

DOI: 10.17853/1994-5639

№ 6(135)

Июнь, 2016

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

№ 6(135)

June, 2016

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

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

13.00.00 – педагогические науки,
19.00.00 – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

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

Журнал распространяется только по подписке.

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

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

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

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

13.00.00 - pedagogical sciences,
19.00.00 - psychological sciences.

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических и прикладных исследований в сфере образования

№ 6 (135) 2016

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

Гл. редактор – академик РАО
В.И.Загвязинский

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

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

Редактор – **В. С. Пестерев**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

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

Тел.: **+7 (343) 350 48 34**

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

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 28.06.2016

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве «Раритет»

© РГППУ

The Education and science journal

Scholarly journal

№ 6 (135) 2016

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

Editor in chief – academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Victor S. Pesterev**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

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

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

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

http://www.edscience.ru

Signed for press on 28.06.2016 Format –
70×108/16

Circulation: 500 copies

Printed by Publishing House RARITET

© RSVPU

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

А. И. ТАТАРКИН – академик РАН, д-р экон. наук, проф. (Екатеринбург, Россия), e-mail: tatarkin_ai@mail.ru;

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

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

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

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

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

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

Alexandr I. TATARKIN – academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (economics) professor (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *tatarkin_ai@mail.ru*;

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель:

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

Члены:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

Yevgenij M. DOROZHKIN – Chairman of the Council, Rector of RSVPU, Dr. Sci. (Pedagogy) (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru*;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	11
Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны	11
Кондрашов П. Н. Динамика жизненных ценностей подростков и проблема коррупции в постсоветской России	22
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	42
Борзов Е. В., Корягина И. И., Вотякова О. И., Курылева Н. В. Управление качеством образования на основе мониторинговых исследований	42
ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ	62
Жилбаев Ж. О., Моисеева А. В. От охраны окружающей среды – к устойчивому развитию и «зеленой экономике»: национальный проект экологизации образования в Казахстане	62
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	75
Брагина Ю. В. Ценностно-профессиональные ориентации рабочих на разных стадиях профессионального становления	75
Дьяков С. И. Стрессоустойчивость студентов. Парадигма субъектной самоорганизации личности	97
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	110
Попова Н. В., Попова Е. В. Формирование субъектности и норм в процессе адаптации молодых работников на предприятии.....	110
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	125
Петрова М. В. «Ассоциативные закладки» как инструмент систематизации и усвоения информации при изучении иностранного языка	125
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	141
Бирюкова Н. А. Оценка личностного развития взрослого как индикатор качества дополнительного образования	141
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	152
Колбанов В. В. Компоненты профессиограммы будущего учителя здоровья.....	152
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	168
Angelova I. A., Le-van T. N., Mantarova A. I. Professional development of teachers in the field of inclusive education in school (the experience of Russia and Bulgaria)	168
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	187
Волошин Д. В. Историко-педагогическое наследие Н. Ф. Лучинского.....	187

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	11
Zagvyazinsky V. I. Valuable and Orientation Foundations of Educational System of the Country	11
Kondrashov P. N. Dynamics of Vital Values of Adolescents and a Problem of Corruption in Post-Soviet Russia	22
MANAGEMENT OF EDUCATION.....	42
Borzov Ye. V., Koryagina I. I., Votyakova O. I., Kurileva N. V. Education Quality Management Based on Monitoring Studies	42
ECONOMY AND EDUCATION	62
Zhilbaev Zh. O., Moiseeva L. V. From Environmental Protection to Sustainable Development and «Green Economy»: National Project of Education Greening in Kazakhstan	62
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	75
Bragina Yu. V. Value and Vocational Orientations of Workers at Different Stages of Professional Formation.....	75
Dyakov S. I. The Stress Resistance of Students. The Paradigm of Subject Personality Self-Organization	97
SOCIAL PEDAGOGY.....	110
Popova N. V., Popova E. V. The Formation of Subjectivity and Norms in the Process of Adaptation of Young Employees at the Enterprise.....	110
THE HUMANITIES IN EDUCATION	125
Petrova M. V. «Associative Tags» as a Pedagogical Technique, a Tool of Systematization and Information Assimilation for a Foreign Language Study (Through the German Language)	125
FURTHER EDUCATION.....	141
Biryukova N. A. Assessment of the Adult's Personal Development as an Indicator of the Quality of Further Educationn.....	141
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES	152
Kolbanov V. V. Professiogram's Components for Future Teacher of Health Study	152
SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING	168
Angelova I. A., Le-van T. N., Mantarova A. I. Professional Development of Teachers in the Field of Inclusive Education in School (the Experience of Russia and Bulgaria)	168
HISTORY OF EDUCATION	187
Voloshin D. V. Historical and Pedagogical Heritage of N. F. Luchinsky	187

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Загвязинский Владимир Ильич

академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: education@utmn.ru

О ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННЫХ ОСНОВАНИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СТРАНЫ¹

Аннотация. Цель статьи – показать, что в современных рыночных условиях необходимо сохранять гуманистические ценностно-ориентационные установки отечественного образования, чтобы не допустить его сползания на позиции утилитаристских, быстро достижимых, но недолгосрочных выгод.

Теоретическая значимость работы. Автор подчеркивает значение формирования идеала – гармоничного развития личности – и коллективистских начал для раскрытия потенциала каждого школьника, студента, рабочего, специалиста; делает акцент на потребности стимулирующего, а не строго регламентированного управления образованием.

