определению содержания исследовательской деятельности, в соответствии с которым ученые выделяют в ней когнитивный, мотивационный, коммуникативный, технологический, гносеологический, рефлексив-

ный и т. п. компоненты (С. Н. Лукашенко, Н. Н. Ставринова, Т. А. Шкери-на и др.), наш способ интерпретации предметного содержания исследовательской деятельности более адекватно реализует идеи компетентностного подхода и требования ФГОС ВПО, представляя результаты подготовки будущих педагогов в категориях «знает», «умеет», «владеет», принятых современным педагогическим и научно-педагогическим сообществами. Подобный способ использован, в частности, И. А. Зимней при разработке номенклатуры исследовательских действий, подлежащих освоению бакалаврами в течение четырех лет обучения [3, с. 30–33].

Отбор исследовательских действий осуществлялся с ориентацией на принципы преемственности и последовательности, постепенного дополнения их состава, расширения и углубления их содержания по мере продвижения студентов от предшествующего уровня университетского образования к последующему, оптимального темпа нарастания степени сложности исследовательских задач и увеличения самостоятельности обучающихся в их решении. Применена многоэтапная процедура отбора.

На первом этапе изучались официальные документы и образовательные программы, содержащие требования к подготовке бакалавров, магистрантов и аспирантов к научно-исследовательской деятельности, научные публикации, содержащие перечни их личностных качеств, умений и способностей, что позволило сформировать первоначальный список наиболее часто упоминавшихся важных исследовательских действий.

Во время второго этапа были проведены систематизация и анализ отобранных исследовательских действий, их содержательное обобщение, структурирование и дифференциация в зависимости от уровня образования – бакалавриат, магистратура и аспирантура. Число и состав исследовательских действий для каждого уровня образования определялись по принципу их «необходимости и достаточности», чтобы исключить нежелательную избыточность собираемой информации при проведении мониторинга.

В течение третьего этапа проходило обсуждение подготовленного списка исследовательских действий с экспертами – вузовскими преподавателями, научными руководителями магистрантов и аспирантов и с самими обучающимися.

На четвертом этапе отредактирован итоговый список исследовательских действий, которые должны быть сформированы у бакалавров, магистрантов и аспирантов в процессе их обучения в вузе.

В процессе проведения мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности сформированный нами перечень исследовательских действий, возможно,

потребуется корректировки. Однако мы полагаем, что для решения стоящих перед мониторингом первоначальных задач он является достаточно сбалансированным и содержательно адекватным.

Критериально-оценочный комплекс мониторинга положен в основу подбора диагностических средств. С учетом его содержания разработаны:

- «Анкета оценки процессуально-технологического и ресурсного аспектов качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для преподавателей;
- «Анкета оценки процессуально-технологического и ресурсного аспектов качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для обучающихся (бакалавров, магистрантов и аспирантов);
- три варианта «Бланка экспертной оценки результативного аспекта качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для преподавателей – отдельно по бакалаврам, магистрантам и аспирантам;
- три варианта «Бланка самооценки результативного аспекта качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для обучающихся – отдельно для бакалавров, магистрантов и аспирантов;
- «Анкета для молодых учителей» для интернет-опроса.

В заключение следует специально подчеркнуть особую роль мониторинга в повышении качества подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов к практико-ориентированной исследовательской деятельности.

Собранная мониторинговая информация, подвергнутая анализу, оценке и научному истолкованию, позволяет увидеть реальное проблемное поле вузовского образования и наиболее острые, подлежащие оперативному разрешению проблемы, обнаружить просчеты в организации, содержании, технологиях и ресурсном обеспечении исследовательской подготовки обучающихся, определить роль влияющих на нее объективных и субъективных факторов и условия, необходимые для изменения сложившегося положения дел.

Результаты тщательного анализа, адекватной оценки и интерпретации фактологической информации и обобщенных данных, накапливаемых в процессе длительных и повторяемых мониторинговых наблюдений, станут основой для выявления противоречий, иерархических отношений, причинно-следственных связей и закономерностей, зарождающихся и устойчиво проявляющихся тенденций, что обеспечит надежность составления прогноза ближайших и более отдаленных перспектив развития объекта мониторинга и формулирования важных прогнозных заключений

о том, как будет развиваться образовательная ситуация в результате ранее принятых мер, какие последствия можно ожидать от их реализации в ближайшей перспективе и при каких условиях, какие могут возникнуть затруднения. Все это создаст основание для принятия обоснованных решений о способах педагогической и управленческой деятельности, корректировке ее отдельных сторон или внесении необходимых изменений, о приоритетных направлениях последующей работы и содержании выбираемых организационных, методических, технологических, корректирующих и стимулирующих мер по развитию исследовательской компетентности обучающихся.

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

Литература

1. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 160–166.
2. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 2012. 280 с.
3. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под. ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. Москва: Просвещение, 2008. 39 с.
5. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. Москва: Академический проект: Мир, 2006. 320 с.
6. Об осуществлении мониторинга системы образования [Электрон. ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.
7. О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 годы [Электрон. ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 г. № 487-р. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.
8. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги [Электрон. ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 г. № 286. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.

9. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. С.-Петербург: КАРО, 2003. 384 с.
10. Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65–69.
11. Строкова Т. А. Мониторинг в школьном образовании: монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2007. 196 с.
12. Субетто А. И. Квалитология образования. С.-Петербург, Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 220 с.
13. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48–59.

References

1. Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Zhadko N. V., Akopyan G. A. Teachers' education in the research master's studies: the experience of the Moscow State Pedagogical University. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2014. V. 19. № 3. P.160–166. (In Russian)
2. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Ocenka kachestva rezul'tatov obuchenija pri attestacii (kompetentnostnyj podhod). [Quality assessment of learning outcomes for certification (competence-based approach)]. Moscow: Publishing House Logos, 2012. 280 p. (In Russian)
3. Zimniaya I. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovanija v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. [Research activity of students in high school as the object of development in competence-oriented Basic Educational Programs of Higher Professional Education]. Dlja programmy povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovanija OOP, realizujushhih FGOS VPO. [For the training programs of university teachers in the design of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Quality of Training]. 2010. 40 p. (In Russian)
4. Konceptija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija. [The conception of the Federal State Educational Standards for general education]. Edited by A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Enlightenment]. 2008. 39 p. (In Russian)
5. Korotkov E. M. Upravlenie kachestvom obrazovanija. [Quality management in education]. Moscow: Publishing House Akademicheskij projekt: Mir. [Academic Project: World]. 2006. 320 p. (In Russian)
6. Ob osushhestvlenii monitoringa sistemy obrazovanija. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 avgusta 2013 g. № 662. [Concerning implementation of the monitoring of the education system. Resolution of the Government of the Russian Federation, d.d. 5 August, 2013, № 662]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)
7. O plane meroprijatij po formirovaniju nezavisimoj sistemy ocenki kachestva raboty organizacij, okazyvajushhih social'nye uslugi, na 2013–2015 gody. [Concerning the plan of development an independent system of evalu-

ating the performance of organizations providing social services for 2013–2015]. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 marta 2013 g. № 487-r. [Order of the Government of the Russian Federation, d.d. 30 March, 2013, № 487-p]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)

8. O formirovanii nezavisimoj sistemy ocenki kachestva raboty organizacij, okazyvajushhih social'nye uslugi. [On the formation of independent system of evaluating the performance of organizations providing social services]. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 marta 2013 g. № 286. [Resolution of the Government of the Russian Federation, d.d. 30 March, 2013, № 286]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)

9. Panasyuk V. P. Shkola i kachestvo: vybor budushhego. [School and its quality: the choice of the future]. St.-Petersburg: Publishing House KARO, 2003. 384 p. (In Russian)

10. Slastenin V. A. The quality of education as a social and pedagogical phenomenon. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. [Teacher Education and Science]*. 2005. № 3. P. 65–69. (In Russian)

11. Strokova T. A. Monitoring v shkol'nom obrazovanii. [Monitoring in school education]. Tyumen: Izdatel'stvo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Publishing House of the Tyumen State University]. 2007. 196 p. (In Russian)

12. Subetto A. I. Kvalitologija obrazovanija. [Qualitology of education]. St.-Petersburg, Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Training Quality]. 2002. 220 p. (In Russian)

13. Trapitsyn S. Y. Principles of monitoring procedures at school. *Upravlenie kachestvom obrazovanija. [Quality Management in Education]*. 2006. № 2. P. 48–59. (In Russian)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 337.12

Листвин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального и технологического образования Череповецкого государственного университета, Череповец (РФ).

E-mail: listvin.54@mail.ru

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ОТ КОНЦЕПЦИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. Цель настоящей статьи – осмысление и обоснование условий применения элементов системы дуального обучения при реализации программ профессионального образования для повышения эффективности функционирования и качества подготовки квалифицированных кадров в учреждениях среднего профессионального образования (СПО).

Методы, использованные в работе, – сравнительный анализ практики дуального обучения в системе профессионального образования Германии и России с целью выявления существующих проблем и определения оптимальных организационно-правовых и дидактических условий.

Результаты. Раскрыты сущность системы дуального обучения, ее сильные и слабые стороны. Выявлены необходимые и обязательные условия применения дуального обучения в современных региональных системах профессионального образования.

Научная новизна. По мнению автора, в современных публикациях о проблемах и путях развития профессионального образования в России содержится достаточно антиномий нормативно-правового и организационно-управленческого характера. В частности, оперирование понятием «дуальное образование», отождествление практико-ориентированного и дуального обучения, введение «списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» в противовес существующему перечню профессий и конституционной гарантии общедоступного и бесплатного среднего профессионального образования. В статье теоретически обосновываются нормативно-правовые и дидактические условия применения элементов дуального обучения в региональных системах профессионального образования.

Практическая значимость. Результаты исследований могут быть полезны педагогическим коллективам учреждений СПО, представителям работодателей и торгово-промышленных палат при организации и применении системы дуального обучения в подготовке квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена.

Ключевые слова: система дуального обучения, региональная система профессионального образования, социальное партнерство, учебно-производственная среда, мастер профессионального обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-44-56

Listvin Alexander A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational and Technological Education, Cherepovets State University, Cherepovets (RF).

E-mail: listvin.54@mail.ru

DUAL TRAINING IN RUSSIA: FROM THE CONCEPT TO PRACTICE

Abstract. *The purpose of the present article is to judge and justify the conditions of system elements application of dual training at implementation of programs of professional education for increase of efficiency of functioning and quality of preparation of qualified personnel by institutions of the secondary professional education (SPE).*

Methods. *The methods used in work involve the comparative analysis of practice of application of dual training in system of professional education of Germany and regions of Russia for the purpose of identification of the existing problems and definition of optimum organizational and legal and didactic conditions.*

Results. *The essence of system of dual training, its strong and weaknesses reveals. Necessary and indispensable conditions of application of dual training in modern regional systems of professional education are proved.*

Scientific novelty. *According to the author, modern publications on problems and ways of development of professional education in Russia contain enough antinomy of standard and legal and organizational and administrative character. In particular, operating by the concept «dual education», an identification of the practice-focused and dual training introduction «the list 50 of the most demanded in labor market, the new and perspective professions that demand secondary professional education» as opposed to the existing list of professions and the constitutional guarantee of public and free secondary professional education. Standard and legal, and didactic conditions of application of elements of dual training in regional systems of professional education are proved theoretically.*

Practical significance. *Implementation of the research outcomes can be useful to pedagogical staff of institutions of secondary professional education, repre-*

sentatives of employers and Chambers of Commerce and Industry to the organization and use of system of dual training in training of skilled workers (serving) and experts of middle ranking.

Keywords: system of dual training, regional system of professional education, social partnership, industrial practice environment, master of a vocational education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-44-56

Вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена имеют ключевое значение для инновационной экономики нашего государства, решения задачи модернизации и создания высокопроизводительных рабочих мест к 2020 г. [2]. В последнее время эта тема неоднократно становилась предметом серьезного и всестороннего обсуждения с участием руководства страны, органов законодательной и исполнительной власти, представителей работодателей и образовательного сообщества.

Общепризнано, что дефицит высококвалифицированных рабочих и техников стал одним из факторов, сдерживающих экономическое развитие целых отраслей и регионов. Подготовка кадров для реальной экономики – это не чья-то корпоративная, частная задача, это общенациональная необходимость, одно из главных условий существенного повышения производительности труда. Конкурентоспособность многих развитых экономик в прошлом и настоящем опирается именно на квалифицированных рабочих и служащих среднего и высшего уровней квалификации [4]. Например, трудовой потенциал современной Германии характеризуется наличием большого сегмента работников среднего уровня квалификации с высокой степенью самостоятельности в процессе профессиональной деятельности. В то время как во многих других странах очень ярко выражено разделение должностей рабочих и руководящего состава, в Германии около 60% рабочей силы находятся на среднем уровне квалификации, которая предполагает среди прочего и менеджерские (предпринимательские) компетенции [8, 9, 12].

Рассматривая текущее состояние системы среднего профессионального образования, следует отметить, что структурные изменения в ней завершили ее регионализацией и переходом к единому уровню СПО с реализацией двух типов программ – подготовки квалифицированных рабочих и подготовки специалистов среднего звена. Комплекс мер по совершенствованию системы СПО на 2015–2020 гг. направлен на решение трех системных задач:

- обеспечение соответствия квалификации выпускников текущим и перспективным требованиям современной экономики;

- консолидация ресурсов бизнеса и государства на ускоренном развитии системы СПО;
- контроль качества подготовки квалифицированных кадров [2].

Провозглашенная Стратегией развития государства на период до 2020 г. приоритетность среднего профессионального образования повышает актуальность исследования образовательных систем тех стран, которые имеют общепризнанные успехи как в экономическом, так и в социальном плане, в том числе благодаря качественной подготовке квалифицированных рабочих. К числу таких структур относится дуальная система профессионального обучения ФРГ – государства, которое, по оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы, входит в первую группу стран по уровню квалификации кадров. С научной точки зрения интересным представляется изучение дуальной формы обучения в ФРГ.

Дуальная система профессионального образования характеризуется как образовательный процесс, сочетающий практическое обучение с частичной занятостью на производстве и обучение в традиционном образовательном учреждении [3, 10]. Эта система возникла как продукт социального партнерства, которое представляет собой механизм тесного взаимодействия государства, работодателей, профсоюзов и различных общественных объединений по подготовке высококвалифицированного персонала в соответствии с потребностями рынка труда. Дуальная форма обучения рассматривается не только как педагогическая альтернатива, но и как успешно адаптированный к условиям рыночной экономики образовательный феномен, оказавший и прямое, и опосредованное влияние на развитие профессиональной педагогики различных стран, включая Россию. Анализ научных публикаций на данную тему, появившихся в последние годы, показывает, что ни одна национальная образовательная модель не привлекала такого пристального внимания ученых, специалистов и педагогов [7]. Большинство исследователей признают невозможность прямого копирования немецкой модели, но одновременно сходятся в том, что адаптация накопленного благодаря ее эксплуатации опыта создает предпосылки для более эффективной деятельности систем профессионального образования стран с рыночной экономикой.

Анализ концепции дуальной формы профессионального обучения предполагает рассмотрение и структурирование совокупности ее ведущих идей. Определяющей среди них является тесная зависимость системы СПО от рынка труда и работодателей, ее функционирование на основе социального партнерства. Опыт развития дуальной формы подготовки рабочих кадров в Германии может быть особенно полезен России при со-

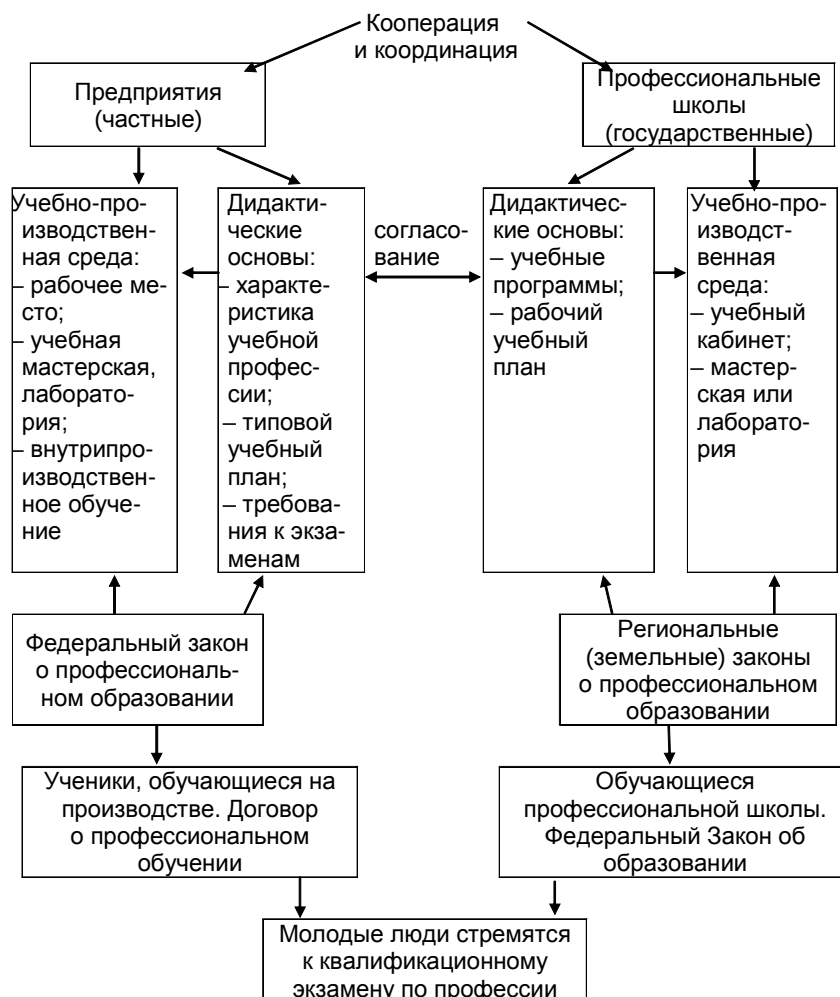
вершенствовании национального законодательства, разработке механизма регионализации и сохранения единого образовательного пространства, разделения полномочий Федерации и регионов, становления института социального партнерства, реанимации наставничества в обучении, разработке моделей многоканального финансирования и социальной поддержки обучаемых.

Тщательно продуманное сочетание психолого-педагогических теорий и политики государства в области профессиональной подготовки дает положительные результаты в развитии экономики ФРГ. Главная цель государства в области образовательной политики – оказать оптимальную поддержку молодому человеку и дать ему возможность получить квалификацию, отвечающую его интересам и потребностям [7].

Дуальная система включает в себя взаимодействие двух самостоятельных в организационном и правовом отношении носителей образования в рамках официально признанного профессионального обучения [6, 11]. Понятие «официально признанное профессиональное обучение» подразумевает, что начальная профессиональная подготовка осуществляется в соответствии с положениями закона о профессиональном образовании. А две учебно-производственные среды – предприятие и профессиональная школа – действуют сообща во имя общей цели – качественной профессиональной подготовки необходимых производственных кадров. Такая система имеет сложную, но прозрачную структуру (рисунок) [14].

Профессионально-практическое обучение на предприятии и профессионально-теоретическое обучение в профессиональной школе пересекаются. В сфере пересечения находится область, которая приобретает все большее значение, – это экспериментально-конструктивное обучение в лабораториях, где можно проводить технологические эксперименты. Очевидно, что организация дуальной системы обучения характеризуется четким распределением обязанностей. Главная роль в ней принадлежит предприятиям, которые заключают договор с каждым учеником отдельно, специально выделяют средства на подготовку инструкторов-наставников и мастеров профессионального обучения, обеспечивающих образовательный процесс на предприятии.

Предприятие несет общую ответственность за ученика, контролирует посещение им училища, фиксирует его успехи, организует итоговую аттестацию (сертификацию квалификации) в торгово-промышленной или ремесленной палате. Систематическое обучение в профессиональной школе является необходимым дополнением к технологически-ориентированному обучению на предприятии.



Структура дуальной системы профессионального обучения по Й. Мюнху (1984)

Особенностью дуальной системы профессионального обучения в Германии является то, что в нее приходят молодые люди, прошедшие допрофессиональную (предпрофессиональную) или одногодичную базовую профессиональную подготовку в основной (главной) школе, где обучение организовано таким образом, что после начальной ступени происходит разделение детей по способностям и интересам. Часть обучающихся, настроенная на получение высшего образования, как правило гуманитарного, направляется в гимназию. Учащиеся, имеющие интерес к рабочим профессиям, идут в основную школу для подготовки к професси-

ональной деятельности, где они приобретают базовое образование. Другие посещают реальную школу. После ее окончания некоторые молодые люди могут начать работать; более успешные в учебе могут продолжить обучение в 10–11-м классах гимназии. Потребность в профориентации совпадает с временем, когда молодые люди в выпускных классах проходят итоговое тестирование, сдают экзамены. В этот период им необходимо определиться в поиске профессии. Анализ информационных материалов по профессиональной ориентации Федерального агентства по труду ФРГ показывает, что немецкие учащиеся имеют высокую мотивацию к учебе. Стимулами выступают получение места в профессиональном лицее, колледже или предпочтительного места будущей работы на производственном предприятии, для чего учащиеся стараются показать себя с лучшей стороны во время школьно-производственной практики [4]. Профессиональное самоопределение учащихся ориентировано на развитие самостоятельности, поэтапное обретение практических навыков, с этой целью к данному процессу привлекаются психологи, родители, представители различных профессий, профконсультанты и др. [15]. Таким образом, организационно-педагогические условия и формы работы немецких школ, взаимодействие всех субъектов процесса самоопределения позволяют молодому человеку выбрать свою область профессиональной деятельности.

В 1990-х гг. дуальной системой профессионального обучения было охвачено 41% молодых людей со свидетельством об окончании главной школы или одногодичной базовой профессиональной подготовкой и 42% со свидетельством об окончании реальной школы или профессионального лицея. В настоящее время эти пропорции несколько изменились, но все равно не менее 50% выпускников основной школы стремятся до 18 лет получать профессиональную подготовку [4].

Востребованность дуальной системы обучения обусловлена рядом ее достоинств, среди которых связь профессионального обучения с практикой и раннее включение молодых людей в мир взрослых. Вместе с тем она имеет недостатки, особенно остро проявляющиеся в периоды экономической нестабильности и кризисов. К этим недостаткам относятся:

- отсутствие достаточного количества ученических мест во время экономического кризиса, а также в годы повышенного спроса;
- трудности согласования содержания обучения между предприятием и профессиональной школой из-за того, что в одной учебной группе могут оказаться учащиеся с разных предприятий или, наоборот, учащиеся одного предприятия распределены по разным школам;
- различное качество подготовки, особенно на уровне предприятий: на крупном производстве имеются учебные мастерские и обучение может

продолжаться год и два, а на малых и средних предприятиях такой возможности нет – они идут по пути овладения функционалом, отдельными трудовыми операциями (решение проблемы видится в создании межпроизводственных учебных центров);

- выполнение обучаемыми работ, не связанных с процессом обучения (если, например, инструкторы производственного обучения привлекают к таким работам) [4].

В последние годы в России активно проводятся мероприятия по внедрению дуальной модели обучения не только в системе СПО, но и в прикладном бакалавриате высшей школы [8]. При этом не ставится задача повторить в точности немецкую дуальную систему обучения, а осваиваются отдельные ее элементы. Россия обладает достаточным потенциалом, чтобы найти свои основания для собственной неповторимости, вбирая лучший опыт.

Достаточно вспомнить систему профессионально-технического образования СССР и то внимание, которое ей уделялось со стороны государства. Это и положения о базовом предприятии; о среднем ПТУ (постановление СМ СССР от 22.02.1985 г., № 177 и № 178); о проверке трудоустройства и закрепления выпускников. Да и организация образовательного процесса основывалась на рациональном чередовании теоретических занятий и производственного обучения, как правило, по схеме 4+2, т. е. 4 дня в неделю теория, 2 дня производственное обучение, а на старшем курсе по схеме 3+3, или недельном чередовании теории и практики. Обучение в учебных мастерских строилось на выпуске полезной и сложной продукции, в основе лежал производительный труд, что позволяло обучающемуся на 1-м и 2-м курсах осваивать общепрофессиональные и специальные умения и навыки (читай – общекультурные и профессиональные компетенции) [1]. Недаром Стратегия развития черной металлургии России на 2014–2020 гг. и на перспективу до 2030 г. предполагает, что развитие кадрового потенциала для отрасли целесообразно обеспечивать за счет восстановления в полном объеме системы профтехобразования и создания образовательно-производственных региональных кластеров в партнерстве и сетевом взаимодействии с региональными опорными вузами [5].

За счет этого в значительной мере будет обеспечиваться непрерывность и преемственность различных уровней образования, решаться проблемы согласования и корректировки учебных программ и планов, значительно усилится эффективность практико-ориентированных технологий учебного процесса, в том числе непосредственно на производстве, повысится эффективность производственных практик и стажировок обучаемых.

Кластерный характер развития отечественной экономики способствует формированию региональных систем профессионального образования, опорные вузы которых при взаимодействии с местными торгово-промышленными палатами и учреждениями СПО могут обеспечивать внедрение инноваций в профессиональную подготовку квалифицированных кадров, в том числе и дуальную форму профессионального обучения. Однако следует отметить, что данные процессы происходят на фоне падения престижа рабочих профессий. Это признает и Минобрнауки РФ. Большинство учреждений НПО, перейдя в статус учреждения СПО, сворачивают подготовку по рабочим профессиям, а как раз дуальная форма обучения предполагает, что в нее вливаются выпускники средней общеобразовательной школы, построенной на принципах обучения через деятельность – мануализм, профессионализм и активизм. Иначе говоря, учащиеся должны пройти последовательно этапы овладения ручным трудом, подготовку к собственно профессиональной трудовой деятельности (выработку необходимых умений, черт характера) в центрах прикладных компетенций и, наконец, профессионально самоопределившись, т. е. проявить устойчивый интерес к определенному виду профессиональной деятельности и активно стремиться ею овладеть.

Дидактические принципы составляют ориентированную на трудоустройство концепцию обучения, которая может быть реализована разными методами, но главный принцип – ориентация на действие в условиях профессиональной деятельности (формирование «компетенции действия»). Компетенция действия может быть приобретена только посредством деятельности и формируется лишь через повторение типичных для профессиональной деятельности действий с учетом таксономии целей профессионального обучения, их поэтапного, последовательного достижения [13]. Очевидно, что без специально подготовленных кадров все это довольно трудно реализовать.

В Германии, например, на федеральном уровне принята «Директива о пригодности инструкторов», содержащая требования к инструкторам-наставникам и мастерам профессионального обучения. В частности, в ней подчеркивается, что качество рабочих кадров находится в прямой зависимости от качества кадров педагогических, причем как на предприятии, так и в профессиональном училище. Краеугольный камень немецкой дуальной системы – работа с преподавательским корпусом системы профессионального образования, который формируется преимущественно из сотрудников организаций работодателей. Предприятие готовит инструкторов-наставников и мастеров (мастер – высшее звание, для этого нужен стаж по профессии не менее 5 лет, курсы повышения квалификации в объеме 90 часов и успешное

прохождение экзамена в торгово-промышленной палате или ремесленной палате; звание мастера приравнивается к диплому бакалавра, дает право открывать собственное дело в определенной отрасли).

В заключение необходимо подчеркнуть, что основные элементы, в совокупности образующие дуальную систему обучения Германии, трудно отделимы друг от друга. В основу системы заложены глубокие философские воззрения, трансформировавшиеся в педагогические идеи развития общего и профессионального образования, взаимосвязь целей и инструментария их достижения, поддержка исторически сложившейся идеи развития среднего класса, квалифицированных и предприимчивых работников как основы государственности и стабильности. Следует отметить, что в современной немецкой образовательной практике дуального обучения уже нет единства в подходах ее дальнейшей модернизации. «Камень преткновения» – профессиональный модуль в дуальном обучении, являющийся основополагающим элементом для осуществления общей функции «профессиональная компетенция», в отношении которого сложились две альтернативные теории:

- модули в дуальном содержании образования представляют собой дидактически единое целое, и поэтому процесс изменения может затрагивать только структуру модулей, оставляя неизменным компонент содержания;

- модули являются достаточно автономными системами, объединенными логикой профиля обучения, и, следовательно, преобразования могут затрагивать как структуру модулей, так и их содержание [15].

К сожалению, пока ведутся теоретические дискуссии, обновление содержания дуального образования в Германии и других европейских странах затруднено.

В условиях российской действительности становления региональных систем СПО дуальное обучение следует позиционировать не как вид образования, а как форму организации образовательного процесса, основанную на специфической форме социально-экономических отношений между обучающимся, работодателем и государством [7]. Таким образом, основным системообразующим фактором дуальной формы профессионального обучения является институт социального партнерства с четкой дифференциацией интересов и обязанностей каждого партнера при ведущей роли работодателей, а в качестве основных индикаторов, характеризующих дуальную форму, выступают цели и периоды ее формирования. Дуальная форма профессионального обучения предполагает:

- разнообразие учебных заведений профессионального образования, легитимность которых в России определяется Законом «Об образова-

нии в РФ», а также многоступенчатость в организации процесса профессионального обучения;

- наличие единой системы организационных и педагогических принципов взаимодействия федеральных и региональных органов исполнительной власти в реализации образовательной политики как способа регионализации образования в России, распределение ответственности за профессиональную подготовку между государственными структурами и работодателями с взаимосвязью и взаимозависимостью педагогической теории и практики, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых в образовательном процессе, с социальным партнерством, сочетанием познавательной, трудовой и иной деятельности обучаемых с целью их профессионального самоопределения и становления.

Дуальная система как организационная форма профессионального обучения существовала в практике профессионально-технического образования советского периода и выглядит по-прежнему привлекательной для современного российской образовательного сообщества. Однако она обладает рядом недостатков, которые потенциально способны создавать серьезные социально-экономические проблемы в обществе. Поэтому оценивать полезность «дуального обучения» целесообразно с учетом развития как мировых интеграционных процессов в образовании, так и экономики страны и регионов, а также менталитета российских граждан.

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

Литература

1. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. Москва: ТОО «Промсервис», 1997. 258 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [Электрон. ресурс] / Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>.
3. Некрасов С. И., Захарченко Л. В., Некрасова Ю. А. Пилотный проект «Дуальное обучение»: критический взгляд специалистов // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 4. С. 9–16.
4. Образование в Германии. Дидактика [Электрон. ресурс]: Международный семинар. Дюссельдорф, 2015. Режим доступа: <http://www.ica-amk.ru/despo/event>.
5. Стратегия развития черной металлургии России на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2030 года [Электрон. ресурс]: приказ Минпромторга России от 05.05 2014 г. № 839. Москва. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165502/?frame=2.
6. Федотова Г. А. Профессиональное образование и подготовка по рабочим профессиям в ФРГ. Москва: ИРПО, 2001. 72 с.

7. Федотова Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования в условиях социального партнерства. Москва: АПО, 1998. 225 с.
8. Шауро Е. В. Дуальное обучение: из опыта участия в пилотном проекте // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 5. С. 43–45.
9. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany. 10th edition. Bonn, Germany: BIBB. 2012. 96 p.
10. How the dual system – practical vocational and academic – works in Germany. Bonn, Germany: BIBB, 2012. 31 p.
11. Ordinance on Vocational Education and Training in the Occupation of Mechatronics Fitter (English Version). Bonn, Germany: BIBB, 2013. 41 p.
12. Rothe G. Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Oesterreich und der Schweiz im Vergleich. Wien, 2001. P. 1–5.
13. Schelten A. Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005. 164 p.
14. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik, Stuttgart: Stainer, 1991. 289 p.
15. Schulz K. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland – Darstellung und Kritik. Munchen [u.a.]: Grin Verl., 2004. 28 p.

References

1. Batyšev S. Blochno-modul'noe obuchenie. [Block-modular training]. Moscow: Publishing House TOO «Promservis», 1997. 258 p. (In Russian)
2. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija» na 2013 – 2020 gody. [The State programme of the Russian Federation «development education» in 2013–2020 years]. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 g. № 295. [Decree of the Government of the Russian Federation, d.d. 15 April, 2014, № 295]. Available at: <http://www.consultant.ru/document>. (In Russian)
3. Nekrasov S. I., Zakharchenko L. V., Nekrasova Y. A. Pilot project «E-learning»: a critical view of specialists. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. [Professional Education. The Capital]. 2015. № 4. P. 9–16. (In Russian)
4. Obrazovanie v Germanii. [Education in Germany]. Didaktika. [Didactics]. Mezhdunarodnyj seminar, Džussel'dorf. [International seminar, Dusseldorf]. 2015. Available at: <http://www.ica-amk.ru/despo/event> (In Russian)
5. Strategija razvitija chernoj metallurgii Rossii na 2014 – 2020 gody i na perspektivu do 2030 goda. [Strategy for the development of Russian steel on the 2014–2020 years and up to the year 2030]. Prikaz Minpromtorga Rossii ot 05.05 2014 g. № 839. [The Order of the Ministry of Industry and Trade of Russia, d.d. 05 May, 2014, № 839]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165502/?frame=2. (In Russian)
6. Fedotova G. A. Professional'noe obrazovanie i podgotovka po rabochim professijam v FRG. [Vocational education and training on the CHIM professions in Germany]. Moscow: Institut razvitija professional'nogo obrazovanija. [Institute of Professional Education Development]. 2001. 72 p. (In Russian)

7. Fedotov G. A. Razvitie dual'noj formy professional'nogo obrazovaniya v usloviyah social'nogo partnerstva. [Development of a dual form of professional education in the conditions of social partnership]. Moscow: Akademija poslediplomnogo obrazovaniya. [Academy of Postdegree Education]. 1998. 225 p. (In Russian)

8. Šauro E. V. Dual'noe obuchenie: iz opyta uchastija v pilotnom proekte. [Dual learning: from the experience of participation in the pilot project]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica. [Professional Education. The Capital]*. 2015. № 5. P. 43–45. (In Russian)

9. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany. 10th edition. Bonn, Germany: BIBB. 2012. 96 p. (Translated from English)

10. How the dual system – practical vocational and academic – works in Germany. Bonn, Germany: BIBB, 2012. 31 p. (Translated from English)

11. Ordinance on Vocational Education and Training in the Occupation of Mechatronics Fitter (English Version). Bonn, Germany: BIBB, 2013. 41 p. (Translated from English)

12. Rothe G. Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Oesterreich und der Schweiz im Vergleich. Wien, 2001. P. 1–5. (Translated from German)

13. Schelten A. Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005. 164 p. (Translated from German)

14. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik, Stuttgart: Stainer, 1991. 289 p. (Translated from German)

15. Schulz K. The dual system of vocational training in Germany – presentation and criticism. Munchen [inter alia]: Grin Verlag, 2004. 28 p. (Translated from English)

УДК 54.060.55

Катышев Сергей Филиппович

доктор технических наук, профессор кафедры технологии неорганических веществ Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина (РФ).

E-mail: sfkatyshev@mail.ru

Молодых Александр Станиславович

аспирант кафедры общей химии Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина (РФ).

E-mail: mac86@mail.ru

Никоненко Евгения Алексеевна

кандидат химических наук доцент кафедры общей химии Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина (РФ).

E-mail: eanik1311@mail.ru

Байкова Людмила Александровна

кандидат химических наук доцент кафедры общей химии Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина (РФ).

E-mail: eanik1311@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: НА МАТЕРИАЛЕ ОПЫТА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕРМИЧЕСКОГО РАЗЛОЖЕНИЯ $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ В АТМОСФЕРЕ ВОЗДУХА И ПЕРЕГРЕТЫХ ВОДЯНЫХ ПАРАХ

Аннотация. Цель работы. Федеральный университет призван сегодня не только выполнять сугубо образовательные функции, но и быть научно-исследовательским и консультативным центром в различных областях знаний. Это направление деятельности вузов, в которой участвуют не только научные сотрудники и преподаватели, но и аспиранты и студенты, укрепляет связь высшей школы и производства и позволяет университетам готовить действительно высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. В статье излагаются итоги одного из исследований прикладного характера, проведенного в Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Методы, использованные в работе: физико-химический анализ (ИК спектроскопия, рентгеннофазовый анализ), термолиз и термогидролиз нитрата магния.

Результаты. Продемонстрирован выбор способа термического разложения кристаллогидрата нитрата магния для улавливания соединений азота, вредных для окружающей среды; и для возвращения азотной кислоты на начальную стадию процесса. Определены величины тепловых эффектов, предложены механизмы термического разложения нитрата магния на воздухе и в перегретых водяных парах. Термогидролиз позволил получить чистый оксид магния и регенерировать азотную кислоту.

Научная новизна исследования состоит в том, что был получен чистый оксид магния способом, требующим меньших энергетических затрат.

Практическая значимость. Результаты исследования о регенерации азотной кислоты и ее многократном использовании при комплексной переработке сырья, содержащего магний, открывают новые перспективы для производства и могут применяться в качестве материалов для практических занятий по органической химии в аспирантуре по химическим специальностям.

Ключевые слова: термический гидролиз, термолиз, оксид магния, нитрат магния.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-56-69

Katyshev Sergey F.

*Candidate of Technical Sciences, Professor, Head of Technology of Inorganic Substances Department, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (RF).
E-mail: sfkatyshev@mail.ru*

Molodykh Aleksandr S.

*Postgraduate, Department of General Chemistry, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg (RF).
E-mail: mac86@mail.ru*

Nikonenko Yevgeny A.

*Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Department of General Chemistry, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg (RF).
E-mail: eanik1311@mail.ru*

Baikova Ludmila A.

*Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Department of General Chemistry, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg (RF).
E-mail: eanik1311@mail.ru*

**INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL
UNIVERSITY WORK: EXPERIENCE OF COMPARATIVE
ANALYSIS OF THE THERMAL DECOMPOSITION OF
 $\text{Mg}(\text{NO}_3)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ IN AIR AND SUPERHEATED WATER VAPOR**

Abstract. *The aim of the investigation is to select how the thermal decomposition of crystalhydrate magnesium nitrates to capture the nitrogen compounds that are harmful to the environment; for the return of nitric acid to the initial stage of the process.*

Methods. *The methods involve physical and chemical analysis (IR spectroscopy, rentgennoyazovny analysis), thermolysis and thermal hydrolysis of magnesium nitrate.*

Results. *Magnitudes of thermal effects are determined; mechanisms of thermal decomposition of magnesium nitrate in air and overheated water vapor are posed. Thermohydrolysis renders possible to produce undiluted magnesium oxide and regenerate nitric acid.*

Scientific novelty. *Undiluted magnesium oxide was produced by the method that requires less energy consumption.*

Practical significance. *The research results on regeneration of nitric acid and its reuse in the raw material processing containing magnesium open new*

prospects for production and can be applied as course materials for a practical training in organic chemistry in postgraduate study on chemical specialties.

Keywords: thermal hydrolysis, thermolysis, magnesium oxide, nitrate magnesium.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-56-69

В настоящее время федеральные университеты призваны выполнять функции научно-исследовательских, образовательных и консультативных центров в различных областях знаний. Вуз, взаимодействуя с производством, должен не только удовлетворять потребности экономики в высококвалифицированных специалистах, но и заниматься научными разработками, способствующими появлению и распространению современных нанотехнологий. Эти направления деятельности университета взаимосвязаны, так как позволяют обеспечить качественную теоретическую подготовку студентов и аспирантов, отвечающую реальным нуждам экономики, и погрузить обучающихся в практическую исследовательскую работу, соответствующую получаемой ими специальности и будущей профессии. Подобные разработки прикладного характера ведутся в Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Наша статья является примером таких исследований.

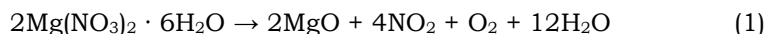
При комплексной переработке окисленной никелевой руды Серовского месторождения [4–7, 9] получен шестиводный нитрат магния, из которого при нагревании образуются оксид магния и нитрозные газы. Для выбора способа регенерации азотной кислоты был проведен сравнительный анализ термического разложения нитрата магния в атмосфере воздуха (термолиз) и в перегретых водяных парах (термогидролиз).

Термолиз исследуемого вещества проводили на дифференциально сканирующем калориметре STA 449 F3 Jupiter (Netzsch-Geratebau GmbH) по методике DIN 51004:1994. Скорость нагрева образца составляла 2,5 К/мин. Полученные данные представлены на рис. 1.

Тепловые эффекты, определенные с помощью программного обеспечения NETZSCH имеют, соответственно, значения (Дж/г): –980,3; –6,21; –760,6, т. е. процесс разложения сопровождается поглощением тепла.

Согласно расчету по кривой убыли массы (рис. 1, кривая 1) [11], выявлены предполагаемые стадии процесса разложения (таблица).

В общем виде термическое разложение гексагидрата нитрата магния до оксида магния в атмосфере воздуха может быть выражено суммарным уравнением:



Анализ продуктов разложения нитрата магния показал, что до 200 °С происходит потеря молекул воды по реакциям 1 и 2 (таблица). При температуре 410 °С кристаллизационная вода удаляется полностью – реакция 3 (таблица). Дальнейшая потеря массы соответствует реакции 4, окончание процесса наблюдается при температуре 460–480 °С. Данные подтверждаются кривой убыли массы (ТГ) (см. рис. 1).

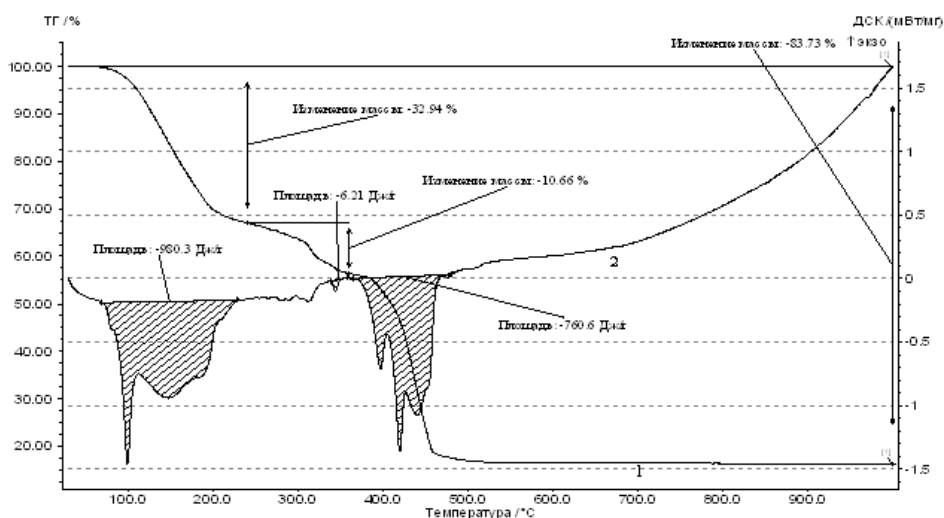


Рис. 1. Дериватограмма $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$
1 – кривая потери массы (ТГ), 2 – кривая тепловых эффектов (ДТА)

Возможные реакции, протекающие при термическом разложении нитрата магния

Номер	Реакция	Потеря массы, %
1	$Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O \xrightarrow{t} Mg(NO_3)_2 \cdot 4H_2O + 2H_2O$	14,05
2	$Mg(NO_3)_2 \cdot 4H_2O \xrightarrow{t} Mg(NO_3)_2 \cdot 2H_2O + 2H_2O$	28,1
3	$Mg(NO_3)_2 \cdot 2H_2O \xrightarrow{t} Mg(NO_3)_2 + 2H_2O$	42,14
4	$2Mg(NO_3)_2 \rightarrow 2MgO + 2NO_2 + O_2$	84,27

Согласно данным рентгенофазового анализа (рис. 2), конечным продуктом термического разложения шестиводного нитрата магния является оксид магния [11, 12, 14], но на ИК спектре вещества, полученного при нагревании до 500 °С, наблюдаются полосы поглощения 1453, 1379,

684 см^{-1} [8], относящиеся к колебаниям нитрато-группы, при нагревании на воздухе происходит неполное разложение нитрата магния.