Доказывается, что копирование западного образца последовательной индивидуализации образования без сохранения коллективистского начала неприемлемо ни в обучении, ни тем более в воспитательном процессе.

В более общем, стратегическом ракурсе речь идет о паритете решения проблем экономики и социальной сферы. С данными проблемами невозможно справиться без поддержки и развития системы образования и прежде всего – воспитания, особенно в периоды экономических кризисов и стагнации, когда для обеспечения выхода из кризисного состояния необходимы опережающая подготовка и рациональное использование кадров, метко именуемых человеческим капиталом.

Практическая значимость. Показаны резервы и положительные тенденции в развитии образования, прежде всего элитного, а также образова-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

тельных систем некоторых территорий, в том числе Тюменской области, где сохраняются традиции энтузиастов-первопроходцев, осваивавших труднодоступные территории нефтегазовых месторождений.

Ключевые слова: гуманистические образовательные системы, традиционные ценности отечественного образования, творческий потенциал кадров, инновационные процессы в образовательной системе, роль Российской академии образования и университетских научно-образовательных центров в развитии социальной сферы.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22

Статья поступила в редакцию 19.05.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Vladimir I. Zagvyazinsky

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen.

E-mail: education@utmn.ru

VALUABLE AND ORIENTATION FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL SYSTEM OF THE COUNTRY

Abstract. *The aim of the investigation is to show that in modern market conditions it is necessary to keep humanistic valuable and orientation installations of domestic education and not to allow its slipping on a line item of utilitarian, quickly achievable, but not long-term benefits.*

Theoretical significance. The author emphasizes value of forming of an ideal – harmonious development of the personality – and the collectivist beginnings for disclosure of potential of each school student, a student, a worker, a specialist; also the author emphasizes on requirement of the stimulating, but not strictly regulated management of education.

It is proved that copying of the western model of consecutive individualization of education without preserving the collectivist beginning is unacceptable in training, especially in educational process.

In more general, strategic foreshortening this means that parity of the problem resolution of economy and the social sphere with which it is impossible to cope without support and educational development and first of all education, it is especially important during the periods of economic crises and stagnation for providing an exit from a crisis state on the basis of the advancing preparation and rational use of the personnel which neatly are considered as a human capital.

Practical significance. Resources and positive tendencies in a development of education, especially elite, and also educational systems of some territories, including the Tyumen region where traditions of the enthusiasts-pioneers mastering the remote territories of oil and gas fields remain are shown.

Keywords: humanistic educational systems, traditional values of domestic education, creative potential of personnel, innovative processes in educational system, a role of the Russian Academy of Education and the university scientific and educational centers in development of the social sphere.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22

The article was submitted on 19.05.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Любая целенаправленная система должна иметь четкие ориентиры для оценки собственного состояния и возможности дальнейшего развития. Это положение полностью относится к системе образования и всем ее составляющим.

Для образования особенно важны исходные стратегические установки ценностно-смыслового характера, определяющие векторы и цели эволюции системы. Они отражают и историю ее становления, и накопленный позитивный опыт, и современную ситуацию, и инновационные тенденции [1–3, 9, 12, 13]. Эти ориентиры направляют движение к педагогическому идеалу, устремленному в потребное будущее. Его очень часто трудно воплотить полностью в конкретных социально-экономических и социокультурных условиях, где много помех, непредвиденных и нередко противоречивых обстоятельств, но он обладает энергетическим потенциалом, побуждает к совершенствованию – достижению гармонии образовательного процесса, его социальных и личностных результатов. Конечно, само по себе ценностно-смысловое начало еще не обеспечивает успеха инновационного развития, если не находит воплощения во всех звеньях системы и на каждом этапе конструирования и реализации образовательных программ и проектов – от разработки замыслов, стратегических идей, концептуальных оснований до способов их реализации, интерпретации результатов и практических рекомендаций относительно дальнейших преобразований [11].

В гуманистических образовательных системах идеал – это свободное гармоническое, но регулируемое развитие человека и социальной среды, в которой происходит этот процесс. Речь идет о социальной и личностной гармонии как цели педагогического процесса, который, используя гуманистический потенциал и условия социальной сферы, позволяет двигаться в направлении достижения идеала [8, 11, 17, 18].

В российской традиции данный процесс обозначается понятиями «воспитание», «социальное воспитание», «персонификация», «социализация»; раскрывается в требовании формировать гармоническую личность, способную сочетать личные и общественные интересы и выстраивать перспективы собственного будущего и будущего социума. Воспитание дол-

жно обеспечивать развитие высоко ценимых в отечественной и мировой традициях гуманистической педагогики таких качеств личности, как преданность родине, межнациональная толерантность, социальная активность, трудолюбие, творческий подход к деятельности, инициативность, способность к сотрудничеству, взаимопомощь и многих других [5, 8, 11, 17, 18]. В этом плане можно предлагать разные варианты, уточнения, дополнения, но важно одно – обеспечить гуманный смысл, эффективность и ответственность образования как инструмента возвращения человека и его подготовки к активному участию в жизни общества и процессе его прогрессивного развития.