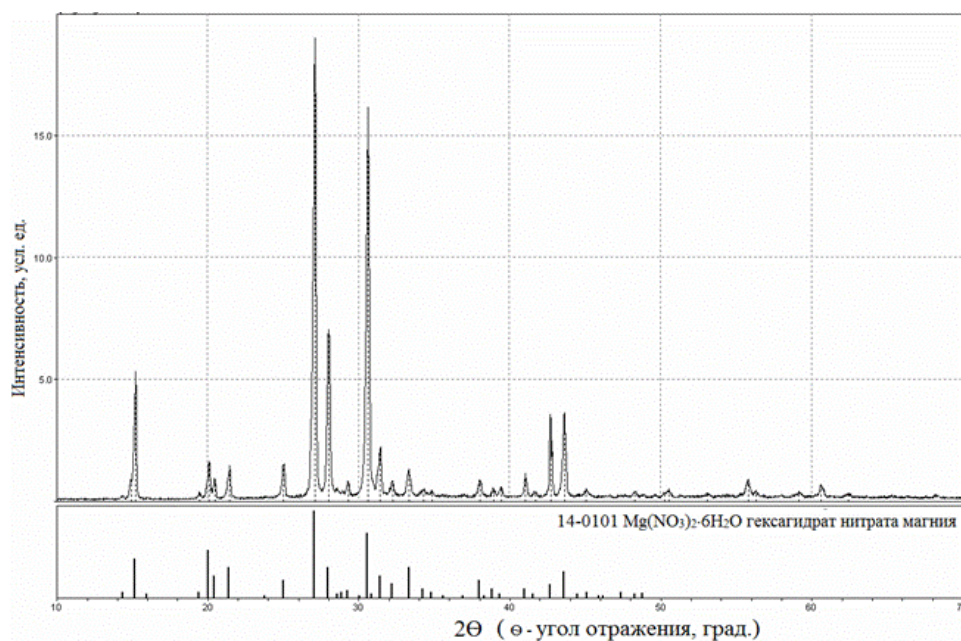


Рис. 2. Рентгенограмма (1) и штрих-рентгенограмма (2) продукта термического разложения $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$, полученного нагреванием при 500 °C

Для получения более чистого продукта и, возможно, уменьшения количества стадий разложения, был исследован процесс термогидролиза нитрата магния.

Термогидролиз $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ осуществлялся на дифференциально сканирующем калориметре STA 449 F3 Jupiter (Netzsch-Geratebau GmbH) с подачей перегретого водяного пара. Измерения проводились при скорости нагрева $2,5\text{ К/мин}$, масса образца составляла $34,7\text{ мг}$. Полученные данные представлены на рис. 3.

Первоначально – до 150 °C – процесс проходил в атмосфере воздуха. При этом на ДТА (рис. 3, кривая 1) наблюдались 2 эндозффекта – при 90 и 150 °C . Первый эндозффект обусловлен плавлением образца в своей кристаллизационной воде. Второй эндозффект – при 150 °C – сопровождается убылью массы образца. Расчет по ТГ показал, что убыль массы составляет приблизительно 26% , что соответствует удалению 4 молекул воды и образованию дигидрата нитрата магния.

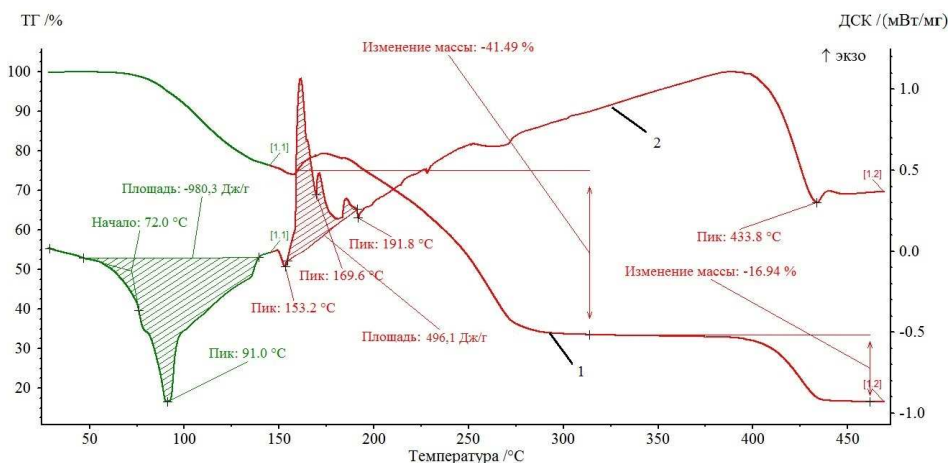
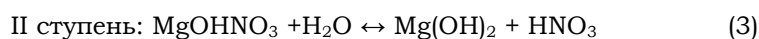
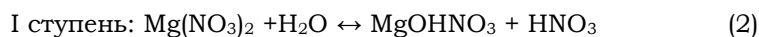


Рис. 3. Определение величин тепловых эффектов и изменения массы при термическом гидролизе $\text{Mg}(\text{NO}_3)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$:
1 – кривая потери массы (ТГ); 2 – кривая тепловых эффектов (ДТА)

Далее в реакционную камеру подавались водяные пары с температурой 150 °С. На ДТА появились несколько экзоэффектов (при 165, 175, 190 °С). На ТГ наблюдалась прибыль массы. Экзоэффекты, скорее всего, объясняются процессом гидратации, который сопровождается увеличением массы образца (рис. 3, кривая 2).

При температуре выше 175 °С происходит процесс термогидролиза, который можно выразить следующими уравнениями реакций:



Поскольку процесс диссоциации воды является эндотермическим, а температура водяных паров составляет 150 °С, то диссоциация воды усиливается и возможно протекание гидролиза по второй ступени (7).

Рентгенограмма продукта термогидролиза ($t = 175$ °С) приведена на рис. 4. Установлено присутствие фазы $\text{Mg}_3(\text{OH})_4(\text{NO}_3)_2$, которую можно представить как сумму двух веществ $2\text{MgOHNO}_3 + \text{Mg}(\text{OH})_2$. В ИК спектре (рис. 5) наличие ОН-групп подтверждает полоса поглощения $\nu(\text{OH}) - 3606 \text{ см}^{-1}$.

В интервале температур 300–390 °С обнаружена устойчивая фаза: на кривой ТГ наблюдается горизонтальная площадка. Возможно также одновременное присутствие гидроксонитрата и гидроксида магния, но в другом их соотношении.

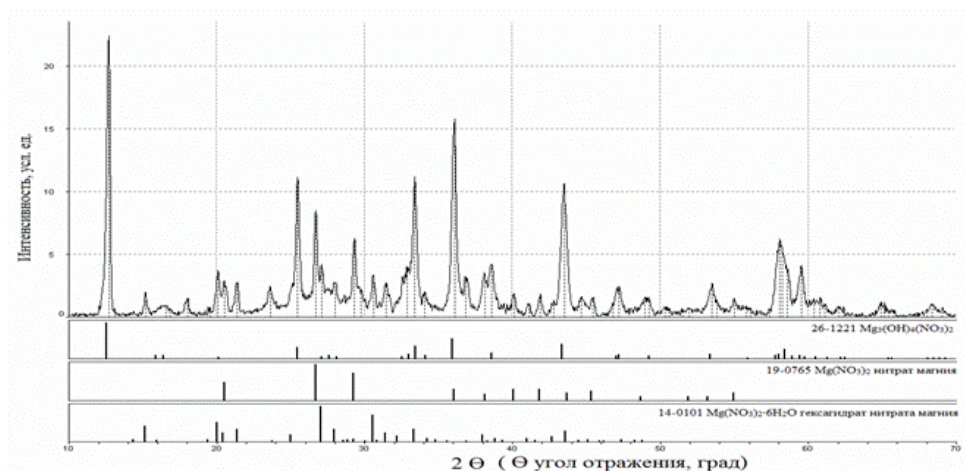


Рис. 4. Рентгенограмма (1) и штрих рентгенограммы (2) предполагаемых продуктов термогидролиза $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ при 175 °С

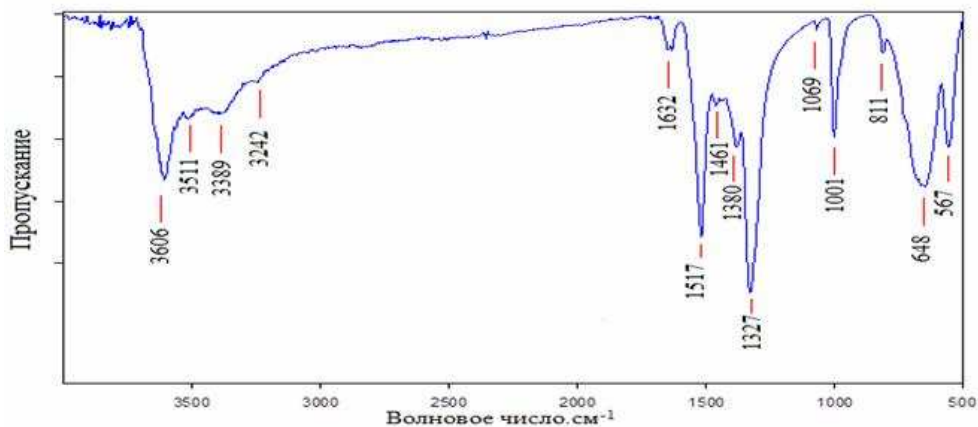


Рис. 5. ИК-спектры продуктов термогидролиза $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ при 175 °С

Рентгенограмма вещества, полученного при 500 °С, соответствует чистому оксиду магния. Фазовая чистота полученного MgO устанавливалась путем сравнения рентгенограммы образца с данными картотеки порошковых PDF2 (Powder diffraction file, ICDD, США)

Тепловые эффекты, определенные с помощью программного обеспечения NETZSCH, имеют, соответственно, значения (Дж/г): – 980,3 и 496,1, т. е. процесс разложения сопровождается поглощением и выделе-

нием тепла [10]. Следовательно, при термогидролизе на получение оксида магния из нитрата магния требуется меньше энергии.

Для исследования возможности регенерации азотной кислоты была использована лабораторная установка. Разложение нитрата магния в присутствии паров воды проводилось в трубчатой печи (рис. 6) [1, 2, 13]. В печь помещали кварцевую трубку, в которую в дальнейшем вводили фарфоровую лодочку с нитратом магния. Температуру измеряли непосредственно в трубке над лодочкой с помощью хромель-алюмелевой термопары. Температуру поддерживали с помощью лабораторного трансформатора, колебания ее не превышали $\pm 5^\circ\text{C}$. Перегретый пар получали в колбе-парообразователе с последующим нагреванием его в змеевике из меди. Навеска образца составляла 7 г.

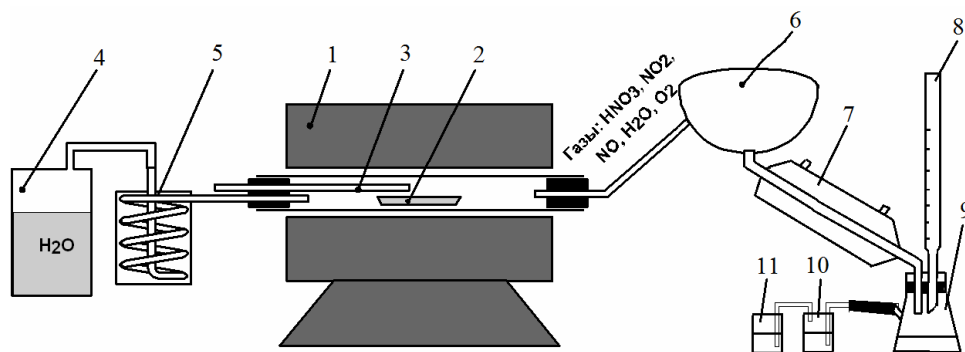


Рис. 6. Схема установки для изучения термического гидролиза $\text{Mg}(\text{NO}_3)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$:

1 – печь; 2 – фарфоровая лодочка; 3 – термопара; 4 – парообразователь;
5 – пароперегреватель; 6 – колба-ловушка; 7 – холодильник; 8 – бюретка;
9 – приемник; 10 и 11 – ловушки

Пар из парообразователя (4) направляли в пароперегреватель (5) и затем вводили в реакционную трубку муфельной печи (1). По мере продвижения пара по трубке к зоне реакции происходило его дополнительное нагревание до температуры опыта. Система нагревалась до необходимой температуры при установившемся потоке. Затем в трубку быстро вводили фарфоровую лодочку (2) с шести водным нитратом магния. Одновременно увеличивали напряжение в печи. Благодаря тому, что стенки кварцевой трубки были предварительно нагреты, температура в реакционной зоне быстро выравнивалась, создавался равномерный нагрев образца при сохранении постоянной температуры в печи.

Выделяющиеся в процессе термического гидролиза азотная кислота, оксиды азота и кислород и пары воды направляли в колбу-ловушку (6), а затем в холодильник (7). При этом происходила конденсация азотной кислоты и паров воды. Наряду с этим имел место парогазовый синтез азотной кислоты. Сконденсированная азотная кислота собиралась в приемнике (9), где периодически титровалась раствором щелочи из бюретки (8). Остаточные количества оксидов азота улавливались (10, 11) растворами гидроксида натрия и перманганата калия. Скорость образования конденсата регулировалась количеством подаваемого пара и составила 1–2 мл/мин.

Скорость разложения нитрата магния контролировали по суммарному количеству выделяющихся азотной и азотистой кислот.

Изучение влияния температуры на степень разложения $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ показало, что с повышением температуры увеличивается степень разложения соли, составляя 88, 92, 94, 91% при 320, 400, 460, 510 °С, соответственно (рис. 7, а).

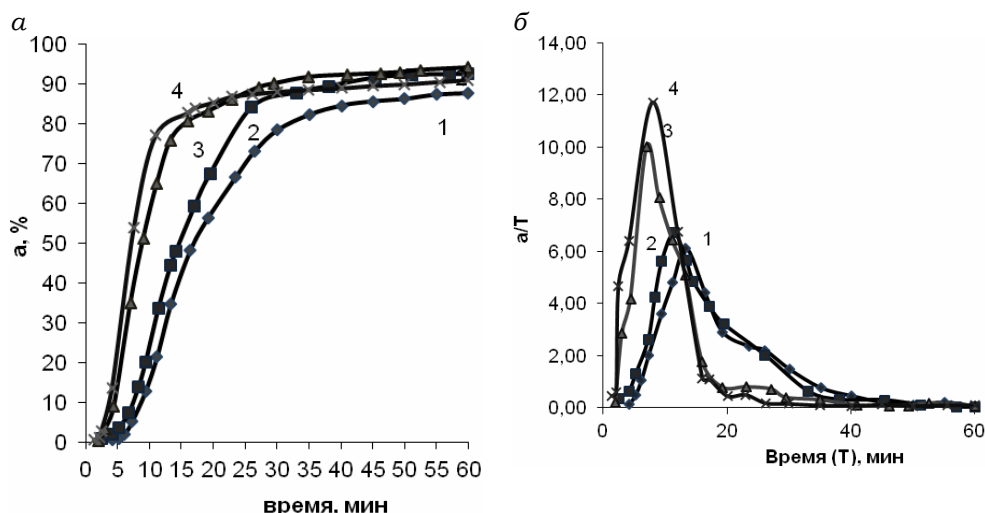


Рис. 7. Зависимость степени разложения (а) и скорости реакции (б) от температуры проведения процесса разложения $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$: 1 – 320 °С; 2 – 400 °С; 3 – 460 °С; 4 – 510 °С

Установлено, что в процессе термического гидролиза нитрата магния в потоке перегретого пара выделяются азотная кислота – 92–94%, азотистая кислота – до 2% и 2–6% оксидов азота от общего количества газообразных продуктов распада.

Анализ влияния температуры на скорость реакции позволил сделать вывод о том, что с повышением температуры заметно возрастает скорость реакции (рис. 7, б). При этом значительно уменьшается время дос-

тижения максимальных значений, так при 510 °С максимум скорости реакции достигается уже через 8 минут от начала процесса. Нарастание и спад скорости процесса разложения происходит очень резко. При температуре 350 °С скорость реакции увеличивается плавно, достигая максимума через 13–14 минут, затем наблюдается медленный ее спад. Процесс разложения $\text{Mg}(\text{NO}_3)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ сопровождается уменьшением массы исходной соли, что соответственно приводит к уменьшению реакционной поверхности и снижению скорости реакции [3].

Выводы

Таким образом, сравнение полученных данных по термическому разложению шестиводного нитрата магния в атмосфере воздуха и в паровоздушной среде (термогидролиз) показало разный механизм разложения. Термогидролиз протекает через образование основной соли или гидроксида магния, а при разложении на воздухе данные соединения в продуктах разложения не были обнаружены методами рентгенофазового анализа и ИК-спектроскопии. Разложение шестиводного нитрата магния в перегретом водяном паре сопровождается меньшими затратами энергии. Получен оксид магния высокой чистоты 99,8%.

Кроме того, в процессе термогидролиза удалось произвести улавливание нитрозных газов и возвращение выщелачивающего агента (азотной кислоты) в исходный процесс разложения сырья. Таким образом, нами разработана новая технология комплексной, безотходной переработки окисленной никелевой руды Серовского месторождения. Этот способ позволяет решить экологическую проблему, так как все опасные для жизнедеятельности азотсодержащие соединения не контактируют с окружающей средой.

Наше исследование является лишь одним из примеров деятельности высших учебных заведений, которые, взаимодействуя с производством, не только удовлетворяют потребности экономики в новых специалистах, но и занимаются научными прикладными разработками. Результаты исследования о регенерации азотной кислоты и ее многократном использовании при комплексной переработке сырья, содержащего магний, открывают новые перспективы для производства и могут применяться в качестве материалов для практических занятий по органической химии в аспирантуре по химическим специальностям.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром хим. наук, проф. Ин-та химии УрО РАН Г. В. Базуевым*

Литература

1. Вайтнер В. В. Исследование азотнокислотной переработки алюмосиликатов для получения оксида алюминия: дис. ... канд. техн. наук. Екатеринбург, 2004. 103 с.
2. Габдуллин А. Н. Разработка способа азотнокислотной переработки серпентинита Баженовского месторождения: дис. ... канд. техн. наук. Екатеринбург, 2015. 135 с.
3. Есин О. А., Гельд П. В. Физическая химия термохимических процессов. Ч. 1. Свердловск: Государственное научно-техническое издательство литературы по черной и цветной металлургии, 1962. 672 с.
4. Калиниченко И. И., Вайтнер В. В., Молодых А. С., Шубин В. Н. Способ переработки окисленных никелевых руд. Патент РФ 2532871. Заявка № 2013118820/02 от 23.04.2013 (опубл. 10.11.2014).
5. Калиниченко И. И., Габдуллин А. Н., Молодых А. С., Вайтнер В. В. Азотнокислотные способы переработки глинозем- и магнийсодержащего сырья // Наука и технологии. Труды XXIX Российской школы. Москва: РАН, 2009. С. 308–313.
6. Калиниченко И. И., Габдуллин А. Н., Молодых А. С., Вайтнер В. В. Комплексные способы азотнокислотной технологии переработки некондиционного магний-, никель- и глиноземсодержащего сырья: тезисы доклада // Наука и технологии. Труды XXIX Российской школы. Миасс: МСНТ, 2009. С. 116.
7. Молодых А. С., Габдуллин А. Н., Калиниченко И. И. Безотходная азотнокислотная переработка окисленных никелевых руд и серпентинита – отхода производства асбеста // Актуальные вопросы современной техники и технологий: сборник докладов Международной заочной конференции. Липецк: Дефакто, 2010. Т. 2. С. 86–89.
8. Накамото К. Инфракрасные спектры неорганических и координационных соединений. Москва: Мир, 1966. 412 с.
9. Низов В. А., Бакиров А. Р., Мащенко В. Н. Способ обогащения окисленных никелевых руд. Патент РФ № 2458742 МПК В03В7/00, В03С1/00, С22В23/00 / заявитель и патентообладатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». Заявка № 2011107516/03 от 25.02.2011 (опубл. 20.08.2012).
10. Панченков Г. М., Лебедев В. П. Химическая кинетика и катализ. Москва: Химия, 1985. 590с.
11. Belousov M. V., Rakipov D. F., Nikonenko E. A., Kolesnikova M. P., Bisevov A. G. Research of activity of burned dolomite in production of magnesium // Technology and Higher Education: materials of the international research and practice conference Science. Westwood (Canada), 2012. P. 142–148.
12. Belousov M. V., Rakipov D. V., Nikonenko E. A., Kolesnikova M. P. Alternative way of Development of magnesium production in Russia // Global Sci-

ence and Innovation Materials of The 11 International Scientific conference. 2014. Vol. II, May 21–22. P. 222–225. Chicago (USA).

13. Katyshev S. F., Molodykh A. S., Nikonenko E. A., Zemlyanoy K. G. Examination of Processes Thermolysis and Thermohydrolysis $\text{Mg}(\text{NO}_3)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ // Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften). 2014. № 6. P. 142–147. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag.

14. Katyshev S. F., Gabdullin A. N., Nikonenko E. A., Rakipov D. F. Condition investigation of nitric acid leaching of serpentinite // Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften). 2014. № 6. P. 136–141. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag.

15. Selivanov E. N., Belousov M. V., Rakipov D. F. Developing silicothermal technology of magnesium production in Sverdlovsk region // The collection of works 69th Annual World Magnesium Conference IMA. San Francisco, 2012. P. 99–101.

References

1. Vaytner V. V. Issledovanie azotno kislotoj pererabotki alyumosilikatov dlya polucheniya oksida alyuminiya. [Investigation of nitrogen acid recycling aluminum silicates for alumina]. Cand. Diss. Yekaterinburg, 2004. P. 103. (In Russian)

2. Gabdullin A. N. [Razrabotka sposoba azotnokislotoj pererabotki serpentinita Bazhenovskogo mestorozhdeniya. [Development of a method of processing of nitric acid Bazhenovsky serpentinite deposits]. Cand. diss. Yekaterinburg, 2015. 135 p. (In Russian)

3. Esin O. A., Geld P. V. Fizicheskaya himiya termohimicheskikh processov. [Physical chemistry of thermochemical processes]. Part 1. Sverdlovsk: Gosudarstvennoe nauchno-tehnicheskoe izdatel'stvo literatury po chernoj i cvetnoj metallurgii. [State Scientific-Technical Publishing House Of Literature On Ferrous And Nonferrous Metallurgy]. 1962. P. 672. (In Russian)

4. Kalinichenko I. I., Vaytner V. V., Molodykh A. S. Sposob pererabotki okislennykh nikel'nykh rud. [Method for processing oxidized nickel ores]. Patent RF 2532871. [Patent RF № 2532871]. Zayavka № 2013118820/02 ot 23.04.2013 (opubl. 10.11.2014). [Application № 2013118820/02 (published 04.23.2013. 10/11/2014)]. (In Russian)

5. Kalinichenko I. I., Gabdullin A. N., Molodykh A. S., Vaytner V. V. Nitric acid processing methods Alumina and magnesium-containing raw materials. *Nauka i tehnologii. [Science and Technology]. Trudy XXIX Rossijskoj shkoly. [Proceedings of the XXIX Russian School].* Moscow: Rossijskaya Akademiya nauk. [Russian Academy of Sciences]. 2009. P. 308–313. (In Russian)

6. Kalinichenko I. I., Gabdullin A. N., Molodykh A. S., Vaytner V. V. Complex methods of nitric acid substandard magnesium-processing technology, and alumina-nickel raw materials. *Nauka i tehnologii. [Science and Technology]. Trudy XXIX Rossijskoj shkoly. [Proceedings of the XXIX Russian School].* Miass: Mezhhregional'nyj sovet po nauke i tehnologiyam. [Inter-regional Council on Science and Technologies]. 2009. P. 116. (In Russian)

7. Molodykh A. S., Gabdullin A. N., Kalinichenko I. I. Waste-free processing of nitric acid oxidized nickel ores and serpentinite – waste production of asbestos. *Aktual'nye voprosy sovremennoj tekhniki i tehnologij: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj zaochnoj konferencii. [Actual Problems of Modern Techniques and Technologies: Proceedings of the International Conference]*. Lipetsk: Publishing House De-fakto. [De Facto]. 2010. Vol. 2. P. 86–89. (In Russian)
8. Nakamoto K. *Infrakrasnye spektry neorganicheskikh i koordinacionnykh soedinenij. [Infrared spectra of inorganic and coordination compounds]*. Moscow: Publishing House Mir. [World]. 1966. 412 p. (In Russian)
9. Nizov V. A., Bakirov A. R., Mashchenko V. N. Sposob obogascheniya oksislennykh nikel'nykh rud. [The method of oxidized nickel ores]. Patent RF № 2458742 MPK B03B7/00, B03C1/00, C22B23/00 / заявитель i патентообладатель - Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'cina». [Patent RF № 2458742 IPC B03B7/00, B03C1/00, C22B23/00 / заявитель патенте and the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education «The Ural Federal University named after the first Russian President B. N. Yeltsin»]. Zayavka № 2011107516/03 ot 25.02.2011 (opubl. 20.08.2012). Application № 2011107516/03 on 25.02.2011. (published 20.08.2012)]. (In Russian)
10. Panchenkov G. M., Lebedev V. P. *Himicheskaya kinetika i kataliz. [Chemical kinetics and catalysis]*. Moscow: Publishing House Himiya. [Chemistry]. 1985, 590 p. (In Russian)
11. Belousov M. V., Rakipov D. F., Nikonenko E. A., Kolesnikova M. P., Biserov A. G. Research of activity of burned dolomite in production of magnesium. *Technology and Higher Education: materials of the international research and practice conference Science*. Westwood (Canada), 2012. P. 142–148. (Translated from English)
12. Belousov M. V., Rakipov D. V., Nikonenko E. A., Kolesnikova M. P. Alternative way of Development of magnesium production in Russia. *Global Science and Innovation Materials of the 11 International Scientific conference*. 2014. Vol. II, May 21–22. P. 222–225. Chicago, USA. (Translated from English)
13. Katyshev S. F., Gabdullin A. N., Nikonenko E. A., Rakipov D. F. Condition investigation of nitric acid leaching of serpentinite. *Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften)*. 2014, № 6. P. 136–141. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag. (Translated from English)
14. Katyshev S. F., Molodykh A. S., Nikonenko E. A., Zemlyanoy K. G. Examination of Processes Thermolysis and Thermohydrolysis $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$. *Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften)*. 2014, № 6. P. 142–147. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag. (Translated from English)
15. Selivanov E. N., Belousov M. V., Rakipov D. F. Developing silicothermal technology of magnesium production in Sverdlovsk region. *The collection of works 69th Annual World Magnesium Conference IMA*. San Francisco, 2012. P. 99–101. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Маховская Ольга Ивановна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, Москва (РФ).

E-mail: olyat@inbox.ru

Марченко Федор Олегович

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая Школа Экономики», Москва (РФ).

E-mail: creol26@bk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АМОРТИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЭКРАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП¹

Аннотация. Цель данной статьи – провести анализ отечественных и зарубежных психологических исследований влияния телевизионных программ на социальное, когнитивное и эмоциональное развитие детей.

Методы. Главным методом работы был сравнительный историко-психологический анализ текстов статей и архивных отчетов телекомпаний.

Результаты. Исследование показало, что образовательное телевидение, а впоследствии онлайн-ресурсы для детей влияют на оперативные когнитивные характеристики, могут повышать мотивацию достижения, способствовать формированию важных познавательных и социальных навыков. Однако сила воздействия на детей экранных ресурсов зависит от статуса и уровня образования семьи.

Научная новизна. Впервые приводится историко-психологический анализ исследований эффектов детского телевидения, привлекаются данные ведущих стран – производителей теле- и видеопрограмм для детей разного возраста – России, США, Германии, Франции, Израиля и др. Критерии для сопос-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10481а, Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, проект №28-2015.

тавления разнородных исследований сформированы исходя из отечественных теорий детского развития, культурно-исторического подхода, теории поэтапного формирования умственных действий, теории деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что эти критерии могут использоваться для оценки любых видеосюжетов, их образовательного потенциала. Психологам, вовлеченным в процесс телевизионного образовательного производства, статья поможет смоделировать процесс обучения с учетом возраста детей, а также их социокультурного происхождения.

Ключевые слова: дети, образование, статус семьи, телевидение, онлайн-ресурсы, компенсация, экзистенциально-ориентированные исследования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-70-89

Makhovskaya Olga I.

Candidate of Psychological Sciences, Senior Research Fellow of Laboratory for Psychology and Psychophysiology Creativity, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow (RF).

E-mail: olyam@inbox.ru

Marchenko Fyodor O.

Candidate of Psychological Sciences, Research Fellow, The Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow (RF).

E-mail: creol26@bk.ru

PSYCHOLOGICAL AMORTIZATION FACTORS FOR MEDIA IMPACT IN DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS

Abstract. *The aim* of this publication is to analyze the domestic and foreign psychological researches on influence of TV-programs on social, cognitive and emotional development of children.

Methods. Methods involve a comparative historical and psychological analysis of papers, manuscripts and archival records of television companies.

Results. The present study demonstrates that educational television, subsequently on-line resources for children, affect operative cognitive functions, increase cognitive motivation, and contribute to the formation of other important cognitive and social skills. However, the impact on children on-screen resources depends on the status and education level of the family.

Scientific novelty. Much attention is given to the fact that it is the first attempt to provide historical and psychological analysis of world-wide studies of the effects of children's television, from the main countries-producers of TV and video programs for children of different age – Russia, USA, Germany, France, Israel, etc.

Criteria and matrix for comparison of heterogeneous researches, the domestic theory of child development, cultural-historical approach, the theory of stage formation of mental actions, activity theory had been chosen.

Practical significance of the research is that these criteria can be used to assess any of the videos, their educational potential. Psychologists involved in the process of television production, this article will help to simulate the learning process taking into account the age of the children and their socio-cultural origin.

Keywords: children, education, the status of the family, TV, online resources, compensation, existential-oriented researches.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-70-89

Для многих детей образовательные онлайн-ресурсы и телевидение являются единственным способом получить сведения о мире, нормальной жизни, успешной карьере, любящей семье или даже освоить навыки элементарной грамотности (научиться читать-писать-считать). Медиа могут мотивировать ребенка на развитие, успех в реальной жизни. Однако в обществе по-прежнему преобладают представления о роковом ущербе, который наносят даже специализированные образовательные медиаресурсы, например открывшийся по президентскому указу в 2010 г. телеканал для детей «Карусель».

На смену образовательному телевидению приходят специальные ресурсы онлайн-образования. Уже сегодня среди исследований цифровых медиа в образовательном аспекте можно выделить несколько направлений остросоциального звучания. Обсуждаются вопросы о влиянии медиа на социализацию и жизнеспособность детей из «нижних слоев»:

- «цифровое неравенство» (*digital divide*): как информационные технологии и доступ к ним воспроизводят социальное неравенство или могут его компенсировать [11];
- влияние новых медиа на когнитивное, личностное развитие ребенка и его социализацию: много работ посвящено позитивным и негативным эффектам компьютерных игр [11], месту новых медиа в процессе формирования групповой идентичности у школьников [20]; технологии стали применяться в условиях детских домов, приемных семьях, где необходимы специальные усилия по развитию социально, интеллектуально и педагогически запущенных детей, чтобы повысить их жизнеспособность;
- факторы успешного обучения с помощью информационных технологий, изучение мотивации [9, 40] и удовлетворенности обучением [41]: будущая социализация и уровень жизнеспособности напрямую связаны с успешностью обучения; например, детей-сирот, у которых нет возможностей получать хорошее образование, обучают традиционным професси-

ям, но их планы на будущее в значительной мере снижены из-за жесткой распределительной системы, ограничивающей круг выбираемых профессий.

Особый интерес вызывают видеоигры, образовательные (мотивационные, познавательные, социальные) эффекты которых мало изучены, хотя и очевидны. 97% подростков США по меньшей мере час в день проводят за интерактивными видеоиграми. Большинство исследований фиксируют негативное влияние гейминга на детей, проявляющееся в таких негативных явлениях, как депрессия, зависимость, агрессия, бессонница [5, 6, 25]. Этот поток исследований резонирует со страхами общественности, которые резко возрастают после каждого случая самоубийства или массового убийства, как только становится известно, что преступник страдал игроманией (например, массовый расстрел в общественной школе города Коломбайн, о котором рассказано в известном фильме Майка Мура «Боулинг для Колумбины»). Но и в этой области исследователи ищут более сбалансированной перспективы, учитывающей положительный потенциал видеоигр [14].

Высказывается гипотеза, что интерактивный характер видеоигр приводит к тому, что у ребенка формируется представление о развивающемся, а не о простом интеллекте, о пользе собственных усилий по его развитию; игры рассматриваются как прекрасный тренажер для развития познавательной мотивации детей, нужно только уметь воспользоваться его возможностями. Немедленная обратная связь, поощрение удачных решений через систему баллов, «монеток», «звездочек», продвижение по уровням подпитывает «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский), позволяет игрокам балансировать между стрессом из-за сложности задачи и триумфом достижений [21].

Интерактивность и развлекательность (*edutainment* – обучение через развлечение) используются и на телевидении. Между медиаресурсами существует взаимовлияние, а значит – идея переноса данных о воздействии телевидения на социализацию и развитие детей, на практику разработки видеоигр или разработку образовательных порталов имеет смысл.

Мы разделяем подход к исследованию дистанционных образовательных технологий как к медиаресурсам, разновидности СМИ, которые могут декларировать образовательные задачи, но не всегда отвечают за качество образования отдельного потребителя. Как и все СМИ, образовательные медиаресурсы озабочены тем, чтобы привлечь как можно больше реципиентов. Большинство из них работают без обратной связи с обществом, не отслеживают познавательные или личностные эффекты своей деятельности, не отвечают за молодую аудиторию. Тем не менее психологические исследования влияния медиаресурсов все-таки проводились: правда, большинство – под давлением общественности или из конъюнктурных соображений, чтобы доказать преимуще-

ство одного ресурса над другим, и очень редко – как обязательный этап в создании сюжетов для детей и подростков. Единственным последовательным миссионером среди образовательных медиа остается гигант телепроизводства «Улица Сезам» (США), работающий более чем в 150 странах мира начиная с 60-х гг. прошлого века.

Поскольку психологические исследования проводились разрозненно и в разные эпохи развития образовательных СМИ, проблема была уже в том, чтобы собрать эти данные, часто закрытые для широкой общественности. Нас интересовало, что было предметом пристального внимания исследователей, перекликались ли исследования в своей методологии, гипотезах, какие психологические закономерности были установлены, можно ли сделать важные для других проектов практические выводы, насколько полно отразился в этой мозаике результатов круг вопросов, которые больше всего интересуют детского психолога, вооруженного научным знанием и стоящего на защите интересов ребенка.

Как было показано в работе Ф. О. Марченко [1], в истории психологических исследований телевидения с 90-х гг. начался экзистенциально-центрированный этап. Несколько десятилетий в фокусе внимания были технические, психологические и социальные эффекты быстро развивающихся СМИ. Но к 90-м гг. прошлого века стало понятно, что средства массовой коммуникации (телевидение, Интернет) могут влиять на представления, установки и поведение даже пассивных участников взаимодействия, причем в долгосрочной перспективе.

Телевидение и интернет-взаимодействие могут относиться как к факторам риска, так и к технологиям, формирующим защитные механизмы и укрепляющим идентичность человека. А. Мاستен считает, что жизнеспособность – результат включенности человека в социальные сети, взаимодействия человека и средств массовой информации, которые могут делать уязвимыми детей в условиях войн и терроризма [26]. Поэтому считаем необходимым рассмотреть факторы риска (низкий социальный и образовательный уровень семьи, социальное расслоение, плохая экология, снижение безопасности и др.) и защитные факторы (например, позитивные модели взаимодействия в детской и подростковой среде, примеры взаимопомощи в сложных ситуациях, транслируемые посредством СМИ).

Теоретические подходы к влиянию СМИ на развитие детей

Вопрос о силе воздействия СМИ на реципиентов разных возрастов не сразу стали связывать с их культурным и образовательным уровнем. Теории «сильного телевидения» исходили из пассивной роли зрителя, вы-

ступающего заведомой «жертвой» обмана и злонамеренных действий со стороны владельцев и заказчиков телепродукции: реакция и поведение зрителей зависят от намерений, замысла авторов телепрограммы, которые манипулируют своей аудиторией, нанося зрителям вред и вынуждая имитировать чуждые им модели поведения.

Согласно *теории социального научения*, основная проблема – влияние сцен насилия, показанных в фильмах, на детей. Уже первые исследования в 1928 г. с привлечением опросов, дневников, интервью, контент-анализа показали, что кино с элементами насилия отрицательно влияет на маленьких зрителей: подрываются моральные устои, деформируются понятия добра и зла, навязываются негативные модели поведения.

С 1958 по 1960 г. группа У. Шрамма на базе Стэнфордского университета провела масштабное исследование в 10 городах США. В нем приняли участие 6 тыс. детей и 2 тыс. взрослых [35]. Главный вывод – обескураживающий: никто не знает, какое влияние оказывают СМИ на поведение ребенка. На основную часть юной аудитории оно незначительно. Только некоторые особенные зрители, выросшие в нетипичных условиях, подвержены ему и могут представлять опасность для себя или других в ближайшей или отсроченной перспективе. Со временем У. Шрамм сформулировал теорию обретения пользы и удовлетворения. Пытаясь объяснить, чем руководствуется индивид при выборе СМИ, он обозначил следующее «соотношение выбора»: ожидание награды / необходимое усилие [35]. Фактически У. Шрамм поднял проблему мотивации и ценностных установок зрителя, которые опосредуют, преломляют прямое воздействие СМИ.

Идеально соотносится с теорией У. Шрамма *теория игры*: люди используют медиа, чтобы удовлетворить важные лично для них потребности, и, следовательно, в определенной степени контролируют любой эффект воздействия на них медиа. Исследования в рамках теории игры показали, что развлечение является главной функцией массовой коммуникации, но это не значит, что зритель теряет голову. Напротив, он становится более осведомленным и искусным, помня о своих интересах [36].

Согласно *теории медиазависимости*, чем больше удовлетворение потребностей человека зависит от СМИ, тем значимее их роль в его жизни и сильнее влияние [7].

Эксперименты С. Фешбаха легли в основу *теории катарсиса* [15]. Они показали, что просмотр сцен насилия или проявления агрессии может не только не повышать, а напротив, снижать уровень агрессии в обществе. Во время эксперимента студентов подвергали искусственным нападкам и агрессии, которые не могли не задеть их самолюбие. После этого части из них показали ролик записи с боксерского ринга, а другим –

нейтральный сюжет. Всех просили оценить своего обидчика. Оказалось, что те, кто, вдобавок к акту несправедливой агрессии, увидел агрессию на экране, были более сдержанны и снисходительны, чем те, кто остался под влиянием только сильных впечатлений от встречи с «агрессором». Объяснение состояло в том, что просмотр агрессивных сцен снижает общий уровень напряженности, приводит к сублимации собственной агрессии и, в конечном счете, к катарсису.

Теории моделирования оспаривают результаты теории катарсиса или периодически подтверждают их. Реципиенты получают очень важную информацию о том, как себя вести, копируя и прямо заимствуя модели поведения медийных персонажей [8].

Основы *феноменологической теории, или теории подкрепления*, заложены в книге Дж. Клаппера, который, опираясь на первые наблюдения за быстрым развитием СМИ, пришел к выводу, что во многом степень их влияния зависит от образования, установок, статуса, групповой принадлежности реципиентов. Прямому и агрессивному влиянию СМИ мешают социальные, культурные, психологические барьеры [22].

Появление *теории социального конструктивизма* принято связывать с именем американского социолога К. Гергена. Ключевым вопросом, интересовавшим К. Гергена и его последователей, является то, как человек конструирует свою картину социального мира в процессе восприятия и интерпретации сообщений массовой коммуникации. Решающая роль в определении смысла сообщения принадлежит аудитории [1].

В *дискурсивной модели массовой коммуникации* Дж. Фiske определил поток сообщений как систему репрезентаций, выработанную в процессе социальной коммуникации и порождающую и поддерживающую согласованный набор смыслов относительно какого-либо предмета [17]. Популярность СМИ объясняется множественностью смыслов сообщений, а телезритель использует индивидуальный опыт в их конструировании.

И. Гофман в своей *теории фрейминга* предложил термин «фрейм», понимаемый как «схема интерпретации», целостная структура, в рамках которой люди осмысливают себя в мире [1]. Массмедиа могут эффективно контролировать процесс восприятия индивидами смыслов, приписываемых словам или фразам. Если «упаковать» элементы высказывания соответствующим образом во фреймы, то они будут порождать одни интерпретации и исключать другие.

По мнению многих теоретиков, телеаудитория в целом остается пассивной, а чрезмерную активность проявляет часто только самая агрессивная, возбудимая, реакционная по своим взглядам часть населения. Сторонники теорий активной аудитории считают, что зрители, включая

детей, активно перерабатывают любую, в том числе и телевизионную информацию, поэтому эффекты телевидения ограничены, иногда минимальны, а часто и вовсе ничтожно малы. Иными словами, чем более внимательно и критично зрители анализируют получаемую информацию, тем менее они подвержены возможным манипуляциям при помощи СМИ. Однако инструменты, защитные механизмы, закономерности, которые определяют интерпретацию сообщений, еще только предстоит изучить.

Развитию теоретических подходов сопутствовал длинный шлейф эмпирических исследований. Теории воздействия телевидения на зрителей, включая детей, тестировали возможность телевидения повышать или понижать жизнеспособность человека, но в первые десятилетия этому мешала короткая перспектива исследования эффектов СМИ.

История исследований психологических эффектов программ для детей и молодежи: зарубежный опыт

К теориям «сильного телевидения» относится теория унифицированных эффектов (*theory of uniform effects*), согласно которой зрители, в том числе и дети, реагируют примерно одинаково на телевизионные стимулы. После Первой мировой войны Г. Д. Лассуэлл сравнил СМИ со «шприцем для подкожных впрыскиваний», которые активизируют самые худшие побуждения зрителей [23]. Этой точки зрения придерживаются и сейчас огульные критики телевидения. Приверженцы ее есть и в России [2]. Есть исследования, подтверждающие увеличение числа суицидов и роста агрессии после показа программ, содержащих насилие [31], но, возможно, это касается только определенной группы подростков, выросших в неблагоприятных семейных условиях и поэтому отклоняющихся в своем поведении от нормы не только из-за просмотра «провокационных» программ.

Есть несколько заблуждений, которые мешают критически относиться к детскому телевидению и онлайн-ресурсам. Первое состоит в том, что дети готовы смотреть все подряд, стоит только им позволить. Панически настроенные родители заявляют, что их дети смотрят телевизор по 40 часов в неделю, т. е. полную рабочую неделю (в соответствии с КЗОТ). Видеонаблюдения показывают, что из 40 часов, которые ребенок проводит при включенном телевизоре, активное смотрение занимает 3,2 часа [5]. В остальное время он отвлекается, играет, с кем-то разговаривает, просто смотрит в сторону и даже спит.

Дети определенно не смотрят сложные программы. Стоит персонажу заговорить так же быстро и неоднозначно по смыслу, как взрослые, которых нельзя перебивать, как дети отводят взгляд от экрана – им это

неинтересно [4]. Эмпирические исследования показывают: если пауза составит 10 секунд, то, скорее всего, ребенок больше не вернется к просматриваемому сюжету [37]. Так, большинство детей отвлекаются во время рекламной паузы, блока новостей, программы, в которой действуют взрослые персонажи. Телевидение «теряет» детей, игнорируя их интересы, уровень развития, язык, визуальные предпочтения и т. д.

Существует сравнение активного внимания зрителей с кривой в виде перевернутой «U». Пик активности внимания – полная сосредоточенность на экране, максимальная включенность в содержание программы, а на краях расположены или слишком простые, привычные, надоевшие сюжеты, или слишком сложные, заумные, отпугивающие. Такая закономерность характерна как для взрослой [33], так и для детской аудитории, что позволяет предположить: современная медиакультура эксплуатирует детский опыт зрителей, позволяет им расслабиться перед телевизором, снять «социальную маску» и обнаружить инфантильные комплексы [1].

Серьезным препятствием для изучения воздействия детского телевидения является специфика самой аудитории. Социологи, проводящие опросы, обращаются к зрителям возраста 18+, т. е. к тем, кто может отразексировать свое поведение и дать однозначные ответы. Дети к такому не относятся. Взрослые зрители уверены, что дурному воздействию подвержена основная масса населения, к которой они сами не принадлежат [29]. Эта высокая критичность по отношению к другим и низкая по отношению к себе свойственна и детям. Исследователи обратили внимание на то, что нередко дети не только спрашивают, можно ли им смотреть телевизор, но и беспокоятся, не слишком ли много они его смотрят, т. е. с самого начала пытаются контролировать свое медиаповедение [11].

Исследования познавательных эффектов детского телевидения

В психологических исследованиях рассматривались такие характеристики познавательной деятельности, как количество ментальных усилий, периоды и продолжительность активного внимания, оптимальное время просмотра программ, особенности программирования (чередования анимационных, игровых и документальных сюжетов), чтобы удерживать внимание ребенка. Эксперты «Улицы Сезам» попытались установить, какие приемы могут пассивное внимание снова перевести в активное. Выяснилось, что это живая музыка, частая смена говорящих, смена фигур, тем, сцен, визуальные спецэффекты [6]. Было установлено, что результат воздействия программы существенно зависит от возраста зрителя. Так, у трехлетних детей наблюдался быстрый рост словарного запаса,

а у шестилетних такого роста уже не происходило [38]. Та или иная способность прогрессирует в том случае, если она актуальна для определенного возраста. Например, навыки абстрактного мышления не закрепляются у малышей, но они активно развиваются у младших школьников.

Обработка телеинформации идет на двух уровнях – формальном и содержательном, с опорой на визуальные, акустические и содержательные схемы. Был выведен такой показатель, как «количество вложенных ментальных усилий» (amount of invested mental efforts, AIME): чем больше данных усилий, тем лучше запоминание [34]. Обработка даже избыточной информации возможна за счет перераспределения когнитивных ресурсов. В случае истощения ресурсов может наступить информационный стресс, что приводит к включению копинг-стратегий [17].

На основе когнитивного подхода был предложен ряд формальных показателей, с помощью которых измерялась степень включенности зрителя в просмотр программ. Результаты замеров позволили избавиться авторам программ от иллюзии, что можно создать продукт со стопроцентной включенностью внимания зрителя, превратить его в послушного реципиента. Бихевиористская схема «S→R» («стимул-реакция») не работала. Дети и взрослые проявляли избирательность и отходили от экрана, чтобы заняться чем-то более интересным.

Наименее изученной осталась мотивация познавательной деятельности при просмотре телепрограмм. Но именно она стала основным предметом исследования при изучении влияния на детей более индивидуальных интерактивных видеоигр. Как выяснилось, они действительно повышают познавательную мотивацию детей, оказывают положительное влияние на внимание и другие познавательные навыки, некоторые из которых, например креативность, вполне могут быть перенесены в реальную жизнь [19]. Видеоигры создают хорошую развивающую среду, в которой улучшается зрительное восприятие и различение, усиливается внимание, способность к пространственной ориентации, а также повышается степень рефлексии при решении сложных познавательных задач, что само по себе может служить фактором роста академической успеваемости. Однако ученые осторожно отмечали, что развивающий потенциал видеоигр может так и не реализоваться, если познавательная мотивация не встретит понимания в школе и дома [3].

Видеопродукция для детей постоянно подвергается критике. Очевидно, что компании-производители больше заботятся о прибыли в краткосрочной перспективе, чем о пользе для развития детей. Эффекты образования же ценны тем, что, однажды усвоив навык или получив знания, человек сможет пользоваться ими годами, а то десятилетиями. Повторе-

ние как принцип формирования устойчивых познавательных и социальных навыков не используется в образовательном телевидении и онлайн-образовании. Пользуясь языком психологии, можно сказать, что новые образовательные технологии опираются на оперативную память, игнорируя потребности и возможности долговременной памяти, играющей особую роль в процессе систематического усвоения информации.

Исследования показали, что видеосюжеты – не лучший инструмент формирования смысловых связей у детей. Так, если детям предъявляли видеосюжет, а потом просто читали рассказ по материалам сюжета, дети выдавали больше интерпретаций в случае чтения [27]. Более того, дети из низших социальных слоев вообще затруднялись обобщать содержания сюжетов, рассуждать на заявляемую в них тему. Они в большей мере реагировали на видеоряд и хорошо дифференцировали некоторые объекты и персонажи. Дети из среднего и высшего слоев более свободно устанавливали связи, анализировали и приходили к правильным выводам [16, 34].

Таким образом, исследования познавательных эффектов различных медиаресурсов указывают на культурный и социальный статус семьи как на главный фактор познавательного развития детей, который опосредует любые внешние информационные воздействия.

Влияние детских телепрограмм на эмоции зрителей

Прагматические задачи телевидения по регулированию эмоций аудитории сводятся, прежде всего, к управлению настроением зрителей, стимуляции просоциальных настроений и повышению привлекательности телевидения. Просоциальная ориентация прямо влияет на укрепление жизнеспособности людей, так как умения выстраивать отношения, слушать и понимать другого человека, адекватно проявлять свои чувства, поддерживать дружескую атмосферу – все это защитные средства противостояния любым возникающим проблемам.

Эмоции – самая сложная для изучения область зрительской активности. Часть эмоций, которые переживает зритель перед экраном, стимулируется программой, часть является реакцией на окружающих, часть отражает внутреннюю жизнь человека. До сих пор нет общего мнения о роли эмоций в когнитивном и личностном развитии человека. Некоторые исследователи отводят им ключевую, селективную и синтезирующую роль в восприятии мира, а при этом телевидение считают аффективным по своей сути. Между тем оно через процессы идентификации, персонализации влияет на формирование идентичности личности зрителя не меньше, чем другие события. В процессе просмотра интересной, увлекательной программы возникает парасоциальный контакт различной степени «близости» с персонажами, а иногда почти родственное отношение к ним [2].

Исследования восприятия кино, телевидения, видеоигр показывают, что зрители всех возрастов выбирают те сюжеты, которые держат их в постоянном напряжении (*suspense*), сопоставимом с переживаниями, вызванными реальными событиями, или даже превышающем их. Очевидно, что таким образом компенсируется эмоциональный дефицит. Есть группа людей, нуждающихся в острых ощущениях (*«high sensation seekers»*) и поэтому предпочитающих криминальные хроники и боевики. Но дети, чьи вкусы только начинают формироваться, за счет просмотра телепрограмм, скорее всего, удовлетворяют любопытство и иногда, как это ни печально, потребность в любви, которой им может не хватать в реальности. Эмоциональный дефицит служит почвой для быстрого формирования игромании [2]. Видеоигры – признанный симулятор хорошего настроения: они снижают тревожность, способствуют оптимистическим настроениям. В отчетах испытуемых-игроменов фиксируются такие чувства, как феерическая гордость собой, чувство полета во время игры.

Изучение эмоций зрителей осуществляется методами включенного наблюдения, видеосъемок, которые расшифровываются и кодируются в терминах шкал оценки эмоциональных состояний в сочетании с синхронным анализом изображения на экране. Так, при выявлении специфики восприятия фильмов ужасов фиксировались кожно-гальванические реакции, как на детекторе лжи. Мимические реакции оценивались с помощью EMFACS (*Emotional facial action coding system*) [13]. Эти методы эффективны при определении эмоционального спектра как у взрослых, так и у маленьких детей. Кроме того, эмоциональные переживания школьников во время просмотра видео со сценами насилия выявлялись с помощью анкетирования и шкалы аффектов (DAS: *Differential affective scales*). Оба метода показали, что криминальные сюжеты вызывают презрение, ярость, отвращение к социально-порицаемым явлениям [30]. Дети в большей мере, чем взрослые, переживают страх при просмотре подобных фильмов, так как у них еще не выработан защитный механизм, они еще не знают, как себя вести и как контролировать свои эмоции. Их пугают монстры, даже кукольные, сцены насилия, физической расправы, внезапной смерти, похорон, громкая тревожная музыка, спецэффекты [18]. Но исследователи приходят к выводу, что потребность в переживании страхов является нормой, поскольку она присуща примерно 80% взрослых и от 33 до 70% детей. Такая потребность является компенсаторной, поскольку после пережитого стресса возникает чувство сильного облегчения, усиление витальности, катарсис [1].

Таким образом, эмоциональная реакция на визуальный материал носит амбивалентный характер с преобладанием просоциальных чувств.

Это означает, что провокационные, негативные сюжеты встречают психологическое сопротивление, отвергаются или проходят внутреннюю «цензуру», типизируются как социально-неприемлемые, опасные.

Исследователи единодушно отмечают, что выбор стратегий совладания с негативными эмоциями определяется конкретными условиями жизни. Пока нет окончательных данных о различиях в переживаниях детей из различных социальных групп, о том, в какой мере медиа могут, помимо просоциальных эмоций, стимулировать обиду, зависть у детей более низкого социального статуса.

Теории социализации: влияние медиа на адаптацию детей в обществе

Эмпирические исследования влияния медиа на процессы социализации крайне немногочисленны. Вместе с тем современные дети начинают взрослеть раньше, осваивая благодаря телевидению и онлайн-образованию представления о том, как следует себя вести в разных ситуациях [28, 32]. Однако эффект социализации нивелируется, если они смотрят программы ради развлечения, а важная социальная информация усваивается попутно [38].

Детское телевидение не может конкурировать с воспитанием в семье. Но оно может служить катализатором развития в случае дефицита воспитательных воздействий. Может сделать юного зрителя более умелым в социальном плане, обучить дружить, распознавать чувства других, беречь отношения, различать хорошие и плохие поступки – т. е. укрепить жизнеспособность ребенка. Наибольший эффект был зафиксирован среди детей из низших слоев. Дети из благополучных семей со средним достатком, при более интенсивном онлайн-образовании, не демонстрировали изменения темпов и тем более радикальных скачков в развитии. Сопоставление результатов массовых исследований в США и Израиле, в которых использовались тест на изучение полнезависимости восприятия (независимости от окружения), тесты на восприятие фигур с разных позиций, на выделение фигур и фона, на идентификацию ранее показанных фигур и т. д., подтвердило существенные различия в реакциях на образовательные телепередачи у детей в зависимости от их социальной принадлежности или места жительства. Эффект влияния образовательного телевидения сильнее в семьях мигрантов из низших социальных слоев. Незначительный эффект в семьях с хорошим материальным положением, никакого эффекта в семьях высших классов [34].

Программа становится намного эффективней, если родители смотрели ее вместе с детьми и обсуждали впоследствии содержание. Семья, ее

образовательный и социальный багаж, качество внутрисемейных отношений являются важнейшими факторами жизнеспособности.

Влияют на степень развития жизнеспособности также видеоигры – их качество и тематика. В отличие от общераспространенного мнения о том, что типичный геймер – это одиночка, статистика показывает, что 70% пользователей играют с друзьями или партнерами. На сегодняшний день уже достаточно игр, которые стимулируют навыки кооперации, разрешения конфликтов. Очевидно, что эти навыки в краткосрочной перспективе могут быть перенесены на отношения с членами семьи или коллегами. Однако пока нет данных, что эти навыки закрепляются благодаря видеоиграм [13]. Хотя существуют подтверждения, например, тому, что если в сценарий видеоигры заложены мотивы благотворительности и покровительства, то игроки с большей вероятностью будут участвовать в волонтерских гражданских акциях [24].

Таким образом, образовательные медиаресурсы могут выступать дополнительными социализирующим фактором, компенсаторная роль которого нарастает по мере дефицита стимулов развития в семье и ближайшей окружающей среде. Если семья сама справляется с образованием и воспитанием, телевидение отступает на задний план. В отношении образовательных медиаресурсов следует придерживаться не модели конкуренции (например, телевидение против реальности), а модели дополненности (телевидение плюс реальность).

Исследования показывают, что отсутствие четких установок на повышение образования, отсутствие опыта систематического образования хотя бы у одного члена семьи является тем вакуумом, в котором посредством СМИ могут легко сформироваться любые установки, как социально-значимые, так и асоциальные [2, 10].

Выводы

Исследователи психологических эффектов онлайн-ресурсов повторили путь своих предшественников, изучавших психологическое влияние телевидения. Первые работы о видеоиграх появились в связи с паническими настроениями общественности по поводу крайне негативного воздействия таких игр на психику. Но со временем коммуникативная среда видеоигр стала развиваться и усложняться. Менялись и объекты исследований, продвижение которых можно представить следующим образом: медиа-технология, ее возможности распространения видеопродукции → ребенок, его познавательные и личностные характеристики → семья, ее структура, культурный и социальный статус → социальная среда, школа, общество, класс → жизнедеятельность ребенка в современной медиасреде и конкретном социальном контексте.

Общий вывод, к которому подводят результаты исследований различных медиаресурсов: сила влияния медиа на ребенка определяется культурным и образовательным уровнем семьи. Самое существенное влияние (позитивное или негативное) они оказывают на детей из малообразованных, низших социальных слоев, для которых Интернет и телевидение порой основные источники информации. В этом случае включаются механизмы компенсации. Несущественно влияют развлекательные и образовательные медиа на детей из семей среднего достатка с высокими образовательными приоритетами. Здесь действуют механизмы амортизации, опосредования. Позитивный семейный опыт служит своего рода подушкой информационной безопасности. Если ее нет, ребенок остается незащищенным от воздействия агрессивной, некачественной или дезориентирующей информации.

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

Литература

1. Марченко Ф. О. Историко-психологический анализ экспертизы телепрограмм для детей: дис. ... канд. психол. наук. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 30 с.
2. Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение. Москва: Инфра-М, 2015. 179 с.
3. Adachi P. J., Willoughby T. More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self reported problem solving skills, and academic grades // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. Vol. 42 (1). P. 123–134.
4. Anderson C. A., Shibuya A., Ihori N., Swing E. L., Bushman B. J., Sakamoto A., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. P. 151–173.
5. Anderson D. R., Field D. E. Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen fuer die Programmproduktion // *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme?* / M. Meyer (Ed.). Muenchen: Saur, 1984. P. 52–92.
6. Anderson D. R., Field D. E., Collins P. A., Lorch E. P., Nathan J. G. Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parents reports with time-lapse home observation // *Child Development*. 1985. Vol. 56. P. 1345–1357.
7. Ball-Rokeach S., DeFleur M. A Dependency Model of Mass Media Effects // *Communication Research*. 1976. № 3. P. 3–7.
8. Bandura A. *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine Atherton, 1971. 210 p.
9. Chen K.-C., Jang S.-J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory // *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. P. 741–752.
10. Conner J., Slattery A. New Media and the Power of Youth Organizing: Minding the Gaps // *Equity & Excellence in Education*. 2014. Vol. 47, № 1. P. 14–30.

11. Delmar R., Nowell-Smith G. Watching «teszelin» // Parents talking television / P. Simpson (Ed.). London: Comedia, 1987. P. 11–18.
12. Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // *Semiotica*. 1969. № 1. P. 49–98.
13. Ewoldsen D. R., Eno C. A., Okdie B. M., Velez J. A., Guadagno R. E., DeCoster J. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012. Vol. 15 (5). P. 277–280.
14. Ferguson C. J., Olson C. K. Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play // *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37 (1). P. 154–164.
15. Feshbach S. The Stimulating Versus Cathartic effects of a Vicarious Aggressive Activity // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol. 63. P. 381–385.
16. Fetler M. Television viewing and school achievement // *Journal of Communication*. 1984. Vol. 34. P. 104–118.
17. Fiske S. T. Social Cognition and Social Perception // *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 155–194.
18. Frijda N. H. The laws of emotion // *American Psychologist*. 1988. Vol. 43. P. 349–356.
19. Jackson L. A., Witt E. A., Games A. I., Fitzgerald H. E., von Eye A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28 (2). P. 370–376.
20. Goldman S., Booker A., McDermott M. Mixing the digital, social, and cultural: Learning, identity, and agency in youth participation // *Youth, identity, and digital media* / D. Buckingham (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press. 2008. 216 p.
21. Granic I., Lobel A., Engels R. The Benefits of Playing Video Games // *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. № 1 (January). P. 66–78.
22. Klapper J. T. Mass communication, attitude stability and change // *Attitude, ego involvement and change* / C. W. Sherif, M. Sherif (Ed.). 1967. 326 p.
23. Lasswell H. D. Propaganda technique in the world war. N.Y.: Knopf, 1927. 268 p.
24. Lenhart A., Kahne J., Middaugh E., Macgill A. R., Evans C., Vitak J. Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from the Pew Internet & American Life Project website: <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Teens-Video-Games-and-Civics.aspx>
25. Lemola S., Brand S., Vogler N., Perkinson-Gloor N., Allemand M., Grob A. Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51 (2). P. 117–122.
26. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience // *Annu. Rev. Psychol.* 2012. Vol. 63. P. 227–257.

27. Meringoff L. K. Influence of the medium on children's story apprehension // *Journal of Educational Psychology*. 1980. Vol. 72. P. 240–249.
28. Meyrowits J. Multiple media literacies // *Journal of Communication*. 1985. Vol. 48 (1). P. 56–68.
29. McQuail D. Audience analyses. Thousand Oaks: Sage, 1999. 176 p.
30. Michel B. Emotionen bei der Rezeption von TV-Nachrichten. Universität Saarbrücken: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2002. P. 47–54.
31. Phillips D. P. Teenage and adult temporal fluctuation in suicide and auto fatalities // *Suicide in the young* / H. D. Sudak (Ed.). Boston: John Wright, 1984. 400 p.
32. Postman N. The disappearance of childhood. N.Y.: Delacorte, 1982. 178 p.
33. Rice M. L., Huston A. C., Truglio R., Wright J. Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing // *Developmental Psychology*. 1990. Vol. 26 (3). P. 421–428.
34. Salomon G. Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View // *Children's Understanding of Television* / J. Bryant, D. R. Anderson (Ed.). N. Y.: Academic, 1977. 384 p.
35. Schramm W., Lyle J., Parker E. Television in the Lives of our Children. Stanford: Stanford University Press, 1961. 324 p.
36. Stephenson W. Play Theory of Mass Communication. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 210 p.
37. Stipp H. Neue Techniken. Neue Zuschauer? // *Media Perspektiven*. 1989. B. 3. P. 164–167.
38. Van Evra J. Television and child development. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. 294 p.
39. Zohoori A. A cross-cultural analysis of children's TV use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1988. P. 105–113.
40. Verhagen T., Feldberg F., van den Hooff D., Meents S., Merikivi J. Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. P. 484–495.
41. Wu J.-H., Tennyson R. D., Hsia T.-L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55. № 1. 155–164.

References

1. Marchenko F. O. Istoriko-psihologicheskij analiz jekspertizy teleprogramm. [The historical and psychological analysis of examination of TV programs for children]. Camd. diss. Moscow: Institut psihologii Rossijskoj Akademii Nauk. [Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences]. 30 p. (In Russian)
2. Makhovskaya O. I., Marchenko F. O. Deti i televidenie. [Children and television]. Moscow: Publishing House Infra-M, 179 p. (In Russian)
3. Adachi P. J., Willoughby T. More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. Vol. 42 (1). P. 123–134. (Translated from English)

4. Anderson C. A., Shibuya A., Ihori N., Swing E. L., Bushman B. J., Sakamoto A., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. P. 151–173. (Translated from English)
5. Anderson D. R., Field D. E. Die Aufmerksamkeit des Kindes beim Fernsehen: Folgerungen fuer die Programmproduktion. *Wievierstehen Kinder Fernsehprogramme?* / M. Meyer (Ed.). Muenchen: Saur, 1984. P. 52–92. (Translated from German)
6. Anderson D. R., Field D. E., Collins P. A., Lorch E. P., Nathan J. G. Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parents reports with time-lapse home observation. *Child Development*. 1985. Vol. 56. P. 1345–1357. (Translated from English)
7. Ball-Rokeach S., DeFleur M. A Dependency Model of Mass Media Effects. *Communication Research*. 1976. № 3. P. 3–7. (Translated from English)
8. Bandura A. Psychological Modeling: Conflicting Theories. Chicago: Aldine Atherton, 1971. 210 p. (Translated from English)
9. Chen K.-C., Jang S.-J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. P. 741–752. (Translated from English)
10. Conner J., Slattery A. New Media and the Power of Youth Organizing: Minding the Gaps. *Equity & Excellence in Education*. 2014. Vol. 47. № 1. P. 14–30. (Translated from English)
11. Delmar R., Nowell-Smith G. Watching «teszelin». *Parents talking television* / P. Simpson (Ed.). London: Comedia, 1987. P. 11–18. (Translated from English)
12. Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*. 1969. № 1. P. 49–98. (Translated from English)
13. Ewoldsen D. R., Eno C. A., Okdie B. M., Velez J. A., Guadagno R. E., DeCoster J. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012. Vol. 15 (5). P. 277–280. (Translated from English)
14. Ferguson C. J., Olson C. K. Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37 (1). P. 154–164. (Translated from English)
15. Feshbach S. The Stimulating Versus Cathartic effects of a Vicarious Aggressive Activity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol. 63. P. 381–385. (Translated from English)
16. Fetler M. Television viewing and school achievement. *Journal of Communication*. 1984. Vol. 34. P. 104–118. (Translated from English)
17. Fiske S. T. Social Cognition and Social Perception. *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 155–194. (Translated from English)
18. Frijda N. H. The laws of emotion. *American Psychologist*. 1988. Vol. 43. P. 349–356. (Translated from English)
19. Jackson L. A., Witt E. A., Games A. I., Fitzgerald H. E., von Eye A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28 (2). P. 370–376. (Translated from English)

20. Goldman S., Booker A., McDermott M. Mixing the digital, social, and cultural: Learning, identity, and agency in youth participation. *Youth, identity, and digital media* / D. Buckingham (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press. 2008. 216 p.
21. Granic I., Lobel A., Engels R. The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. № 1 (January). P. 66–78. (Translated from English)
22. Klapper J. T. Mass communication, attitude stability and change. *Attitude, ego involvement and change* / C. W. Sherif, M. Sherif (Ed.). 1967. 326 p. (Translated from English)
23. Lasswell H. D. Propaganda technique in the world war. N.Y.: Knopf, 1927. 268 p. (Translated from English)
24. Lenhart A., Kahne J., Middaugh E., Macgill A. R., Evans C., Vitak J. Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from the Pew Internet & American Life Project website: <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Teens-Video-Games-and-Civics.aspx>. (Translated from English)
25. Lemola S., Brand S., Vogler N., Perkinson-Gloor N., Allemand M., Grob A. Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51 (2). P. 117–122. (Translated from English)
26. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism: Pathways of Risk and Resilience. *Annu. Rev. Psychol.* 2012. Vol. 63. P. 227–257. (Translated from English)
27. Meringoff L. K. Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1980. Vol. 72. P. 240–249. (Translated from English)
28. Meyrowits J. Multiple media literacies. *Journal of Communication*. 1985. Vol. 48 (1). P. 56–68. (Translated from English)
29. McQuail D. Audience analyses. Thousand Oaks: Sage, 1999. 176 p. (Translated from English)
30. Michel B. Emotionen bei der Rezeption von TV-Nachrichten. Universität Saarbrücken: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2002. P. 47–54. (Translated from German)
31. Phillips D. P. Teenage and adult temporal fluctuation in suicide and auto fatalities. *Suicide in the young* / H. D. Sudak (Ed.). Boston: John Wright, 1984. 400 p. (Translated from German)
32. Postman N. The disappearance of childhood. N.Y.: Delacorte, 1982. 178 p. (Translated from English)
33. Rice M. L., Huston A. C., Truglio R., Wright J. Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*. 1990. Vol. 26 (3). P. 421–428. (Translated from English)
34. Salomon G. Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View // Children's Understanding of Television / J. Bryant, D. R. Anderson (Ed.). N. Y.: Academic, 1977. 384 p. (Translated from English)

35. Schramm W., Lyle J., Parker E. Television in the Lives of our Children. Stanford: Stanford University Press, 1961. 324 p. (Translated from English)
36. Stephenson W. Play Theory of Mass Communication. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 210 p. (Translated from English)
37. Stipp H. Neue Techniken. Neue Zuschauer? *Media Perspektiven*. 1989. B. 3, P. 164–167. (Translated from German)
38. Van Evra J. Television and child development. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. 294 p. (Translated from English)
39. Zohoori A. A cross-cultural analysis of children's TV use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1988. P. 105–113. (Translated from English)
40. Verhagen T., Feldberg F., van den Hooff D., Meents S., Merikivi J. Understanding users' motivations to engage in virtual worlds: A multipurpose model and empirical testing. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. P. 484–495. (Translated from English)
41. Wu J.-H., Tennyson R. D., Hsia T.-L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*. 2010. Vol. 55, № 1. С. 155–164. (Translated from English)

УДК 37.032+37.061

Сабельникова Елена Владимировна

заместитель директора Информационно-координационного центра по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва (РФ).

E-mail: esabelnikova@hse.ru

Хмелева Наталья Львовна

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Психолого-педагогического факультета Института государственного администрирования, Москва (РФ).

E-mail: nlh2009@yandex.ru

ИНФАНТИЛИЗМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Аннотация. Цель статьи – теоретически определить и операционализировать конструкт «инфантилизм». Исследуется содержание теоретического конструкта «инфантилизм».

Использованы методы теоретического исследования: анализ и синтез. Анализируются возрастной и содержательный критерии разделения детства и взрослости. Описаны проявления, трактуемые как инфантильные для взрослого возраста.

Результаты исследования. Установлены характерные признаки инфантилизма взрослого человека в современных условиях с учетом возрастания интенсивности информационных потоков и социально-экономических изменений. Сформулировано определение, которое включает в себя конкретные его характеристики. Инфантилизм определен как личностная организация, включающая черты и модели предыдущего возрастного периода, не адекватные для настоящего возрастного этапа, с акцентом на незрелости эмоционально-волевой сферы.

Научная новизна исследования заключается в том, что в качестве основных психологических характеристик взрослости описаны рефлексия, потребность к труду и профессиональной деятельности, наличие профессионального самоопределения, владение трудовыми навыками, потребность в самореализации, сформированность эмоционально-волевой сферы. Объективными характеристиками взрослости выступают переход к экономической и территориальной независимости от родительской семьи, а также освоение новых социальных ролей, таких как работник, супруг, родитель. Выделены два варианта возможной операционализации понятия: объективный (наличие / отсутствие в реальной жизни человека объективных критериев взрослости) и субъективный (самоотчет о субъективном ощущении наличия / отсутствия психологических характеристик взрослости).

Практическая значимость статьи заключается в операционализации конструкта «инфантилизм», который в настоящий момент имеет довольно много толкований. Такая операционализация необходима для дальнейшего анализа и проведения различных исследований.

Ключевые слова: инфантилизм, взрослый, возрастная периодизация, операционализация.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-89-105

Sabelnikova Yelena V.

*Deputy Director, OECD-HSE Partnership Centre, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, National Research University «Higher School of Economics», Moscow (RF).
E-mail: esabelnikova@hse.ru*

Khmeleva Natalia L.

*Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology and Pedagogy, Institute of the State Administration, Moscow (RF).
E-mail: nlh2009@yandex.ru*

INFANTILISM: THEORETICAL CONSTRUCT AND OPERATIONALIZATION

Abstract. *The aim of the presented research is to define and operationalize theoretically the concept of infantilism and its construct. The content of theoretical construct «infantilism» is analyzed.*

Methods. The methods of theoretical research involve analysis and synthesis. The age and content criteria are analysed in the context of childhood and adulthood. The traits which can be interpreted as adult infantile traits are described.

Results. The characteristics of adult infantilism in modern world taking into account the increasing of information flows and socio-economic changes are defined. The definition of the concept «infantilism» including its main features is given. Infantilism is defined as the personal organization including features and models of the previous age period not adequate for the real age stage with emphasis on immaturity of the emotional and volitional sphere.

Scientific novelty. The main psychological characteristics of adulthood are described as the reflection, requirement to work and professional activity, existence of professional self-determination, possession of labor skills, need for self-realization, maturity of the emotional and volitional sphere. As objective adulthood characteristics are considered the following: transition to economic and territorial independence of a parental family, and also development of new social roles, such as a worker, spouse, and parent. Two options of a possible operationalization of concept are allocated: objective (existence / absence in real human life of objective criteria of adulthood) and subjective (the self-report on subjective feeling of existence / lack of psychological characteristics of adulthood).

Practical significance consists in a construct operationalization of «infantilism» which at the moment has so many interpretations. That operationalization is necessary for the further analysis and carrying out various researches.

Keywords: infantilism, adult, age periodization, operationalization.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-89-105

Феномен инфантилизма современного взрослого человека, предпочитающего жить с собственными родителями, получать их финансовую поддержку, не иметь своей семьи, отражается на экономической и демографической ситуации в стране. Однако он остается малоизученным вследствие сложности природы самого феномена, многозначности причин его возникновения, большого количества социальных и психологических факторов, влияющих на возникновение инфантилизма.

Глубокие преобразования во многих сферах жизни ведут к изменению ценностно-смысловых установок молодежи, к постановке более легких и быстро достигаемых целей. Современная социальная ситуация характеризуется увеличением количества и интенсивности информационных потоков, социально-экономическими преобразованиями и различными кризисами. Противоречивая картина будущего, неопределенность завтрашнего дня пугает молодого человека, как бы призывает его остаться «в детстве», где не было проблем, где жизнь была стабильна и надежна. Однако с утратой ценности взросления человечество теряет смысл своего

существования, отрицает самовоспроизводство и идет к снижению численности населения и прекращению человеческого рода.

С другой стороны, интерес к проблеме инфантилизма вызван не только необходимостью адаптации к современным социально-экономическим и психологическим условиям, но и естественной ситуацией удлинения детства, изменения возрастных границ и «отодвиганием» взрослости на более поздние периоды. Для адекватного понимания современного процесса взросления особое значение приобретает как изучение теоретического конструкта, так и поиск операционального определения понятия «инфантилизм».

В целом можно сказать, что проблема инфантилизма комплексному анализу не подвергалась и существует лишь на уровне изучения феномена в ограниченных контекстах, не говоря уже о дискуссионности в определении данного понятия. Тем не менее определенный вклад в разработку данного конструкта внесли В. В. Лебединский, И. Ю. Кулагина, Н. Мак-Вильямс и др. [3, 11, 13, 16, 17, 19, 34].

Изучение толкования понятия «инфантилизм» и его проявлений у наших современников представляется авторам актуальным вопросом, описывающим одну из современных тенденций взросления. В обыденной практике этот термин часто употребляется в качестве оценки того или иного явления, поведения и имеет отрицательную коннотацию. Подобная отрицательная оценка адекватна миру взрослых, где для ребенка взросление является важной естественной целью и результатом развития. Каждый ребенок – «недо-взрослый» и стремится стать полноценным взрослым. Позиция взрослого для ребенка привлекательна, несмотря на возможные проблемы и трудности взрослой жизни. Действительно, взросление и достижение зрелости являются одной из перспективных целей развития человека.

Настоящая статья ставит целью найти ответы на следующие исследовательские вопросы: «Каково содержание теоретического конструкта “инфантилизм”? Каковы возрастной и содержательный критерии разделения детства и взрослости? Какие проявления мы считаем инфантильными для взрослого возраста?»

Понятие инфантилизма в настоящее время используется в различных контекстах и представляет собой довольно размытый конструкт. Одной из наших целей является обзор существующих толкований понятия «инфантилизм» и его содержания в рамках психологической науки, теоретическое определение конструкта и его операционализация. Мы хотели бы дать сущностное определение понятию «инфантилизм», по возможности избегая оценочного модуса.

Термин «инфантилизм» может пониматься и как характеристика человека (личностная особенность или личностная организация), и как характеристика процесса развития [6, 8, 11, 13, 15, 17, 23, 30, 34]. Некоторые авторы употребляют понятия «инфантилизм» и «инфантильность» как синонимы [17].

Понятие «инфантилизм» отнесено к личностному контексту и определено в Кратком психологическом словаре как «сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту» [15, с. 127]. Основной характеристикой инфантильного индивида называют незрелость эмоционально-волевой сферы, причем физическое или умственное развитие может идти в рамках нормы или даже в ускоренном темпе. Инфантилизм как незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в таких симптомах, как несамостоятельность решений и действий, чувство незащищенности, пониженная критичность по отношению к себе, повышенная требовательность к заботе других о себе, разнообразные компенсаторные реакции [15].

В рамках возрастной или специальной психологии об инфантилизме говорят как об одном из вариантов задержки психического развития детей в рамках дизонтогенеза и относят преимущественно к дошкольному возрасту. В частности, В. В. Лебединский отмечает, что инфантилизм как задержка развития эмоциональной сферы проявляется во временной фиксации ее (эмоциональной сферы) на более ранних возрастных этапах [17]. И. Ю. Кулагина акцентирует внимание на важности сочетания в развитии процессов эволюции и инволюции. Ребенок сохраняет детские черты, если процессы эволюции запаздывают, что и называется инфантилизмом [16].

В контексте дизонтогенеза выделяют несколько видов инфантилизма, различающихся в зависимости от причин происхождения. Гармонический психический и психофизический инфантилизм (определение П. Дж. Лорена и Э. Ш. Ласега) связывают с конституциональным происхождением задержки психического развития. В данном случае часто встречается инфантильный тип телосложения, детская пластичность мимики и моторики. Эмоциональная сфера характеризуется яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, доминированием игровой мотивации и игровых интересов, наличием внушаемости и несамостоятельности. Исследователи отмечают наличие сомато-психического инфантилизма и у родителей, воспитывающих инфантильных детей. Инфантилизм, возникший вследствие соматогенной задержки психического развития как результат хронической физической и психической астении, проявляется в формировании таких личностных

черт, как робость, боязливость, неуверенность в собственных силах. Искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки больного ребенка, усиливает эффект. Задержка психического развития психогенного происхождения, вызванная неблагоприятными условиями воспитания, способствует формированию инфантилизма по типу психической неустойчивости или эгоцентризма. Органический инфантилизм церебрально-органического генеза проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы и слабости познавательной деятельности. К особенностям поведения относят импульсивность, неспособность к волевому усилию и систематической деятельности. Отмечают, что черты эмоциональной незрелости могут сохраняться длительно в течение взрослого возраста, обнаруживая превалирование эмоциональных форм регуляции (в противовес рациональным и волевым формам), что приводит к инфантильным формам реагирования [17].

В контексте социальной психологии М. Ю. Кондратьев и В. А. Ильин определяют личностный инфантилизм как девиацию поведения, психического и личностного развития индивида. Вслед за В. В. Лебединским авторы подчеркивают несформированность у личностно-инфантильного взрослого эмоционально-волевой сферы и отмечают высокую корреляцию инфантилизма с такими личностными особенностями, как внешний локус контроля, завышенные самооценка и уровень притязаний, эгоцентризм. Инфантильная личность стремится уйти от необходимости адекватно оценивать объективную социальную реальность.

Интересно, что исследователи предлагают рассматривать личностный инфантилизм как проявление гетерохронности личностного развития [13]. Путь личности к зрелости не является гомогенным по темпу. Некоторые стороны личности, в частности эмоционально-волевая сторона у инфантильных личностей, отстают от общего темпа развития, а развитие интеллекта и познавательной сферы идет для данного периода более быстрыми темпами. Данная идея поддерживает и конкретизирует идею А. С. Выготского о гетерохронности психического развития в целом [7] (идея гетерохронности возрастного развития находит подтверждение и в рамках нейропсихологии [12]).

В рамках психоаналитического подхода акцент смещается с инфантилизма как задержки, отклонения развития определенной стороны личности на рассмотрение целостной личности – анализируется инфантильная личность или инфантильная личностная организация [11, 34]. В основе таковой лежат ощущение беспомощности и предпочтение детских моделей поведения. Н. Мак-Вильямс предлагает рассматривать инфантильную личность как сохраняющую в большей степени инфантильные фор-

мы мышления. Ощущение всемогущества не снижается с течением времени, и основной механизм защиты – регрессия – определяет стратегию преодоления жизненных трудностей. Однако, как отмечает Н. Мак-Вильямс, сам термин «инфантильная личность» исчезает из официального перечня нарушений, хотя некоторые аспекты инфантильности включаются в такие виды нарушений, как «личностное расстройство в виде зависимости» или «истерическое расстройство личности» [19, 31, 32].

Таким образом, обобщая различные точки зрения, отметим, что инфантилизм – это определенная личностная организация, сохраняющая черты и модели поведения предыдущего возрастного периода, бывшие адекватными прежде, но не являющиеся адекватными на новом возрастном этапе. Большинство авторов указывают на незрелость (несформированность, задержку формирования) эмоционально-волевой сферы, связывая с этим эгоцентричные поступки, несамостоятельность или зависимость, нетребовательность к себе и критичность к другим и другие проявления инфантильной личности.

Для поиска ответа на второй исследовательский вопрос: «Каковы возрастной и содержательный критерии разделения детства и взрослости?» – выберем путь «от обратного» и проанализируем, что такое «взрослость» и какие признаки ее характеризуют, какие возрастные границы определены.

В литературе существуют более двадцати периодизаций развития человека, которые подробно рассматривают возрастные периоды, начиная с рождения и заканчивая юношеским возрастом. Геронтология тщательно изучает предпенсионный и пенсионный периоды. Однако нет однозначного определения границ и содержания возрастного периода, который можно обозначить как «взрослость», так как в данном периоде выбор различных индивидуальных стратегий развития настолько огромен, что сложно выделить единообразные закономерности периода. В связи с этим рассмотрим периодизации различных авторов и обобщим характерные черты взрослости.

Согласно возрастным периодизациям авторы выделяют отличающиеся границы определенных возрастных периодов (таблица). В рамках настоящего исследования рассмотрим периоды, следующие непосредственно за юношеским. До юношеского периода всеми авторами используется термин «дети» («мальчики и девочки»), юношеский период – переходный, человек уже не ребенок, но еще не взрослый. Рассмотрим, каким образом авторы характеризуют человека в следующем возрастном периоде – человека, становящегося взрослым.

Возрастные периоды взрослости

№	Автор / источник	Название периода	Период в годах
1	2	3	4
1	Возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации в Москве (1965 г.) [6]	Средний (зрелый) возраст: первый период	22–35 лет для мужчин; 21–35 лет для женщин
2	Биррен Дж. [20]	Зрелость	25–50 лет
3	Бромлей Д. Б. [20]	Взрослость. Вторая стадия. Средняя взрослость	25–40 лет
4	Бунак В. [2]	Взрослый период: первый возраст	22–28 лет для мужчин; 21–26 лет для женщин
		второй возраст	29–35 лет для мужчин; 27–32 лет для женщин
		Зрелый период: первый возраст	36–45 лет для мужчин; 33–40 лет для женщин
5	Слободчиков В. И. [28]	Молодость	17–28 лет
		Взрослость	32–42 лет
6	Эббингауз Э. [21]	Зрелость	25–50 лет
7	Рыбалко Е. Ф. [26]	Взрослый возраст	17–18 лет – 60 лет для мужчин; 17–18 лет – 55 лет для женщин
8	Селиванов В. В. [27]	Стадия полноценной субъектности	25–50 лет
9	Междисциплинарная классификация [24]	Ранняя зрелость	26–40 лет
10	Дудьев В. П. [9]	Зрелый возраст	21–60 лет
11	Хейвигхерст Р. [25]	Становление профессионала	25–40 лет
12	Квинн В. [10]	Молодость	18–40 лет
13	Крайг Г. [14]	Ранняя взрослость	18–21 год – 40 лет
14	Бюлер Ш. [18]	Зрелость	25–30 лет – 45–50 лет

1	2	3	4
15	Гаулд Р., Левинсон Д., Вейлант Д. [5]	Осознание себя	23–28 лет
		Переходный период	29–32 лет
		«Буря и натиск»	33–39 лет
		«Взрыв в середине жизни»	40–42 года
		Новое равновесие	43–50 лет
16	Моргун В. Ф. [21]	Молодость	24–30 лет
		Расцвет	31–40 лет
17	Абрамова Г. С. [1]	Взросление	23–30 лет
		Переходный возраст	30–35 лет
		Зрелость	36–50 лет
18	Векслер Д. [2, 29]	Средняя зрелость	20–34 года

Многие периодизации, определяя возрастные границы периода «взрослость», охватывают довольно большой промежуток жизни человека, не подразделяя его на какие-либо ступени [7, 9, 14, 18, 25]. Некоторые классификации устанавливают границы периода в зависимости от пола [26], при этом границы возраста, приходящиеся на один уровень, варьируются.

Д. Векслер, опираясь на принцип гетерохронности, подразумевающий разновременность и различную длительность развития психических функций, на базе уровневых показателей и выявления этапов их развития выделил макропериоды и микропериоды развития взрослого человека [33].

В. Квинн говорит о том, что люди, получающие довольно долгое время образование (в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре), взрослеют медленнее, и круг общения у них, как правило, состоит из людей моложе их. Торможение взросления усиливается, так как такие люди продолжают проживать с родителями, не стремятся найти работу и получать заработную плату. В. Квинн определяет взрослость, приписывая ей выбор партнера и профессии, рождение детей. Признаками взрослости являются ответственность, самостоятельность, самоконтроль, потребность к труду и построению постоянных прочных отношений с партнером [10].

Р. Хейвигхерст выделяет значимость сформированности гражданской и социальной позиции и способности к поддержанию достигнутого жизненного уровня, воспитания детей, ориентации на поддержание супружеских отношений, а также становление индивида как профессионала [25].

Согласно утверждению Г. Крайга, основополагающими факторами взрослости являются профессиональная деятельность и личные отношения. Он акцентирует внимание на том, что значимыми становятся мотивы аффилиации (сопричастности), достижений, потребность в призна-

нии, приобретение компетентности, самореализация, которые непосредственно связаны с профессиональной карьерой и близкими отношениями с другими людьми [14].

Ш. Бюлер отмечает, что главная цель человека – это самоосуществление, которое является более широким понятием, чем самореализация, и определяется как итог жизненного пути. Самоосуществление ориентировано на разные цели в зависимости от возрастного периода (например, переживание завершения детства в период 12–18 лет). В период зрелости целью является самореализация в трудовой, профессиональной и семейной сферах. Для фазы зрелости характерны нахождение призвания или профессиональной деятельности, образование собственной семьи. Человек ставит конкретные жизненные цели и имеет определенные результаты их достижения или выполненные шаги по их достижению [18].

По словам А. А. Бодалева, взрослому человеку свойственна физическая, психическая и эмоционально-волевая зрелость. Однако у каждого человека развитие происходит индивидуально и, как правило, гетерохронно, т. е. развитие каждой отдельной структуры идет в различающемся темпе [4].

И. Ю. Кулагина как один из признаков зрелости выделяет профессиональное самоопределение, а также такую особенность процесса взросления, как выбор дальнейшего пути развития [16]. В. С. Мухина акцентирует внимание на значимости сформированности ценностных ориентаций в зрелом возрасте. Она указывает, что в рамках взросления происходит интенсификация освоения социального пространства, потребности к осуществлению трудовой деятельности и стремления к рефлексии. Поддерживая позицию И. Ю. Кулагиной, В. С. Мухина также отмечает значимость профессионального самоопределения [22].

В. И. Слободчиков выделяет пять общностей, через которые проходит человек в своем развитии как субъект-участник. В рамках настоящего исследования нас интересует период с 17 до 32–42 лет, в котором главной системой отношений является «человек – человечество», а индивид выбирает необходимые общечеловеческие ценности для собственного развития [28].

Некоторые исследователи говорят о том, что основной характеристикой возраста является отделение от родительской семьи и освоение профессиональных ролей [26].

Обобщая взгляды различных исследователей, мы можем сделать вывод, что «взрослость» в среднем охватывает период с 25 до 45 лет и характеризуется усложнением связей человека с миром, развитием абстрактного мышления, сформированностью эмоционально-волевой сферы, профессиональным и личностным становлением, освоением большего ко-

личества новых ролей, развитием высокого уровня саморегуляции. Период взрослости ориентирован на активизацию социального развития личности, укрепление и расширение межличностных связей, включение в различные сферы деятельности, общественных отношений. Все эти характеристики дают возможность человеку стать более самостоятельным. Данные границы довольно условны, однако мы придерживаемся мнения, что они являются наиболее соответствующими современной ситуации взросления. Именно на указанный двадцатилетний период приходятся основные взрослые «приобретения»: профессиональная карьера и самореализация, создание семьи, рождение и воспитание детей.

Итак, основными психологическими характеристиками взрослости являются: рефлексия, потребность к труду и профессиональной деятельности, наличие профессионального самоопределения, владение трудовыми навыками, потребность в самореализации, сформированность эмоционально-волевой сферы. Объективными характеристиками взрослости выступают переход к экономической и территориальной независимости от родительской семьи, а также освоение новых социальных ролей, таких как работник, супруг, родитель.

Анализ позволяет выделить основные критерии, разделяющие детство и взрослость. Психологическим критерием является приобретение самостоятельности и независимости. Объективными критериями можно назвать осуществление профессиональной деятельности, создание семьи и выбор постоянного партнера, рождение детей. Соотнося возрастные границы и установленные критерии, можно сказать, что человек, не приобретший в течение периода 25–45 лет самостоятельности и независимости (как психологической, так и материальной), имеет признаки инфантильной личности.