В перестроечный период понятие «образование» стало употребляться в документах как равноценное понятию «воспитание», а в некоторых интерпретациях даже еще шире, чем последнее [4, 6, 7]. Вместе с тем всегда подчеркивался более широкий смысл процесса и понятия «воспитание» по отношению к обучению, учебной деятельности, информационным процессам в образовании и т. п. Соответственно акцентировался приоритет задач воспитания по отношению к задачам обучения, так же как и приоритет воспитанности, социальной и личностной зрелости по отношению к обученности, приобретенным знаниям и умениям. Существовало понимание того, что хорошо обученный и умелый – это не обязательно еще и воспитанный, а значит, и подлинно культурный человек.

Передовые учителя-практики, педагоги-новаторы и исследователи педагогических проблем признавали, что в основе правильно организованного образовательного процесса лежит ценностно-ориентационное ядро, включающее ценности, выделенные в философии, этике, аксиологии, экологии, психологии и других науках. Ценностно-ориентационное ядро отечественного образования строится на базе идей гуманизма, гуманистической философии и педагогики [8, 11], т. е. на первый план как высшая ценность выдвигается человек, его жизнь, здоровье, реализация его индивидуального потенциала, наполняющая деятельность высоким смыслом. И это не только способность к высокопроизводительному труду в материальной и духовных сферах, но и расположенность к общению, сотрудничеству, пониманию, продуктивному творческому взаимодействию и взаимосодействию (П. К. Анохин), а также способность к обучению (обучаемость) и самовоспитанию.

Лучшие педагоги всегда добивались целостности процесса овладения знаниями, формирования умений и навыков, гражданственности, нравственных установок, единства процессов социализации, развития личности и ее готовности к деятельности и созиданию, к вступлению в самостоятельную жизнь. Выпускникам школы вручался «Аттестат зрелости», и хотя не всегда его обладатель достигал этой зрелости, но именно она служила педагогическим ориентиром.

Сейчас в руководстве образованием наблюдается стремление жестко регулировать «сверху» функционирование системы и ее реформирование. Однако такое управление не всегда служит интересам прогрессивного развития образования и его субъектов. Жесткая стандартизация и унификация требований к содержанию, организации и результатам, призванные якобы обеспечить единство образовательного пространства страны, на деле, как правило, создают угрозу подавления инициативы и бюрократизации живого педагогического процесса. Вспомним, к чему приводили все прежние попытки «введения единомыслия» в России (что не относится, естественно, к общим идеям, спланировавшим российскую нацию как социальную общность).

Можно понять руководителей Министерства образования и науки и членов Высшей аттестационной комиссии, когда они вводят жестко регламентирующие меры поэтапного контроля, публичной представленности (в том числе в сети Интернет) аттестационных научных работ как меры борьбы с коррупцией, плагиатом, мошенничеством, чтобы пресечь эти позорные факты. Но нельзя не учитывать, что ограничительные, тем более карательные меры сильно затрудняют продвижение настоящих, имеющих высокую научную и практическую значимость работ, предлагаемых полезных нововведений. Стало очень трудно найти оппонентов для диссертационных исследований: одни авторы не подходят по рангу и числу публикаций, другие – по тематике; многие не хотят рисковать – вдруг работа не пройдет, тогда взыскания грозят всем, кто причастен, даже ректору вуза, в котором было выполнено исследование. Вышло указание ВАК о том, что научный руководитель работы должен брать соискателей только по той тематике, которой он занимается сам. А как же с оригинальными исследованиями, с новыми проблемами и направлениями, которые возникают обычно на стыках наук, на еще неспаханых наукой залежах? Унификация и стандартизация в научной сфере крайне опасны, хотя порядок и требовательность здесь, как и везде, необходимы.

Вспоминается давняя история, связанная с неоднократным выдвижением в качестве кандидата на выборах в прежнюю Академию педагогических наук (ныне РАО – Российская академия образования) известного психолога К. К. Платонова. Когда в очередной раз он не был избран, ученики его спросили: «Как же так? Вы столько полезного сделали в науке, а Вас не избирают?». Известный ученый ответил: «Что поделаешь, я выдвиженец, но я не проходимец». Увы, к важным характеристикам соискателей ученых степеней (уму, инициативе, исполнительности, креативности, амбициям и т. д.) теперь придется добавить еще одну – проходимость. Тогда соискателя так и хочется назвать «проходимцем», стараясь не вкладывать в такое определение традиционного негативного смысла.

Желательно, чтобы необходимые административные меры включали «зеленый свет» талантам и ставили барьер лженауке и ее носителям. Для этого необходимы позитивные образцы научной работы, развитие исследовательской культуры педагогов-исследователей и руководителей педагогических коллективов [11].

Советское образование в свое время занимало лидирующие позиции в мировом образовательном пространстве. Российская образовательная система сейчас находится на скромном месте в третьем десятке стран из 60–65 номинантов, хотя отдельные направления (начальная школа, математическое образование) не только сохраняют лидерский статус, но и укрепляют его.

Конечно, для успеха образовательных реформ недостаточно общих ценностных ориентиров, нужно, чтобы эти ориентиры подкреплялись соответствующими программами, стандартами (уже разработан стандарт педагога, прежде всего как ориентир на перспективу), методическим обеспечением и, что очень важно, подготовкой педагогических кадров, а также системой, как когда-то говорили, стимулирующего и вдохновляющего управления, основанной на научной теории, рекомендациях и образцах передового опыта и опережающих научно-экспериментальных разработках. Необходимо, чтобы перспективы исследовательских изысканий на всех уровнях образовательной системы обеспечивались вниманием государства (сейчас на это пожаловаться нельзя) и соответствующими их высокой миссии инвестициями, что усилит приток в образовательную сферу талантливой молодежи с университетским (включая педагогические университеты) образованием [12].