Поиск ответа на третий исследовательский вопрос: «Какие проявления мы считаем инфантильными для взрослого возраста?» – приводит нас к необходимости операционализации конструкта «инфантилизм». Принимая во внимание обобщенное определение конструкта: инфантилизм – определенная личностная организация, сохраняющая черты и модели поведения предыдущего возрастного периода, бывшие адекватными на предыдущих ступенях развития, но не являющиеся адекватными в настоящем возрастном периоде, а также выделенные существенные характеристики взрослости (самостоятельность и независимость), найдем «пересечение» двух содержательных полей, что и будет искомым ответом.

Феномен инфантилизма может быть рассмотрен как результат измененной культурной среды, измененного общения и деятельности. Инфантилизм как «болезнь роста» закономерно возникает в подростковом возрасте: уже не ребенок, но еще не взрослый ищет и присваивает новые формы взаимодействия с миром, которые не осваиваются одномоментно.

Ключевую роль в развитии играет источник – культурно-историческая среда, – и движущие силы развития – общение и деятельность [24].

В настоящий момент культурно-историческая среда изменила темп жизни, изменила средства достижения целей, изменила ценности – облик мира изменился. Современный культурно-исторический контекст и научно-технический прогресс, интенсификация глобализации образовательного сектора и повышение международной мобильности изменяют социальные ценности и требования социума к индивиду. Изменяются нормы человеческого существования. Цель «быть счастливым» меняется на цель «быть успешным» [2, 33]. Многие ценности приобретают «приставку» НЕ: НЕ создавать семью, НЕ рожать детей, поскольку старые патриархальные ценности будут препятствовать достижению цели современного молодого человека, желающего во что бы то ни стало быть успешным.

Для современного молодого человека основные компоненты возраста остаются фиксированными на уровне юношеского периода. Ведущая деятельность является такой же, как и в юношеском периоде, – деятельностью по освоению операционально-технической стороны, по профессиональной ориентации и приобретению профессиональных навыков. Закономерно, что структурные компоненты возраста удерживают молодого человека в юношеском возрастном периоде, не давая возможности перейти на следующую возрастную ступень, не формируя необходимые новообразования и не создавая предпосылок перехода в следующую фазу, фазу взрослости, поскольку не формируется противоречие между новыми возможностями, новыми потребностями и старым типом отношений.

Еще одно обязательное условие для осуществления развития – общение – из непосредственного стало опосредствованным цифровыми и виртуальными устройствами – компьютерами, мобильными устройствами, социальными сетями, файлообменниками. Опосредованное социальное взаимодействие приводит к нивелированию важности определенных моделей поведения и пробелам в их формировании. Наблюдается тенденция замещения реального общения виртуальным. При прочих равных условиях современная молодежь предпочитает оказывать знаки внимания (например, поздравить с днем рождения или другим знаменательным событием) в социальных сетях, нежели вступить в непосредственное взаимодействие. Виртуальное общение характеризуется поверхностными контактами, имитацией чувств. Как следствие, это приводит к искажению влияния социального фактора на развитие и взросление. Инфантилизм и для юноши, и для биологически взрослого человека продолжает быть «закономерной» моделью поведения, поддерживаемой структурными компонентами развития.

Часто встречаются такие проявления инфантилизма, как незрелость эмоционально-волевой системы, зависимость, нетребовательность

к себе, критичность к другим, отвержение новых ролей, безответственность, нежелание принимать решения, стремление жить «за чужой счет». Если человек в возрасте старше 25 лет продолжает учиться, получать уровень за уровнем в системе образования, сохранять эмоциональную и/или материальную зависимость от родительской семьи, не желает обязательств и т. п., можно сказать, что его личностная организация имеет признаки инфантилизма.

В результате анализа представленных периодизаций и вариантов толкования инфантилизма и взрослости при нормальном развитии нами были сделаны следующие выводы.

Теоретический конструкт «инфантилизм» определен как личностная организация, сохраняющая черты и модели поведения предыдущего возрастного периода, бывшие адекватными прежде, но не являющиеся адекватными на следующем этапе.

«Взрослость» как возрастной период в среднем охватывает промежуток от 25 до 45 лет и характеризуется усложнением связей человека с миром, развитием абстрактного мышления, сформированностью эмоционально-волевой сферы, профессиональным и личностным становлением, принятием и освоением большего количества новых социальных ролей, развитием высокого уровня саморегуляции. Основными характеристиками взрослой личности являются: рефлексия, потребность в труде и профессиональной деятельности, наличие профессионального самоопределения, владение трудовыми навыками, потребность в самореализации, переход к экономической и территориальной независимости от родительской семьи, принятие и воплощение новых социальных ролей.

Основными критериями, разделяющими детство и взрослость, являются самостоятельность и независимость.

Таким образом, для взрослого возраста (25–45 лет) основными инфантильными проявлениями являются следующие: незрелость эмоционально-волевой сферы, несамостоятельность, неспособность принимать на себя новые социальные роли, подразумевающие определенную ответственность, территориальная и экономическая зависимость от родительской семьи. Несформированность взрослых качеств ведет к реализации поведения, характерного для предыдущего возрастного этапа, и является проявлением инфантилизма.

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

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. Москва: Академия, 1999. 672 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шороховой. Москва: Наука, 2002. 137–145.
3. Ананьев Б. Г. Структура развития психофизиологических функций человека // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, доп. Москва: Институт практической психологии, 1996. С. 248–254.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристика и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
5. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета: Психология. 1980. № 2. С. 3–12.
6. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. 5-е издание. Москва: Университета РАО, 1999. 176 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
8. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. Москва: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
9. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник. Москва: Владос, 2008. 368 с.
10. Квинн В. Прикладная психология. С.-Петербург: Питер, 2000. 560 с.
11. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии. Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. 464 с.
12. Клиническая психология: учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. С.-Петербург: Питер, 2002. 960 с.
13. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
14. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. С.-Петербург: Питер, 2005. 940 с.
15. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
16. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Сфера, 2001. 464 с.
17. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 144 с.
18. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. Москва: Наука, 1978. С. 156–172.
19. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
20. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога. Москва: Эксмо, 2005. 896 с.

21. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Москва: МГУ, 1981. 84 с.
22. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва: Академия, 1999. 456 с.
23. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. Москва: Российское педагогическое агентство. 1996. 374 с.
24. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений / под ред. Т. Д. Марцинковской. Москва: Академия, 2007. 528 с.
25. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. С.-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
26. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. С.-Петербург: Питер, 2001. 224 с.
27. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003. 312 с.
28. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.
29. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие. С.-Петербург: Питер, 2005. 479 с.
30. Штырбул О. Г. Динамика жизненных планов и временной перспективы на разных возрастных этапах // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 11–14.
31. American Psychiatric Association. (1993, March 1). DSM – 1V draft criteria. Washington, DC: Author. 886 p.
32. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>.
33. Kaufman A. S. Test Review: Wechsler, D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised. N.Y.: Psychological Corporation, 1981. P. 309–313.
34. Kernberg O. Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven: Yale Univ. Press, 1984. 381 p.

References

1. Abramova G. S. Vozrastnaia psikhologiya. [Developmental psychology]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 1999. 672 p. (In Russian)
2. Abul'khanova-Slavskaja K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti. [Personality life prospects]. Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni. [Personality psychology and a way of life]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 2002. P. 137–145. (In Russian)
3. Anan'ev B. G. Struktura razvitiia psikhofiziologicheskikh funktsii cheloveka. [Development structure of human psycho-physiological functions]. Khrestomatiia po vozrastnoi psikhologii. [Anthology of developmental psychology]. Edited by D. I. Fel'dshtein. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii. [Institute of practical psychology]. 1996. P. 248–254. (In Russian)
4. Bodalev A. A. Vershina v razvitiu vzroslogo cheloveka: kharakteristika i usloviia dostizheniia. [Peak of adult development: characteristics and achievements]. Moscow: Publishing House Flinta; Nauka. [Science]. 1998. 168 p. (In Russian)

5. Bratus' B. S. Concerning the issue of personality development in adulthood. *Vestnik Moskovskogo universiteta: Psikhologiya*. [Bulletin of the Moscow University. Psychology]. 1980. № 2. P. 3–12. (In Russian)
6. Vozrastnaia psikhologiya (razvitie rebenka ot rozhdeniia do 17 let). [Development psychology (child development from birth to 17 years)]. Moscow: Rossijskaja Akademiia Obrazovaniia. [Russian Academy of Education]. 1999. 176 p. (In Russian)
7. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. [Collected works. 6 volumes]. V. 4. Moscow: Publishing House Padagogika. [Pedagogy]. 1984. 433 p. (In Russian)
8. Gamezo M. V., Petrova E. A., Orlova L. M. Vozrastnaia i pedagogicheskaia psikhologiya. [Pedagogical development psychology]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. [Russian Pedagogical Society]. 2003. 512 p. (In Russian)
9. Dud'ev V. P. Psikhomotorika: slovar'-spravochnik. [Psychomotor system. Glossary]. Moscow: Publishing House Vldos, 2008. 368 p. (In Russian)
10. Kvinn V. Prikladnaia psikhologiya. [Applied psychology]. Saint-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2000. 560 p. (In Russian)
11. Kernberg O. F. Tiazhelye lichnostnye rasstroistva: Strategii psikhoterapii. [Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies]. Moscow: Nezavisimaja firma «Klass». [Independent Firm «Class»]. 2000. 464 p. (In Russian)
12. Klinicheskaja psikhologiya. [Clinical psychology]. Edited by B. D. Karvasarskii. Saint-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2002. 960 p. (In Russian)
13. Kondrat'ev M. Iu., Il'in V. A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika. [ABC book for social practitioner psychologist]. Moscow: Publishing House PER SJe, 2007. 464 p. (In Russian)
14. Kraig G., Bokum D. Psikhologiya razvitiia. [Developmental psychology]. Saint-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2005. 940 p. (In Russian)
15. Kratkii psikhologicheskii slovar'. [Concise dictionary of psychology]. Edited by A. V. Petrovskii, M. G. Iaroshevskii. Moscow: Publishing House Politizdat. [Political Publishing House]. 1985. 431 p. (In Russian)
16. Kulagina I. Iu., Koliutskii V. N. Vozrastnaia psikhologiya: Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiia cheloveka. [Developmental psychology: full life cycle of human development]. Moscow: Publishing House Sfera. [Sphere]. 2001. 464 p. (In Russian)
17. Lebedinskii V. V. Narusheniia psikhicheskogo razvitiia v detskom vozraste. [Infancy mental development disorders]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2003. 144 p. (In Russian)
18. Loginova N. A. Razvitie lichnosti i ee zhiznennyi put'. [Development of personality and its trajectory of life]. Printsip razvitiia v psikhologii. [Development principle in psychology]. Edited by L. I. Antsyferov. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1978. P. 156–172. (In Russian)
19. Mak-Vil'iams N. Psikhoanaliticheskaja diagnostika: ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse. [Psychoanalytic diagnostics: Understanding of personality structure in clinical process]. Moscow: Nezavisimaja firma «Klass». [Independent Firm «Class»]. 2001. 480 p. (In Russian)

20. Malkina-Pykh I. G. *Vozrastnye krizisy: Spravochnik prakticheskogo psikhologa*. [Age crises. Reference book of the practical psychologist]. Moscow: Publishing House Jeksmo, 2005. 896 p. (In Russian)
21. Morgun V. F., Tkacheva N. Iu. *Problema periodizatsii razvitiia lichnosti v psikhologii*. [Periodization problem of personality development in psychology]. Moscow: Moskovskij Gosudarstvennyj universitet. [Lomonosov Moscow State University]. 1981. 84 p. (In Russian)
22. Mukhina V. S. *Vozrastnaia psikhologiya*. [Developmental psychology]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 1999. 456 p. (In Russian)
23. Obukhova L. F. *Detskaia (vozrastnaia) psikhologiya*. [Child (developmental) psychology]. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. [Russian Pedagogical Agency]. 1996. 374 p. (In Russian)
24. *Psikhologiya razvitiia*. [Developmental psychology]. Edited by T. D. Martsinkovskaia. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2007. 528 p. (In Russian)
25. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniia do smerti*. [Human psychology: from birth till death]. Edited by A. A. Rean. Saint-Petersburg: Publishing House Prajm-Evroznak, 2002. 656 p. (In Russian)
26. Rybalko E. F. *Vozrastnaia i differentsial'naia psikhologiya*. [Developmental differential psychology]. Saint-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2001. 224 p. (In Russian)
27. Selivanov V. V. *Myshlenie v lichnostnom razvitii sub'ekta*. [Thinking in subject personal development]. Smolensk: Publishing House Universum, 2003. 312 p. (In Russian)
28. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii*. [Fundamentals of psychological anthropology]. *Psikhologiya razvitiia cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze*. [Human development psychology: development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publishing House Shkol'naja pressa. [School Press]. 2000. 416 p. (In Russian)
29. Tolocek V. A. *Sovremennaja psikhologiya truda*. [Modern labour psychology]. Saint-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2005. 479 p. (In Russian)
30. Shtyrbul O. G. Dynamics of life plans and time prospects at different age stages. *Voprosy psikhologii*. [Psychological Studies]. 2010. № 3. P. 11–14. (In Russian)
31. American Psychiatric Association. (1993, March 1). *Diagnostic and Statistical Manual – IV draft criteria*. Washington, DC: Author. 886 p. (Translated from English)
32. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Available at: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>. (Translated from English)
33. Kaufman A. S. Test Review: Wechsler, D. *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised*. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1983. № 1. P. 309–313. (Translated from English)
34. Kernberg O. *Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies*. New Haven, 1984. 381 p. (Translated from English)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК [377.112:371.13]:378.147:004

Неупокоева Елена Е.

старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ)
E-mail: helena_rtd@mail.ru

Чапаев Николай Кузьмич

доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Аннотация. *Цель.* В статье представлена научная спецификация системно-деятельностного подхода применительно к условиям учебного процесса, направленного на развитие компьютерной компетенции. В исследовании ставилась задача повышения эффективности процесса обучения информационным технологиям будущих педагогов профессионального обучения в области экономики и управления. При этом внимание авторов сфокусировано на том, чтобы максимально задействовать творческий потенциал обучающихся за счет применения модели управляемого творческого процесса.

Результаты. Исследование проводилось на базе РГППУ, основными методами исследования являлись метод наблюдения, анкетирования и беседы. По результатам исследования производились уточняющие шаги в области технологии организации учебного процесса, подходов и методик, разрабаты-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ, проект № 2014/393.

вались дидактические материалы и учебные пособия, что привело к существенному улучшению результатов образовательного процесса, основной целью которого было повышение качества формирования компьютерной компетенции.

Научная новизна. Хотя отдельные элементы данного исследования уже фигурировали в научной литературе, но в такой комбинации, применительно к данной методике организации учебного процесса, с обоснованием пользовательской компьютерной герменевтики (термин впервые используется в такой дефиниции) исследования еще не проводились.

Практическая значимость работы уходит корнями в проблему развития компьютерной компетенции будущих педагогов профессионального образования, играющих ключевую роль в развитии непрерывного образования в условиях всеобщей компьютеризации и масштабного развития глобальной сети.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, компьютерная компетенция, педагогическое творчество, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-106-127

Neupokoeva Yelena E.

Senior Lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: helenartd@mail.ru

Chapaev Nikolaj K.

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

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

SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH TO THE PROBLEMS SOLUTION OF COMPUTER COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The scientific specification of system and activity approach in relation to conditions of the educational process aimed at the development of computer competence is presented in the article. The task of efficiency increase of training process in information technologies of future teachers of vocational education in area of economy and management is set in the present research. Thus the attention of authors is focused on involving the trainees' creative potential as much as possible through the application of model of the operated creative process.

Results. Research was conducted at the Russian State Vocational Pedagogical University; the main methods of research are a method of supervision, ques-

tioning and conversation. By results of research, the specifying steps to areas of technology of the organization of educational process, approaches and techniques are made; didactic materials and manuals that led to increase of results of educational process which main objective is an improvement of quality of formation of computer competence are developed.

Scientific novelty. Though separate elements of this research have already appeared in scientific literature, but in such combination, in relation to this technique of the organization of educational process, with use of the user computer hermeneutics (the term is for the first time used in such definition) researches have not been conducted yet.

Practical significance. The practical importance of work originates in a problem of development of computer competence of future teachers of professional education and plays a key role in the development of continuous education in the conditions of a general computerization and large-scale development of a global network.

Keywords: system and activity approach, computer competency, pedagogical creativity, professional and pedagogical education, a teacher of vocational education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-106-127

В настоящее время остро ощущается необходимость переосмысления опыта развития педагогических систем, нахождения новых путей практической реализации новых концепций, продиктованных нам реалиями эпохи индустриализации и информатизации общества. Интеллектуальная стратификация общества может стать серьезной угрозой для большей части населения, если не будут появляться новые методики обучения, учитывающие быстрое развитие информационных технологий, что обязательно должно отразиться на подходах, используемых при подготовке профессионально-педагогических кадров. Следовательно, создание кадрового резерва педагогов, способных квалифицированно заниматься обучением взрослых, приобретает сегодня наибольшую актуальность.

Ведущую роль при формировании личности специалистов сейчас играет компетентностный подход, но он не описывает систему организации самого процесса обучения. На наш взгляд, главным звеном, задающим общую канву для построения целостной концепции, может стать системно-деятельностный подход, не только наиболее точно отражающий деятельность по приобретению актуальных компетенций, но и позволяющий раскрывать творческую составляющую процесса обучения.

В п. 7.2 ФГОС по подготовке профессионально-педагогических кадров есть ссылка на системно-деятельностный подход, в п. 7.3 – на компетентностный, из чего разработчики учебных программ должны сделать

вывод – необходимо разумно сочетать оба подхода. Интеграция системного и деятельностного подходов позволяет реализоваться в учебных планах принципу организации учебного процесса, к которому подталкивают нас работодатели – развитию человека, «компетентного в области обновления своих компетенций» [1].

Системно-деятельностный подход зародился на стыке двух подходов – системного и деятельностного, каждый из которых изначально прорабатывался для решения задач школьной педагогики. Вопросами системного подхода занимались Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др. В современной педагогике системный подход понимается как «направление методологии, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем... При исследовании педагогической системы исследователь должен выявить компоненты и системообразующие связи педагогического процесса, определить основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, определить роль и место данной системы в системе других явлений, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей, и в результате – создать систему с улучшенным функционированием, внедрить полученные результаты в практику» [1, с. 343].

Системный подход исследуется и в рамках компьютерного обучения. Особенным «спросом» пользуется данная тематика у зарубежных коллег, которые отмечают сложности тестовой аттестации или акцентируют внимание на росте влияния информационных систем на систему знаний в целом. Осуществляются попытки переосмысления подходов к обучению, предлагается «учиться по-новому», однако конкретных выходов из сложившейся ситуации не предлагается. Авторы лишь констатируют необходимость детального изучения влияния развития информационных технологий на экономику стран и систему образования [16, 17].

Над концепцией деятельностного подхода работали такие ученые, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. А. Арламов, Н. Ф. Талызина и др. Зачастую этот подход рассматривается как организация и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности, направленности его предпочтений, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, значимости личностного опыта в становлении субъектности обучающегося. «Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое “деятельностный подход” в образовании», – пишет А. А. Леонтьев [5, с. 4]. В профессиональной педагогике деятельность интерпретируется в качестве объяснительного принципа интеграции образования и производства [13, с. 68–99].

Системно-деятельностный подход может рассматриваться как новая интегративная концепция, объединяющая в себе все лучшее от обеих систем. Однако, на наш взгляд, данный подход более отражает прикладной характер познавательной деятельности, которой занимаются педагоги, обучая будущих преподавателей методике преподавания специальных знаний в области информационных технологий, используя при этом ПК и как средство, и как объект изучения.

Аспекты системно-деятельностного подхода развивали такие ученые, как А. Г. Асмолов (нацеленность на результат как на системообразующий фактор деятельности), П. К. Анохин и Н. А. Бернштейн (достижение результата при наличии обратной связи), Г. П. Щедровицкий (целевая предопределенность социальных явлений). Также следует отметить труды В. В. Степанова, В. П. Сухова, Т. И. Фисенко, А. В. Хуторского, С. Я. Батышева и др. Основными принципами системно-деятельностного подхода считаются субъектность, учет сензитивных периодов развития, со-трансформация, амплификация (углубление развития), учет ведущих видов деятельности и законов их смены, определение зоны ближайшего развития, обязательная результативность каждого вида деятельности, обязательная рефлексивность всякой деятельности и др.

А. Г. Асмолов так интерпретирует возросшую актуальность системно-деятельностного подхода: «Аттестация, аккредитация, лицензирование, тестирование – только в этой системе существуют эти понятия» [1]. Ученый утверждает, что «в рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемых друг от друга характеристики – стандартизация образования и вариативность образования» [Там же]. По мнению О. С. Тоистеевой, данный подход хорошо соотносится с концепцией «образование для успеха» [11]. Отдельные авторы рассматривают особенности использования этого подхода для обучения педагогических кадров и отмечают важность выбора стратегии для реализации «продукта деятельности» [3].

Частным случаем применения системно-деятельностного подхода на практике является обучение будущих педагогов экономических дисциплин использованию персонального компьютера (ПК) как средства организации образовательного процесса и его изучение как объекта, имеющего в своем арсенале прикладные решения в области экономики. Это обусловлено следующими факторами. Во-первых, методическая деятельность преподавателя всегда носит творческий характер, а при использовании ПК как объекта изучения очень важно, чтобы не только материалы были методически качественно выполнены, но и грамотно использовался понятийный аппарат данной предметной области. Во-вторых, сами информационные технологии предполагают большой спектр возможностей по разработке дидактических материалов. Учет этих факторов возможен лишь

при реализации творческого проекта с использованием подхода, обобщающего в себе системный и деятельностный компоненты.

Поскольку основной нашей целью является работа над информационной компетенцией, рассмотрим это понятие. Например, К. А. Федулова понимает ее как часть информационной компетенции инженера, включающую четыре типа приобретаемого опыта: познавательной, информационной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [12]. В иностранных источниках активно обсуждаются проблема измерения ИКТ-компетенций (компетенций в области информационно-коммуникационных технологий) и проблема их повышения [23]. Любопытно, что исследования в этой области идут в том же направлении, которое занимает и нас, – проектная деятельность и повышение личностного включения. Несмотря на то, что иностранные студенты считают, что компьютерное обучение является важным элементом образования и профессиональной готовности, они оценивают работу по освоению персонального компьютера как скучную и неинтересную.

Для нас информационная компетенция педагога профессионального обучения в области экономики складывается из умения работать с информацией и компьютерной компетенции как ее составляющей. Умение работать с информацией для педагога связано не только с ее поиском и обработкой, но и с навыками справляться с большими ее объемами, систематизировать и обобщать информацию, выбирать нужную и адаптировать ее к различным формам представления. Умение отличить научно значимую информацию от остальных информационных потоков, особенно в сети Интернет, является показателем информационной грамотности.

Предмет нашего внимания – овладение, совершенствование и расширение компьютерной компетенции для осуществления методической работы при создании обучающих текстов и видео.

Компьютерная компетенция педагога профессионального обучения – это не только осведомленность человека о способах решения прикладных задач и обладание практическими навыками выполнения работ, но и умение передавать эти знания, транслировать их в научной форме, с учетом терминологии программного продукта, умение работать с этими терминами, модифицируя их в форму, подходящую под конкретный тип пользователя, в зависимости от его базовых навыков (развитости у него компьютерной компетенции). Поэтому далее речь пойдет о методике описания текстов для пользователя, на основании которой проходят обучение будущие преподаватели экономических дисциплин. Поскольку в их практике обязательно выполнение работ с применением персонального компьютера, мы предлагаем схему изучения понятийного аппарата прикладных программных разработок как системы знаний, необходимых для раз-

вития навыков грамотного построения учебных пособий с использованием экономического аппарата.

Все знания о персональном компьютере представляются нам как некая система, в основе описания работы которой находится некий понятийный аппарат, разрабатываемый авторами программных продуктов. С нашей точки зрения, транслирование алгоритмов для пользователя рационально вести не отталкиваясь от этого аппарата, а исходя из уровня подготовки пользователя, так как этот уровень может быть разным.

Таким образом, необходимо ввести новое понятие для описания работы по конструированию пользовательских алгоритмов – *пользовательскую компьютерную герменевтику*. Понятие компьютерной герменевтики подробно разбирается в научных работах в связи с проблемой, стоящей перед разработчиками искусственного интеллекта (ИИ) как фактор, который может помешать созданию ИИ. Это понятие часто используется и противниками разработки ИИ (см., например, публикацию Е. Н. Шульги [15] или работы Т. Винограда и Ф. Флореса). Однако применительно к учебному процессу компьютерная герменевтика практически не рассматривалась.

Мы предлагаем знакомить обучающихся с компьютерной герменевтикой при изучении дисциплины «Информационные технологии в образовании» посредством создания проекта методической разработки.

И. И. Ильясова и Н. А. Галатенко [4] в проектной деятельности преподавателя выделяют:

- логические операции;
- эвристические операции;
- общеучебные умения на уровне экстерниоризации и интериоризации.

Нельзя не признать важность указанных операций для организации учебного процесса, однако нам кажется, что в этой классификации не представлен сам акт творчества, способность педагога мыслить неординарно, проявляя себя в поиске таких решений, которые способствовали бы появлению нового информационного продукта, пригодного для обучения. В литературе, описывающей подготовку учителей средней школы, практически не встречаются материалы, посвященные педагогическому творчеству во всех его выражениях (проявляющемуся не только в том, как построить урок по уже готовым методическим указаниям с использованием шаблонных учебников). Однако в условиях подготовки педагогов профессиональных учебных учреждений творческий акт – повседневная задача преподавателя. Постоянно изменяющиеся технологии, особенно информационные, принуждают педагогов к непрерывному творчеству, поскольку написание учебных пособий существенно отстает от их (технологий) быстрого развития и приумножения. Зачастую педагог, идущий «в но-

гу со временем», вынужден каждый год обновлять весь пакет методических разработок в силу того, что производители предлагают очередную, более совершенную версию программного обеспечения. Высшая школа вообще никогда не имела учебников и учебных пособий, в которых были бы описаны актуальные версии программных продуктов, хотя, естественно, на рынке учебной литературы появляются книги для пополнения библиотеки пользователя. Как правило, это инструкции объемом более 500 страниц, однако предлагать приобретать их студентам нерационально. Такие инструкции содержат избыточную информацию, структурированы согласно логике программного продукта, а не задач, реализуемых при его помощи.

Рассмотрим творческую деятельность преподавателя с точки зрения ее структуры, чтобы имитировать ее в условиях учебного процесса.

Грем Уоллес выделяет четыре этапа творческого процесса: подготовку, инкубацию, озарение и проверку. Стадия подготовки проекта описывается как сознательное исследование проблемы, стадия инкубации – как перерыв в сознательной работе над проблемой и подключение подсознательного. Принятие решения показано как внезапное озарение после периода инкубации, верность которого проверяется на последнем этапе [27].

G. F. Kneller добавляет к перечисленным этапам еще одну стадию – так называемый «первый инсайт», предшествующий стадии подготовки, на которой впервые возникает оригинальная идея [22].

S. Boles вводит понятие «креативной фрустрации» – момент, когда индивид принимает сознательные решения, непосредственно влияющие на конечный результат [18].

D. Sapp уточняет идею о первом инсайте: на его взгляд, это скорее точка, на которой индивид переживает вдохновение, чем этап, поскольку гораздо больше времени уходит на подготовку и проверку гипотезы. По мнению этого автора, весьма важной является первоначальная мотивация, влияющая на все дальнейшие этапы в смысле проявления степени творчества во время их протекания. Особенно значимой он считал стадию фрустрации и указывал четыре типа реакции: отрицание, рационализацию, принятие стагнации, новый рост [25].

К. Роджерс, говоря о «вхождении» в креативный процесс, важнейшим фактором называет открытость опыту [8].

Пять этапов креативного процесса – подготовку, фрустрацию, инкубацию, инсайт и разработку – выделяет и Н. Ю. Хрящева: [7]. Данная последовательность, думается, более всего отвечает специфике проекта. Однако, кроме прочего, проектная деятельность должна содержать мотивационную, воспитательную компоненты и жесткий регламент оценивания работы, что не отражается в названии этапов, но содержательно опи-

сывается в виде системы оценочных критериев, воспроизводящих содержание комплекса компетенций.

Рассмотрим подробнее этапы креативного процесса разработки методических рекомендаций обучающимися экономических специальностей профессионально-педагогического направления подготовки. Деятельность по подготовке управляемого инсайта – информационного продукта о ПК – была структурирована так же, как и у Н. Ю. Хрящевой, с тем уточнением, что процесс оставался нелинейным вплоть до последнего этапа: он в случае необходимости возвращался к этапу изучения своего информационного поля (рис. 1).

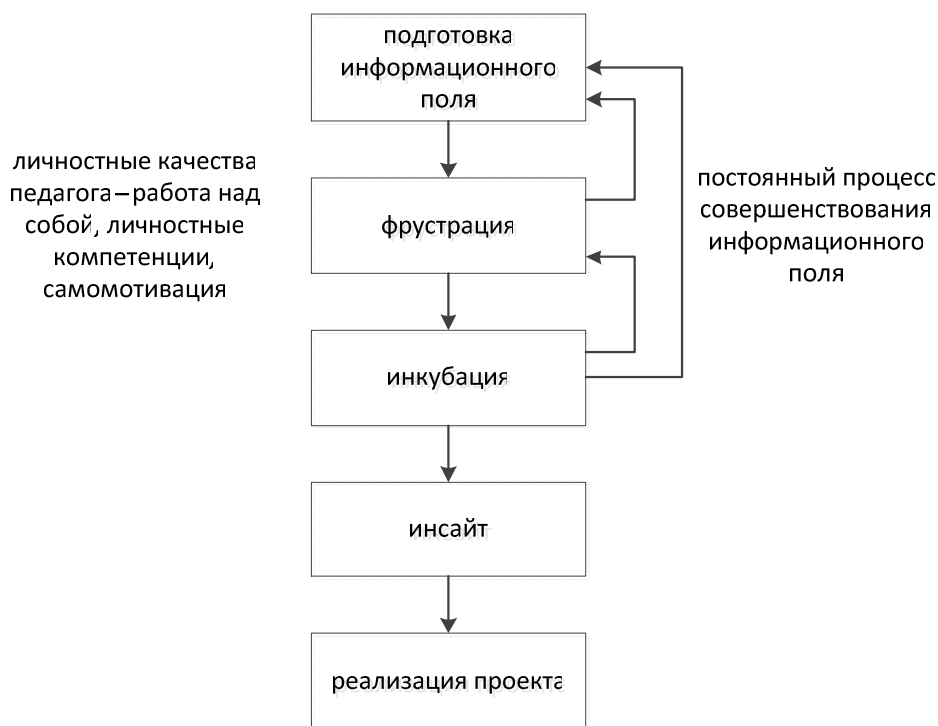


Рис. 1. Модель творческого процесса решения педагогической задачи по разработке содержания фрагмента учебного пособия

Этап 1. Подготовка информационного поля с набором знаниевых компонентов

Практическая апробация данной методики производилась на площадке Российского государственного профессионально-педагогического университета. В результате внедрения метода была сформирована модель

творческого процесса, которая описывает решение педагогической задачи по разработке содержания фрагмента учебного пособия.

Важно, чтобы обучающийся на протяжении всего времени выполнения проекта был не пассивным «потребителем знаний», а активным творцом своего учебного маршрута, обсуждающим его «на равных» с преподавателем. Для этого можно использовать игровую форму, при которой студент выполняет роль специалиста учебного центра или педагога в колледже, т. е. субъекта, инициирующего педагогический процесс и реализующего на практике учебно-методические материалы по некоторой теме.

На этапе подготовки информационного поля для решения итоговой задачи мы задались вопросом о технологии выделения знаниевых компонент данного поля. Отбор теоретических знаний в области информационных технологий не строго формализован, границы многих понятий расплывчаты и не имеют однозначных трактовок в связи с тем, что большинство из них являются продуктами перевода в разных источниках. Именно поэтому теоретическое наполнение практической части курса по изучению информационных технологий часто остается за рамками процесса обучения.

Исходя из концепции итогового продукта и имеющейся структуры организации процесса подготовки к проектированию, на начальном этапе мы выдвинули идею конструирования минимума содержания для проектной деятельности. Для этого была проанализирована структура процесса решения задачи, в которой А. Бине выделял три фазы: осознание цели, выдвижение гипотез о путях ее достижения, оценка гипотез и выбор одной подходящей. Во второй фазе намечается общее направление поиска гипотез путем нахождения общей цели решения, после чего происходит переход к конкретному решению путем перестройки, переконструирования элементов проблемной ситуации и мысленного манипулирования ее моделью [17, с. 7].

В теории Бине наиболее интересна идея переконструирования элементов проблемной ситуации. Обучающийся должен владеть информацией о целом комплексе взаимосвязанных знаниевых элементов, чтобы свободно ими оперировать: без экстерииоризации элементов знания нельзя инициировать у него творческое состояние. Поэтому так значим выбор методики изучения и закрепления материала: обучающийся становится активным участником учебного процесса, если после каждого среза уровня знаний корректируется его траектория обучения, «маршрут» познания постоянно меняется в зависимости от того, как обучающийся проецирует вовне элементы собственного знания. Фактически обучающийся может проектировать свой учебный маршрут «на равных» с преподавателем, ес-

ли полнота и целостность знаниевых компонентов достигают оптимального количества и система связей представляется целостной.

Таким образом, на подготовительном этапе мы работали над интеграцией дисциплин [6] и вспомогательных информационных блоков, имеющих существенное значение при формировании информационного поля обучающегося (рис. 2). Для реализации подготовительного этапа был разработан учебно-методический комплекс (УМК) для группы дисциплин кафедры информационных систем (ИС).

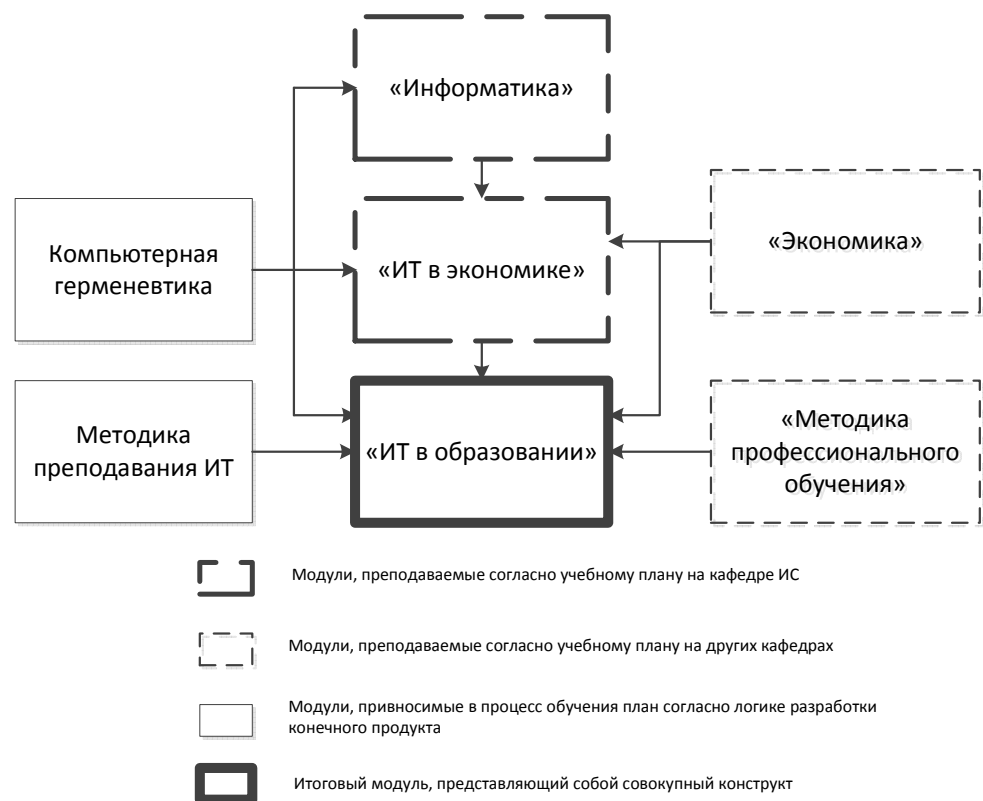


Рис. 2. Система дисциплинарных компонентов и модулей применительно к этапу подготовки информационного поля

Подбор содержания, методов обучения и контроля происходил с точки зрения теории принятия управленческих решений. Согласно Р. Купперману и Т. Саати, лицо, принимающее любое решение, обычно сталкивается с системой взаимозависимых компонент, которые необходимо проанализировать, и чем глубже человек вникает в эту сложность, тем лучше будут принимаемые им решения.

Т. Саати так описывает ход человеческого мышления: сталкиваясь с множеством контролируемых и неконтролируемых элементов, отражающих сложную ситуацию, связанную с принятием решения, разум объединяет их в группы в соответствии с распределением некоторых свойств между элементами. Иерархическая модель принятия решений повторяет данный процесс, при этом группы (объединяющие их общие свойства) рассматриваются в качестве элементов следующего уровня системы. Эти элементы, в свою очередь, могут быть объединены в соответствии с другим набором свойств, создавая элементы более высокого уровня, и так до тех пор, пока не будет создан единственный элемент – вершина, которую можно отождествить с целью процесса принятия решения [9, с. 5].

Студент, создающий фрагмент обучающего модуля, должен прийти к решению о концепции подачи материала, методе его текстового и устного описания или его адаптации под определенную аудиторию (уровень пользователя). Для этой деятельности необходимо максимальное количество материалов, но это количество не должно выходить за рамки образовательной задачи.

Полноценная творческая деятельность невозможна без *проектно-ориентированного знаниевого компонента* – элемента научного знания, который служит связкой в системе познания, позволяя свободно ориентироваться в нужной предметной области, но на практике служит для усиления осознанности действий только в связке с другими знаниевыми компонентами.

Особенностью экстериоризированных проектно-ориентированных знаний в нашем понимании является их целостность в сознании человека. Их отсутствие указывает на невозможность конструировать новое, а присутствие во всей полноте проявляется как способность охватывать материал и свободно рассуждать на заданную тему (или, по крайней мере, быть компетентным в каком-либо вопросе). Интуитивно каждый человек понимает, все ли знаниевые компоненты он охватил, но вербализовать это может не всякий из-за нехватки навыков описания.

Состояние инсайта как раз и возникает в полноте представления всех нужных элементов, а при отсутствии хотя бы одного «кирпичика» зачастую не получается вся конструкция, и у обучающегося начинается паника. Чтобы перекрыть «белые пятна» в образовании, времени, отпущенного на освоение одной дисциплины, конечно, недостаточно. Следует использовать элементы знания, усвоенные при изучении дисциплин-предшественниц. Базовые знаниевые элементы должны бифуркационно преобразиться в общую структуру и привести к новому осознанию материала (рис. 3), который может быть либо творчески переработан, либо сущест-

венно преобразен в соответствии со способностями обучающегося и уровнем освоения им дисциплин.



Рис. 3. Схема подготовки базиса для управляемого инсайта

Необходимо учитывать это при построении схемы подачи материала. На начальном уровне – при изучении первых дисциплин информационного цикла «Информатика» и «Информационные технологии в экономике» – происходит постижение азов программирования, закладывается базис, все знаниевые компоненты приводятся к единой схеме, единому терминологическому пласту.

При освоении дисциплины «Информационные технологии в образовании» студенты знакомятся с компьютерной герменевтикой, позволяющей привести в систему все компоненты прикладных знаний. На этапе выполнения проекта становится возможным отследить компетенции, которые хоть сколько-то связаны с его осуществлением: лингвистическую, информационную, педагогическую, в том числе профессиональную готовность. При этом с учетом принципов андрагогики формируется профессионально-ориентированное отношение к разработке пособия. Особенно важен полный комплекс перечисленных знаний при создании видеоуроков – специфической продукции, получившей большую популярность, но в системе подготовки педагогических кадров до сих пор не стандартизированной. С тем, как надо и как не

надо выполнять эти работы, обучающиеся могут ознакомиться, например, с помощью таких ресурсов, как YouTube.

В содержание компьютерной герменевтики мы закладываем не только понятийный аппарат информационных технологий, но и расхождения с нормами русского языка, свойственные алгоритмическому языку персонального компьютера.

Этап 2. Фрустрация или пересмотр всей системы знаниевых компонентов, поиск недостающих. Изучение информационного поля

Процесс обучения необходимо строить таким образом, чтобы студенты непрерывно совершенствовали свой понятийный лексикон, понимали процедуры алгоритмизации, овладевали новыми педагогическими приемами и методами, применяющимися в процессе написания методических указаний.

Для педагогической деятельности требуется рефлексия, выявление педагогом тех зон, в которых он слабо разбирается. Де Боно в своих работах об осознанном мыслительном процессе писал о необходимости создания «карты мышления», где будут указываться пробелы в знаниях, «слепые пятна» [20]. Каждый новый проект, по его мнению, должен начинаться с изучения «территории».

В зарубежных исследованиях последних лет часто поднимается вопрос о роли информационных технологий в построении когнитивных карт знания, в связи с чем появилось понятие «коннективизм» [21], описывающее системный подход к обучению и вполне проецирующееся на наше понимание системы передачи знаний. Коннективизм, однако, не рассматривает выхода на практическую, прикладную сторону обучения – формирование компетенций. Утверждение из теории коннективизма о том, что имеется некая «цифровая мудрость» как факт взаимодействия со средой, способствующего ускорению приобретения знаний, является для нас спорным, поскольку, чтобы ранжировать элементы в «реке знаний», необходимо обладать развитыми информационными компетенциями. Формирование и развитие информационной и специальностно-ориентированной компьютерной компетенций – задача, которая должна подлежать систематизации, что более соотносится с системным подходом.

Важным этапом совершенствования знаний в образовательном процессе, с точки зрения психологии, является фрустрация. Но для обучающихся это состояние зачастую становится «камнем преткновения» и используется как мотив для ухода от ответственности за свое обучение.

Тем не менее периоды фрустрации неотделимы от процесса творчества, поэтому мы не только включаем их в систему этапов обучения, но и инициируем появление на каждом шаге проектной деятельности студентов.

Этап 3. Инкубация, накопление и попытки сопоставления элементов знаний, возможный возврат к этапу 2

Фаза инкубации сопряжена как с процессами интериоризации и экстериоризации, так и с поисками решения конкретной поставленной задачи. На стадии инкубации возникает идея об итоговом проекте, который будет представлен на решающем, финиширующем этапе – по завершении создания фрагмента учебно-методического комплекса.

Освоение студентами дисциплин «Информатика», «Информационные технологии в экономике», «Риторика», «Экономика», «Методика профессионального обучения» дает совокупность знаний, которую должны дополнять знания в области методики преподавания информационных технологий, но и этого недостаточно, чтобы описать пользовательские алгоритмы с учетом всех психологических, терминологических, алгоритмических нюансов. К совокупности дисциплин нужно добавить компьютерную герменевтику как обоснование тех понятий, которые будут присутствовать в итоговом продукте.

Этап 4. Инсайт

На этом этапе рождаются идеи, осуществляется подбор «выразительных средств» для демонстрации примеров в фрагменте учебного пособия. Методами интервью и наблюдения мы выяснили, что состояние инсайта переживают от 20 до 40% обучающихся. Более 30% из них начинают работать над своим информационным продуктом осознанно.

Этот этап подготавливается постепенно. До него желательно сформировать общую структуру, систему знаний, чтобы инсайт стал управляемым, а это сделать довольно сложно без индивидуального подхода к обучению и без поддержки коллег. Важно каждый раз при входном тестировании убеждать обучающихся внимательно изучить свои ошибки и повторять материал, который ранее был плохо изучен или не закреплен. Сложность состоит в том, что время для проверки качества коррекции индивидуальной траектории по восполнению знаний каждого обучающегося не предусмотрено. Все недочеты в стартовой подготовке мы вынуждены компенсировать при проектировании фрагмента учебно-методического комплекса. При этом эффект от такой работы становится явным и для обучающегося, и для педагога. Однако откладывание восполнения

всех пробелов на последний этап чревато тем, что обучающемуся может не хватить сил и времени на создание проекта.