В последнее десятилетие XX и начало XXI в., в перестроечный и постперестроечный периоды реформирования образования, т. е. уже почти за четверть века, выработаны и зафиксированы в нормативных документах идеалы гармоничного личностного и общественного, культуросообразного и инновационного развития. Однако по мере доведения до конкретных установок и реальных мер они претерпевают утилитаристские метаморфозы, подменяются ценностями рынка и рыночной экономики: ориентация на спрос, на конкурентоспособность, на сферу услуг, оцениваемых показателями сиюминутной (нередко сиюгодичной) выгоды, тогда как хорошо известно, что с точки зрения отсроченного положительного эффекта (т. е. через 5–10 и более лет) усовершенствованное образование приносит значительные прибыли, обеспечивая более квалифицированный и продуктивный труд, а вложения в образование оказываются самым выигрышными [10, 14, 16, 19].

Нравственная ценность гуманистических подходов к воспитанию и образованию в последнее время уходит на второй план, выхолащивает-

ся. Наши известные психологи справедливо настаивают на необходимости и конструктивности индивидуально-личностного подхода к формированию личности, но совершают при этом подмену коллективистских установок сферы воспитания индивидуально-ориентированным обучением, предлагая развитие личности посредством онлайн-образования, компьютерного обучения, индивидуализированных траекторий обучения (о воспитании при этом умалчивается, а сам термин не употребляется). Так, А. Г. Асмолов, В. С. Собкин и их соавторы по Декларации гуманистической педагогики XXI в. выдвигают в качестве идеала полную индивидуализацию обучения (о воспитании, повторим, вообще нет и речи), когда каждый учащийся будет сам продвигаться по выбранной совместно с тьютором индивидуальной траектории, используя разнообразный ресурс разработанных заранее модулей (см. «Учительскую газету» от 17 ноября 2015 г.). По существу, это радикальный разрыв с традициями классического образования. Стоит ли ему следовать? Вопрос весьма дискуссионный, ибо это замена живого общения, реального наставничества техническими средствами передачи информации. Воспитательные утраты при этом неизбежны, ибо исчезает или, по крайней мере, отодвигается на второй план личность воспитателя. Такую технологизацию образования можно охарактеризовать, перефразировав имевший место в отечественной истории лозунг «Техника решает все» на современный лад: «Люди, овладевшие техникой, решают все».

Теперь обратимся к проблеме соотношения экономики и образования или в более общем плане – к соотношению экономики и культуры.

Пока мы только начинаем осознавать, что господствующее долгое время положение о безусловном приоритете экономики в развитии общества перед культурой и образованием нельзя признать правильным. На самом деле, особенно в периоды кризиса и стагнации в развитии общества они паритетны, причем если экономика стагнирует, то как раз образование призвано взять на себя заботу о будущем, готовить кадры для возрождения общества и прежде всего его экономической базы и профилактировать его очень опасную культурную и моральную деградацию. Особенно важно в этом отношении сохранение социальной, в том числе культууроформирующей инфраструктуры, ее кадров и организаций. Традиционный приоритет экономики вывел в свое время на ключевые позиции по реформированию образования России Высшую школу экономики. Именно она, а не Российская академия образования стала тем Генеральным штабом, в котором вызревали и оформлялись решения по узловым вопросам реформирования системы образования. Вполне понятно, что это привело к подчинению экономике сферы образования, обслужива-

ющей теперь в первую очередь запросы рынка. Утилитаризм взял вверх над заботой о судьбах новых поколений.

Состояние образования в регионах стало очень зависеть от реального состояния их экономики и от позиции местной власти. Возникла сильная территориальная дифференциация по обеспечению и финансированию образовательных систем, появился значительный разрыв в зарплате педагогов в различных регионах, не говоря уже о контрастах в размерах доходов столичных и провинциальных преподавателей и учителей. Это не могло не сказаться на качестве деятельности последних. Продекларированное единое образовательное пространство в таких условиях создать не удалось.

Вопросы воспитания не получили эффективного решения в новых, изменившихся условиях, в атмосфере роста агрессии, преступности, коррупции. В сознании большей части молодежи высокие мотивы уступили место стремлению к быстрому достижению материальных благ. В результате резко упала общая планка воспитания, особенно воспитания в коллективе через детско-юношеские добровольные объединения. И если к приоритету образования в социальной сфере мы все же заметно продвинулись, особенно относительно поддержки условно выделяемых одаренных детей и подростков, то до приоритета воспитания, которое обеспечивало бы развитие ценностного сознания и социально активного поведения, пока очень далеко [15].

Тем не менее нельзя не отметить и положительные тенденции в отечественном образовании в последние годы: стабильное развитие модернизированного на научной основе начального образования, сохранившийся потенциал математического образования, настойчивое стремление к улучшению языковой подготовки, прежде всего овладения богатством русского языка и российской словесности [1]. Это обеспечили и неиссякаемый энтузиазм педагогического поиска учителей и воспитателей, порожденный творческой сутью профессии; и оазисы передового опыта отдельных регионов (Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Тюмени, северных регионов страны и ряда других). Думается, что, например, в Тюмени и в северных автономных округах большой Тюменской области достижения обусловлены не только и не столько относительным материальным благополучием территорий, сколько наследованием традиций первопроходцев, энтузиазмом и самоотверженностью покорителей северных месторождений нефти и газа, их умением преодолевать трудности. Именно эти традиции продолжают их дети и внуки. Им присуща особая неуспокоенность, инициатива, стремление приносить пользу людям и стране – качества, которые выразились в понятии «тюменский характер», объединяющий стойких людей, приехавших покорять север из многих регионов

СССР, в том числе с Украины, Закавказья, из Средней Азии, Сибири, европейской России, а теперь в большей степени – их наследников. Педагогическое новаторство оформилось на Севере большой Тюменской области еще в начале 90-х гг. XX в., а в новом тысячелетии распространилось на весь регион, встретив активную поддержку со стороны администрации области и многих муниципальных образований. Тюменский пример показывает немаловажную роль заботы о школе и судьбах молодого поколения конкретных руководителей. Тюмени с ними повезло, здесь работали такие видные и способные организаторы и администраторы, как Б. Е. Щербина, В. М. Черномырдин, С. С. Собянин, Ю. Г. Эрвье, В. И. Муравленко. Сейчас областью успешно руководит В. В. Якушев, энергично поддерживающий ее сложившийся статус стабильного региона-лидера.

Есть заметные успехи в развитии элитного образования для так называемых одаренных детей и подростков. Идет активная, очень нужная, хотя трудная и поэтому не всегда успешная борьба с подростковой делинквентностью и преступностью, которая прирастает в последнее время за счет раньше созревающих девочек-подростков. Однако возникла негативная тенденция скрывать эти опасные явления. Вниманию общественности они становятся доступны за счет настойчивости родителей детей, подвергшихся насилию и оскорблению, или за счет «бахвальства» самих нарушителей, выкладывающих плоды своих деяний в сети Интернет. В школах же нередко предпочитают «не выносить сор из избы», дабы не снижать рейтинг и не «подмочить» репутацию образовательного учреждения.

Видимо, необходимо менять многое в системе управления, чтобы вскрывать болевые точки, разрешать противоречия, а не загонять их вглубь, не прятать негатив. Только тогда может быть достигнут действительный прогресс в воспитании в целом, в возрождении отечественного образования.

Активное утверждение в изменяющихся условиях традиционных ценностей и смыслов отечественного образования, наряду с освоением инновационных методов и подходов и учетом современных реалий, будет способствовать прогрессу отечественного образования, поможет двигаться к ценностно-ориентационному единству и гармонии в развитии всех его элементов, что не исключает, а, наоборот, предполагает полифонию методов и инструментария решения назревших вопросов, учитывая сложность и многообразие педагогических ситуаций.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. Москва: Мысль, 1988. 253 с.
2. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. Москва: Педагогика, 1987. 64 с.

3. Бердяев Н. А. Самопознание. Москва: Международные отношения, 1990. 336 с.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
5. Бондаревская Е. В. Качество образования как условие его опережающего развития и конкурентоспособности // Преподаватель высшей школы в XXI веке: сборник трудов научно-практической интернет-конференции. Ростов-на-Дону. 2007. Ч. 1. 490 с.
6. Бухарова Г. Д. О категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Москва: ВЛАДОС. 2007. Вып. 5. С. 312–319.
7. Василенко В. А. Ценности и ценностные отношения // Проблемы ценности в философии. Москва; Ленинград: Наука. 1966. С. 41–56.
8. Вербицкая Л. А. Выступление на VI сессии Общественно-педагогического форума «Просвещение в России: традиции и вызовы нового времени» (Санкт-Петербург, 11–12 апреля 2013 г.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruskiymir.ru/media/video/search-videos/100010/> (дата обращения 20.05.2016).
9. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). Москва: Педагогика, 1997. 697 с.
10. Жамин В. А. Экономика образования (вопросы теории и практики). Москва: Альтро, 1969. 335 с.
11. Загвязинский В. И., Григорьева Е. А. Научный потенциал развития образования // Народное образование. 2015. № 8. С. 7–13.
12. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? // Стратегия инновационного развития российского образования. Москва: Логос, 2015. 140 с.
13. Ильинский И. М. Между Будущим и Прошлым: Социальная философия происходящего. Москва: Московский гуманитарный университет. 2006. 128 с.
14. Костанян С. А. Экономика и образование. Москва: Знание, 1970. 48 с.
15. Лазарев В. С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 11–19.
16. Новожилов Д. Н. Определение экономической эффективности образования // Народное образование. 2011. № 10. С. 21–30.
17. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: история, реальность, перспективы. Санкт-Петербург: Экспресс, 2005. 312 с.
18. Российское образование: тенденции и вызовы: сборник статей и аналитических докладов. Москва: Дело, 2009. 400 с.
19. Струмилин С. Г. Хозяйственное значение народного образования. Москва; Ленинград: Просвещение. 1924. 63 с.