Этап 5. Реализация проекта

В разработанном студентами фрагменте учебно-методического комплекса, состоящего из группы электронных изданий учебного назначения, которые могут применяться как для очно-заочного, так и для дистанционного обучения, должны быть представлены следующие компоненты: фрагмент электронного учебного пособия, часть которого – лабораторная работа, составленная обучающимся, небольшой анимационный блок; тест, разбитый на дидактические единицы; видеоурок по заданной теме; презентация в виде аннотации к фрагменту учебного курса или лекции; рабочая тетрадь по заданной теме.

При анализе проекта необходимо принимать во внимание не только какой продукт человек создал и как справился с задачей, но и как он работал над ее решением, как он показал себя в течение всего периода работы. Данный проект дает возможность оценить будущего специалиста комплексно, на уровне компетенций, в том числе и тех, которые выявить сложно и к которым относятся, прежде всего, мотивационная компонента и профессиональная готовность, а также творческая составляющая.

Проявления творчества рассматриваются авторами по-разному. Например, Де Боно пишет, что «поскольку нешаблонное мышление нацелено на новые идеи, его, по-видимому, следует отнести к творческому мышлению. Творческое мышление является особой разновидностью нешаблонного мышления. В одних случаях результаты нешаблонного мышления представляют собой гениальные творения, в других они являются ничем иным, как просто новым взглядом на вещи и, следовательно, чем-то менее значимым, чем подлинное творчество. В большинстве случаев творческое мышление нуждается в таланте, тогда как нешаблонное мышление доступно каждому, кто заинтересован в получении новых идей» [19, с. 5].

В. С. Безрукова указывает на интегративное мышление, которое «делает человека способным строить гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, выводить аксиомы, сопоставлять теорию и практику; дает возможность человеку совершать более глубокое и широкое познание действительности, гарантируя качество принимаемых им решений». При этом автор оговаривает, что интегративное мышление во многом зависит от психофизиологических возможностей мозга [2, с. 33–35].

Подлинное творчество в педагогической деятельности предполагает создание информационных продуктов, отличных от шаблонных, подкрепл-

ляемых нестандартным видением. В информационном пространстве, в рамках которого происходит творческий анализ, мы выделяем следующие элементы интегрируемого содержания:

- умение применять термины в области описания интерфейса программных продуктов, в основе которых используется терминология разработчика;
- навыки формирования словесных пошаговых описаний (алгоритмы) для решения прикладных задач;
- готовность использовать программные продукты для решения прикладных задач в области собственно профессиональной деятельности, ограниченной профилем подготовки;
- умение использовать программные продукты для решения прикладных задач в области профессионально-педагогической подготовки.

Согласно словарю педагогических терминов, педагогические способности – это способности личности, структура которых является отражением педагогической деятельности. В структуре педагогических способностей имеются три подструктуры:

- конструктивные способности, позволяющие отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к его индивидуальным особенностям;
- организаторские способности, позволяющие включать учащихся в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом воздействия на каждую отдельную личность, а личность – активной в движении к целям воспитания;
- коммуникативные способности – умение устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися и перестраивать их в соответствии с развитием требований к педагогу [1, с. 276].

Как видим, педагогические способности в целом очень близки к понятию интегративного мышления.

Проработав теоритические аспекты модели подготовки будущих преподавателей профессионального обучения, мы провели эксперимент, который длился в течение 6 лет, начиная с 2010 г. В ходе эксперимента были получены данные, позволяющие говорить об эффективности модели и необходимости радикального пересмотра традиционной структуры дисциплины «Информационные технологии в образовании» и ее методики. Согласно традиционному взгляду, в рамках данной дисциплины следует изучать исключительно программную компоненту в области новых информационных технологий в образовании, не обращаясь к содержательной стороне подготавливаемых дидактических материалов. В 2014 г. (спустя четыре года после начала эксперимента) мы полностью отказались

от таких представлений и переключились на метод работы с индивидуальными проектами с внедрением в дисциплину понятийного аппарата пользовательской компьютерной герменевтики.

В ходе эксперимента наблюдались рост заинтересованности студентов в изучении дисциплины в целом, повышение качества выполнения проектов по сравнению с теми, в которых отсутствовала творческая компонента. От 20 до 40% обучающихся в каждой группе отмечали, что их информационные компетенции существенно улучшились, что они испытывают удовлетворение от выполнения поисковой работы и чувствуют себя более уверенно в плане профессиональной пригодности; а также подчеркивали, что сумели раскрыть собственный творческий потенциал (данные получены методом анкетирования и беседы). Помимо этого, средний показатель рейтингового балла в группе стал выше – 75 баллов, резко увеличилось число обучающихся с баллом больше 85, в то время как при традиционном подходе средние показатели не поднимались до 65.

Трансформация процесса творческого поиска в технологию, объект дидактической инженерии, без которой, как указывал М. А. Чошанов [14], невозможно ее массовое использование, позволяет нам тиражировать разработанный инструментарий. Это осуществимо лишь на основе системно-деятельностного подхода, который делает реальным расширение смыслового поля дисциплин до разумных границ интеграции. Оптимизированное таким образом обучение дает возможность определять уровни сформированных информационных и других компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

К сожалению, эксперимент выявил проблему неготовности педагогического состава поддержать сквозную междисциплинарную подготовку, что, скорее всего, связано с возрастом преподавательского корпуса кафедры. Согласно результатам последних исследований, проводившихся, в частности, в 2015 г. [26], возрастной фактор сильно влияет на расположенность к инновациям в области компьютерных технологий среди профессорско-преподавательского состава, что особенно сказывается на дисциплине «Информационные технологии в образовании», где используются технологии WEB 2.0.

Произведенная апробация описанной модели обучения позволила сделать следующие выводы:

- системно-деятельностный подход должен стать основой организации системы обучения, способствующей раскрытию творческого потенциала обучающихся; смысл данного подхода органично коррелирует, в частности, с общей канвой предлагаемой технологии;
- творческая деятельность при освоении информационной компетенции не только позволяет повысить заинтересованность студентов в по-

лучении информационного продукта, но и позитивно отражается на качестве их подготовки в целом;

• в результате пошаговой проектной образовательной деятельности возможно получить технологическую цепочку дидактических элементов, которая воссоздается в условиях учебного процесса и придает позитивную динамику росту показателей качества работ и, соответственно, развитию совокупности компетенций, ведущей среди которых является информационная.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. П. Ф. Кубрушко*

Литература

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Электрон. ресурс]. Режим доступа <http://gigabaza.ru/doc/97307-pall.html> (дата обращения 21.01.2016)
2. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
3. Деятельность-продукт: алгоритм реализации системно-деятельностного подхода в подготовке преподавателя иностранного языка / И. Н. Кукушкина, О. А. Саенко, Н. П. Степанова // *Magister Dixit*. 2013. № 2. С. 129–135.
4. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей. Москва: Логос, 1994. 208 с.
5. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? // *Начальная школа: плюс-минус*. 2001. № 1. С. 3–6.
6. Неупокоева Е. Е. Интегративный подход к созданию электронных учебных пособий студентами экономического профиля педагогической профилизации // *Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции*, Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. С. 231–236.
7. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. С.-Петербург: Речь; Институт Тренинга, 2006. 256 с.
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя // *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 164–168.
9. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий / пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе. Москва: Радио и связь, 1993. 278 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Сфера, 2004. 448 с.
11. Тоистеева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 198–202.
12. Федулова К. А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 210 с.

13. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография. Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО; ИРРО. 2007. 404 с.
14. Чошанов М. А., Дидактика и инженерия. 2-е изд. Москва: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2013. 248 с.
15. Шульга Е. Н. Компьютерная герменевтика: искусственный интеллект и вычислительная герменевтика // Вопросы философии. 1968. № 2. С. 97–106.
16. A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach – Ross D. Arnold, Jon P. Wade // Procedia – Computer Science. 2015. Vol. 44. P. 669–678.
17. Binet A. L'Etude experimentale de l'intelligence. Paris: A. Costes, 1922. P. 334.
18. Boles S. A model of routine and creative problem solving // Journal of Creative Behavior. 1990. Vol. 24. № 3. P. 171–189.
19. De Bono E. Lateral thinking Creativity step by step. Harper Colophon. 2015. P. 300.
20. De Bono E. Six thinking Hats. Mamaroneck. N. Y.: The International center for Creative thinking, 1985. P. 192.
21. Klementa M., Chráska M., Procedia S. Explanation of instruments and procedures used by the recipients of education in order to build their own learning network, based on the generic model cognitive process // Social and Behavioral Sciences. 2015. № 174. P. 1614–1622.
22. Kneller G. F. Art of Science and Creativity. International Thomson Publishing, 1965. – P. 106.
23. Kissb G., Gastelú C. A. T., Domínguez A. L. Level of ICT competencies at the university // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 174. P. 137–142.
24. Sapp D. David. The point of creative frustration and creative process: a new look at old model // Journal of Creative Behavior. 1992 № 26 (1). P. 21–28.
25. Surej P. John. The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process // Contaduría y Administración. 2015. Vol. 60, Supplement 1, October–December. P. 230–252.
26. Suwatthiponga C., Thangkabutaa T., Lawthongb N. A Proposed Model of Knowledge Sharing to Develop Educational Computer Standardized Test in Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 191. P. 93–97.
27. Wallas G. The Art of Thought. Kent, England: Solis Press, 1926. P. 188.

References

1. Asmolov A. G. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokolenija. [System and activity approach to development of standards of new generation]. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/97307-pall.html>. (In Russian)
2. Bezrukova V. S. Integracionnye processy v pedagogicheskoj teorii i praktike. [Integration processes in the pedagogical theory and practice]. Yekaterinburg, 1994. 152 p. (In Russian)

3. Activity product: algorithm of realization of system and activity approach in training of the teacher of a foreign language. I. N. Kukushkina, O. A. Saenko, Stepanova N. P. *Magister Dixit*. 2013. № 2. P. 129–135. (In Russian)
4. Il'jasov I. I., Galatenko N. A. Proektirovanie kursa obuchenija po uchebnoj discipline. [Design of a course on educational discipline]. Moscow: Publishing House Logos, 1994. 208 p. (In Russian)
5. Leont'ev A. A. Chto takoe dejatel'nostnyj podhod v obrazovanii? [What is activity approach in education?]. *Nachal'naja shkola: plus-minus. [Elementary School: Plus or Minus]*. 2001. № 1. P. 3–6. (In Russian)
6. Neupokoeva E. E. Integrative approach to creation of electronic educational grants by students of an economic profile of pedagogical specialties. *Akmeologija professional'nogo obrazovanija: materialy 12-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Ekaterinburg, 12–13 marta 2015 g. [Acmeology of Professional Education: Materials of the 12th All-Russian Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, d.d. 12–13 March, 2015 Yekaterinburg]*. Yekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2015. P. 231–236. (In Russian)
7. Psihogimnastika v treninge. [Psychogymnastics in training]. Edited by N. Ju. Hrushheva. Saint-Petersburg: Publishing House Rech'; Institut Treninga. [Speech; Institute of Training]. 2006. 256 p. (In Russian)
8. Rodzhers K. Creativity as self strengthening. *Voprosy psihologii. [Psychology Questions]*. 1990. № 3. P. 164–168. (In Russian)
9. Saati T. Prinjatie reshenij. [Decision-making]. Metod analiza ierarhij. [A method of the analysis of hierarchies]. Translated from English by R. G. Vachnadze. Moscow: Publishing House Radio i svjaz'. [Radio and Communication]. 1993. 278 p. (In Russian)
10. Slovar'-spravochnik po pedagogike. [The reference dictionary on pedagogics]. Authored by V. A. Mizherikov. Edited by P. I. Pidkasistyj. Moscow: Publishing House Sfera. [Sphere]. 2004. 448 p. (In Russian)
11. Toisteeva O. S. System and activity approach: the intrinsic characteristic and the principles of realization. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2013. № 2. P. 198–202. (In Russian)
12. Fedulova K. A. Podgotovka budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija k komp'yuternomu modelirovaniju. [Training of future teachers of a vocational education for computer modeling]. Cand. diss. Yekaterinburg, 2014. 210 p. (In Russian)
13. Chapaev N. K., Vajnshtejn M. L. Integracija obrazovanija i proizvodstva: metodologija, teorija, opyt. [Integration of education and production: methodology, theory, experience]. Chelyabinsk; Yekaterinburg: Cheljabinskij institut razvitija professional'nogo obrazovanija. [Chelyabinsk Institute of Professional Education Development]; Institut razvitija obrazovanija. [Institute of Education Development]. 2007. 404 p. (In Russian)
14. Choshanov M. A., Didaktika i inzhenerija. [Didactics and engineering]. 2nd edition. Moscow: Publishing House BINOM; Laboratorija znanij. [Laboratory of Knowledge]. 2013. 248 p. (In Russian)

15. Shul'ga E. N. Computer hermeneutics: artificial intelligence and computing hermeneutics. *Voprosy filosofii. [Philosophy Questions]*. 1968. № 2. P. 97–106. (In Russian)
16. A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach – Ross D. Arnold, Jon P. Wade // *Procedia – Computer Science*. 2015. Vol. 44. P. 669–678. (Translated from English)
17. Binet A. *L'Etude experimentale de l'intelligence*. Paris: A. Costes, 1922. P. 334. (Translated from French)
18. Boles S. A model of routine and creative problem solving. *Journal of Creative Behavior*. 1990. Vol. 24. № 3. P. 171–189. (Translated from English)
19. De Bono E. *Lateral thinking Creativity step by step*. Harper Colophon. 2015. P. 300. (Translated from English)
20. De Bono E. *Six thinking Hats*. Mamaroneck. N. Y.: The International center for Creative thinking, 1985. P. 192. (Translated from English)
21. Klementa M., Chráska M., Procedia S. Explanation of instruments and procedures used by the recipients of education in order to build their own learning network, based on the generic model cognitive process. *Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 174. P. 1614–1622. (Translated from English)
22. Kneller G. F. *Art of Science and Creativity*. International Thomson Publishing, 1965. – P. 106. (Translated from English)
23. Kissb G., Gastelú C. A. T., Domínguez A. L. Level of ICT competencies at the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 174. P. 137–142. (Translated from English)
24. Sapp D. David. The point of creative frustration and creative process: a new look at old model. *Journal of Creative Behavior*. 1992 № 26 (1). P. 21–28. (Translated from English)
25. Surej P. John. The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process. *Contaduría y Administración*. 2015. Vol. 60, Supplement 1, October–December. P. 230–252. (Translated from English)
26. Suwatthiponga C., Thangkabutaa T., Lawthongb N. A Proposed Model of Knowledge Sharing to Develop Educational Computer Standardized Test in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 93–97. (Translated from English)
27. Wallas G. *The Art of Thought*. Kent, England: Solis Press, 1926. P. 188. (Translated from English)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 378.1

Лазарева Людмила Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики Кемеровского государственного института культуры, Кемерово (РФ).

E-mail: lazarli@mail.ru

ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ, ВУЗОВ И ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ ДИПЛОМИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Цель статьи – обосновать необходимость соответствия и сопряженности профессиональных стандартов, федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и общероссийских классификаторов единой системы классификации и кодирования технико-экономической и социальной информации применительно к социально-культурной деятельности.

Методы, использованные в работе: анализ литературы и нормативных правовых документов, теоретическое исследование, наблюдение, – являются основой системного подхода к выявлению проблем формирования содержания образования в области социально-культурной деятельности.

Результаты. Раскрыты причины дезориентации участников процесса подготовки выпускников вуза, призванных регулировать образовательные и трудовые отношения в области «качества трудовых ресурсов».

Научная новизна. Предлагается логическая последовательность действий по сопряжению документации, обеспечивающей выбор оптимального содержания образования в вузе на основе стратегии опережающего обучения.

Практическая значимость. Воплощение в практике показанных в статье вариантов решения проблем документационного сопровождения подготовки высококвалифицированных специалистов в области социально-

культурной деятельности будет способствовать активизации обновления общих подходов к профессиональному образованию и созданию единого понятийного аппарата описания классификации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, национальная система классификаций Российской Федерации, единая система классификации и кодирования технико-экономической и социальной информации, социально-культурная деятельность.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-128-139

Lazareva Lyudmila I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair of Social Pedagogy, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo (RF).

E-mail: lazarli@mail.ru

DOCUMENTARY PROTECTION OF INTERACTION OF EMPLOYERS, UNIVERSITIES AND AUTHORITIES WHILE TRAINING THE GRADUATES IN THE FIELD OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

Abstract. *The aim of the investigation is to give reason for compliance and conjugation of professional standards, Federal state educational standards of higher education and all-Russian classifiers united system of classification and coding the technical, economic and social information related to socio-cultural activities.*

Methods. *The methods used in the present study involve analysis of literature and legal documents, theoretical research, observation – are the basis of a systematic approach to the identification of problems of formation of the content of education in the field of socio-cultural activities.*

Results. *The causes of disorientation of participants of training the alumni of the university called to regulate the educational and labor relations in the field of «human resources quality».*

Scientific novelty. *A logical sequence of steps for pairing the documentary protection of organization of the content in higher education, considering the advanced training strategy is proposed.*

Practical significance. *The proposed solutions to problems of conjugation of documentary protection of training the highly qualified specialists in the field of socio-cultural activities discussed in the article will enhance practical work on updating the common approaches to creation of a unified conceptual apparatus describing the classification of professional activities.*

Keywords: professional standard, Federal state educational standards of higher education, national system of classifications of the Russian Federation, single system of classification and coding of technical, economic and social information, socio-cultural activities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-128-139

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 13 ноября 2013 г. № 2108-р утвержден перечень мероприятий по увеличению к 2020 г. числа высококвалифицированных работников [7]. Одним из них является модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий в рамках реализации подпрограммы «Развитие профессионального образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р [8]. Известно, что проекты укрупненных групп направлений и специальностей по федеральным государственным стандартам высшего образования четвертого поколения (ФГОС ВО–4) должны были быть разработаны до декабря 2015 г., следовательно, их появление не за горами. Одним из концептуальных положений разработки ФГОС ВО–4 является их соответствие профессиональным стандартам и сопряженность с ними.

В данном контексте весьма актуален вопрос взаимодействия органов государственной власти, работодателей и вузов. Между тем существуют определенные проблемы, препятствующие максимальной конструктивности такого взаимодействия.

Органы государственной власти, исходя из содержания проекта федерального закона «Об оценке профессиональной квалификации на соответствие профессиональным стандартам и внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации», нацелены на жесткое государственное регулирование данного процесса. Основными задачами Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям являются:

- разработка и постепенное внедрение профессиональных стандартов;
- создание справочников профессий;
- организация базового центра профессиональной подготовки рабочих кадров;
- создание независимой системы оценки квалификации.

В проекте закона указано, что государством предполагается формирование, по крайней мере, трех структур системы оценки квалификации: координационного органа по профессиональным квалификациям, национального агентства развития квалификаций, советов по профес-

сиональным квалификациям. Перечисленные структуры должны проводить мониторинг потребности в разработке и актуализации требований к квалификации работников, организовывать разработку профессиональных стандартов, подготовку предложений по приведению федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и основных профессиональных образовательных программ в соответствие с профессиональными стандартами. Данная работа пока находится в начальной стадии, конкретных результатов в виде утвержденных документов еще недостаточно для того, чтобы стать точкой отсчета для вузов при составлении образовательных программ. По результатам анализа перечня утвержденных профессиональных стандартов, тематики заседаний Национального совета по профессиональным квалификациям можно сделать вывод, что приоритетными для данных структур являются направления работы, связанные с техническими профессиями, созданием советов по профессиональным квалификациям технического профиля, в то время как на сегодняшний день не существует, например, совета по профессиональным квалификациям в области культуры и искусства.

Как справедливо указывает Д. К. Сабирова, работодатели, ссылаясь на постоянную нехватку времени, не принимают полноценного участия в образовательной деятельности вуза, ограничиваясь участием в работе государственной аттестационной комиссии и предоставлением мест для практики студентов [10, с. 6]. При этом следует отметить, что в перечне требований работодателей к соискателям остаются на первом плане личностные характеристики и общекультурные компетенции. В исследовании М. М. Дудиной и Е. Е. Готовой отмечаются следующие требования к выпускникам вузов со стороны работодателей в соответствии с уровнем их значимости:

- мотивация достижения – 69%;
- умение работать в команде – 63%;
- целеустремленность – 60%;
- умение и желание учиться, стремление к саморазвитию – 58%;
- умение брать на себя ответственность – 54%;
- общительность, открытость, готовность к сотрудничеству – 54%;
- лояльность к работодателю – 48%;
- управление конфликтами – 34% и т. п. [4, с. 97].

Профессиональные компетенции, как правило, работодателями не указываются, поскольку их формулировка является достаточно сложной и неоднозначной в контексте несоответствия конкретной профессии и должности направлению подготовки высшего образования, по освоении которого выпускник получает квалификацию, имеющую обобщенное наименование.

Выпускники вузов испытывают трудности в трудоустройстве по специальности. Вузы утрачивают конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, падает их рейтинг. Преподаватели вузов не всегда могут выстроить конструктивный диалог с работодателями, поскольку он требует определенной последовательности действий на основе научно-обоснованных целей и решения конкретных, четко сформулированных задач. Все перечисленное является следствием несистемного подхода к данной проблеме, проявляющегося в инертности, недостаточной координации деятельности органов государственной власти, работодателей и вузов в организации совместной работы, точечных соприкосновениях, имеющих подчас формальный характер.

Несмотря на перечисленные трудности, взаимодействие вузов и работодателей – это неизбежный процесс, в основе которого лежит взаимообусловленная необходимость подготовки специалистов, имеющих квалификационный уровень, позволяющий им выполнять свои должностные (профессиональные) обязанности в соответствии с предъявляемыми требованиями к конкретной профессии, должности. Организация такого сотрудничества требует сопряжения нормативно-правового, документационного обеспечения, представленного национальной системой квалификаций Российской Федерации (НСК РФ) и обеспечивающего взаимодействие сфер профессионального образования и труда в целях повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на российском и международном рынках труда.

В НСК РФ как многофакторном комплексе документации находят отражение следующие документы:

- федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования;
- профессиональные стандарты;
- национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК РФ);
- общероссийский классификатор занятий (ОКЗ);
- общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР);
- единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС);
- общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО) и др.

Рассмотрим некоторые из перечисленных документов, разрабатываемых вузами, органами государственной власти и работодателями, чтобы выявить степень их вклада в подготовку выпускников высшей школы на примере подготовки бакалавров социально-культурной деятельности.

Разрабатываемый в настоящее время ФГОС ВО–4 должен стать одним из итоговых документов указанного взаимодействия. В сфере социально-культурной деятельности утверждены ФГОС ВПО по направлению подготовки 071800 социально-культурная деятельность (квалификация (степень) «бакалавр»). В них формулировка требований к качеству подготовки выпускника вуза опирается на задачи его будущей профессиональной деятельности и систему компетенций [11]. В то же время раздел стандартов «Требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата» обязывает вузы ежегодно обновлять данные программы с учетом развития науки, искусства, культуры, экономики и социальной сферы. В связи с этим важное значение приобретает корректирование документов, отражающих динамику общественного развития, изменения в области профессий, квалификаций и т. п. для регулярного обновления содержания стандартов.

Особое место среди документов занимает профессиональный стандарт, который определяет в конкретной области профессиональной деятельности требования к уровню квалификации и компетентности, к содержанию, качеству и условиям труда работника. Профессиональные стандарты разрабатываются объединениями работодателей, профессиональными сообществами, саморегулируемыми и иными некоммерческими организациями с участием образовательных учреждений профессионального образования. Со стороны органов государственной власти координирует разработку профессиональных стандартов Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Профессиональный стандарт является своего рода передатчиком требований работодателей и предоставляет сфере образования необходимые сведения об областях профессиональной деятельности выпускников, объектах этой деятельности, ее видах и задачах, требуемых компетенциях будущих работников [6, с. 124]. Можно с уверенностью сказать, что при создании образовательных программ на основе ФГОС ВО–4 гораздо легче будет тем разработчикам, у которых на руках есть соответствующие профессиональные стандарты [9]. Известно, что в их число по рекомендации к разработке Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации включены только 13 стандартов специалистов в области культуры, искусства и туризма.

К сожалению, профессионального стандарта, отражающего характеристики трудовых функций специалистов, выпускников профилей направления подготовки «Социально-культурная деятельность», за исключением профессионального стандарта «Руководитель культуры и искусства», на данный момент не существует. В связи с этим нельзя не согласиться

с мнением М. В. Гуськовой и В. И. Звонникова, которые считают, что профессиональные компетенции, заложенные в утвержденных ФГОС ВПО и готовящихся к утверждению ФГОС–4, без ориентации на профессиональный стандарт в абсолютном большинстве не могут оправдать надежды разработчиков в статусе целевых индикаторов качества результатов профессионального образования [3, с. 62].

Профессиональные стандарты являются отправной точкой в вопросах, связанных с развитием и обновлением документов в рамках НСК РФ, сопряженность которых должна положительно влиять на ФГОС ВО–4. Рассмотрим последовательно документы, входящие в НСК РФ, сквозь призму отражения в них требований, предъявляемых к работникам сферы социально-культурной деятельности.

Известно, что национальная рамка квалификаций (НРК) РФ необходима:

- для международной и межотраслевой сопоставимости квалификационных уровней при формировании единой системы квалификаций и обеспечении трудовой мобильности граждан;
- для разработки отраслевых рамок квалификаций и установления единых требований к квалификации работников и выпускников образовательных организаций при создании профессиональных и образовательных стандартов, программ профессионального образования;
- при проведении оценки результатов образования и формирования системы сертификатов;
- при планировании различных траекторий образования граждан для достижения квалификации соответствующего уровня и обеспечения карьерного роста.

По широте полномочий и ответственности бакалавр социально-культурной деятельности относится к шестому квалификационному уровню, предполагающему:

- наличие передовых научных знаний в области теории и практики профессиональной деятельности, нормативных и методических материалов, содержания управленческой работы, требующихся для оценки и оптимизации инновационных процессов;
- владение умениями, необходимыми для решения сложных нестандартных организационно-управленческих задач на основе критического анализа информации;
- готовность отвечать за свою профессиональную деятельность и принятие решений в ситуациях высокого риска и сложности.

При наличии общих формулировок, обеспечивающих качественное отличие одного уровня квалификации от других уровней, возможно опи-

сание конкретных квалификаций по отдельным областям профессиональной деятельности, т. е. наполнение рамочного конструкта предметным содержанием. Это должно произойти при разработке отраслевой рамки квалификаций, например, в сфере социально-культурной деятельности, в которой помимо общих формулировок следует классифицировать знания, умения, опыт, уровни ответственности и самостоятельности при выполнении трудовой деятельности. Однако такого документа в настоящее время не существует. Таким образом, область профессиональной социально-культурной деятельности не имеет сегодня описания конкретных официальных квалификаций национального уровня, устанавливающих взаимообусловленность между результатами обучения и деятельностью, востребованной на рынке труда.

Подтверждением данного факта также является содержание общероссийских классификаторов, которые входят в Единую систему классификации и кодирования технико-экономической и социальной информации (ЕСККИ), создаваемую с целью интеграции Российской Федерации в мировую экономику [5].

Обратимся к содержанию действующих общероссийских классификаторов (ОКЗ), принятых Госстандартом, с тем чтобы выявить в них место и содержание социально-культурной деятельности.

ОКЗ содержит упорядоченный и систематизированный список видов и форм трудовой деятельности. Он предназначен для упорядочения их наименований и осуществления статистических исследований, связанных с корректированием данных видов и форм, их комплексного анализа и учета, а также для проведения научно-обоснованной политики занятости. ОКЗ включает перечень классификационных группировок занятий и их описания. В группе под кодом «1» («Руководители») существует подгруппа «Руководители в гостиничном и ресторанном бизнесе, розничной и оптовой торговле и родственных сферах обслуживания», к которой принадлежит малая группа «Руководители в других сферах обслуживания» и начальная группа «Руководители культурных центров и других мест отдыха». В группу под кодом «2» («Специалисты высшего уровня квалификации») в подгруппу под кодом «26» включены занятия и их описание для специалистов высшего уровня квалификации в области права, гуманитарных областей и культуры, к которым мы можем отнести работников в области социально-культурной деятельности. Подгруппа включает специалистов музеев, архивов, библиотек, гуманитарной сферы и религии, актеров, режиссеров, художников, психологов, экономистов и др. Однако ни в подгруппах, ни в малых группах, ни в начальных группах данной группы мы не находим вида занятий, содержащих термин «соци-

ально-культурная деятельность», равно как и в других группах, имплицитно содержащих данный вид деятельности, например, «специалисты в области образования и социальной работы». Таким образом, получается, что такого вида занятия, как социально-культурная деятельность, не существует.

ЕКС имеет несколько разделов, среди которых нас заинтересовали «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии». В пятом пункте данного раздела содержатся квалификационные характеристики должностей работников, занятых в культурно-досуговых организациях, центрах (домах народного творчества), дворцах и домах культуры, парках культуры и отдыха, центрах досуга, кинотеатрах и других аналогичных организациях культурно-досугового типа.

К должностям работников перечисленных учреждений, которые могут занимать выпускники направления «Социально-культурная деятельность», относятся директор, художественный руководитель, заведующий отделом (сектором) дома (дворца) культуры и отдыха, научно-методического центра и других аналогичных организаций, специалист по методике клубной работы, менеджер по культурно-массовому досугу и пр. Требования к перечисленным должностям представлены во втором разделе ОКПДТР, где рассматриваются квалификационные характеристики каждой должности. Здесь имеются три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Требования к квалификации». В первом установлены основные трудовые функции, порученные полностью или частично работнику, занимающему данную должность, с учетом технологической однородности и взаимосвязанности работ, позволяющих обеспечить оптимальную специализацию служащих. Во втором разделе («Должен знать») содержатся основные требования, предъявляемые к работнику в отношении специальных знаний, а также знаний нормативных правовых актов, положений, инструкций и других руководящих документов, которые следует применять при выполнении должностных обязанностей. В разделе «Требования к квалификации» определены уровень профессиональной подготовки работника, необходимый для выполнения должностных обязанностей, требования к прохождению повышения квалификации и квалификационной аттестации, а также требования к стажу работы.

Обращает на себя внимание то, что понятие «профессия» не применяется к тем, кто не относится к категории рабочих. Нормативное регулирование касается только должностей служащих. Кроме того, уровень профессиональной подготовки претендента на должность, в частности, работника культуры, ограничивается стажем работы и направленностью

образования, чаще всего представленного двумя областями: «культура и искусство» и «педагогика». Однако в ОКСО наименование квалификации, получаемой по специальности «Социально-культурная деятельность», звучит как «Бакалавр/магистр социально-культурной деятельности». Если учесть, что выпускники направления подготовки «Социально-культурная деятельность» не получают квалификации «педагог», то можно предположить, что у представителей педагогических специальностей существует больше возможностей для трудоустройства, в том числе и в учреждения культуры. Многие российские гуманитарные вузы (более 20), не считая вузов культуры и искусств, имеют кафедры социально-культурной деятельности, активно «педагогизируя» данную специальность и уменьшая при этом значение ее творческой составляющей. Помимо этого и в ЕКС, и в ОКПДТР имеются расхождения в требованиях к квалификации специалиста в области социально-культурной деятельности и современными потребностями рынка труда в данной сфере. К сожалению, ЕКС не дает возможности определить новое содержание направления подготовки «Социально-культурная деятельность» и внести необходимые изменения в образовательную программу.

В заключение отметим: в рассмотренных выше документах нет общих подходов к описанию классификации профессиональной деятельности, единого понятийного аппарата. Примером этому может служить несопряженность понятий «профессия» и «должность», и, как справедливо указывают А. Н. Глебова и М. В. Гуськова, все это приводит к дезориентации работодателей, вузов, самих органов государственной власти, призванных регулировать образовательные и трудовые отношения в системе изменений структуры и качества рабочей силы [2]. Документационное обеспечение взаимодействия работодателей, вузов и органов государственной власти по подготовке выпускников вузов нуждается в создании новых классификаторов профессий, которые обязательны для разработки профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты дают возможность строить образовательную деятельность, приближенную к профессиональной, определять стратегии опережающего обучения [1, с. 56]. В свою очередь, без профессиональных стандартов весьма затруднительно будет создать соответствующие требованиям времени образовательные программы направления подготовки «Социально-культурная деятельность» в рамках ФГОС ВО–4.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцевой*

Литература

1. Владимирова Т. Н. Профессиональный стандарт как основа взаимодействия образования, науки и отраслевых работодателей в компетентностно ориентированной подготовке специалистов в области журналистики и масс-медиа в вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Педагогика и Психология. 2015. № 1. С. 52–57.
2. Глебова Л. Н., Гуськова М. В. Подходы к формированию независимой оценки качества профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2012. № 4. С. 2–6.
3. Гуськова М. В., Звонников В. И. Взаимодействие работодателей и вузов: вчера, сегодня, завтра // Экономика образования. 2012. № 4. С. 60–64.
4. Дудина М. М., Глотова Е. Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт // Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 95–98.
5. Основные положения единой системы классификации и кодирования технико-экономической и социальной информации и унифицированных систем документации в Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа <http://files.stroyinf.ru/data1/45/45576/> (дата обращения 06.02.2016).
6. Пак Ю. Н., Алпысбаева Н. А. Инновационные аспекты сопряжения образовательных программ высшего образования с профессиональными стандартами // International journal of applied and fundamental research. 2014. № 8. С. 124–127 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-aspekty-sopryazheniya-obrazovatelnyh-programm-vysshego-obrazovaniya-s-professionalnymi-standartami> (дата обращения: 06.02.2016).
7. Распоряжение Правительства РФ от 13.11.2013 № 2108-р «Об утверждении перечня мероприятий по увеличению к 2020 году числа высококвалифицированных работников» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154448/ (дата обращения 06.02.2016).
8. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dpo-smolensk.ru/img/1q.pdf>. (дата обращения 06.02.2016).
9. Реестр профессиональных стандартов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения 06.02.2016).
10. Сабирова Д. К. Модернизация образования: взаимодействие работодателей и вузов // Российская школа связей с общественностью. 2015. Т. 5. С. 4–13.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071800 социально-культурная деятельность (квалификация (степень) «бакалавр») [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/7/20111115133440.pdf> (дата обращения 06.02.2016).

References

1. Vladimirova T. N. Professional standard as the basis for interaction between education, science and industry employers in competence-oriented training

in the field of journalism and media in high school. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Serija: Pedagogika i Psihologija. [Bulletin of Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov. Series: Pedagogy and Psychology.]* 2015. № 1. P. 52–57. (In Russian)

2. Glebova L. N., Guskova M. V. Approaches to the formation of an independent assessment of the quality of professional education. *Vysshee obrazovanie segodnya. [Higher Education Today].* 2012. № 4. P. 2–6. (In Russian)

3. Guskova M. V., Zvonnikov V. I. Employer and university's interaction: yesterday, today and tomorrow. *Ekonomika obrazovaniya. [Economics of Education].* 2012. № 4. P. 60–64. (In Russian)

4. Dudina M. M., Glotova E. E. Study of the requirements of employers to the graduates: Russian and foreign experience. *Gumanitarnye issledovaniya. [Humanities Research].* 2015. № 1 (5). P. 95–98. (In Russian)

5. Osnovnye polozheniya edinoj sistemy klassifikacii i kodirovaniya tekhniko-jekonomicheskoy i social'noj informacii i unificirovannyh sistem dokumentacii v Rossijskoj Federacii. [The main provisions of the unified system of classification and coding of technical, economic and social information and unified documentation systems in the Russian Federation]. Available at: <http://files.stroyinf.ru/data1/45/45576/>. (In Russian)

6. Pak Y. N., Alpysbaeva N. A. Innovation's conjugation of higher education educational programs with professional standards. *International journal of applied and fundamental research.* 2014. № 8. P. 124–127. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-aspekty-sopryazheniya-obrazovatelnyh-programm-vysshego-obrazovaniya-s-professionalnymi-standartami>. (In Russian)

7. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 13.11.2013 № 2108-r «Ob utverzhdenii perechnja meroprijatij po uvelicheniju k 2020 godu chisla vysokokvalificirovannyh rabotnikov». [Decree of the RF Government of 13.11.2013 № 2108-p «On approval of the list of measures to increase by 2020 the number of highly skilled workers»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154448/. (In Russian)

8. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 15.05.2013 № 792-p. [Regulation of the RF Government of 15.05.2013 № 792-p]. Available at: <http://www.dpo-smo-lensk.ru/img/1q.pdf>. (In Russian)

9. Reestr professional'nyh standartov. [The register of professional standards]. Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>. (In Russian)

10. Sabirov D. K. Modernization of education: the interaction of employers and universities. *Rossiiskaya shkola svyazei s obshchestvennostju. [Russian School of Public Relations].* 2015. V. 5. P. 4–13. (In Russian)

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 071800 social'no-kul'turnaja dejatel'nost' (kvalifikacija (stepen') «bakalavr»). [The Federal state educational standard of higher education in the direction of training 071800 socio-cultural activities (qualification (degree) «Bachelor»)]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/7/20111115133440.pdf>. (In Russian)

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Нестерова Альбина Александровна

доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: anesterova77@rambler.ru

Айсина Римма Михайловна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории виртуальности Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: reiner@bk.ru

Суслова Татьяна Федоровна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: sibir812@mail.ru

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС): КОМПЛЕКСНЫЙ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОДЫ

Часть 2. Российский опыт социально-психологического сопровождения детей с РАС и их семей¹

Аннотация. Цели второй части публикации² – проанализировать отечественный опыт сопровождения социального развития детей с аутизмом, представ-

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации в сфере научно-методической деятельности, проект № 3398.

² Начало публикации см. в № 2 (131), 2016.

вить авторскую комплексную модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС и сложными дефектами, доказать необходимость создания научно-обоснованной комплексной модели сопровождения детей с РАС.

Методика и методы. В работе использовались методы теоретического анализа и обобщения научно-исследовательских и научно-методических публикаций по проблеме социализации детей с РАС, а также метод моделирования.

Результаты. Проведены анализ, обобщение и систематизация научных подходов к социализации и социальной интеграции детей с аутизмом в России. Определены наиболее эффективные, прошедшие процедуры эмпирической валидации методические приемы и технологии, которые могут быть включены в процесс социально-психологического сопровождения детей с РАС и их семей. Раскрыт региональный опыт РФ в решении вопроса социализации детей с аутизмом, выделены наиболее удачные программы и наработки отечественных специалистов. Разработана и обоснована авторская модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС.

Научная новизна. Описанная в статье авторская модель создана с опорой на принципы мультидисциплинарности и междисциплинарности процесса взаимодействия специалистов сопровождения, направленного на решение проблем детей с РАС и их семей в вопросах социализации. В модели учтены базовые условия позитивной социализации личности ребенка с РАС, такие как состояние психического здоровья детей; создание благоприятных условий для протекания процесса их социализации, в частности для формирования базовых социальных навыков; обеспечение тесного взаимодействия детей, психологов, педагогов, родителей, социальных партнеров; организация на основе совокупных показателей мониторинга динамики социальной компетентности и развития детей.

Практическая значимость. Предлагаемая модель может стать основой построения процесса сопровождения детей с РАС в общеобразовательных и коррекционных школах, организациях с инклюзивной практикой, в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, в системе повышения квалификации педагогов, врачей, социальных реабилитологов, психологов, специалистов коррекционной педагогики.

Ключевые слова: социализация, модель сопровождения позитивной социализации, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-140-155

Nesterova Albina A.

Doctor of Psychological Sciences, Principal Research Associate at the Laboratory of Self-regulation of a Person in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: anesterova77@rambler.ru

Aysina Rimma M.

Candidate of Psychological Sciences, Leading Research Associate at the Laboratory of Virtualistics in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: reiner@bk.ru

Suslova Tatjana F.

Candidate of Psychological Sciences, Leading Research Associate at the Laboratory of Self-regulation of a Person in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: sibir812@mail.ru

A POSITIVE SOCIALIZATION MODEL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: COMPREHENSIVE AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES.

Part 2. Russian experience in social-psychological support of children with asd and their families¹

Abstract. The second part of the article *aims* to analyze domestic experience in support of children with autism; to show the complex model of support of positive socialization of children with ASD and severe defects; to justify the necessity of creating a scientifically validated complex model of support of children with ASD.

Methods. The methods involve theoretical analysis and summarization of scientific and methodical publications on the issue of socialization of children with ASD; modeling method.

Results. Scientific approaches to socialization and social integration of children with ASD are analyzed, summarized and systematized. The most efficient empirically validated methods and techniques that may be included in the process of social-psychological support of children with ASD and their families are identified. Regional experience of the Russian Federation in solving the issue of socialization of children with ASD and their families is uncovered, the most effective programs and developments of domestic specialists are highlighted. The model of support of the positive socialization of children with ASD is developed and validated.

Scientific novelty. The proposed model is developed on the basis of the principles of multidisciplinary and interdisciplinarity in the process of interaction be-

¹ This article is prepared in the framework of state task in the field of scientific-methodical activity (project № 3398 «Development of the model of support of positive socialization of children with autism spectrum disorders and severe defects»). The Russian Ministry of Education and Science.

tween specialists of support, aimed at solving socialization problems of children with ASD and their families. The model incorporates such basic conditions of positive socialization of a child with ASD as: a state of mental health of a child; creation of conditions for successful process of socialization of a child, in particular, for the formation of basic social skills; provision of close interaction of children, psychologists, teachers, parents, social partners; monitoring of dynamics of total indicators of social competence and development of children.

Practical significance. The model is supposed to be the basis while creating support for children with ASD at public schools and correctional schools, organizations with inclusive practice, social-rehabilitation centers for minors, in the system of vocational development for teachers, doctors, social rehabilitologists, psychologists, specialists of correctional pedagogy.

Keywords: socialization, model of support positive socialization, autism, children with autism spectrum disorders (ASD).

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-140-155

Российский опыт социально-психологической помощи детям с РАС и их семьям

В отечественной науке РАС рассматриваются как особый, биологически обусловленный тип психического дизонтогенеза – искаженное психическое развитие [5]. Российские исследователи подчеркивают, что все ключевые нарушения при аутистических расстройствах можно разделить на две группы: одна из них связана с недостаточностью регуляторных систем (активирующей, инстинктивно-аффективной), другая – с дефицитностью анализаторных систем (гностических, речевых, двигательных). Характерными особенностями при аутизме являются асинхрония и изоляция в развитии отдельных функций, что определяет качественные отличия возрастной динамики по сравнению с нормой [2, 5, 9].

На сегодняшний день в России наблюдаются значительные достижения в решении проблем детей с аутизмом и членов их семей. В регионах РФ накоплен ценный опыт создания условий для оказания помощи таким детям и их родителям. На основании анализа 74 сайтов региональных общественных и государственных организаций, образовательных учреждений и центров различной направленности, а также публикаций в научных изданиях были определены следующие необходимые условия:

- создание единого комплексного интегративного реабилитационного пространства, развитие системы помощи аутичным детям;
- формирование экспертно-информационного и практического ресурсов для консолидации усилий, обмена и распространения успешного опыта профессионалов и родителей детей с РАС;

- защита прав и интересов детей с РАС и их семей;
- отработка механизма межведомственного взаимодействия по оказанию ранней помощи, создание программ и моделей межведомственного взаимодействия;
- консолидация усилий специалистов, родителей и общественных организаций для решения вопросов доступности образования, равных прав детей с РАС на образование и социальную помощь;
- разработка моделей инклюзивного образования и внедрение их в образовательное пространство общеобразовательных школ, дошкольных и внешкольных образовательных организаций;
- внедрение комплексной многоуровневой реабилитации, социализации и помощи в решении различного рода проблем детей-аутистов, их родителей и опекунов;
- поддержание проектов по разработке диагностических и помогающих (коррекционных, реабилитационных, образовательных и т. д.) технологий;
- подготовка кадров для работы с детьми-аутистами и команд для помощи родителям детей с РАС в их воспитании и обучении.

Анализ электронных источников и печатных изданий показал, что в учреждениях и организациях при решении проблем аутизма используются различные модели помощи: медицинская, модель раннего вмешательства (функциональная реабилитация), психолого-педагогическая и медико-социальная модели реабилитации и коррекции, инклюзивная модель.

В последнее десятилетие идет активное внедрение модели комплексной многоуровневой реабилитации, социализации и помощи в решении различного рода проблем детей-аутистов, их родителей и опекунов. Отличительной особенностью данной модели является межведомственное взаимодействие медицины, психологии, педагогики и социальной сферы в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. В качестве перспективной отмечается и мультидисциплинарная модель взаимодействия специалистов различной профессиональной направленности, а также специалистов государственных и общественных организаций и учреждений с их правовыми, экономическими и поддерживающими возможностями и технологиями.

В рамках названных моделей оказания помощи детям с РАС используются различные технологии. Наиболее популярным среди отечественных специалистов является метод прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analyses). При этом, к сожалению, сертифицированных АВА-терапевтов в России явно недостаточно. В ряде регионов РФ в рабо-

те с детьми-аутистами используется анималотерапия [8], иппотерапия [11], дельфинотерапия [6], канистерапия [4]. Анализ результатов применения названных методов позволяет говорить об их эффективности в различных сферах развития ребенка, так как они помогают задействовать практически все сенсорные системы.

Немаловажную роль в развитии ребенка с РАС, по мнению специалистов, играют различные арттерапевтические формы работы – «общение с песком», рисование, лепка, гончарное искусство и др. Кроме развития мелкой моторики, данные формы общения ребенка с миром творчества способствуют развитию символического мышления, творческого воображения, фантазии, постановке речи, формированию умения ощущать собственное тело, а главное – приобретению навыков взаимодействия с родителями, другими взрослыми и детьми [12].

Широко используется в реабилитационных медико-психолого-социальных центрах сенсорная интегративная терапия, когнитивно-поведенческий тренинг, тренинг социальных навыков. По мнению специалистов, метод сенсорной интеграции позволяет стимулировать все сенсорные процессы, создает положительный эмоциональный фон, помогает преодолеть нарушения в эмоционально-волевой сфере и др. Технологии когнитивно-поведенческого тренинга и тренинга социальных навыков помогают развитию таких важных для социализации детей с РАС способностей, как установление контакта с другими людьми, поддержание, пусть и упрощенное, коммуникативной связи с ними и др.

В России также ведется работа по созданию виртуальных компьютерных технологий, предназначенных для обучения детей и подростков с РАС навыкам социальной коммуникации. При этом основной акцент делается на обеспечении пользователям безопасных и комфортных условий обучения, минимизацию всех отвлекающих факторов и предоставление дополнительной поддержки от специалистов [1].

Кроме перечисленных технологий, в организациях и учреждениях регионов РФ ведется активный поиск и апробация новых направлений и форм работы. Так, в Центре реабилитации инвалидов «Наш Солнечный Мир» (г. Москва) разработан и апробирован метод комбинированной системы жетонов для коррекции аутоагрессии у детей с РАС, позволяющий закрепить желаемое поведение с помощью условных поощрений (зеленых жетонов) и уменьшить частоту случаев нежелательного поведения с помощью условных отрицательных стимулов (красных жетонов) [14]. В этом же центре активно внедряется проект «Деревня», целью которого является обучение взрослых людей с РАС и другими нарушениями в развитии навыкам самостоятельного проживания.

Интересным, но пока еще находящимся в начале своего развития, является проект Некоммерческого партнерства поддержки людей с аутизмом и особенностями интеллектуального развития «Счастливый дом» (Санкт-Петербург) по строительству домов для учебного проживания подростков и молодых людей с РАС, где молодые люди смогут получить необходимые навыки для труда и самообслуживания [13].

Таким образом, даже этот коротко представленный перечень деятельности медиков, педагогов, психологов, родителей, волонтеров по оказанию помощи детям с РАС позволяет сделать вывод о серьезных подвижках в решении проблем аутизма. Однако сегодня назрела необходимость объединения этого опыта в виде определенной системы, концепции, одной из форм которой может стать описанная ниже модель сопровождения.

Как отмечалось выше, сегодня в практику внедряются модели комплексной многоуровневой реабилитации, социализации и помощи в решении различного рода проблем детей-аутистов, их родителей и опекунов и мультидисциплинарная модель. Однако описание этих моделей сводится в основном к выделению этапов сопровождения ребенка с РАС и указанию функций различных специалистов, владеющих определенными технологиями, а также к схеме взаимодействия специалистов и различных организаций. Имеющиеся модели реализуются в конкретных образовательных организациях, реабилитационных центрах или же на уровне школьного класса либо группы дошкольной образовательной организации. Приведем несколько примеров творческого подхода специалистов к проектированию своей деятельности в рамках такого рода моделей.

О. В. Загуменной, О. В. Скробкиной и Е. Н. Солдатенковой были представлены результаты использования в классе модели помощи детям с РАС, разработанной Е. И. Казаковой и названной «Субъектный четырехугольник» [3]. Основным субъектом этой модели является специалист по сопровождению ребенка с расстройством аутистического спектра, активно взаимодействующий с четырьмя другими субъектами: ребенком, педагогом, родителями и ближайшим окружением. Реализация модели опирается на следующие принципы:

- мультидисциплинарность;
- рекомендательный характер советов сопровождающему;
- приоритет интересов ребенка;
- стремление к автономизации (независимость специалиста по сопровождению от преподавателей-предметников и администрации);
- непрерывность сопровождения.

Положительным результатом внедрения модели стала подготовка детей к интеграции в среду сверстников в образовательных организациях (общеобразовательных и дополнительного образования) по истечении уже одного-двух лет обучения.

Еще один интересный вариант – модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития – реализуется на базе группы кратковременного пребывания ГОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков» (Москва). Миссией модели является максимальное вовлечение ребенка и его семьи в образовательное пространство с учетом индивидуальных особенностей учащегося, для чего требуется организация адекватной образовательной среды, где осуществляются индивидуальные программы обучения детей. Модель включает два основных направления деятельности:

1) специализированная психолого-педагогическая помощь ребенку с тяжелыми и множественными нарушениями развития;

2) психолого-педагогическое сопровождение и сотрудничество с семьей.

Отличительными особенностями модели являются:

- включение в образовательное пространство детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, ранее считавшихся необучаемыми;
- построение индивидуальной и групповой программ развития детей с учетом их индивидуальных особенностей, что предполагает знакомство с разнообразными аспектами жизни ребенка;
- оказание психолого-педагогической помощи при активном сотрудничестве с семьей [10].

Однако, несмотря на имеющийся положительный опыт, в отечественной практике отсутствует структурированная, наполненная содержательными компонентами *комплексная* модель сопровождения детей с РАС. Такая модель необходима, так как ее реализация позволит облегчить команде специалистов различной профессиональной направленности (специалистам государственных образовательных организаций, государственных и общественных учреждений и центров различного профиля) осуществление процесса вовлечения детей с РАС и сложными дефектами в деятельность социализирующих институтов.

Модель комплексного сопровождения позитивной социализации детей с РАС

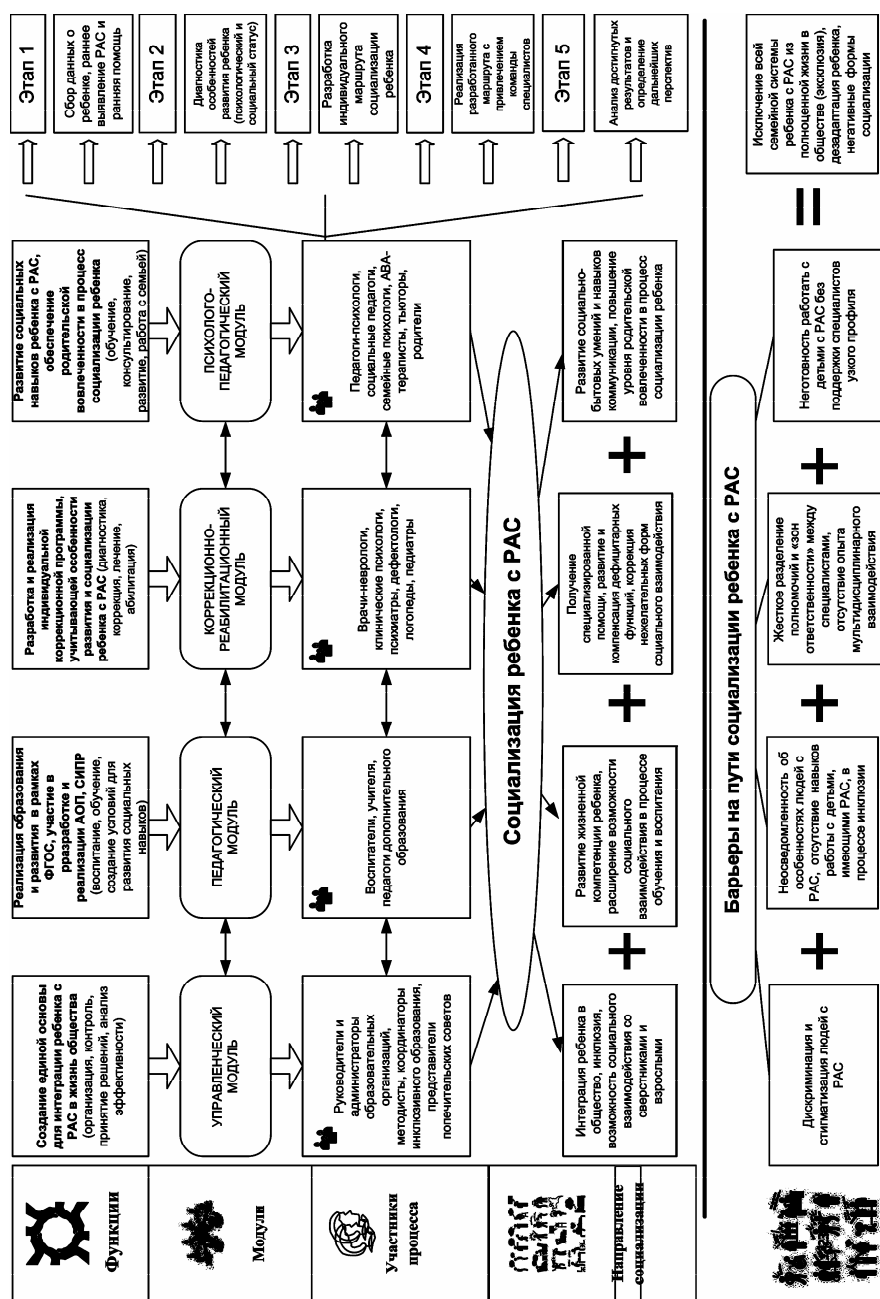
С учетом проведенного анализа научной литературы и успешных практик психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с аутизмом нами была разработана модель сопровождения

позитивной социализации детей с РАС и сложными дефектами. В ее основу положены:

- базовые условия позитивной социализации личности ребенка с РАС: состояние его психического здоровья; наличие эмоционально-комфортной среды развития; создание благоприятных условий для протекания процесса социализации ребенка, в частности для формирования базовых социальных навыков; обеспечение тесного взаимодействия детей, психологов, педагогов, родителей, социальных партнеров; организация мониторинга в динамике совокупных показателей социальной компетентности и развития детей [7]. Кроме того, мы руководствовались пониманием, что расстройства аутистического спектра представляют собой крайне неоднородную группу, что затрудняет создание единой комплексной модели сопровождения, но при этом возможно включение в нее жизненно необходимых компонентов для социализации ребенка с РАС;
- критическое осмысление исследований зарубежных и отечественных ученых, практического опыта специалистов различного профиля, посвященных описанию условий и технологий сопровождения ребенка с РАС и сложными дефектами, а также их родителей (или законных представителей);
- обобщение и систематизация эффективных наработок отечественных специалистов медико-психолого-педагогических центров и общественных объединений в решении проблем аутизма и проблем, с которыми они сталкиваются в своей деятельности;
- принципы мультидисциплинарного и междисциплинарного подходов к взаимодействию специалистов, направленному на решение проблем аутизма;
- запросы педагогов и родителей детей с РАС, выявленные в ходе анкетирования, проведенного нами в ходе исследования.

Под позитивной социализацией мы понимаем расширение спектра собственных умений и повышение возможностей участия ребенка с РАС в социальной жизни, что может быть достигнуто как за счет формирования навыков и развития способностей самого ребенка, так и за счет создания специальных условий посредством основных агентов социализации ребенка.

Ядром модели являются четыре модуля: управленческий, педагогический, коррекционно-реабилитационный и психолого-педагогический (рисунок). Они объединены общей концепцией и миссией позитивной адаптации детей с РАС. Данные модули содержат описание как организационных вопросов (функций, целей, задач, выделения субъектов и объектов социализации и т. д.), так и содержательных (направлений социализации, технологий, принципов сопровождения, компетенции специалистов и т. д.).



Модель сопровождения социализации детей с РАС¹

¹ Подробно рисунок можно посмотреть на сайте <http://www.edscience.ru>.

Управленческий модуль объединяет администраторов образовательных организаций, методистов, представителей попечительских советов, фондов, координаторов инклюзивного образования и родителей. Основная задача команды специалистов – создание единой основы для интеграции ребенка с РАС в жизнь общества. Функции, которые реализуются посредством управленческого модуля в процессе сопровождения социализации ребенка с РАС, – это организация, контроль, принятие решений, определение степени эффективности применяемых маршрутов и технологий. В деятельности по социализации интеграции ребенка в общество ребенка, расширении возможностей инклюзивного образования, раскрытии потенциала ребенка во взаимодействии со сверстниками данный модуль играет важную роль: он призван преодолеть барьер стигматизации и дискриминации людей с РАС, которые несомненно затрудняют процесс позитивной социализации.

Педагогический модуль, представленный воспитателями, учителями, педагогами дополнительного образования и родителями, нацелен на реализацию образования в соответствии с ФГОС, воспитание, обучение и создание условий для развития социальных навыков детей с аутизмом. Модуль обеспечивает формирование жизненной компетенции ребенка, расширяя возможности его социального взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Применение междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов позволяет преодолеть серьезный барьер социализации детей с РАС, существующий на сегодняшний день, а именно: восполнить у педагогов образовательных организаций отсутствие знаний и навыков работы с детьми-аутистами, необходимых для инклюзивного образования.

Задачей *коррекционно-реабилитационного модуля* является разработка индивидуальной коррекционной программы, учитывающей особенности развития ребенка с РАС. Диагностику, коррекцию, лечение и социальную реабилитацию ребенка осуществляют врачи-педиатры, невропатологи, социальные реабилитологи, а также специалисты в области коррекционной педагогики – дефектологи и логопеды. Благодаря их профессиональной активности ребенок с РАС получает специализированную помощь по коррекции нежелательных форм социального взаимодействия. Этот модуль позволяет наработать опыт междисциплинарного взаимодействия и устранить пока, к сожалению, существующее жесткое разделение между специалистами полномочий и «зон ответственности» в помощи ребенку с РАС и его семье.

Психолого-педагогический модуль, объединяющий педагогов-психологов, социальных педагогов, психологов, тьюторов, АВА-терапевтов и ро-

дителей, ориентирован на развитие социально-бытовых умений и коммуникативных навыков детей с РАС, а также на вовлечение семьи в процесс социализации ребенка. Создание общей команды поможет устранить неготовность специалистов (психологов, социальных педагогов) к работе с детьми-аутистами без поддержки специалистов узкого профиля (врачей и дефектологов).

Поэтапная реализация модели позволит команде специалистов эффективно решать проблемы детей с РАС и сложными дефектами, а также оказывать действенную помощь их родителям (или законным представителям). Всего в рамках разработанной мультидисциплинарной и междисциплинарной модели мы выделили пять этапов (шагов) сопровождения.

Первый этап – сбор объективных и субъективных данных о ребенке (феноменологический уровень). На этом этапе анализируется вся совокупность имеющейся психолого-педагогической и медицинской документации, продукты учебной деятельности ребенка (объективные данные). Проводится беседа с родителями, а также беседа и/или анкетирование работающих с ним педагогов и других специалистов (субъективные данные). Внимание уделяется прежде всего работе с родителями, которым в модели сопровождения отводится очень важная роль – они включены в состав практически всех модулей. Ведущий беседу специалист (или группа специалистов) расспрашивает членов семьи о состоянии ребенка, особенностях его жизни в текущий момент, повседневном режиме (о сне, еде, самочувствии, имеющихся навыках самообслуживания, интересах, участии ребенка в различных видах социально-бытовой деятельности и т. д.). Родителей также просят поделиться информацией об успехах ребенка и трудностях, возникающих у него и его близких как внутри семьи, так и в более широком социальном окружении. Результаты беседы анализируются и обобщаются. На основе полученной информации выдвигаются гипотезы о причинах проблем в развитии, воспитании и обучении ребенка, в том числе о возможных социально-психологических проблемах семьи.

На *втором этапе* определяется актуальное состояние ребенка с РАС и детализируются социально-психологические особенности его семьи. В процессе диагностики соматического и психического здоровья ребенка с привлечением всех специалистов сопровождения (врача-невропатолога, педагога-психолога, дефектолога, логопеда) и с использованием различных методов и методик (тестирования, проективной психодиагностики, социометрии и т. д.) осуществляется проверка и уточнение выдвинутых гипотез, проводится оценка психологического и социального статуса ребенка. Формулируется психологический диагноз, который принципиально отличается от медицинского: он состоит в структурированном описании

индивидуально-психологических особенностей обследуемого с указанием как проблемных, так и ресурсных сторон его личности. Помимо психологического диагноза на данном этапе составляется социально-психологический портрет семьи, воспитывающей ребенка.

Третий этап – это комплексный анализ ранее полученной информации и обозначение индивидуального маршрута позитивной социализации с учетом особых потребностей ребенка, его индивидуально-психологических качеств и семейной специфики. На этом этапе формулируются рекомендации для всех участников процесса позитивной социализации.

Четвертый этап – реализация индивидуального маршрута позитивной социализации: проводятся намеченные мероприятия, организуется оперативное консультирование всех участников процесса, обсуждаются возникающие трудности и разрабатываются рекомендации по их преодолению.

На *пятом этапе* рефлексировются достигнутые результаты и проблемы, которые были выявлены во время прохождения индивидуального маршрута. Определяются перспективы и приемлемые алгоритмы дальнейшей позитивной социализации.

Таким образом, все компоненты организационно-функциональной структуры модели сопровождения подчинены одной общей цели – успешной социализации ребенка с РАС и сложными дефектами.

Заключение

Анализ отечественных и зарубежных подходов к социализации детей и подростков с РАС позволяет говорить о том, что сегодня в этой области используется достаточно много технологий и интервенций. Среди них в качестве наиболее эвристичных можно выделить:

- метод прикладного анализа поведения;
- когнитивно-поведенческий тренинг и тренинг социальных навыков;
- метод видеомоделирования;
- сенсорную интегративную терапию;
- технологии, использующие возможности виртуальной реальности.

Внимание зарубежных исследователей сосредоточено на разработке четко структурированных стратегий обучения детей и подростков с РАС определенным навыкам социальной коммуникации, но такие понятия, «как модель социализации» или «модель сопровождения позитивной социализации», не используются применительно к работе с аутичными детьми и их семьями.

В отечественной науке и практике при наличии различных моделей психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, реализующихся

в отдельных организациях, отсутствует структурированная, наполненная содержательными компонентами комплексная модель сопровождения позитивной социализации данного контингента детей.

С учетом анализа сложившейся ситуации и с позиций мультидисциплинарного (комплексного) и междисциплинарного подходов мы предлагаем модель позитивной социализации детей с РАС. Ее реализация в регионах РФ позволит эффективно планировать программу сопровождения детей с РАС в общеобразовательных и коррекционных школах, организациях, практикующих инклюзивное обучение и воспитание, в медико-психолого-педагогических центрах, а также усовершенствовать деятельность системы повышения квалификации педагогов, врачей, социальных реабилитологов, психологов, специалистов коррекционной педагогики.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. К. Чапаевым*

Литература

1. Айсина Р. М., Максименко Ж. А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Психология образования. Модернизация психолого-педагогического образования: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 19–20 мая 2015 г. Москва: ФПО России, 2015. С. 3–5.
2. Баенская Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва: Институт коррекционной педагогики РАО, 2008. 46 с.
3. Загуменная О. В., Скробкина О. В., Солдатенкова Е. Н. Организация сопровождения психологом и дефектологом детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра: из опыта работы в классе // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3 (30). С. 40–49.
4. Коголовская А. С. Особенности реабилитации детей-инвалидов с использованием канистерапии // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. 2013. № 1. С. 41–46.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 144 с.
6. Лукина Л. Н. Механизмы терапевтических эффектов процедур дельфинотерапии // Таврический медико-биологический вестник. 2012. № 2. С. 162–165.
7. Нестерова А. А. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду // XI научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». Москва; С.-Петербург: Нестор-История, 2015. С. 232–236.

8. Никольская О. С. Эффективность ненаправленной анималотерапии для детей с различными формами дизонтогенеза // Психология и психотехника. 2012. № 8. С. 87–99.
9. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. Москва: Теревинф, 2014. 288 с.
10. Рязанова А. В., Ермолаев Д. В., Шапиро М. С., Артамоненкова С. И., Долотова И. А., Зарубина Ю. Г., Вялитова Р. Р. Модель психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2012. № 3 (38). С. 1–23.
11. Свинолупов А. Г., Тряпичкина М. В. Факторы влияния иппотерапии на личность ребенка с детским аутизмом // Челябинский гуманитарий. 2010. № 11. С. 51–53.
12. Сухотин М. А. Рисование как средство развития и поддержания диалогической речи с ребенком, имеющим аутизм. Аутизм и нарушения развития. 2014. № 1 (42). С. 39–48.
13. «Счастливый дом» в помощь аутистам откроется в поселке... [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://nevnov.ru/city/region/schastlivyj-dom-v-romoshh-autistam-otkroetsya-v-poselke-ozarki/> (дата обращения 15.07.2015)
14. Эрнц-Нафтульева Ю. М., Фала В. Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 1 (47). С. 38–43.

References

1. Aysina R. M., Maksimenko Z. A. Prospects of using virtual computer technologies for psychological and pedagogical support to children with autism spectrum disorders on the full general education stage. *Psikhologiya obrazovaniya: Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya. Materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (Moskva, 19–20 maya 2015). [Educational psychology: modernization of psychological and pedagogical education. Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical conference (Moscow, 19–20 May 2015)]*. Moscow: Russian Public Organization «Educational psychologists Russian Federation», 2015. P. 3–5. (In Russian)
2. Baenskaya E. R. Narushenie affektivnogo razvitiya rebenka v rannem vozraste kak uslovie formirovaniya detskogo autizma. [Violation of the affective development of a child at an early age as a condition of formation of infantile autism. Abstract of doct. diss. Moscow: Institut korrekcionnoi pedagogiki RAO. [Institute of Correction Pedagogy RAO, Moscow]. 2008. 46 p. (In Russian)]
3. Zagumennaya O. V., Skrobkina O. V., Soldatenkova E. N. Organization of psychologist's and a defectologist's support to primary school age children with autism spectrum disorders. From experience in the class. *Autizm i narusheniya razvitiya. [Autism and Developmental Disorders]*. 2010. № 3 (30). P. 40–49. (In Russian)

4. Kogolovskaya A. S. Features of rehabilitation of disabled children with Canistherapy. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye, obshchestvennye nauki. [Bulletin of Ivanovo State University. Series: Natural, Social Sciences]*. 2013. № 1. P. 41–46. (In Russian)
5. Lebedinskii V. V. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detei: Uchebnoe posobie dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenii [Violations in mental development of children: A manual for students of psychological faculties of universities]*. Moscow: Publishing House Akademiya. [Academy]. 2003. 144 p. (In Russian)
6. Lukina L. N. Mechanisms of the therapeutic effects of dolphin therapy procedures. *Tavricheskij mediko-biologicheskij vestnik. [Tauride Biomedical Bulletin]*. 2012. № 2. P. 162–165. (In Russian)
7. Nesterova A. A. Integration of children with autism spectrum disorders in educational environment. *XI nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Psikhologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub'ektov nepreryvnogo obrazovaniya». [XI Scientific and Practical Conference «Psychology of Personal and Professional Development of Continuing Education Subjects»]*. Moscow, St.-Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya, 2015. P. 232–236. (In Russian)
8. Nikol'skaya O. S. The effectiveness of non-directional animal-assisted therapy for children with various forms of dysontogenesis. *Psikhologiya i psikhotehnika. [Psychology and Psychotechnics]*. 2012. № 8. P. 87–99. (In Russian)
9. Nikol'skaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. *Autichnyi rebenok: puti pomoshi. [Autistic child. Ways of help]*. Moscow: Publishing House Terevinf, 2014. 288 p. (In Russian)
10. Ryazanova A. V., Ermolaev D. V., Shapiro M. S., Artamonenkova S. I., Dolotova I. A., Zarubina Y. G., Vyalitova R. R. Model of psychological and educational support to children with severe and multiple developmental disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya. [Autism and Developmental Disorders]*. 2012. № 3 (38). P. 1–23. (In Russian)
11. Svinolupov A. G., Tryapichkina M. V. Factors of hippotherapy influence on the personality of a child with autism. *Chelyabinskij gumanitarnij. [Chelyabinsk Humanitarian]*. 2010. № 11. P. 51–53. (In Russian)
12. Sukhotin M. A. Drawing as a means of developing and maintaining dialogical speech with a child with autism. *Autizm i narusheniya razvitiya. [Autism and Developmental Disorders]*. 2014. № 1 (42). P. 39–48. (In Russian)
13. «Schastlivyj dom» v pomoshh' autistam otvroetsya v poselke... [Happy house to support to people with autism will be opened in the village...]. Available at: <http://nevnov.ru/city/region/schastlivyj-dom-v-pomoshh-autistam-otvroetsya-v-poselke-ozkerki/>. (In Russian)
14. Ehrnts-Naftul'eva Yu. M., Fala V. Application of the combined system of tokens to correct problem behavior in a child with ASD in a group of kindergarten. *Autizm i narusheniya razvitiya. [Autism and Developmental Disorders]*. 2015. Vol. 13. № 1. P. 38–43. (In Russian)

УДК 376.42

Suleymanov Farid Alamdar oglu

Candidate for a Doctor's Degree, Senior Researcher, Department of Inclusive Education, Institute of Educational Problems of the Azerbaijan Republic, Baku (Azerbaijan).

E-mail: farid.suleyman@hotmail.co.uk

POSITIVE INTERACTION IN AN INCLUSIVE EDUCATION: MANIFESTATION OF THE INTERNATIONAL CHILD DEVELOPMENT PROGRAMME (ICDP)

Abstract. Kind relation between a child and caregiver (parent, teacher) is a critically vital point for psychological development of children. Better relations also contribute to the child's healthy growth and intellectual, social and emotional development. Fundamental caregiving skills function as particularly important contribution to the quality and effectiveness all caregiving. In order to facilitate full development of a child, it is important that the caregiver have a positive conception of the child. In other words, a caregiver should regard a child as a person with potential for development. From this perspective International Child Development Programme (ICDP) functions as a resource-based communication and mediation approach which trains caregiver to develop a positive conception of their children and gain wider and deeper insight and confidence about their responsibilities and roles. Based on the themes of ICDP, the current research studied the quality of positive interaction between teacher assistants (TA) and children with special needs (CSN) in an inclusive primary education in Azerbaijan. The findings suggest that some elements of ICDP approach exist in teacher-student interaction. However, these interaction patterns are unprofessional and need development through relevant in-service trainings.

Methods. In this research a case study design of qualitative research was used to investigate teacher assistants' (TA) understanding of positive attitude and how they establish positive relations with the students with special needs whom they take care of. As for the research method, the case study will adopt triangulation, a multiple methods of data collection which will include interview and observation to extend confidence in its validity and improve the quality of the data and accuracy of the findings.

Results. Comparative analyses of triangulation data demonstrate that TAs' performance within the context of teacher-student positive interaction lags behind their conception of positive interaction patterns. That is to say, TAs spoke confidently, although unprofessionally, of the elements of positive interactions but did not demonstrate the same fully in their behavior. As observation data signified,

the main reason of this, is that TAs lack professional techniques and skills for establishing positive interaction patterns.

Scientific novelty and practical significance. Scientific novelty of the study indicates that positive interaction between teachers and pupils appears as an important factor in terms of emotional and cognitive health of children. The current study underlined once more the lack of some important features of professionalism in the teaching activity of the participants involved in the research. Moreover, the result of the research signifies that ICDP themes do not manifest fully in teaching process which was the target of this research and neither in the teaching practices carried out based on traditional and conservative teaching strategies and consequently they need to be involved into relevant trainings.

Keywords: International Child Development Programme, inclusive education, teacher assistant, positive interaction, teacher-student relationships.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-156-176

Сулейманов Фарид Аламдар оглу

старший научный сотрудник отдела инклюзивного образования, докторант Института проблем образования Республики Азербайджан, Баку (Азербайджан).

E-mail: farid.suleyman@hotmail.co.uk

ПОЗИТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА (ICDP)

Аннотация. Взаимопонимание между детьми, родителями и учителями является наиболее важным условием полноценного психологического развития детей. Оно способствует здоровому росту ребенка и интеллектуальному, социальному, эмоциональному формированию его личности. Поэтому важно, чтобы воспитатели – родители, няни, учителя – не только обладали фундаментальными знаниями об особенностях ухода за детьми с особыми потребностями, но и были бы положительно расположены к ним, что, бесспорно, улучшает качество воспитания и развития детей.

Цель статьи – раскрыть практическую реализацию Международной программы развития ребенка (ICDP), которая среди прочего включает 8 тем (элементов) положительного взаимодействия учителя и ученика: демонстрацию положительных чувств; приспособление (адаптацию) к ребенку; сочувствующий диалог (диалог взаимопонимания); одобрение достижений ребенка; помощь ребенку в затруднительных бытовых и образовательных ситуациях; внимательное отношение к опыту ребенка; обсуждение с детьми совместных мероприятий (событий); поощрение проявлений самодисциплины.

Методы. Исследование базировалось на анализе качественных показателей отношения учителей и их помощников к ученикам со специальными потребностями, о которых педагоги должны проявлять особенную заботу. В работе использовались такие методы, как триангуляция, сбор данных на основе опроса, интервью и наблюдения за взаимодействием педагогов, занятых в инклюзивном образовании, и их воспитанников.

Результаты. На основе положений программы ICDP был проведен сравнительный анализ качества взаимодействия педагогов, помощников преподавателей и детей с особыми потребностями в учреждениях инклюзивного начального образования Азербайджана. Выявлена недостаточность профессионализма учителей и их помощников относительно понимания роли и практической значимости положительного общения с детьми с особыми потребностями. Показано, что модели позитивного педагогического взаимодействия, усвоение общих его шаблонов должны развиваться через соответствующие тренинги в процессе повышения квалификации.

Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в том, что дополнен фактический материал о необходимости положительного взаимодействия между учителями и учениками, так как это наиболее важный фактор эмоционального и когнитивного здоровья детей. Установлено, что элементы (темы) ICDP не проявляются в полной мере в учебном процессе. Материалы статьи могут служить основой для коррекции программ повышения квалификации.

Ключевые слова: Международная программа развития ребенка (ICDP), инклюзивное образование, помощник учителя, позитивное взаимодействие, отношения между преподавателями и студентами.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-156-176

1. INTRODUCTION

Crucially vital issue for human psychological development is generating strong and durable positive relationship between a child and caregiver. This is a universal reality both within and across cultures all over the world. Loving relationship between a child and caregiver proves to be key factor for healthy growth as well as social, emotional and cognitive development of a child. Two basic skills in care-giving always turn out to be especially important in determining the effect of a care which have direct influence on the quality of all care-giving: sensitivity and responsiveness [1].

Children's early temperament in relationship makes them an active participant in an expressive exchange in relationship with caregivers. This blessing temperament for expressive interaction or co-operation, which is sometimes described as an action-dialogue, manifests itself shortly after birth and gets into more advanced forms through years [2]. Studies revealed that

(Trevarthen, 1987, Stern, 1985 as cited in Armstrong, 2005) children master primeval emotional-expressive inter-subjectivity so early that it is assumed to be biologically pre-programmed. Children search for contact which is tuned and matched with his or her feeling and gesture in a reciprocal expressive dialogue [2]. The early emotional-expressive relation performs as a foundation for further development of children in terms of their social, cognitive and language development [6, 33, 35, 40].

Children who are brought up in institutions, deprived of meaningful human contact, provided only with cares for physical needs, show symptoms of apathy and withdrawal, or restlessness, hyperactivity, inability to concentrate, and craving for affection. Therefore, these children are delayed in all areas of development such as motor, language, social, emotional and intellectual skills [2].

The successful combination of positive relationship, proper instruction and active social interaction boost complex group of mental processes of children who are active and keen learners. As cognitive development is in its dynamic stage at early years, children need to be surrounded with friendly social interaction with peers and adults on permanent base. At early years children are eager to store new skills and information in their fresh memory which stimulate their cognitive development. Also the lack of strong reasoning prevents children from learning consciously and therefore they should be actively involved into positive and warm interactions, instructions, plays and communications so they learn through participation and role play. And it is also a fact that children go through biological stages in development which have relation to their mental growth. All these developmental phases have its properties and have direct impact on children's cognition and throughout all these steps children urgently need positive reaction. For the sake of smooth and rapid cognitive development internal (biological) and external (environmental) factors should be taken into consideration properly.

1.1. Importance of Social Interaction

Social Constructivist Theory (cultural-historical) proposed by Lev Vygotsky has meaningful implications for inclusive education in terms of the importance of positive and active interaction of all children, especially children with special needs (CSN). L. Vygotsky (1978) suggests that mental operations take their origins in early social interactions and the quality of interaction between caregiver and child is decisive for the child's higher mental development. This fact obviously implies that both affective social relationships and our cognitive operations take their origin in the early interaction between a caregiver and child. In other words, the view of Social Constructiv-

ist Theory claims that mental operations are by nature social and interactive. The fundamental notion of social constructivism accentuates that human consciousness is related to its social nature. The ontogenetic reality of human being manifests itself in mastering social historical experience in the learning process. According to Vygotsky, the social environment is the source for human development and human learning implies a specific social nature and a process through which children grow into the intellectual life of those around them [40].

Lev Vygotsky's theory is noteworthy for reference in inclusive education for several reasons. This theory is also called sociocultural theory from which it is obvious that it has dual concentrations: the history of human development and cultural tools which determine the direction of human development and give it specific shape. The core of the theory emphasises that development of a human occurs in accordance with the dominant values of the culture and through interaction with it. This interaction involves a wide collection of cultural factors ranging from animate and inanimate beings such as people and artefact respectively. Vygotsky underlined the importance of tools/artefacts (languages, number systems, signs and symbols) claiming that they perform dual function: they serve as a means for integration of a child into culture and transform a child into that culture simultaneously. For Vygotsky, appropriation of cultural tools enriches mental capacities and leads a child to learn in cultural context and use the tools while interacting with others. In early ages a child depends on others, mainly parents. Parents usually lead a child's action guiding them what and how to do. Parents, as a salient representative of culture who transfer cultural values to a child, apparently interact with a child through language. While guided by a speaking parent a child grasps information through interaction (an interpersonal process) and this interaction results in the assimilation of the language by a child (an intrapersonal process). Moreover, according to Vygotsky «it is decisively important that speech not only facilitates the child's effective manipulation of objects but also controls the child's own behavior. Thus, with the help of speech children, unlike apes, acquire the capacity to be both the subjects and objects of their own behavior». [40, p. 26]. Here language, which was called «the tool of tools» by Dewey [16, p. 134] appears as a mediating tool in interpersonal and intrapersonal processes.

Vygotsky's sociocultural theory of development underlines that children learn through social interactions and their culture. These factors stimulate and boost children's development thorough social activities learning cultural values which determine the shape of children's cognition. Vygotsky insisted that cultural setting plays a crucial role in human development and no any

human activity occurs out of culture. For Vygotsky, social interactions, which he named also as interpersonal processes, lead to internalisation (an intrapersonal process) on later stages. The transaction from interpersonal processes to intrapersonal process consequently results in independent thinking. This transaction takes place with the help of more knowledgeable others within a child's zone of proximal development (ZDP). With more knowledgeable others Vygotsky refers to teachers, parent or peers who know more and help children learn new skills and information. Vygotsky proposed ZDP for the period of learning in which a child is not ready to develop on his/her own but is able to learn with the help of more knowledgeable others. In other words, ZDP is the distance between real and potential knowledge of children. ZDP also embraces concept of learning and development of Vygotsky's theory. In a short, the essence of this notion is that learning precedes development. The difference between the two levels of development (real and potential) is ZDP which is indicator of mental abilities. Learning takes place in ZPD and precedes a child's development [2]. Otherwise stated, learning triggers development through interaction in society which would be impossible if a child were segregated.

Barbara Rogoff proposes sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship which deserve consideration in terms of special needs education. Rogoff mentions apprenticeship which can be referred to as effective mediating tool in special needs education. Sometimes simple observation explains more than detailed instructions. In this case participation in class environment (inclusive education), where mediating tools such as language, teaching aids works better for especially mentally retarded children, should be promoted. Through helping peers to implement tasks and watching more knowledgeable peers' way of involvement into activities children with special needs will be indirectly instructed in interpersonal involvements. This process will at least appear as a good motivation for persons with disability to keep improving.

Rogoff generates the concept participatory appropriation (or appropriation) by which she means «participatory appropriation is the personal process by which, through engagement in an activity, individuals change and handle a later situation in ways prepared by their own participation in the previous situation. This is a process of becoming, rather than acquisition» [28, p. 142]. The central idea of «appropriation» implies that children (in our case children with disabilities) change while participating in activities and consequently become ready to deal with situation in following activities. For Rogoff, development and learning occur in participatory appropriation through interdependent relation in which partners' roles change frequently. Interdependent rela-

tion in a class will urge tactically children with disabilities to catch up with other children as much as possible.

Rogoff argues that cultural tools for thinking play an important role in cognitive development. Rogoff examines several cultural tools literacy, mathematics, and other conceptual systems describing their contribution to thinking. «One of the early claims about the importance of literacy assumed it had a broad, general influence on individuals' cognitive abilities» [28, p. 259]. Braille alphabet is a significant cultural tool which has boosted education of visually impaired persons a lot consequently their development. Alternatively, there are special computer programs designed for visually impaired persons to use computers providing access to electronic materials and the web. As for other conceptual systems Rogoff argues «in addition to literacy and number systems, other conceptual tools provide cultural technologies that support and constrain thinking» [28, p. 266]. We can refer to the fact that in some cultures grandparents are good storytellers who traditionally narrate story for children from early years. This practice improves listening skills of children and widens cognitive abilities in parallel enriching children's imaginative ideas. From a narrative constructivist perspective Bruner argues that at all ages listening to story increases thought or omnipotence as the listener tries to identify characters in story heard, read or seen [6].

1.2. Inclusive Education

Basically, IE means educating learners with special educational needs in regular education settings. However, IE is not limited to only placement. Rather, it means facilitating education of students with special needs with a whole suite of provisions which include curriculum adaptation, adapted teaching methods, modified assessment techniques, and accessibility arrangements. In short, inclusive education is a multi-component strategy or, perhaps, a mega-strategy (Mitchell, 2008). Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve education for all. Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children [37]. For Mittler [23] IE is a total reformation of education system in terms of pedagogy and curriculum. These reforms are viewed as intentions to welcome all diversities

such as gender, nationality, culture, language, academic achievements, and disabilities. Skjørten [34] also carries the same view stating that inclusion is an inclusive society schools, kindergartens, and other institutions welcomes people with social care. Here the essence of inclusion becomes integral part of humanism which argues that all forms of segregation contradict universal moral values. IE become and remains as a leading idea which has inspired a lot of educational institutions and educators to initiate projects to transform cultures and procedures in schools for diversity [4].

1.3. Teacher-Student Relationships

In comparison with huge number of researches concentrating on positive teacher-student communication, there are very few studies which focused on negative teacher communication behaviors [41]. Moreover, traditional educational approaches and reforms tend to focus on curriculum and curricular aspects, neglecting the importance of an effective teacher-student interaction [32]. According to Kearney et al. [22] teacher misbehaviors are those which affects student learning negatively. The concept of misbehavior ranges from deficient teaching to aggressive treatment such as sarcasm or unfair testing. Negative teacher treatment can possibly have a medical, psychological or educational nature [15]. Van Morrow (1991) generated a hierarchy of the most common types of misbehaviors in which embarrassment, humiliation and negative criticism are the most frequently reported negative experiences due to teachers. Other researchers [26] consider misbehaviors to be unintentional which occurs during the implementation of inappropriate educational strategies and techniques. But there is also a severe term, teacher maltreatment, which directs focuses on psychological maltreatment occurring in school as a result of negative teacher behavior. This maltreatment involves omission and commission in behavior which are considered to be psychologically harmful [25]. For Hyman and Snook (1999), any disciplinary or motivational practice, which hurts students, can be considered as emotional maltreatment such as humiliation, rejection, excessive authority and sarcasm. All these factors can cause several types of symptoms such as behavior extremes, habit disorders, neurotic traits [25], withdrawal, shyness [5], impulsive behavior and intimidation [9].

In contrast, positive reaction offered by a teacher supports psychological well-being and academic achievements of students. For instance, acceptance, care, encouragement and approval from a teacher may enhance self-esteem and self-evaluation of the students [32]. Some personal features and qualities of teachers' which influence the effectiveness of teacher-student relations are positive affection [14], warm attitude [17], tact of teaching [39],

teacher immediacy and teacher power [36], teacher assertiveness and responsiveness [41], low differential treatment [7]. The absence of any of these qualities might affect teacher-student relations in a negative way in terms of educational, psychological, and somatic outcomes [32].

1.4. International Child Development Programme (ICDP)

International Child Development Program (ICDP), as a universal intervention program, which is grounded on resource-based communication and mediation approach aims to develop and enrich interaction between adult and child in order to stimulate a healthy psychosocial development of a child feelings [11]. «ICDP is a simple community oriented programme with the objective of supporting and promoting psychological care competence in the persons responsible for children's caregiving» [20, p. 3]. «The ICDP is based on recent research on child development, particularly on early communication and the infant's competence and contribution to the interaction with the caregiver» [9, p. 77]. ICDP is based on universal humanitarian values about significance of human empathy as a basic factor for taking care of children in need [20]. By raising the awareness of caregivers about their children's psycho-social needs and by increasing their ability to respond to these needs, ICDP promotes good quality interaction and adult-child relationships and contributes to child's well-being. ICDP is based in the philosophy that the most effective way to help children goes through helping the children's caregivers [21]. ICDP can be used both for preventive and rehabilitative purposes [1].

ICDP embraces a wide range of objectives: to influence the caregiver's positive experience of the child; to strengthen self-confidence in the caregiver; to promote a sensitive emotional-expressive communication between caregiver and child; to promote an enriching, stimulating interaction between caregiver and child; to reactivate positive indigenous child-rearing practices and values; to provide children with a supportive and loving environment; to give children the opportunity to express themselves, to be listened and responded to; and to give children opportunities to follow their own initiatives [21]. Fields of implementation of ICDP also involves several spheres: families and children to prevent neglect or abuse of children and promote peace and dialogue; vulnerable children and orphans to develop minimal standards for human care within a childcare setting; As an integral part of any primary health care programme; in combination with any content-oriented pre-school programme and schools or children in institutions; and special needs children [21].

ICDP is based on the idea that when problems appear in the relationship between caregiver and child, intervention can start with focusing on the

caregiver's experience and perceptions such as how the caregiver perceives the child, how the caregiver experiences his or her own abilities as a caregiver, and how important the caregiver perceives his or her interaction with the child. To establish more positive patterns of caregiver-child interaction, as a counseling approach ICDP intervenes with eight themes for positive interactions [29]:

1. Demonstrate positive feelings (theme 1): «Even if your child cannot yet understand regular speech, he or she is nevertheless capable of perceiving emotional expressions of love and rejection, happiness and sorrow» [30, p. 5] Expression of love is a basic human requirement which creates feeling of security, and sends a message to a child that a caregiver is emotionally accessible, demonstrate affection, loving, and display pleasure and enthusiasm [29]. There are many ways of demonstrating positive feelings such as direct face-to-face contact, touching and embracing, saying openly «I love you». When positive feeling expression happens naturally, it produces effect stronger. Therefore, it is necessary to create intimate situations to express feelings in a more natural way. This process is also called positive communication [20].

2. Adapt to your child and follow his or her lead (theme 2): While interacting with a child a caregiver needs to be aware of wishes, actions, feelings and body language of a child, and should follow a child's cues adjusting to what a child is concerned with [20, 30]. Very often children take initiative on the basis of their attention and interests and it is a good chance and starting point to initiate interaction in connection with something the child is interested in. Because behaving in accordance with a child's lead is important in terms of development of a child [30].

3. Initiate a «feeling dialog» (theme 3): «Feeling dialog» with a child is generated through exchanging of gestures and expressions of pleasure, eye contact and smiles which is significant for future attachment and for social and language development of a child [30].