References

1. Aniksimov S. F. Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie. [Cultural wealth: production and consumption]. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1988. 253 p. (In Russian)
2. Arkhangelsk L. M. Cennostnye orientacii i нравственное развитие личности. [Valuable orientations and moral development of the personality]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogics]. 1987. 64 p. (In Russian)
3. Berdyaev N. A. Samopoznanie. [Self-knowledge]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. [International relations]. 1990. 336 p. (In Russian)
4. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Pedagogika: lichnost' v humanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya. [Pedagogics: the personality in humanistic theories and educational systems]. Rostov-on-Don: Tvorcheskiy centr «Uchitel'». [Creative center "Uchitel'"]. 1999. 560 p. (In Russian)
5. Bondarevskaya E. V. Quality of education as a condition of its advancing development and competitiveness. *Prepodavatel' Vysshej shkoly v XXI veke: sbornik trudov nauchno-prakticheskoy internet-konferencii*. [The Teacher of the Higher School in the 21st Century: Collection of Works of Scientific and Practical Internet Conference]. Rostov-on-Don. 2007. Part 1. 490 p. (In Russian)
6. Bukharova G. D. O kategorial'no-ponjatijnom apparate professional'noj pedagogiki i obrazovaniya. [About a categorical conceptual framework of professional pedagogics and education]. Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov. [The Conceptual framework of pedagogics and education: collection of scientific works]. Ed. by E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzov. Moscow: Publishing House VLADOS. 2007. Issue 5. P. 312-319. (In Russian)
7. Vasilenko V. A. Cennosti i cennostnye otnosheniya. [Values and the valuable relations]. Problemy cennosti v filosofii. [Problems of value in philosophy]. Moscow; Leningrad: Publishing House Nauka. [Science]. 1966. P. 41-56. (In Russian)
8. Verbitskaya L. A. Vystuplenie na VI sessii Obshhestvenno-pedagogicheskogo Forumy «Prosveshchenie v Rossii: tradicii i vyzovy novogo vremeni» (Sankt-Peterburg, 11–12 aprelya 2013 g.). [Performance at the VI session of the Public and pedagogical Forum «Education in Russia: traditions and challenges of modern times» (St. Petersburg, on April 11-12, 2013)]. Available at: [http:// www.russkiymir.ru/media/video/search-videos/100010/](http://www.russkiymir.ru/media/video/search-videos/100010/). (In Russian)
9. Gerkshunsky B. S. Filosofiya obrazovaniya dlja XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh koncepcij). [Education philosophy for the 21st century (in search of the praktiko-oriented concepts)]. Publishing House Pedagogika. [Pedagogics]. 1997. 697 p. (In Russian)
10. Zhamin V. A. Jekonomika obrazovaniya (voprosy teorii i praktiki). [Education economy (questions of the theory and practice)]. Moscow: Publishing House Altro, 1969. 335 p. (In Russian)
11. Zagvyazinsky V. I., Grigoriev E. A. Scientific potential of a development of education. *Narodnoe obrazovanie*. [National Education]. 2015. № 8. P. 7-13. (In Russian)
12. Zagvyazinsky V. I. Nastupit li jepoha Vozrozhdeniya? [Whether there will come Renaissance?]. Strategiya innovacionnogo razvitiya rossijskogo obrazovaniya.

[Strategy of innovative development of Russian education]. Moscow: Publishing House Logos, 2015. 140 p. (In Russian)

13. Ilyinsky I. M. Mezhdubudushhim i proshlym: social'naja filosofija proishodjashhego. [Between the Future and Past: Social philosophy of the events]. Moscow: Moskovskij gumanitarnyj universitet. [Moscow Humanities University]. 2006. 128 p. (In Russian)

14. Kostanyan S. L. Jekonomika i obrazovanie. [Economy and education]. Moscow: Znanie. [Knowledge]. 1970. 48 p. (In Russian)

15. Lazarev V. S. Federal State Educational Standards of the general education: gloss of declarations and prospect of implementation. *Pedagogika. [Pedagogics]*. 2015. № 4. P. 11-19. (In Russian)

16. Novozhilov D. N. Determination of cost efficiency of education. *Narodnoe obrazovanie. [National Education]*. 2011. № 10. P. 21-30. (In Russian)

17. Popov E. B. Gumanisticheskaja pedagogika: istorija, real'nost', perspektivy. [Humanistic pedagogics: history, reality, prospects]. St. Petersburg: Publishing House Jekspress. [Express]. 2005. 312 p. (In Russian)

18. Rossijskoe obrazovanie: tendencii i vyzovy: sbornik statej i analiticheskikh dokladov. [Russian education: tendencies and challenges: collection of articles and analytical reports]. Moscow: Publishing House Delo. [Case]. 2009. 400 p. (In Russian)

19. Strumilin S. G. Hozjajstvennoe znachenie narodnogo obrazovanija. [Economic value of national education]. Moscow; Leningrad: Publishing House Obrazovanie. [Education]. 1924. 63 p. (In Russian)

УДК 316.752+343.353

Кондрашов Петр Николаевич

кандидат философских наук, старший научный сотрудник отдела философии Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург (РФ).
E-mail: stif.lo@rambler.ru

ДИНАМИКА ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И ПРОБЛЕМА КОРРУПЦИИ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ

Аннотация. Цель статьи – показать имманентную взаимосвязь между структурой терминальных и инструментальных жизненных ценностей подростков постсоветского периода и их предрасположенностью к совершению коррупционных действий.

Методы исследования. В работе использовались такие методы, как философский анализ, наблюдение, анкетирование по формализованной анкете, беседа, лонгитюдное исследование. Программа исследования включала в себя вопросы, связанные с разными аспектами, факторами и мотивами ценностных ориентаций подростков.