4. Give praise and recognition for what the child accomplishes (theme 4): Making children feel worthy and competent and explains to them why something was good support the development of self-confidence of children that is grounded in actual accomplishment. Genuine expressions of acceptance and recognition have a strong influence on positive emotional relationships and function as a prerequisite for the development of self-confidence, initiative, and social and practical competence of children [29].

5. Help the child focus his or her attention (theme 5): Joint focus of attention is a precondition for a meaningful exchange a child and caregiver. Joint focus of attention is not only a passive skill but also a part of communicative action in which one leads and the other follow. Another aspect of mutual fo-

cus of attention is that in an activity where a child and caregiver join their attention the child feels understood. Sharing meaning with joint attention motivates children and stimulates them to reach further than their usual level [20].

6. Give meaning to the child's experience of his or her surroundings (theme 6): «By describing, naming, and demonstrating feelings for what you experience together, the experience will “stand out,” and the child will remember it as something important and meaningful» [30, p. 6]. «Making the unknown known is exactly what happens through mediation of meaning. Through naming and communicating meaning, the child gains more predictable expectations and control over its experience» [20, p. 44].

7. Elaborate and explain a shared event (theme 7): Children need support to develop their understanding of the world. To help children in this respect, there are some methods like comparing a shared event to something the child has experienced earlier, telling stories, pointing out similarities and differences, and so on. Here the responsibility of a caregiver is to deliver knowledge to a child about the world in which the child grows up in ways that are adapted to the child's level of development, insight, and ability [20, 30] calls this process expansion of the child's experience because it goes beyond the existing situation.

8. Help your child learn self-discipline (theme 8): Children learn self-discipline and planning mainly through interaction with caregivers who in a positive way lead the child, make arrangements, help plan step by step, and explain why certain things are not allowed [20]. Hundeide [30] mentions four sub-themes in theme eight. First one is step by step planning which suggests that a caregiver focuses the child's attention to the aspect of the task which is above the child's level so that it forces the child to «stretch» in order to reach the stated goal. Second one is scaffolding which means gradual support. In other words, a caregiver teaches the child with step by step instruction which is reduced as soon as the child starts managing the task. Third one is situational regulation which means directing the child's behavior by regulating the situation and setting routines. The last one is positive limit setting which means teaching a child self-control and ability to follow common rules for considerate action and behavior.

The eight themes can be classified into three main categories. The first category includes the first four themes under name of emotional dialogue. The second category is the meaning dialogue which embraces the themes five, six and seven. The last category is regulative and limit-setting dialogue which involves the last theme with some sub-points and specifications [20].

2. METHOD

In this research a case study design of qualitative research was used to investigate teacher assistants' (TA) understanding of positive attitude and how they establish positive relations with the students with special needs whom they take care of. Qualitative research is used to get an explicit understanding of the research questions which involves the perspectives of study participants and the context which they are in [19]. Referring to the viewpoints of the research participants to understand the nature of educational process qualitative approach in educational researches tries to explain what happens in educational settings [8]. Qualitative research also seeks to understand participants' lived experiences from their own point of view (emic), and recognize the subjectivity of participants and researcher [31]. In this study the qualitative approach will seek to understand the efficiency, complexities and challenges of education of CSN in ordinary schools by looking into level of academic achievements and social performance of CSN, teaching and assessment approaches in inclusive settings and other important aspects of IE. Effective qualitative approach instruments, more precisely a case study design, purposeful sampling procedure, interviews and observations as data collection methods and qualitative data analysis will support this qualitative research.

Case study is effective because it allows getting into the depth of the phenomena and it allows to study any topic or type of phenomenon, with the entire range of data collection and analytic methods used by qualitative researcher. Case study is (a) the in-depth study of (b) one or more instances of a phenomenon in its real-life context that (d) reflects the perspective of the participants [18].

2.1. Sampling Procedure

This study deployed purposeful sampling which assumes selecting cases such as events, groups, individuals that are likely to be «information-rich» with respect to the purpose of the study [12, 18]. The main reason why purposeful sampling was employed in this research is that there are few schools offering inclusive education in Azerbaijan. One out of these schools, which has been educating CSN continuously, was selected on the assumption that this school would most likely provide rich data for analysis. Purposeful sampling was also employed when selecting participants because the more experienced the participant is the more information he/she can give. Based on sampling principles two teacher assistants were selected as participants of this study. In current reality of Azerbaijan teacher assistants (TA) are «infor-

mation-rich» because it is a teacher assistant who is mainly and directly responsible for CSN in inclusive education.

2.2. Research Method

As for the research method, the case study will adopt triangulation, a multiple methods of data collection which will include interview and observation to extend confidence in its validity and improve the quality of the data and accuracy of the findings. Interview guide and observation guide were used for data collection.

Both interview and observation guides try to investigate whether and how ICDP themes are available in the performance of TAs.

Interview guide contains the following questions:

1. What is the importance of showing positive feelings to a child and how do you do this?
2. What is the importance of adapt to your child and follow his or her lead and how do you do this?
3. Do you initiate a «feeling dialog» with a child and how you do this?
4. Do you give praise and recognition for what the child's accomplishment and how do you do this? w do you try to help the child focus his or her attention?
5. Do you think it is important to give meaning to the child's experience of his or her surroundings and how do you do this?
6. Do you try to elaborate and explain shared events with your students and do you have special methods and strategies?
7. How do you help your child learn self-discipline?

Also, the interview guide concentrates on the emergence of the same themes in teacher-student relations.

2.3. Data Analysis

Phenomenological method of data analysis was used to analyze the data. To achieve this purpose Giorgi (1985) designed phenomenological approach to data analysis. Central tenets to Giorgi's phenomenological method are as follows: quality of data, rather than quantity is emphasized; the participant is a fellow human being of equal status; the phenomena can only be known through its varied manifestations as revealed through others; the aim of a study is to arrive at meanings; explication is used to reveal the phenomena under question; the focus of the study is to meet the intention of the research [42].

3. FINDINGS

The findings of the research are given below with interview and observation data collected from cases of TA1 and TA 2 separately.

Demonstrating Positive Feelings (theme 1): Expression of love is a basic human requirement which creates feeling of security, and sends a message to a child that a caregiver is emotionally accessible, demonstrate affection, loving, and display pleasure and enthusiasm [20, 30].

TA 1	
Interview data	Observation data
TA 1 was quite aware of the importance of positive feelings for children. <i>«I am a parent too, so out of my own experience I can tell that children need positive attitude as they need water and oxygen».</i>	Throughout the lesson TA 1 tried to keep smiling face while teaching and talking with a CSN. «Dear», «my darling», and «my heart» were the most frequently used words when addressing a CSN. Tender and positive physical contacts and affection were quite obvious in behaviors of TA 1
TA 2	
Interview data	Observation data
TA 2 seemed to be conscious of the necessity of positive attitudes of adults for children. <i>«As everyone I also believe that especially CSN apparently have more need for affection and care. This point was particularly underlined in in-service trainings for inclusive education that we were involved»</i>	TA 2, unlike TA1, showed smiling face rarely. However, the tone of her voice sounded quite kind and she constantly delivered emotional kindness

Adapt to your child and follow his or her lead (theme 2): While interacting with a child a caregiver needs to be aware of wishes, actions, feelings and body language of a child, and should follow a child's cues adjusting to what a child is concerned with [20, 30].

TA 1	
Interview data	Observation data
TA 1 sounded a bit suspicious about the importance of adapting to a child. <i>«...I am not sure how much it is important to adapt to the desire and requirements of CSN all the time. Sometimes it is quite hard to follow their lead. It can work better at home but not at school»</i>	Similarly to what TA 1 mentioned in the interview, adaptation of TA 1 to the pupil's need was almost zero. TA 1 was quite decisive to persuade the CSN to follow her lead during teaching and learning process. The teacher also ignored the child's non-verbal communication e. g. gestures, tone of voice, body posture etc.

TA 2	
Interview data	Observation data
<i>«I would follow lead of a student without special needs because they are quite conscious of what is going on in lesson and what the general purpose of learning is. But in case of working with a CSN, I am not sure...»</i>	Key elements of adaptation were available in attitude of TA 2. It was quite apparent when the pupil wanted to choose pen or pencil, where to write in a notebook

Initiate a «feeling dialog» (theme 3): «Feeling dialog» with a child is generated through exchanging of gestures and expressions of pleasure, eye contact and smiles which is significant for future attachment and for social and language development of a child» [30].

TA 1	
Interview data	Observation data
<i>«...Yes of course, I do initiate a “feeling dialogue” with all students, especially with CSN. And sometimes students also initiate themselves such a dialogue»</i>	Generally, both during interview and observation, TA 1 demonstrated a cheerful disposition and eagerly initiated loving and kind dialogue such as smiles and eye contact
TA 2	
Interview data	Observation data
TA 2 also expressed similar thoughts like TA 1. <i>«It is up to a teacher who should start feeling dialogue because students may feel shy or uncertain to initiate such dialogue...»</i>	TA 2 seemed to do her best for a «feeling dialog». However, as mentioned in theme 1, she did not showed smiling face a lot which seemed to be her nature

Give praise and recognition for what the child accomplishes (theme 4): Making children feel worthy and competent and explains to them why something was good support the development of self-confidence of children that is grounded in actual accomplishment. Genuine expressions of acceptance and recognition have a strong influence on positive emotional relationships and function as a prerequisite for the development of self-confidence, initiative, and social and practical competence of children [29].

TA 1	
Interview data	Observation data
<i>«Well, I do believe that praise encourages children. But, of course, you need to be careful not to over-praise a child; otherwise it may have reverse effect...»</i>	Only very few words like «good», «not bad» were noticed during the observation
TA 2	
Interview data	Observation data

«Yes, I think praise and recognition works in favor of children. But in case of a CSN, well...you need to be sure that a child, for example with intellectual disability, understands what you mean»	TA 2 was observed to use more encouraging phrases e.g. «yes, you can do it», «come on, one more». TA 2 just mentioned «good» few times during a lessons
--	---

Help the child focus his or her attention (theme 5): Joint focus of attention is not only a passive skill but also a part of communicative action in which one leads and the other follow. Another aspect of mutual focus of attention is that in an activity where a child and caregiver join their attention the child feels understood [20].

TA 1	
Interview data	Observation data
«Absolutely, of course. This is the case especially when I work with ADHD, you know, they suffer from serious lack of attention»	TA 1 was observed while teaching a child with autism and TA 1 really experienced hard time trying to draw the student's attention. Helping the child to focus attention obviously seemed to be the hardest practice but TA 1 did not give up
TA 2	
Interview data	Observation data
«I would say this is the main purpose of mine, I mean there no point of teaching if a CSN is in a classroom with distracted attention. This is the first barrier to overcome but referring to my teaching experience of several years, I can say it is not that easy»	TA 2 tried her best for joint and concentrated attention with a CSN but seemingly TA 2 did not take into account of what the student wanted to pay attention

Give meaning to the child's experience of his or her surroundings (theme 6): «By describing, naming, and demonstrating feelings for what you experience together, the experience will “stand out,” and the child will remember it as something important and meaningful» [30, p. 6].

TA 1	
Interview data	Observation data
For TA 1 «giving meaning to surroundings» is something of special importance «...because CSN, particularly those with intellectual disabilities, may have incorrect and incomplete understanding about the environment. So “giving meaning” practice is even	The researcher could not notice any sign of «giving meaning» practice during teaching process in case of TA 1

<i>more important in case of special needs education»</i>	
TA 2	
Interview data	Observation data
TA 2 confidently declared that giving proper and right meaning to a child's environment is quite essential but she also freely admit that she was not successful enough in this practice during lesson activities. <i>«...but I have a chance for it only during the brake when we are free and can choose what to do»</i>	Observation data conformed to interview data in case of TA 2

Elaborate and explain a shared event (theme 7): Children need support to develop their understanding of the world. To help children in this respect, there are some methods like comparing a shared event to something the child has experienced earlier, telling stories, pointing out similarities and differences, and so on. Here the responsibility of a caregiver is to deliver knowledge to a child about the world in which the child grows up in ways that are adapted to the child's level of development, insight, and ability [30].

TA 1	
Interview data	Observation data
<i>«I consider lessons and topics to be shared event for us, me and my students. I think there are a lot to expand a lot». As for how to do it, TA 1 failed to give concrete examples</i>	TA 1 demonstrated elements of theme 7 although she could not give an example. She used encouraging questions to invite the student to more knowledge. Showing plasticine TA 1 asked the student: <i>«Do you know what it is?»</i> , <i>«Would you like to explore it?»</i> This way TA 1 contributed to further elaboration of student's knowledge
TA 2	
Interview data	Observation data
<i>«We experience shared events not only within lessons but also during brakes. I don't think I am creative enough to approach our shred events from different perspectives. My way of elaborating common events is just providing more information about it»</i>	Elaboration of a shared event was observed when TA 2 tried to elicit more knowledge about the difference of counting sticks. Upon failure of the pupil, TA 2 delivered some more knowledge about them pointing out differences

Help your child learn self-discipline (theme 8): Children learn self-discipline and planning mainly through interaction with caregivers who in a

positive way lead the child, make arrangements, help plan step by step, and explain why certain things are not allowed (Rye, 2005). Four sub-themes of theme eight are: 1. step by step planning; 2. scaffolding; 3. situational regulation; 4. positive limit setting.

TA 1	
Interview data	Observation data
«Discipline is important and self-discipline much more important which is quite hard to teach students, particularly those with intellectual disabilities». TA 1 also openly admitted that sometimes she has to be very strict when setting limit «...because there seems to be no another way out».	During the lesson a pupil with autism tried to escape from the classroom a couple of times. TA 1 followed the pupil out and tried to persuade him by saying «no», «please, we should be back» but didn't force him by pushing or holding him. It took 10–15 minutes but the TA 1 was successful to persuade the pupil
TA 2	
Interview data	Observation data
«Teaching discipline is time-consuming process, I think, and sometimes it is impossible in case of a student with special needs. However, I set certain limits in order to prevent CSN from disturbing or distracting other students. Otherwise the lesson would be a real mess»	The observation data revealed some slight elements of scaffolding and situational regulation in case of TA 2

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Since the themes of ICDP involves mainly universal values, the overall study data clearly indicates that the participants have full understanding of the implication of ICDP themes although they had not heard of it previously. However, observation data imply that the implementation of those understandings, in both cases, were not exactly equal to what the participants mentioned in the interviews. Furthermore, triangulation data revealed that both participants' understandings of positive teacher-student interaction and implementation of those understandings are more or less similar to those of ICDP. The participants also regarded positive teacher-pupil interaction as the embodiment of humane behavior and part of their obligations and commitments. However, none of them regarded positive teacher-pupil interaction scientifically. In other words, neither of the participants stressed possible negative outcomes of approaching students inhumanely.

Research findings also suggest that the participants' notion of positive interaction patterns is not on professional level. Throughout the interviews,

none of the TAs made slightest remarks regarding psychological and emotional aspects of teacher-student interactions and its impact on cognitive and social skills as well as academic achievements of students.

Comparative analyses of triangulation data demonstrate that TAs' performance within the context of teacher-student positive interaction lags behind their conception of positive interaction patterns. That is to say, TAs spoke confidently, although unprofessionally, of the elements of positive interactions but did not demonstrate the same fully in their behavior. As observation data signified, the main reason of this, is that TAs lack professional techniques and skills for establishing positive interaction patterns.

The apparent implication of the study findings proclaim that TAs are in urgent need of professional in-service trainings to gain relevant knowledge and skills regarding positive interaction. Since the previous generations of teachers studied teaching profession on university programs and syllabuses, which mainly concentrated on academic aspect of school education leaving children's emotional and social needs behind, now an obvious scarcity of positive and humane attitudes exist as a huge problem in education system in Azerbaijan. Therefore, teachers and teacher assistants, especially those who are involved in inclusive education, must be involved into career improvement trainings such as ICDP which functions as a universal intervention program throughout world based on resource-based communication and mediation approach.

Статья рекомендована к публикации
академиком Российской академии образования Х. Ахмедовым

References

1. Armstrong N. Love-hunger is stronger than food-hunger. 2012. Available at: <http://www.icdp.info/downloads>.
2. Armstrong N. What has research taught us. 2005. Available at: <http://www.icdp.info/downloads>.
3. Alekhina S. V. The principles of inclusion in the context of change of educational practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. [Psychological Science and Practice]*. 2014. V. 19, № 1. P. 5–16.
4. Barton L. and Armstrong F. Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education. Dordrecht: Springer, 2007.
5. Bhasin M. P. The dynamics of teacher-pupil perception. *Indian Psychological Review*. 1987. № 32 (2). P. 30–33.
6. Bruner J. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
7. Brattesani K. A., Weinstein, R. S. & Marshall H. H. Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*. 1984. № 76 (2). P. 236–247.

8. Burton D. and Bartlett S. Education Studies: Key Issues: Key issues for education researchers. London: SAGE Publications Ltd, 2009.
9. Chandler L. A. & Shermis M. D. Assessing behavioral responses to stress. *Educational and Psychological Measurement*. 1985. № 45. P. 825–843.
10. Suvorova I. V. Models of distance education of children with disabilities in Russia. *The Education and Science Journal*. 2014. № 1 (1). P. 90–102. DOI:10.17853/1994–5639–2014–1–90–102 (In Russian)
11. Christie H. J. & Doehlie E. Enhancing quality interaction between caregivers and children at risk: The International Child Development Programme (ICDP). *Today's Children are Tomorrow's Parents*. 2011. № 30–31. P. 74–84. Available at: <http://www.tctp.cicop.ro/documente/reviste-en/revista-nr-30-31-en.pdf>.
12. Cohen L., Manion L. and Morrison K. Research Methods in Education (6th ed.). London: Routledge, 2007.
13. Corbin J. M. and Strauss A. L. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2008.
14. Coudray P. Améliorer la relation enseignants-enseignes [Improving teacher student relationship]. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.
15. Cukier J. Patologia de la didactogenia [Pathology of didactogeny]. *Revista de Psicoanalisis*. 1990. № 47 (1). P. 140–152.
16. Dewey J.) «Experience and Nature», Boydston J. A. (Ed.), John Dewey: The Later Works. *Southern Illinois University Press*, Carbondale. 1981. Vol. 1.
17. Elmore P. B. & LaPointe K. A. Effect of teacher sex, student sex, and teacher warmth on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology*. 1975. № 67 (3). P. 368–374.
18. Gall M. D., Gall J. P. and Borg W. R. Educational Research. An Introduction. 8th edition. New York: Longman Publishers, 2007.
19. Hennink M., Hutter I. and Bailey. A. Qualitative research methods. London: SAGE Publications Ltd, 2011.
20. Hundeide, K. The Essence of Human Care: The Implementation of ICDP. Part two. Copyright ICDP, 2010.
21. ICDP, 2014. What is ICDP. Rationale for the ICDP approach to training. Available at: <http://www.icdp.info/downloads>.
22. Kearney P., Plax T. G., Hays E. R. & Ivey M. J. College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*. 1991. № 39 (4). P. 325–340.
23. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidence-based teaching Strategies. Abingdon, Oxon: Routledge, 2008.
24. Mittler 2000. Working towards inclusive education: social contexts. David Fulton Publishers, Britain.
25. Neese L. A. Psychological maltreatment in schools: emerging issues for counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*. 1989. № 23. P. 194–203.
26. Orange C. 25 biggest mistakes teachers make and how to avoid them. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc, 2000.

27. Poenaru R. & Sava F. A. Didactogenia in scoala. Aspecte deontologice, psihologice si pedagogice [Teacher abuse in schools. Ethical, psychological and educational aspects]. Bucharest: Editura Danubius, 1998.
28. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. Oxford: University Press, 2003.
29. Rye H. Helping Children and Families with Special Needs – A Resource-Oriented Approach. In Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (Eds). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub, 2001. 65 p.
30. Rye H. (2005). The Foundation of an Optimal Psychosocial Development. In Rye, Henning. (2001). Helping Children and Families with Special Needs – A. B. H. Johnsen (Ed.). *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies* (p. 215–228). Oslo: Unipub–Oslo Academic Press. 13 p.
31. Rubin H. J. and Rubin I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Ed.) Thousand Oaks: SAGE
32. Sava F. A. Causes and consequences of dysfunctional teachers. RSS 501/2000 Final Report. Unpublished manuscript, 2001.
33. Schaffer H. R. Social Development. Blackwell. London, 1996.
34. Skjørten D. M. Towards inclusion, and enrichment. In B. H. Johnsen and D. M. Skjørten, (ed) *Education-special Education: An introduction*. Oslo: unipub forlag, 2001.
35. Stern D. The Interpersonal World of the Infant. Basic Books. Inc. publishers. N.Y., 1985.
36. Thweatt K. S. & McCroskey J. C. Teacher nonimmediacy and misbehaviour: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*. 1996. № 13 (2). P. 198–204.
37. UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: Author, 2009.
38. Van Manen M. The tact of teaching. London Ont: The Althouse Press, 1991.
39. Van Morrow L. Teachers' descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact on their lives. *Education*. 1991. № 112 (1). P. 96–103.
40. Vygotsky L. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.
41. Wanzer M. B. & McCroskey J. C. Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*. 1998. № 47. P. 43–52.
42. Whiting L. S. Analysis of phenomenological data: personal reflections on Giorgi's method, *Nurse Researcher*. 2002. Vol. 9, № 2. P. 60–74. Available at: <http://rcnpublishing.com/doi/abs/10.7748/nr2002.01.9.2.60.c6183>.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 811.161.1:378.147(091)(510)(529)

Тенчурина Лидия Захаровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных и философских дисциплин Московского государственного института индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича, Москва (РФ).

E-mail: tenchurina@bk.ru

Ли Си-мэй

кандидат филологических наук, профессор, декан факультета русского языка и литературы, директор Института иностранных языков и литератур Университета китайской культуры, Тайбэй (Тайвань).

E-mail: lsm@faculty.pccu.edu.tw zoya.lee@msa.hinet.net

ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ И НА ТАЙВАНЕ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Аннотация. В статье представлены основные *результаты* исследования процессов становления и развития русистики и практики обучения русскому языку в материковом Китае и на Тайване с начала XVIII в. по настоящее время. Основываясь на постулатах социокультурного, системно-исторического, историографического и аскиологического подходов, авторы попытались охарактеризовать развитие теории и практики преподавания и изучения русского языка как иностранного (РКИ) в этих государствах, чтобы составить целостную картину прошлого и настоящего русистики в Китае и на Тайване, оценить роль и значение русского языка как в социокультурном (в первую очередь), так и в социально-политическом и даже в экономическом аспектах, причем не только в историческом ключе, но и на перспективу – с учетом развивающегося сотрудничества между Россией, с одной стороны, и Китаем и Тайванем – с другой.

Основными *методами* исследования стали сравнительно-исторический и историко-логический анализ, методы исторической реконструкции, систематизации, теоретического обобщения и – частично – прогнозирования.

Новизна проведенного исследования состоит в том, что в нем впервые в широких хронологических рамках (1700–2000-е гг.) представлена обобщен-

ная характеристика становления и развития русистики и практики обучения русскому языку в Китае и на Тайване.

Практическая значимость работы связана с возможностью проведения на ее основе новых исследований по проблемам русистики и преподавания русского языка как иностранного, по истории педагогики и образования и сравнительной педагогике (компаративистике).

Ключевые слова: Китай, Тайвань, Россия, международное сотрудничество, русский язык как иностранный (РКИ), изучение, преподавание, образовательное учреждение, учебно-методическое обеспечение.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-177-197

Tenchurina Lidiya Z.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Humanities & Social & Philosophical Disciplines, Moscow State Institute of Tourism Industry named after Y. A. Senkevich, Moscow (RF).

E-mail: tenchurina@bk.ru

Li Hsi-mei

Candidate of Philological Sciences, Professor, Chair of Department of the Russian Language & Literature, Dean of College of Foreign Languages and Literature, Chinese Culture University, Taipei (Taiwan).

E-mail: lsm@faculty.pccu.edu.tw zoya.lee@msa.hinet.net

LEARNING AND TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA AND TAIWAN: PAST AND PRESENT

Abstract. The paper presents the main study results on the analysis of processes of establishing and development of Russian language studies and Russian language training practices in mainland China and Taiwan since the early XVIII century until now. Basing on the postulates of the social-and-cultural, systemic and historical, historiographical and axiological approaches, the authors attempt to describe the development of the theory and practice of teaching and studying Russian as a foreign language (RFL) with a view to form a complete picture of the past and present of the Russian language in China and Taiwan, to evaluate the role and importance of the Russian language, primarily, in the social-and-cultural, as well as in the social-and-political and even economic aspects, not only from historic perspectives but also in terms of the future development – basing on evolving cooperation between Russia, on the one hand, and China and Taiwan – on the other.

Methods. The main applied research methods are the comparative-historical and historical-and-logical analysis, historical reconstruction methods, systematization, theoretical generalizations and, partly, prediction.

Scientific novelty. The novelty of the study lies in the fact that for the first time in the broader period (1700–2000 s) it offers a generalized description of the establishment and development of Russian studies and practice of teaching the Russian language in China and Taiwan.

Practical significance. The implementation of the research outcomes can be useful due to a possibility of carrying on its basis of new studies on the problems of Russian philology and teaching Russian as a foreign language, the history of pedagogy and education, and comparative pedagogy (comparative linguistics).

Keywords: China, Taiwan, Russia, international cooperation, Russian as a foreign language (RFL), learning, teaching, educational establishment, educational and methodological support.

DOI: 10.17853/1994–5639–2016–3–177–197

Нет ни одной страны, чья культура оказала бы такое глубокое влияние на Китай, как Россия; нет ни одной страны, чья судьба так сильно волновала бы китайский народ, как судьба России.

Уверен, в новом, XXI веке перед вызовом глобализации русская культура с ее высокими духовными стремлениями и ее носитель – русский язык, как и китайская культура, предполагающая гармонию и согласие, и ее носитель – китайский язык, должны и могут внести свой незаменимый вклад во взаимопонимание и дружбу народов, защищая разнообразие и многополярность культур мира.

Профессор Чжэн Тиу [33]

В условиях расширяющегося сотрудничества в социально-экономической и культурно-образовательной сфере между Российской Федерацией, с одной стороны, и Китаем и Тайванем – с другой, вопрос владения языками коренных наций – русским языком для китайских партнеров и китайским для русских – становится достаточно актуальным. Очевидно, что коммуникативная стратегия обеспечения партнерских связей без привлечения третьего языка, так называемого «языка-медиатора» (сегодня это чаще всего английский), является более комфортной и привлекательной и в социально-психологическом, и культурно-образовательном плане, а значит, приобретает большую ценность.

В данной статье рассмотрены вопросы изучения и преподавания русского языка в Китае и на Тайване. Авторы статьи задались целью, обобщив фактический материал из различных (китайских [14–25], тайваньских [7–11, 26, 28] и российских [2, 4, 6, 12] / советских [1, 5]) источ-

ников, составить достоверную картину становления и развития китайской, а начиная с 1950-х гг. – и тайваньской русистики и практики обучения русскому языку, выявив как их общие, так и отличительные черты.

История преподавания и изучения русского языка в Китае, если учитывать самые первые и единичные попытки буквально «штучного» обучения русскому языку, насчитывает более 300 лет. Как свидетельствуют источники [清代中國俄語教育述評-新疆哲學社會科學; 29; 31], первая «школа» русского языка была открыта еще при династии Цин – в 1708 г., после издания императором Канси указа о начале обучения русскому языку китайских дипломатов¹. В качестве преподавателей нанимали сначала приезжих из России, позже вместе с ними стали работать некоторые из выпускников школы. В 1798 г. в Срединной империи был издан первый учебник русского языка для китайских студентов. Полтора века спустя, в 1862 г., «школа русского языка» вошла в состав первого в Китае училища иностранных языков – Тонвэнь (同文館), в задачи которого также входила подготовка переводчиков и дипломатов для императорского двора. По образцу правительственной школы Тонвэнь² во второй половине XIX в. подобные «школы» появляются и в некоторых других городах и провинциях Китая: Шанхае, Гуанчжоу, Хубэй и др. Костяк преподавателей «русистов» в этих «учебных заведениях» составляли педагоги, приглашавшиеся из России, которые при обучении использовали в основном русские книги. Однако имеются свидетельства, что некоторые из них составляли, пользуясь современным понятием, «учебно-методические разработки» с учетом специфики изучения русского языка в Китае; к сожалению, эти материалы не сохранились.

Социально-политические изменения в китайском обществе в начале XX в. сказались и на политике в области обучения иностранным языкам: наметилась тенденция к росту числа неправительственных учебных заведений (школ, курсов), где осваивались иностранные языки (среди них и русский); увеличилось число китайцев, отправляемых на обучение за рубеж, в том числе и в Россию, а в последующем – в Советский Союз, особенно после Октябрьской революции 1917 г. Сотрудничество между Ки-

¹ Следует оговориться, что относительно свободное (имеется в виду вне интересов правящей династии) институциональное изучение русского языка началось в Китае только после антифеодальной Синхайской революции (1911), когда в ряде частных школ было организовано преподавание отдельных иностранных языков, в том числе и русского, как дополнительных учебных дисциплин.

² В 1901 г. она была переименована в Школу иностранных языков при Большой Столичной высшей школе, открытой в Пекине в конце XIX в. [33].

таем и Россией (с 1922 г. СССР) в области образования и культуры постепенно приобретало особое значение для обоих государств [2].

Начиная с 1920-х гг. в Китае организуются различные курсы и школы для обучения русскому языку (среди прочего для подготовки китайских граждан для обучения в Москве). Открываются также специальный институт русского языка при Министерстве иностранных дел (Пекин) и Шанхайский университет с отделением русского языка. Преподавание русского в них осуществлялось главным образом на основе грамматико-переводной методики [14, 25].

Значительную помощь и поддержку в становлении и развитии китайской методической школы и практики обучения русскому языку в 1920–1950-е гг., несомненно, оказали российские (советские) специалисты¹. Во многих учебных заведениях, например в Харбинской специальной школе иностранных языков (открыта в 1946 г.), первыми преподавателями русского языка были русские, причем не только в 1920–1930-е гг., но и во второй половине 1940-х и в 1950-е гг. В 1949 г. была создана Пекинская школа иностранных языков, на базе которой позже был организован Пекинский институт иностранных языков, продолжающий работать и сегодня, осуществляя среди прочего подготовку специалистов по русскому языку.

Учебно-методическое обеспечение изучения русского языка (включая первые учебные программы, учебники, пособия и др.) в указанный выше период создавалось китайскими специалистами сначала в сотрудничестве с русскими коллегами, позже – самостоятельно; при этом китайские преподаватели использовали научно-теоретические разработки и практический опыт как российских, так и западноевропейских коллег-русистов.

С образованием в 1949 г. Китайской Народной Республики русский язык получил статус обязательного и единственного иностранного языка для изучения в средних общеобразовательных и профессиональных школах страны². В КНР был провозглашен лозунг «Изучать русский язык всем народом!», поддержанный правительством Мао Цзэдуна [1]. В 1950-е гг. в стране повсеместно создаются институты (факультеты) русского языка, разрабатываются первые базовые учебники и учебные пособия по рус-

¹ Необходимо особо указать на ту положительную роль, которую сыграли в практике обучения китайцев русскому языку русские эмигранты, приехавшие в Северный Китай (Харбин, Шичзячжуан, Тайюань и др. города) после 1917 г.

² Следует обратить внимание на тот факт, что до 1949 г. в высших учебных заведениях Китая среди иностранных языков ведущим был английский и лишь в 13 университетах страны осуществлялась подготовка по русскому языку и литературе.

скому языку (например, «Грамматика русского языка» / под ред. Лю Цзе-жун); утверждаются первая в истории Китая государственная «Учебная программа обучения русскому языку в высших учебных заведениях» и «Программа практического курса языка для факультетов русского языка КНР»; издаются методические пособия для педагогов и студентов – будущих преподавателей русского языка, например пособие «Методика преподавания русского языка», подготовленное коллективом авторов – сотрудников кафедр методики русского языка Пекинского и Северо-Восточного педагогических университетов (1958); «Методика преподавания русского языка» (автор Е. А. Баринова), вышедшая в свет в Пекинском институте иностранных языков в 1959 г., и др. В связи с последним из упомянутых пособий заметим, что в 1950–60-е гг. обучение китайцев русскому языку осуществлялось по методикам преподавания русского языка как иностранного (РКИ), разработанным в СССР, и в них, по мнению некоторых современных китайских методистов [16, 17, 24, 25], не вполне учитывалась «китайская специфика».

В 1950-е гг. были организованы I Всекитайское совещание по вопросам преподавания русского языка и I конференция по методике его преподавания; была создана Всекитайская руководящая комиссия по русскому языку, возглавившая работу по организации в стране широкомасштабной учебной и научно-исследовательской деятельности в области русского языка. Начинали издаваться научно-теоретические и научно-методические журналы, в том числе и на базе ведущих университетов КНР: «Преподавание русского языка и исследование» (Хэйлунцзянский университет); «Преподавание русского языка» (Пекинский институт иностранных языков); «Преподавание иностранного языка и перевод» (Шанхайский институт иностранных языков) и др.; был выпущен «Большой русско-китайский словарь» (1960).

В целом организация преподавания и изучения русского языка в средних и высших образовательных учреждениях КНР в 1950–1960-е гг. была обусловлена спецификой политических, социально-экономических и культурных отношений, складывавшихся между Китаем и Советским Союзом в эти годы [1, 2]. Интерес китайцев к русской культуре и искусству в тот период был очень высок: на китайский язык переводились произведения русской и советской классики, по радио звучали русские песни, которые разучивались китайцами разных возрастов и различных социальных групп. Это обусловило развитие интереса китайцев и к самому русскому языку, побудив многих из них учить его либо в образовательных учреждениях (в том числе и в СССР), либо самостоятельно [13].

Однако новый этап в политике Мао Цзэдуна, связанный с так называемой «культурной революцией» (1966–1976), провозгласившей отказ от

ценностей образования, привел к почти полному разрушению сформировавшейся к этому времени системы образования КНР, в том числе и системы преподавания русского языка [1, 2]. Практически во всех средних общеобразовательных и профессиональных школах дисциплина «Русский язык» была исключена из учебных планов, и лишь в некоторых из продолжавших функционировать университетах преподавание русского языка все же осталось, но при этом дисциплина перешла в разряд факультативных. Понятно, что перестали разрабатываться и издаваться новые пособия, не могли проводиться какие-либо системные научные исследования и т. д. [13].

С принятием в КНР нового политического курса – «политики реформ и открытости» (1978) ситуация меняется к лучшему. В средних общеобразовательных и профессиональных школах вновь наряду с английским (наиболее предпочтительным) и другими языками вводится изучение русского языка; открываются новые отделения и факультеты русского языка в вузах [2, 4, 20, 23].

В 1980 г. учреждается Всекитайская редакционная комиссия по вопросам составления и редактирования учебных пособий по русскому языку в высших учебных заведениях, полномочия которой были утверждены Госкомитетом по делам образования; в рамках работы этой комиссии была, в частности, подготовлена новая редакция «Учебной программы для преподавания русского языка на начальном этапе обучения по специальности «Русский язык и литература» (для высших учебных заведений)». А в 1981 г. создается Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), объединившая под председательством профессора Лю Лиминь более полутора специалистов и почти 70 вузов – коллективных членов организации. В числе основных задач, стоящих перед КАПРЯЛ, были определены следующие: содействие разработке и решению актуальных проблем в области преподавания русского языка¹; проведение теоретических исследований; организация обмена опытом; установление связей китайских русистов с филологами других стран и т. д.

Возобновление торгово-экономических, политических и культурных связей между Китаем и Советским Союзом в середине 1980-х гг. и последующее их расширение, изменение социально-политического климата в отношениях между двумя странами [2] положительно сказались и на оценке китайцами роли русского языка в новых условиях.

Так, общее число китайских школьников, изучавших русский язык в 1980-е гг., превысило 300 тыс. человек. Новый импульс получило препода-

¹ Сегодня при участии КАПРЯЛ в КНР выпускаются такие методические издания, как «Русский язык в Китае», «Русский язык в средней школе», «Русская литература».

вание русского языка и в вузах КНР: во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг. более 50 университетов осуществляли ежегодно прием порядка 800 абитуриентов – будущих русистов-филологов и русистов-экономистов. Общее число студентов, изучавших русский язык как основную специальность (включая филологов и нефилологов), составило в эти годы примерно 10 тыс. человек. Кроме того, в ведущих вузах КНР был создан институт магистратуры и аспирантуры, осуществляющий подготовку специалистов на соискание ученых степеней магистра и доктора филологических наук [31].

Другими мероприятиями, направленными на повышение профессиональной квалификации и «переподготовки» преподавателей РКИ [21], стали различного рода конференции, совещания, семинары и т. п., которые организовывались как на государственном, так и местных уровнях. Так, в 2008 г. в Шанхае была проведена международная конференция «300 лет русскому языку в Китае», содержанием которой стало обсуждение проблем преподавания русского языка как иностранного, обмен опытом, определение перспективных подходов и методик обучения иностранцев русскому языку и др. Конференция дала импульс новым научным исследованиям проблем преподавания РКИ.

В июне 2009 г. на базе Чанчуньского университета (провинция Цзилинь) Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) при поддержке фонда «Русский мир» был организован семинар по системе тестирования РКИ. Ведущие специалисты по преподаванию РКИ и тестированию из Санкт-Петербургского и Московского госуниверситетов, Российского университета дружбы народов, Института русского языка им. А. С. Пушкина приглашались для чтения лекций, проведения практических занятий, мастер-классов и тренингов с китайскими преподавателями русского языка (с выдачей сертификатов о прохождении научно-методической подготовки).

По статистическим данным, к 2010 г. число учащихся, изучающих русский язык в средних школах КНР, составило 83 тыс. человек. Большинство этих школ располагалось в северо-восточных провинциях Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин. Кроме того, школы с преподаванием русского языка как иностранного работали в провинциях Шаньдун, Гуйчжоу, Хунань, Аньхой, Хэбэй, Сычуань, в районе Внутренняя Монголия и, конечно же, в городах центрального подчинения – Пекине¹, Шанхае и Чунцине [34].

¹ Например, обучение русскому языку было введено с сентября 2007 г. в трех столичных средних школах по инициативе Комитета по образованию Народного правительства Пекина в рамках реализации соглашения между правительством РФ и правительством КНР «Об изучении русского языка в КНР и китайского языка в Российской Федерации» (от 3 ноября 2005 г.). Каждая из школ при этом получила от государства по 88 тыс. долларов [33].

Согласно документам Министерства образования КНР, на начало 2009 г.¹ русский язык в Китае как основная специальность изучался в 61 вузе. Общее число китайских студентов, обучавшихся по специальности «русский язык», составило около 6,5 тыс. человек, в том числе свыше 400 человек – в магистратуре и около 60 – в докторантуре. Кроме того, по одним источникам, 40 тыс. студентов в 100 нефилологических вузах, а по другим – свыше 30 тыс. студентов в 300 технических и гуманитарных вузах КНР изучали русский язык в качестве иностранного (на начальном и/или продвинутом уровнях) [31, 33].

Основными центрами изучения русского языка в Китае стали (и остаются) Пекинский, Хэйлунцзянский и Даляньский университеты, Пекинский и Шанхайский университеты иностранных языков. Созданные в 2001 г. Центры русского языка на базе Пекинского и Шанхайского университетов иностранных языков и Хэйлунцзянского университета проводят конференции, семинары для преподавателей РКИ, занимаются разработкой методических пособий и учебников для вузов по русскому языку, а также организуют различные мероприятия по популяризации и распространению русского языка.

Преподавание русского языка ведется и в вузах юго-востока Китая: в Восточно-Китайском педагогическом университете, Фуданьском университете (Шанхай), в пяти вузах восточной провинции Шаньдун, в вузах Синьцзян-Уйгурского автономного района (в том числе Синьцзянском и Шихэцзыском университетах; Синьцзянском, Кашгарском и Кульджанском педагогических университетах), а также в Университете автономного района Внутренняя Монголия и его филиале в г. Маньчжоули [33].

На начало 2011 г. в КНР насчитывалось уже 106 университетов, на факультетах и отделениях русского языка которых осуществлялась подготовка студентов по специальностям, связанным с русским языком, а ежегодный прием в эти вузы составил более 3 тыс. человек [30].

Интерес к изучению в КНР русского языка наблюдается и сегодня, и это объективно обусловлено активно развивающимся в последние годы сотрудничеством между Китаем и Россией в сфере экономики, торговли, культуры, туризма².

Популяризацией русского языка, кроме КАПРЯЛ и университетских центров русского языка, занимаются Китайское пушкинское общество, Ассоциация изучения русской и советской литературы. Агентство «Синь-

¹ 2009 год был объявлен Годом русского языка в Китае.

² Значительное число китайских граждан, планирующих заниматься бизнесом в России, стремятся еще в Китае сдать экзамены с целью получить государственный сертификат, подтверждающий знание русского языка.

хуа» и газета «Жэньминь жибао», а также Китайский информационный интернет-центр ежедневно размещают в сети ленту оперативной информации и другие материалы на русском языке; в Пекине и ряде крупных городов¹ большинства провинций КНР на русском издаются общественно-политические и деловые газеты и журналы; на Пекинском телевидении выходит еженедельная передача «Русские страницы», которая через спутники ретранслируется на всю страну, имея самый высокий рейтинг среди телепередач на иностранных языках; с 1999 г. Международное радио Китая ведет ежедневное вещание на русском языке; центральными, местными и университетскими издательствами выпускаются на русском языке сотни наименований литературы (причем не только учебной) и т. д.²

По мнению экспертов, несмотря на имеющиеся явные достижения, обучение русскому языку в КНР осложнено рядом проблем [18, 15, 22, 27]. В частности, это вопрос качества учебников, пособий и других учебно-методических материалов: значительная их часть не обновляется по многу лет и содержит устаревшие понятия, реалии, названия и др. Не менее острой проблемой является нехватка высококвалифицированных преподавателей русского языка в отдельных (особенно новых) вузах. Осложнилось и трудоустройство определенной части выпускников китайских вузов³, поскольку уровень их знаний и компетенций не всегда устраивает потенциальных работодателей (торговые и производственные фирмы, государственные предприятия и др.) [14].

С целью решения перечисленных проблем Министерством образования КНР принят ряд мер, в их числе:

а) статус базового центра по изучению и преподаванию русского языка в Китае присвоен Хэйлунцзянскому университету. Центр должен заниматься повышением квалификации китайских преподавателей РКИ; организовывать обмен инновационными методиками и технологиями; приглашать известных российских ученых и преподавателей-практиков для проведения на регулярной основе научно-теоретических конференций, семинаров, тренингов; осуществлять совместные для КНР и РФ научно-исследовательские проекты, включая создание новых учебно-методических пособий, учебников, разработку электронных ресурсов и т. п.;

¹ Так, в провинции Хэйлунцзян выходит газета «Китай: экономика и партнерство».

² Но при этом следует признать, что английский язык как иностранный в последние годы начинает набирать в КНР все большую популярность.

³ В отличие от китайцев, получивших образование в России (в российских вузах ежегодно обучается около 15 тыс. китайских студентов), которые не испытывают проблем с трудоустройством после возвращения на родину.

б) чтобы сделать более массовым обучение русскому языку, официально разрешено открытие соответствующих кафедр и/или факультетов в университетах и других образовательных учреждениях в центральных и южных провинциях Китая;

в) для вузов и других учебных заведений (включая средние школы) разработаны рекомендации-указания по более широкому внедрению в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий при преподавании РКИ [13].

Обратимся теперь к истории преподавания и изучения русского языка на Тайване. Здесь для подготовки специалистов, владеющих русским языком и занимающихся изучением культуры России, в 1957 г. в университете Чжэн-Чжи было открыто сначала отделение русского языка, а в 1963 г., пять лет спустя, – первое отделение русского языка и литературы в Университете китайской культуры в г. Тайбэй. Преподаватели русского языка в этих вузах были в основном из материкового Китая или это были их русские супруги, не имеющие специального филологического образования (Сюй Си-Минь, Гоу Чзэн-Ци, Люй Люй, Ма Чжао-Сюн, Хэ Люся, Го Шу-юнь, Лю Я-гэ, Ан Да-лин, Чжан Надя и др.). Такая практика привлечения преподавательского состава сохранялась вплоть до начала 1990-х гг., когда на Тайвань стали приглашать на работу по контракту преподавателей непосредственно из России и с Украины. Этому способствовало возобновление экономических и культурных связей между Россией и Тайванем: в 1992 г. было подписано соглашение о создании на взаимной основе координационных комиссий и открытии в столицах двух стран их представительств. В 1993 г. в Москве начало действовать Представительство Тайбэйско-Московской комиссии по экономическому и культурному сотрудничеству; в 1996 г. в Тайбэе – Представительство Московско-Тайбэйской координационной комиссии по экономическому и культурному сотрудничеству. Следует подчеркнуть, что в отличие от КНР отношения Тайваня с Россией и другими странами СНГ – бывшими республиками СССР – стали развиваться быстрыми темпами только после распада Советского Союза, а до того находились практически в «замороженном» состоянии в течение почти 50 лет.