Результаты. Представлены результаты лонгитюдного исследования (1998–2014 гг.) динамики жизненных ценностей подростков. Установлено, что структура их аксиосферы радикально поменялась за исследуемый период. Если в 1998 г. наиболее значимыми жизненными ценностями выступали деньги, материальное благосостояние, то в 2014 г. таковыми оказываются уже здоровье и любовь, т. е. происходит переориентация подростков с меркантильных ценностей на ценности духовного порядка. Вместе с тем меняется система инструментальных ценностей: если в 1990-х гг. основными средствами достижения жизненных целей выступали деньги, насилие и помощь других людей, то в 2014 г. подростки в большей степени рассчитывают на свои собственные силы.

Научная новизна. Выяснено, что одной из психологических особенностей современных городских подростков является неспособность к длительному ожиданию реализации своих жизненных целей. Это отягощается тем, что многие жизненные ценности (образование, здоровье, любовь, дружба) в современном капиталистическом обществе превращаются в ценности меновые (имеющие конкретную стоимость). Поэтому подростки предпочитают использовать деньги как средство мгновенного достижения своих целей. Именно эти факторы и формируют реальную предрасположенность подростков к совершению коррупционных действий.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть интересны родителям, воспитателям дошкольных учреждений, учителям школ, специалистам в области психологии, социологам, юристам, сотрудникам правоохранительных органов.

Автор благодарит Е. Н. Кондрашова (Верхняя Салда), А. А. Артемову (Екатеринбург), Т. Н. Михайлова (Екатеринбург) и В. В. Медисона (Верхняя Салда) за обсуждение статьи и за высказанные конструктивные замечания.

Ключевые слова: жизненные ценности, подростки, коррупция, неспособность ждать, ценности как меновая стоимость, терминальные и инструментальные ценности.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-22-41

Статья поступила в редакцию 10.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Piotr N. Kondrashov

Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Yekaterinburg (RF).

E-mail: stif.lo@rambler.ru

DYNAMICS OF VITAL VALUES OF ADOLESCENTS AND A PROBLEM OF CORRUPTION IN POST-SOVIET RUSSIA

Abstract. *The purpose of the article is to show immanent interrelation between structure of terminal and tool vital values of adolescents of the Post-Soviet period and predisposition to perpetrate of corruption actions.*

Methods. The methods involve philosophical analysis, supervision, questioning under the formalized questionnaire, conversation, and longitudinal research. The program of research includes the questions connected with different aspects, factors and motives of valuable orientations of adolescents.

Results. Results of longitudinal research (1998–2014) of dynamics of vital values of adolescents are presented. It is established that the structure of adolescent's axio-sphere has radically changed for the studied period. In 1998, the most important life values were money, material well-being; in contrast to 2014 when the values are good health and love. Thus, there is a reorientation of adolescents from mercantile values to spiritual values. On the other hand, the system of instrumental values changes. In 90-s, the main means of achieving life goals were money, violence and helping of other people; it is in contrast to 2014 when teenagers are guided more by their own strength.

Scientific novelty. It is for the first time shown that feature of vital values of modern city teenagers is inability of long expectation of realization of the vital purposes. It is burdened also by the fact that many vital values (education, health, love, friendship) turn into exchange values (costs) in modern capitalist society. Therefore teenagers prefer to use money as means of instant achievement of the purposes. These factors form real predisposition of adolescents to perpetrate corruption actions.

Practical significance. The presented investigation can be interesting to parents, tutors of preschool institutions, teachers of schools, experts in the field of psychology, sociologists, lawyers, and law enforcement officers.

Keywords: life values, adolescents, corruption, inability to wait, value as exchange one, terminal and instrumental values.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-22-41

The article was submitted on 10.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Введение. Сегодня в российской философской, социологической и педагогической литературе вырос интерес к проблеме ценностей молодежи [1, 2, 4, 6, 7, 15]; весьма актуальной является также проблема определения жизненных ценностей подростков [17, 21, 22, 23], ибо именно в рамках данного возраста происходит закрепление основных жизненных целей, интериоризация и внутреннее одобрение тех или иных способов их достижения, детерминированных тем, что рассматривается каждым юным человеком в качестве ценности.

Проблема молодежных ценностей наиболее злободневна для России и потому, что только за последние 25–30 лет, т. е. в течение существования всего лишь одного (!) человеческого поколения, аксиосфера всего общественного сознания радикально изменялась, по крайней мере, четыре раза: в период поздней перестройки и распада СССР, во время криминального капи-

тализма и аномии 90-х гг., в индифферентные 2000-е и, наконец, на этапе относительной стабилизации 2010-х. Каждая из этих эпох давала свой собственный целокупный мир ценностей, и в первую очередь в молодежной и подростковой среде, так как именно молодежь всегда оказывается наиболее восприимчивой к новым духовным веяниям, зачастую еще таящимся в неясных, только-только нарождающихся социальных структурах, из которых постепенно конституируется новый аксиологический универсум [15].

То, что проблема жизненных ценностей и особенно ценностей молодого поколения становится сегодня востребованной в социальной теории и практике, весьма радует. Однако в современной науке, зараженной вирусом всеядного несистематического и безосновного постмодернизма, социально-философским обоснованием теорий жизненных ценностей ученые, к сожалению, почти не занимаются. Еще одной весьма насущной и, казалось бы, мало связанной с указанной выше проблемой является проблема коррупции, которой заражено российское общество [5].