На решение задач повышения качества подготовки специалистов по России, обучения квалифицированных кадров в области русского языка и филологии, расширения и совершенствования системы обучения и повышения эффективности преподавания и активизации подготовки специалистов-русистов были направлены мероприятия, проведенные в системе Тайванского образования в 1990–2000-е гг. [6, 7, 10–12, 26]. Так, в 1992 г. отделение русского языка университета Чжэн-Чжи было

преобразовано в факультет русского языка и литературы, который позже (в 2007 г.) был реорганизован в факультет славянских языков и литературы; в 2000 г. в университете Чжэн-Чжи была открыта магистратура русского языка и литературы.

Похожая реорганизация произошла и в Университете китайской культуры, где на базе отделения русского языка и литературы в 1994 г. был создан факультет русского языка и литературы¹, а в 1999 г. организована докторантура дополнительно к открытой еще в 1989 г. магистратуре по русскому языку и литературе. В Тамканском университете в 1993 г. был создан факультет русского языка и литературы.

Кроме перечисленных выше трех университетов в настоящее время русский язык преподается как факультативная дисциплина в шести вузах Тайваня: в Тайваньском государственном университете, университете Фу-Жень, техническом университете Нан-Тай, Институте России университета Чжэн Чжи, Институте Европы Тамканского университета, Институте Европы университета Нан-Хуа [8].

В названных вузах используются, в первую очередь, методики и учебная литература, разработанные тайваньскими специалистами; кроме того, преподаватели активно применяют информационно-коммуникативные технологии, электронные ресурсы и Интернет, представляющий собой источник дополнительных дидактических материалов, таких как учебники, тексты, карты, справочники, тесты с возможностью самоконтроля, сайты, словари, средства актуальной (профессионально-контекстуальной и анимированной) наглядности и др.

Остановимся подробнее на характеристике и анализе деятельности Университета китайской культуры, в котором деканом факультета русского языка и литературы является один из авторов данной статьи. Этот университет, председателем попечительского совета которого является доктор Чжан Цзин-ху [28], уделяет значительное внимание развитию и укреплению международных научных и образовательных связей. В настоящее время вуз имеет договоры о научно-образовательном сотрудничестве с 290 университетами и другими образовательными и научно-исследовательскими учреждениями и организациями, в том числе с 8 вузами России (Московским государственным университетом, Санкт-Петербург-

¹ Основатель Университета доктор Чжан Ци-юнь (1901–1985) в своем труде «Конфуцианство в свете современности» [26] утверждал следующее: «Великий британский историк XX века А. Тойнби в своей книге написал, что в мире существовало всего 19 культур. На сегодняшний день их осталось только пять – европейская, русская, китайская, индийская и магометанская. Из этих пяти культур важнее всех – западная, русская и китайская. Поэтому мы решили открыть подготовку студентов по русскому языку».

ским университетом, Дальневосточным федеральным университетом (бывшим Дальневосточным государственным университетом), Московским городским педагогическим университетом, Самарским филиалом Московского городского педагогического университета, Московским государственным агроинженерным университетом им. В. П. Горячкина (теперь он находится в составе МСХА им. К. А. Тимирязева), Смоленским государственным университетом, Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса), двумя – на Украине (Киевским национальным университетом, Европейским университетом финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса), одним вузом – в Латвии (Балтийской международной академией) и др.

Содержание договоров о сотрудничестве включает обмен студентами¹, преподавателями и исследователями; организацию совместных научно-исследовательских проектов и публикаций по их результатам; проведение международных научно-теоретических конференций, семинаров, выставок (в том числе и в рамках деятельности отдельного факультета – факультета русского языка и литературы).

Подготовка по русскому языку в Университете китайской культуры ведется с 1963 г. Сначала это было отделение, а с 1994 г. – факультет русского языка и литературы [8], где сейчас учатся около 200 студентов и работают 11 преподавателей. С целью совершенствования качества подготовки студентов, повышения педагогического потенциала начиная с 1991 г. на факультет приглашаются по контракту преподаватели из университетов России и Украины; так, в настоящее время на факультете работают два российских профессора – из Дальневосточного федерального университета и Самарского филиала Московского городского педагогического университета.

С 2005 г. в сотрудничестве с коллегами из Российского университета дружбы народов (РУДН) в Университете китайской культуры проводится ежегодное тестирование по русскому языку как иностранному. Благодаря этой системе появилась возможность более объективно оценить уровень компетенций, знаний и умений студентов в области русского языка, дать им наглядное представление о возможностях «личностного роста» в этой сфере. Всего за прошедший год в тестировании приняло участие около 800 человек, среди них не только студенты, магистранты и выпускники Университета китайской культуры, но и студенты других вузов (в том числе и Военного института, где русский язык весьма успешно изучается как интенсивный курс). Следует отметить, что хотя по-

¹ Так, сегодня по обмену из России на факультете русского языка и литературы учатся около 10 студентов и магистрантов.

лученные пока результаты более чем скромны, руководство факультета русского языка и литературы и Университета в целом, понимая важность и значимость проведения сертификационного тестирования для повышения качества обучения, рассчитывает на дальнейшее сотрудничество в этой области с Центром тестирования РУДН и на своевременное получение в соответствии с заключенным ранее соглашением помощи в этой полезной и перспективной деятельности [10, 11].

Для поощрения студентов в участии в международных академических мероприятиях в Университете введена система включенного обучения за рубежом (в том числе по сопряженным учебным планам) с признанием зачетных единиц (баллов), заработанных в зарубежных вузах. Таким студентам предоставляются различные льготы, в том числе снижение платы за обучение или полное освобождение от нее. С 1995 г. третьекурсники факультета русского языка и литературы имеют возможность обучаться в течение одного года в России или на Украине либо поехать на стажировку в Россию, Украину или Польшу после окончания полного цикла образования. Всего за 10 лет обучение за границей прошли 240 человек [8].

С целью обмена опытом преподавания русского языка и литературы, накопленным учеными и специалистами как внутри страны, так и за рубежом, с 1996 г. на факультете русского языка и литературы проводятся международные научно-практические конференции «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы». Содержание докладов и сообщений охватывает такие области научных знаний, как языкознание, литературоведение, методика преподавания русского языка как иностранного, культурология и др. С 1996 г. по 2015 г. проведено 17 международных и межвузовских конференций, издано 16 вестников научных трудов.

В числе других международных мероприятий, организованных профессорско-преподавательским составом факультета или проведенным при его участии, следует упомянуть международную интернет-конференцию 2004 г. (совместно с Московским государственным университетом леса (Россия) при участии факультета иностранных языков Болонского университета (Италия)¹) и семинар повышения квалификации преподавателей русского языка 2011 г. на базе Университета китайской культуры (совместно с Центром международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова). В 2013 г. Университет и фонд «Русский мир» подписали договор

¹ По ее результатам опубликован сборник «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы».

о сотрудничестве, и уже в 2014 г. в вузе был открыт Кабинет фонда «Русский мир» [8].

Большая и кропотливая работа была проведена учеными и преподавателями факультета совместно с коллегами из Дальневосточного федерального университета при подготовке к изданию коллективной монографии «Русский язык и литература как фактор межкультурной коммуникации в Азиатско-Тихоокеанском регионе», которая вышла в 2013 г. [12]. Книга адресована специалистам в области изучения русского языка и литературы, преподавателям, аспирантам и студентам филологических факультетов вузов, а также всем, кто интересуется русским языком и литературой в Азиатско-Тихоокеанском и в других регионах.

Среди трудов, подготовленных учеными факультета русского языка и литературы [7–12, 28], следует упомянуть одну из наиболее интересных публикаций. Председателю попечительского совета Университета китайской культуры доктору Чжан Цзин-ху было предложено написать предисловия к переводу книги японского автора Икэда Дайсаку «Моральные уроки XX века: Диалоги с М. С. Горбачевым» [3], за которую писатель получил премию мира ООН. Вот небольшой фрагмент из этого предисловия: «Эти диалоги вели на исходе XX века два всемирно известных общественных деятеля – бывший президент СССР Михаил Горбачев и президент международной общественно-религиозной организации Сока Гаккай Интернэшнл Дайсаку Икеда. Основная тема книги – уроки и испытания, связанные с попыткой реализовать на практике идеалы социалистического гуманизма. Оба участника диалогов исходят из того, что социалистический гуманизм обнаруживал свои пределы и противоречия, и из того, что нельзя представить события конца XX столетия как победу либеральных ценностей, которые должны стать основой будущего. Настало время поиска подлинного гуманизма, оберегающего личность, ее достоинство и самонадеянность, оберегающего ее от новых искушений и катастроф» [32].

За более чем полувековой срок существования факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры он превратился в один из крупнейших центров обучения специалистов в рассматриваемой области. Факультет пополнялся квалифицированными специалистами, расширялась и укреплялась его учебно-методическая и материально-техническая база, что в целом способствовало совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Со времени его открытия подготовлено почти 1600 студентов-русистов; защищены 116 магистерских и 12 докторских диссертаций. Выпускники факультета работают в самых разных сферах, в том числе в правительственных учреждениях – в Министерстве иностранных дел, Министерстве экономики; преподают в университетах, заняты торгово-экономическими связями с Россией и странами Восточ-

ной Европы и др. Все они стремятся максимально реализовать свои профессиональные знания и хорошо зарекомендовали себя в работе [8].

Выводы

1. Как показало исследование проблемы, первые опыты преподавания русского языка в Китае относятся к началу XVIII в., когда для императорской династии Цин стали готовить дипломатов и переводчиков русского языка. С этого времени и в Китае, и на Тайване интерес к русскому языку и его популярность выросли, без преувеличения, в геометрической прогрессии.

2. Обучение русскому языку в Китае за три столетия прошло путь от единичных, практически штучных вариантов подготовки переводчиков в XVIII–XIX вв. до институциональных форм образования в XX–XXI вв. Сегодня и в материковом Китае, и на Тайване русский язык изучается как один из иностранных языков, в ряде педагогических вузов и университетов осуществляется подготовка специалистов по русскому языку (преподавателей-русистов, журналистов, русистов-экономистов и др.).

3. Становление и развитие китайской и тайваньской (начиная с 1950-х гг.) русистики и практики обучения русскому языку, с одной стороны, и повышение интереса к русскому языку и литературе, рост их популярности в Китае и на Тайване, с другой стороны, – это процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные. Упрочение позиций русского языка как иностранного не было поступательным, наблюдались как периоды подъема, так и стагнации и даже отката назад. Подобная дискретность, несомненно, определялась в первую очередь состоянием политических, социально-экономических, культурно-образовательных отношений между Россией (СССР), Китаем и Тайванем.

4. Несмотря на то, что политическая ситуация в мире значительно изменилась в последнее десятилетие и эти изменения не во всем благоприятны для России, русский язык по-прежнему является значимым и действенным рычагом культуры и, в значительной степени, политики. Учитывая, что отношения между Китаем (в том числе и Тайванем) и Россией имеют не только многовековую историю, но и определенные перспективы положительного развития, можно утверждать, что преподавание и изучение русского языка в определенной мере отвечает стратегическим интересам Китая и Тайваня, а значит, статус и популярность этого языка будут возрастать при условии сохранения Россией авторитета на международной арене.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филол. наук, проф. О. Б. Акимовой*

Литература

1. Антиповский А. А., Боровская Н. Е., Франчук Н. В. Политика КНР в области науки и образования: 1949–1979. Москва: Наука, 1980. 288 с.
2. Боровская Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. Москва: ИДВ РАН, 2002. 146 с.
3. Дайсаку Икеда. Моральные уроки XX века: Диалоги. Москва: МГУ, 2011. 240 с.
4. Ду Яньян, Тенчурина Л. З. Высшее педагогическое образование Китая: современное состояние, проблемы и перспективы // Актуальные проблемы профессионального образования в целях устойчивого развития сельского хозяйства: сборник научных трудов МГАУ. Москва: МГАУ, 2006. С. 44–46.
5. Клепиков В. З. Современный Китай: вопросы воспитания // Педагогика. 2000. № 5. С. 92–98.
6. Клепиков В. З., Чжун Исин. Современный Тайвань: развитие образования // Педагогика. 1998. № 1. С. 101–106.
7. Ли Си-мэй. Образование. Колыбель тайваньских русистов // Тайваньская панорама. 2012. № 3. С. 22–27.
8. Ли Си-мэй. Русистика на Тайване: Традиции и современное положение // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. Москва: РУДН, 2014. С. 207–212.
9. Ли Си-мэй. Самобытность человека и самобытность слова в философской концепции личности А. И. Солженицына // Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Москва: Московский государственный университет леса, 2004. С. 361–366.
10. Ли Си-мэй. Тестирование как способ контроля адекватности системы преподавания русского языка в Тайване // Материалы I Международной научно-практической конференции «Пути и средства развития теории и практики лингводидактического тестирования». Москва: РУДН, 2007. С. 125–127.
11. Ли Си-мэй. Тестирование и преподавание русского языка на Тайване // Вестник факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры, Тайбэй. Вып. 10. 2007. С. 287–294.
12. Русский язык и литература как фактор межкультурной коммуникации в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Тайбэй: Университет китайской культуры, 2013. 220 с.
13. Чжан Хункай, Тенчурина Л. З. Изучение и преподавание русского языка в Китае: история и настоящее // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». 23–25 мая 2015 г. Москва: МАДИ, 2015. С. 252–256.
14. Чжао Ш. Преподавание русского языка Китая в последние 15 лет // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 200–201.
15. Ван Дао Цзюнь, Ху Чжун Пин. Принципы педагогики. Фунзянь: Фунзяньское образовательное изд-во, 1998. 167 с.

16. Ван Ли Пин. Иностранное обучение: как войти в интерактивную коммуникацию в аудитории // Обучение иностранным языкам и исследования. 2004. № 10. С. 18–37.
17. Ван Фан Лин. Что такое эффективный семинар? // Теория и практика образования. 2005. № 4. С. 27–38.
18. Го Юань Сян. Курс комплексно-практических видов деятельности: проект и осуществление. Пекин: Пекинский педагогический университет, 2001. 213 с.
19. Образование в КНР в новое время // под ред. Хэ Дунчан. Пекин: Синь чжунго, 1996. 136 с.
20. Пань Маюань. Традиционное образование и реформа преподавания // Красное знамя. 1986. № 13. С. 27–36.
21. Программа действий, направленная на восстановление образования в 21 веке. Пекин: Пекинский педагогический университет, 1999. 157 с.
22. Су Дин Фан. Реформа иностранного обучения: проблемы и контрмеры. Шанхай: Изд-во Шанхайского ун-та иностр. языков, 2004. 125 с.
23. Хэ Дунчан. Исходя из действительности Китая, повернуться лицом к современности, миру, будущему // Народное образование. 1984. № 7. С. 5–38.
24. Цзэн Зи Вэй. Модели и требования английского интерактивного обучения // Педагогический обзор. 2004. № 6. С. 32–45.
25. Цзян Кунсай. Необходимо изменить учебники // Народное образование. 1984. № 7. С. 14–29.
26. Чжан Ци-юнь. Конфуцианство в свете современности. Тайбэй: Университет китайской культуры, 1985. 539 с.
27. Чжун Ци Цюань, Цуй Юнь Цунь, Чжан Хуа. Для возрождения китайской науки, для развития каждого студента // Платформа реформы фундаментального образования: опыт и анализ. Хуадон: Хуадонский педагогический университет, 2004. 256 с.
28. Chang Jen-Hu. Daisaku Ikeda. The Nobel Path of Education and Culture. Taipei, 2010. 189 p.
29. APA Style. 2011. Available at: http://big5.xjass.com/zy/content/2011-09/23/content_207928.htm (Accessed 29 February 2016).
30. APA Style. 2011. Available at: <http://www.moluch.ru/archive/44/5371/> (Accessed 24 February 2016).
31. APA Style. 2011. Available at: <http://morfema.ru/news/2009-11-01-6> (Accessed 24 February 2016).
32. APA Style. 2011. Available at: http://msupublishing.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=492:-xx-&catid=51:-2011 (Accessed 25 February 2016).
33. APA Style. 2011. Available at: <http://www.ruskiymir.ru/media/magazines/article/141756/> (Accessed 24 February 2016).
34. APA Style. 2011. Available at: <http://www.russianchina.org/tag/russkij-yazyk> (Accessed 24 February 2016).

References

1. Antipovskiy A. A, Borevskaya N. E, Franchuk N. V. Politika KNR v oblasti nauki i obrazovaniya: 1949–1979. [China's policy in the field of science and education: 1949–1979]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1980. 288 p. (In Russian)
2. Borevskaya N. E. Ocherk istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli v Kitae. [Essay on the history of the school and pedagogical thought in China]. Moscow: Institut Dal'nego Vostoka Rossijskoj akademii nauk. [Institute of Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences]. 2002. 146 p. (In Russian)
3. Daisaku Ikeda. Moralnye uroki XX veka: Dialogi. [Moral lessons of the XX century: Dialogues]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet. [Lomonosov Moscow State University]. 2011. 240 p. (In Russian)
4. Du Yanyan, Tenchurina L. Z. Higher Teacher Education in China: current status, problems and prospects. Aktual'nye problemy professional'nogo obrazovaniya v celjah ustojchivogo razvitiya sel'skogo hozjajstva. [Actual problems of professional education for sustainable development of agriculture]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V. P. Gorjachkina. [Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy]. 2006. P. 44–46. (In Russian)
5. Klepikov V. Z. Modern China: Education Issues. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2000. № 5. P. 92–98. (In Russian)
6. Klepikov V. Z., Zhong Yixing. Modern Taiwan: the development of education. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 1998. № 1. P. 101–106. (In Russian)
7. Li Hsi-mei. Education. Cradle Taiwan Russianists. *Taivanskaia panorama*. [Taiwan Panorama]. 2012. № 3. P. 22–27. (In Russian)
8. Li Hsi-mei. Rusistika na Tajvane: Tradicii i sovremennoe polozhenie. [Russian Studies in Taiwan: Tradition and the current situation]. Innovacionnoe prepodavanie russkogo jazyka v uslovijah mnogojazychija. [Innovative teaching of Russian language in a multilingual]. Moscow: Rossijskij universitet druzhby narodov. [Peoples' Friendship University of Russia]. 2014. P. 206–212. (In Russian)
9. Li Hsi-mei. The identity of the person and identity of the individual words in the philosophical concept of A. I. Solzhenitsyn. Problemy izuchenija i prepodavaniya russkogo jazyka i literatury [Problems of studying and teaching Russian language and literature]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet. [Lomonosov Moscow State University]. 2004. P. 361–366. (In Russian)
10. Li Hsi-mei. Testing as a way to monitor the adequacy of the system of teaching of Russian in Taiwan. *Materialy I mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Puti i sredstva razvitiya teorii i praktiki lingvodidakticheskogo testirovaniya»*. [Proc. 1-th Int. Symp. «Ways and means for development of the theory and practice of linguo-didactic testing»]. Moscow: Rossijskij universitet druzhby narodov. [Peoples' Friendship University of Russia]. 2007. P. 125–127. (In Russian)
11. Li Hsi-mei. Testing and teaching of the Russian language in Taiwan. *Vestnik fakul'teta russkogo jazyka i literatury Universiteta kitajskoj kul'tury*. [Bulle-

tin of the Faculty of Russian Language and Literature of the Chinese Culture University]. Taipei, 2007. Issue 10. P. 287–294. (In Russian)

12. Russkii iazyk i literatura kak faktor mezhkulturnoi kommunikatsii v Aziatsko-Tikhookeanskom regione. [Russian language and literature as a factor of intercultural communication in the Asia-Pacific region]. Taipei: Universitet kitajskoj kul'tury. [University of the Chinese culture]. 2013. 220 p. (In Russian)

13. Zhang Khunkay, Tenchurina L. Z. Learning and teaching of the Russian language in China: history and present. Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Professionalno-napravlennoe obuchenie russkomu yazyku inostrannyh grazhdan. 23–25 maya 2015 g. [Proc. 4th Int. Symp. «Professional orientation of teaching of Russian foreign citizens»]. Moscow, 2015. P. 252–256. (In Russian)

14. Zhao Sh. Teaching Russian Language in China in the last 15 years. *Molodoj uchenyj. [Young Scientist]*. 2012. № 9. P. 200–201. (In Russian)

15. Wang Dao Jun, Hu Zhong Pin. Principy pedagogiki. [Principles of pedagogy]. Fujian: Funzjan'skoe obrazovatel'noe izd-vo. [Fujian Educational Publishing House]. 1998. 167 p. (In Russian)

16. Wang Li Ping. Foreign training: how to enter the interactive communication in the classroom. *Obuchenie inostrannym yazykam. [Teaching foreign languages and studies]*. 2004. № 10. P. 18–37. (In Russian)

17. Wang Fan Lin. What is the effective seminar? *Teoriya i praktika obrazovaniya. [Theory and Practice of Education]*. 2005. № 4. P. 27–38. (In Russian)

18. Guo Yuan Xiang. Kurs kompleksno-prakticheskikh vidov deyatel'nosti: proekt i osushchestvlenie. [The course of comprehensive-practical activities: project and implementation]. Beijing: Pekinskij pedagogicheskij universitet. [Beijing Pedagogical University]. 2001. 213 p. (In Russian)

19. Obrazovanie v KNR v novoe vremya. [Education in China in modern times]. Ed. by Hae of Dunchan. Beijing: Publishing House Sin' chzhungo, 1996. 136 p. (In Russian)

20. Pan Maoyang. Traditional education and teaching reform. *Krasnoe znamia. [Red Flag]*. 1986. № 13. P. 27–36. (In Russian)

21. Programma dejstvij, napravlen'naya na vosstanovlenie obrazovaniya v 21 veke. [The program of action, aimed at the restoration of education in the 21st century]. Beijing: Pekinskij pedagogicheskij universitet. [Beijing Pedagogical University]. 1999. 157 p. (In Russian)

22. Su Ding Fang. Reforma inostrannogo obucheniya: problemy i kontrmery. [Reform of foreign teaching: problems and countermeasures]. Shanghai: Izdatel'stvo Shanhaj'skogo universiteta inostrannyh jazykov. [Publishing House of the Shanghai University of Foreign Languages]. 2004. 125 p. (In Russian)

23. Hae Dongchan. Based on the reality of China, to face the present, the world, the future. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 1984. № 7. P. 5–38. (In Russian)

24. Zeng Zi Wei. Models and requirements interactive English teaching. *Pedagogicheskij obzor. [Pedagogical Review]*. 2004. № 6. P. 32–45. (In Russian)

25. Jiang Kansai. You need to change the textbooks. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 1984. № 7. P. 14–29. (In Russian)
26. Chang Chi-yun. *Konfucianstvo v svete sovremennosti*. [Confucianism in the light of modernity]. Taipei: Universitet kitajskoj kul'tury. [University of the Chinese culture]. 1985. 539 p. (In Russian)
27. Zhung Qi Quan, Cui Yun Cun, Zhang Hua. For the revival of Chinese science, for the development of each student. *Platforma reform fundamentalnogo obrazovaniya: opyt i analiz. [Platform of Fundamental Reforms of Education: Experience and Analysis]*. Huadong: Huadonskij pedagogicheskij universitet. [Huadong Pedagogical University]. 2004. 256 p. (In Russian)
28. Chang Jen-Hu. Daisaku Ikeda. The Nobel Path of Education and Culture. Taipei, 2010. 189 p. (Translated from English)
29. APA Style. 2011. Available at: http://big5.xjass.com/zy/content/2011-09/23/content_207928.htm. (Translated from English)
30. APA Style. 2011. Available at: <http://www.moluch.ru/archive/44/5371/>. (Translated from English)
31. APA Style. 2011. Available at: <http://morfema.ru/news/2009-11-01-6>. (Translated from English)
32. APA Style. 2011. Available at: http://msupublishing.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=492:-xx-&catid=51:-2011. (Translated from English)
33. APA Style. 2011. Available at: <http://www.russkiymir.ru/media/magazines/article/141756/>. (Translated from English)
34. APA Style. 2011. Available at: <http://www.russianchina.org/tag/russkij-yazyk>. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.147

Гаранин Андрей Александрович

врач-кардиолог клиники Самарского государственного медицинского университета Минздрава России, Самара (РФ).

E-mail: sameagle@yandex.ru

Гаранина Резеда Мухаррамовна

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии Самарского государственного медицинского университета Минздрава России, Самара (РФ).

E-mail: corolevaanna@yandex.ru

АЛГОРИТМ СОСТАВЛЕНИЯ КЕЙСА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КЛИНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Цель статьи – представить разработанный авторами алгоритм формирования кейса по дисциплине «Клиническая медицина».

Методология и методики исследования. При анализе результативности деятельности студентов диагностировались уровни самореализации их профессионально-личностных способностей в процессе самостоятельной работы.

Результаты. Рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы студентов с использованием кейс-метода, являющегося одним из важнейших активных и комплексных вариантов обучения. Показано, что при внедрении кейс-анализа в образовательный процесс основная деятельность преподавателя направлена на разработку индивидуальных кейсов. Особенности создания кейса медицинского характера состоят в том, что преподавателю необходимо особое внимание уделять вопросам патогенеза и патологической анатомии для формирования у студентов фундаментального клинического мышления, позволяющего оценивать состояние больного как целостного организма, с учетом всех его особенностей, понимать причинно-следственные связи, возникающие при развитии конкретного заболевания, осваивать новые и совершенствовать имеющиеся методики постановки дифференциального диагноза.

Научная новизна и практическая значимость. Предложена структура, которой следует придерживаться при разработке кейса по дисциплине «Клиническая медицина». Произведена унификация алгоритма формирования

кейсов, необходимая для внедрения в учебный процесс высшей медицинской школы одного из наиболее эффективных активных способов обучения, соответствующего требованиям, которые предъявляет к высшему профессиональному образованию современные реформы и которые зафиксированы, в частности, в новых федеральных государственных образовательных стандартах.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов медицинского вуза, активные методы обучения, кейс-метод, структура медицинского кейса, субъектная позиция будущего специалиста.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206

Garanin Andrey A.

Cardiologist, Clinic of Samara State Medical University, Samara (RF).
E-mail: sameagle@yandex.ru

Garanina Reseda M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of General, Bioinorganic and Bioorganic Chemistry Department, Samara State Medical University, Samara (RF).
E-mail: corolevaanna@yandex.ru

THE ALGORITHM OF THE CASE FORMATION DURING THE DEVELOPMENT OF CLINICAL DISCIPLINES IN MEDICAL SCHOOL

Abstract. The aim of the study is to develop the algorithm of formation of the case on discipline «Clinical Medicine».

Methods. The methods involve the effectiveness analysis of the self-diagnosed levels of professional and personal abilities of students in the process of self-study.

Results. The article deals with the organization of independent work of students of case-method, which is one of the most important and complex active learning methods. When implementing the method of case analysis in the educational process the main job of the teacher focused on the development of individual cases. While developing the case study of medical character the teacher needs to pay special attention to questions of pathogenesis and pathological anatomy for students' formation of the fundamental clinical thinking allowing to estimate the patient's condition as a complete organism, taking into account all its features, to understand the relationships of cause and effect arising at development of a concrete disease, to master new and to improve the available techniques of statement of the differential diagnosis.

Scientific novelty and practical significance. The structure of a medical case study to be followed in the development of the case on discipline «Clinical Medicine» is proposed. Unification algorithm formation cases is necessary for the full

implementation of the introduction in the educational process in the higher medical school as one of the most effective active ways of learning – method of case analysis, in accordance with the requirements that apply to higher professional education modern reforms and, in particular, the introduction of new Federal State Educational Standards.

Keywords: independent work of students of medical university, active learning methods, the case study method, the structure of the medical case, subjective position of the future specialist.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206

Активной интеграции России в общеевропейские процессы способствовало подписание Болонской декларации в 2003 г. Создание целостного «европейского пространства высшего образования» представляется особенно актуальным на фоне тесного сотрудничества образовательных учреждений Российской Федерации с образовательными учреждениями стран Западной Европы. Важной задачей высшей медицинской школы в этом свете становится проблема конструирования и формирования новой модели эффективной образовательной системы с учетом специфики отечественных условий и требований к формированию современных педагогических подходов.

Одним из важнейших положений Болонской декларации является организация и оптимизация самостоятельной работы студентов высшей школы. В соответствии с целью и содержанием данного вида учебной деятельности, его местом в образовательной среде вуза рекомендуется конструирование индивидуальных образовательных траекторий на основе активной, осознанной деятельности субъекта [2]. Достижение высокого уровня познавательной активности студентов, вовлечение их в высокотехнологичную самостоятельную познавательную работу, направленную на обретение профессионально-личностных качеств становятся возможными благодаря повышению интенсивности межличностных коммуникаций учащихся и педагогов. Самостоятельная работа позволяет студентам достигать высокого уровня самостоятельности, предполагающей самоорганизацию, самомониторинг и самоуправление. Эта деятельность должна инициировать проявления познавательных, интеллектуальных, исследовательских, мнемических, творческих, коммуникативных, специальных способностей студентов как меры соответствия личностных свойств требованиям профессиональной деятельности. В процессе самостоятельной деятельности формируется субъектная позиция будущего специалиста. А для анализа результативности данной деятельности необходима регулярная диагностика достигнутых студентами уровней самореализации профессионально-личностных способностей [4].

Ведущую роль в организации образовательного процесса сегодня играют активные методы обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, логики, внимания, но и (прежде всего!) на творческое продуктивное мышление, поведение, общение.

Одним из важнейших активных способов обучения и организации самостоятельной работы, к сожалению пока еще редко применяемых в российских вузах, является кейс-метод (case-study), который давно и активно используется в американских и европейских университетах при подготовке специалистов для самых разных сфер профессиональной деятельности.

Свои особенности имеет организация самостоятельной работы студентов медицинских специальностей. Это связано прежде всего с тем, что медицина не является в полной мере точной наукой, в ней присутствуют элементы гуманитарного знания [5]. Данная научная область развивается в тесном взаимодействии с естественными, техническими, гуманитарными и философскими сферами и представляет собой совокупность множества дисциплин как теоретического, так и практического характера с элементами прикладных научных отраслей. В современной медицине существуют и самостоятельные специфические разделы научных знаний и их дифференциация. Так, в последнее время получила развитие новая концепция здравоохранения – доказательная медицина, представляющая собой очередной качественный уровень, способствующий выработке принципиально иного подхода к оказанию медицинской помощи пациентам.

Основная деятельность преподавателя при внедрении метода case-study в образовательный процесс сосредоточена на разработке индивидуальных кейсов – в случае медицинского образования наборе клинических ситуаций, предназначенных для учебного анализа [3]. И задача преподавателя состоит в тщательном отборе ситуаций, которые будут включены в кейс.

Кроме того, известно, что метод конкретных ситуаций предполагает использование специально подготовленных обучающих материалов, а также специальную технологию (techniques) применения этих материалов в учебном процессе [6]. Многие авторы (Т. Б. Устинова, Д. Н. Шуваев и др.), исходя из особенностей содержания различных дисциплин, по-разному описывают структуру образовательных элементов, необходимых для реализации метода case-study. Наиболее полная структура представлена в работах Д. К. Бородина и В. А. Горелика:

- введение в дисциплину: история, предмет, актуальность, цели и задачи изучения дисциплины, междисциплинарные связи;
- учебная программа и тематический план, ориентировочные данные о трудоемкости разделов дисциплины;

- методические указания по изучению (в том числе углубленному), самостоятельному освоению;
- оглавление;
- основное содержание по разделам, информационно-справочный материал, опорный конспект, план-конспект лекций, наглядные пособия;
- методические разработки по темам и видам занятий, в том числе материалы для выполнения лабораторных работ;
- тесты (входные, промежуточные, итоговые);
- вопросы, контрольные задания, задачи с ответами для тренинга, система контроля знаний по данному предмету;
- тесты компьютерные;
- практические задания для самостоятельной работы;
- список литературы (основной, дополнительной, факультативной);
- тематика для небольших научно-исследовательских работ;
- обучающие компьютерные программы;
- сканированные учебные материалы из статей, учебников и др.;
- толковый словарь терминов.

Логика подготовки студента в медицинском вузе определяет квалификационная характеристика специалиста, поэтому образовательный процесс направлен на достижение целей обучения, которые заключаются в освоении и усвоении содержания образования, а также готовности выпускника на высоком уровне самостоятельности решать профессиональные задачи в области медицинского здравоохранения [4].

Основная цель обучения будущего врача – овладение знаниями, умениями и специальными навыками в их предметном содержании – может быть достигнута в процессе реализации операциональных моделей обучения с применением системы логических нормативов, например обучения анализу реальных клинических ситуаций. Для достижения обозначенной цели необходима разработка кейса для дисциплины «Клиническая медицина».

С учетом особенностей содержания педагогического процесса в медицинском вузе и требований учебных программ ФГОС ВПО мы представляем структуру медицинского кейса следующим образом.

I. Введение:

- оглавление содержимого кейса или тема занятия (семинара);
- информация о разработчике кейса (авторы кейса, кафедра);
- время, отводимое на решение кейса.

II. Задача:

- условие (описание конкретной клинической, деонтологической или социальной ситуации);
- жалобы пациента;

- данные анамнеза;
- результаты физикального обследования (осмотр, пальпация, перкуссия, аускультация);

- данные лабораторных и инструментальных методов исследования.

III. Задание, которое должно содержать в себе вопросы современной тактики обследования и лечения пациента:

- выделение ведущего симптома и синдрома заболевания;
- постановка диагноза;
- определение плана дополнительного обследования;
- проведение дифференциального диагноза;
- назначение лечения;
- назначение реабилитационных мероприятий;
- определение прогноза и проведение экспертизы временной нетрудоспособности.

IV. Вопросы для обсуждения:

- этиология основного заболевания;
- патогенез и патологическая анатомия процесса;
- возможные осложнения заболеваний или патологических процессов;
- обоснованность назначения классической терапии заболевания, объяснение механизмов действия препаратов при данном заболевании, объяснение назначения препаратов в зависимости от точки их приложения (этиотропная, патогенетическая, симптоматическая терапия);
- возможные побочные явления проводимой терапии, необходимость обращения на них внимания в процессе лечения и наблюдения за пациентом, взаимодействие препаратов, назначенных больному.

V. Итоговый тест по данной теме: предпочтительнее использовать открытый тест, поскольку закрытый не обеспечивает объективного контроля знаний по теме, а ответы студенты зачастую дают по наитию или «наугад».

VI. Список дополнительной литературы и ссылки на электронные источники.

VII. Глоссарий, или тезаурус.

VIII. Задания для самостоятельной работы: сопровождаются информационно-справочным материалом, методическими указаниями по выполнению заданий, содержат упражнения, ситуационные задачи, схемы, тесты, проблемные вопросы [5].

Особое внимание необходимо уделить разделу «Задания для самостоятельной работы». Так как самостоятельная работа студентов по месту осуществления деятельности разделяется на аудиторную и внеаудиторную (учебную, учебно-исследовательскую, клинико-практическую), должны учитываться условия этих видов работ.

Необходимо разработать такие задания, решение которых направлено на формирование системы компетенций в определенном порядке, где каждый новый блок учебного материала логически связан с другими блоками. Предлагать задания студентам следует с постепенным увеличением степени их сложности. Таким образом сообщаемая система знаний будет основываться на уже имеющихся у студентов знаниях и опыте решения подобных задач, и, как следствие, будет происходить постоянное систематическое повторение изученного материала с последующим его осмыслением и прочным усвоением.

Полагаем, что организация процесса обучения на основе представленной выше структуры кейса позволит обеспечить усвоение учебного материала в большем объеме и на глубокой и прочной основе. Более того, использование кейс-технологии помимо прочего поможет расширить возможности привлечения студентов к научным исследованиям [7].

В системе высшей школы существуют два основных типа кейсов:

- гарвардский (американский), при котором целью метода является обучение поиску единственно верного решения: это кейсы большие по объему (20–25 страниц текста, плюс 8–10 страниц иллюстраций);
- манчестерский (европейский), предполагающий плюралистичность в решении проблемы: эти кейсы в 1,5–2 раза короче американских.

В нашем случае, думается, наиболее эффективным будет кейс, не перегруженный информацией и вопросами, с оптимальным объемом в 8–10 страниц машинописного текста, включая условия задач и их решение.

По поводу количества верных решений, учитывая особенности медицинского образования, мы бы рекомендовали использовать американский подход к разделу «Задание» и европейский – к разделам «Вопросы для обсуждения» и «Задания для самостоятельной работы».

Кейсы – комплексный метод обучения, развивающий способности самостоятельного поиска информации, ее анализа, навыки работы в команде и самопрезентации. Это может быть самостоятельная, коллективная, письменная работа обзорно-аналитического и обучающего характера [2]. Кейсы создают впечатление «реальности» рассматриваемых ситуаций и, следовательно, стимулируют глубокое погружение студента в процесс анализа и взаимодействия с партнерами; подобная включенность в деятельность, схожую с настоящей профессиональной практикой, объясняет высокую результативность применения данной технологии [8].

Любой кейс нуждается в тестировании, так как при этом выявляются все несовершенства его содержания: непонятные формулировки и слова, недостаточная или избыточная информация, некорректность постановки вопросов к кейсу и т. д. [2].

Разрабатывая кейс для решения задач, важно помнить следующее:

- это творческая работа, но она требует дисциплины и строгой нацеленности на выполнение сформулированной задачи;
- кейс разрабатывается с определенной целью, но его текст и уникальность зависят от авторского почерка разработчика кейса;
- кейс применяется для выявления способности студента интерпретировать, анализировать, обобщать, систематизировать учебный материал, критически мыслить, объективно оценивать усваиваемую информацию [5].

Мы полагаем, что воздействие кейс-метода на формирование личности будущего специалиста нуждается в дополнительных исследованиях. Существует целый ряд вопросов и проблем, необходимость решения которых представляется особенно актуальной, например: комплексный подход к выбору форм и методов обучения; междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения; поиск, разработка и использование разных методических приемов по обеспечению результативности самостоятельной работы; разработка системы мониторинга, обобщения его результатов в системе личностного роста студента; совершенствование системы контроля и оценивания; повышение педагогического мастерства преподавателей [1].

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

Литература

1. Амиров А. Ф., Аввакумова Н. П., Гаранина Р. М., Гаранин А. А. Самостоятельная работа студентов в медицинском вузе: аспекты организации: учебно-методическое пособие для преподавателей. Уфа: БГПУ, 2012. 103 с.
2. Амиров А. Ф., Гаранина Р. М., Гаранин А. А. Активизация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов вуза как условие развития их субъектной позиции: монография. Самара: Офорт, 2014. 516 с.
3. Варданян М. Р., Палихова Н. А., Черкасова И. И., Яркова Т. А. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study. Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2009. 188 с.
4. Гаранина Р. М., Гаранин А. А. Методические рекомендации по формированию медицинских кейсов: учебно-методическое пособие преподавателей. Самара: АСТАРД, 2015. 61 с.
5. Гаранина Р. М. Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освоения теоретических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2012. 256 с.
6. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>.

7. Мордовская А. В., Барахсанова Е. А., Панина С. В. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии: монография. Москва: Московский государственный областной университет, 2010. 156 с.

8. Шимутина Е. Н. Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. 2009. № 2. С. 172–179.

References

1. Amirov A. F., Avvakumova N. P., Garanina R. M., Garanin A. A. Samostoyatelnaya rabota studentov v meditsinskom vuze: aspekty organizatsii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavateley. [Independent work of students in medical school: aspects of the organization: a teaching aid for teachers]. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Bashkir State Pedagogical University]. 2012. 103 p. (In Russian)

2. Amirov A. F., Garanina R. M., Garanin A. A. Aktivizatsiya lichnostno-razvivayushchego potentsiala samostoyatelnoy raboty studentov vuza kak uslovie razvitiya ih sub'ektnoy pozitsii. [Enhancing student-developing potential of independent work of students of the university as a condition for the development of their subject position]. Samara: Publishing House Ofort, 2014. 516 p. (In Russian)

3. Vardanyan M. R., Palihova N. A., Cherkasova I. I., Yarkova T. A. Prakticheskaya pedagogika. [Practical pedagogy]. Uchebno-metodicheskoe posobie na osnove metoda case-study. [Teaching manual on the basis of case-study]. Tobolsk: Tobol'skaja gosudarstvennaja social'no-pedagogicheskaja akademija. [Tobolsk State Social and Pedagogical Academy named after D. I. Mendeleev]. 2009. 188 p. (In Russian)

4. Garanina R. M., Garanin A. A. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu meditsinskih keysov. [Guidelines for the formation of medical cases]. Samara: Publishing House ASGAR, 2015. 61 p. (In Russian)

5. Garanina R. M. Realizatsiya lichnostno-razvivayushchego potentsiala samostoyatelnoy raboty studentov meditsinskogo vuza v protsesse osvoeniya teoreticheskikh distsiplin. [Implementing student-developing potential of independent work of students of medical college in the development of theoretical disciplines]. Cand. diss. Ufa, 2012. 256 p. (In Russian)

6. Dolgorukov A. M. Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professionalno-orientirovannogo obucheniya. [Case-study method as a modern technology-oriented professional training]. Available at: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>. (In Russian)

7. Mordovskaya A. V., Barahsanova E. A., Panina S. V. Nauchno-metodicheskoe so-provozhdienie issledovaniy studentov i aspirantov posredstvom vnedreniya keys-tehnologii. [Scientific and methodological co-Spending Studies undergraduate and graduate students through the introduction of case-based technologies]. Moscow, 2010. 156 p. (In Russian)

8. Shimutina E. N. Case technologies in educational process. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2009. № 2. P. 172–179. (In Russian)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	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, инициалы) Тел. bcl												
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	на	газету журнал										
	20462											
	ПВ	ме- сто	ли- тер									
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стои- мость	подписки переадресовки	Кол-во комплек- тов									
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс) (адрес)												
Кому												
(фамилия, инициалы) Тел.												

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

Памятка авторам

6. Порядок оформления статьи:

а) **УДК** (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

б) **авторская справка на русском языке**: Ф. И. О. полностью, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

в) **название статьи на русском языке** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру);

г) **Аннотация ...** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы). В аннотации указываются *цель публикации, методология и методики исследования, результаты, научная новизна, практическая значимость* работы. Объем аннотации 250–300 слов;

д) **Ключевые слова: ... на русском языке** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

е) **авторская справка, название статьи, аннотация (Abstract.), ключевые слова (Keywords:) на английском языке** (оформление аналогично русскому варианту);

ж) **основной текст статьи**;

з) **список литературы на русском языке (Литература)**: 15–20 источников, из них хотя бы 4–5 иностранных изданий последних лет (с 2010 г.). Список составляется по правилам оформления библиографических описаний в *алфавит-*

ном порядке: сначала источники на русском, потом – на иностранных языках (размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

и) **список литературы на английском языке (References)**. Обратите внимание: оформление литературы на английском языке отличается от предписанного российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском не используются. Вместо знака // название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo* (транслит). [*Oil Industry* (английский)]. 2008. № 11. P. 54–57. (In Russian)

Описание статьи из электронного журнала:

Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B. P. Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 1999. Vol. 5. № 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

Описание материалов конференций:

Usmanov T. S., Gusmanov A. A., Mullagalin I. Z., Muhametshina R. Ju., Chervyakova A. N., Sveshnikov A. V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma «Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniyai povysheniya neftegazootdachi»* (транслит) [*Proc. 6th Int. Symp. «New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact»* (английский)]. Moscow, 2007. P. 267–272. (In Russian).

Описание книги (монографии, сборника):

Kanevskaya R. D. Matematicheskoe modelirovanie gidrodinamicheskikh protsessov razrabotki mestorozhdenii uglevodorodov (транслит). [Mathematical modeling of hydrodynamic processes of hydrocarbon deposit development] (английский). Izhevsk, 2002. 140 p.

За достоверность информации в библиографических описаниях несет ответственность автор статьи.

7. **Рисунки** и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом **в той программе, в которой выполнена графика**.

8. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

9. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
 2. Гарнитура – Times New Roman.
 3. Размер шрифта (кегель) – 14.
 4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. 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**.