В предлагаемой статье мы, опираясь на эмпирические исследования жизненных ценностей подростков, попытаемся приложить марксистскую теорию ценностей к анализу конкретного социального феномена – коррупционным действиям и предрасположенности к их совершению. Более того, мы попробуем показать, что возможность совершения коррупционных действий и предрасположенность к совершению таковых формируется в структуре подростковой аксиосферы, и прежде всего в системе жизненных терминальных ценностей и целей и инструментальных ценностей подростков.

Общее понятие ценностей. Исходя из праксеологического (деятельностного) понимания сущности ценности [11] мы подразумеваем под ней *положительную или отрицательную значимость некоторого материального или идеального явления (объекта) для субъекта, конституированную в рамках деятельности этого субъекта* [16, с. 138–139]. В зависимости от того, какая именно предметность выступает в качестве объекта ценностного отношения, складываются и сами ценности: этические, эстетические, правовые, религиозные, политические, научные, быденные, экологические, материальные, духовные [14].

Ценность, во-первых, оформляется в *субъект-объектном практическом взаимоотношении*. Ценности «не существуют как некие объективные предметы; их существование не сводится к психическому их переживанию субъектом. Ценности существуют диспозиционно, а их роль исполняют социальные отношения, социальные и личностные состояния и свойства. Это решение вопроса противоположно как объективно- и субъективно-идеалистическим, так и метафизически-материалистическим теориям ценностей» [18, с. 225]. Во-вторых, ценность представляет собой некоторую *значимость-объекта-для-субъекта*, как значимость это нечто *положительное или отрица-*

тельное, что задевает нас, не оставляя равнодушными. В-третьих, ценности и ценностные ориентации *социально обусловлены* классовой, профессиональной, половой и возрастной принадлежностью индивида. В-четвертых, содержание ценностей *исторично*.

Понятие жизненных ценностей. Под *жизненными ценностями* мы подразумеваем положительно значимые для конкретного человека (или группы людей) явления социальной и индивидуальной жизни (семью, любовь, дружбу, детей, материальное благосостояние, самореализацию, свободу, душевное спокойствие, счастье близких, творчество, нормативные представления о добре и зле и т. д.). Именно они регулируют поведение человека и определяют его жизненные цели и приемлемые способы их достижения. Без реализации этих ценностей индивид не чувствует себя полноценным человеком, не испытывает ощущения полноты бытия и удовлетворения от своей собственной жизни.

А. А. Черкасова дает такое определение: «Под жизненными ценностями мы понимаем совокупность социальных установок человека относительно наиболее важных, значимых для него предметов и явлений действительности, образующих смысл жизни» [23, с. 233].

Жизненные ценности, во-первых, релятивны: для одного индивида (или группы) в качестве положительного будет выступать, скажем, бескорыстная помощь ближнему, а для другого – помощь корыстная или вообще препятствование в оказании помощи; для одного счастье – это возможность активно участвовать в общественной жизни, а для другого – уединенность и тишина библиотеки. Во-вторых, эти ценности носят диалектический характер: с одной стороны, они выступают как сугубо индивидуальные моменты социально-психической деятельности в качестве значимостей, переживаемых индивидуально; с другой стороны, они детерминируются социальной структурой и заданными ею образцами статусного поведения и одобряемыми инструментальными способами достижения поставленных целей.

У каждого конкретного индивида имеется свой собственный набор жизненных ценностей, ранжирование которых зависит от пола, возраста, образования, материального положения, классовой и профессиональной принадлежности, национальной культуры, исторических и биографических обстоятельств. На основе жизненных ценностей формируются мировоззренческие установки, ставятся жизненно важные цели, а их осознание является первичным этапом определения смысла жизни. В силу этого жизненные цели носят сугубо индивидуально-интимный характер, ибо выражают внутренний мир человека.

Таким образом, социологический подход к жизненным ценностям (в отличие от подхода философского, собственно аксиологического) учитывает социально-статусную и социально-ролевую детерминанты содержания жизненных ценностей. Так, например, система и смысловое «наполнение»

жизненных ценностей различается по таким социологически релевантным признакам, как *пол* (у мужчин и женщин разные приоритеты значимости семьи, детей, работы, общественного признания и т. д.), *возраст* (у детей основной жизненной ценностью выступает игра, у подростков – отношения с другими и свобода, у молодых людей – любовь, семья, карьера, у зрелых – работа, воспитание и обеспечение семьи, у стариков – забота о внуках и мысли о смерти), *классовое положение* (думается, что у олигарха содержание жизненных ценностей отличается от содержания таковых у бомжа), *национальность и конфессиональная принадлежность* (для христианина стремление к нирване вообще не выступает в качестве какой-либо значимости, в отличие от буддиста, в то время как для последнего искупление первородного греха – бессмысленный набор слов), *тип общества* (в патриархальном обществе жизненные ценности отличаются от тех, что преобладают в обществе раннебуржуазном или постиндустриальном), *биография* (жизненные обстоятельства и перипетии каждого конкретного человека детерминируют конкретность его жизненных ценностей).

Подростки как социальная группа. *Подростковый возраст* – это период онтогенетического развития человека, представляющий собой переход от детства к ранней зрелости/зрелости (молодости), включающий в себя *отрочество* (11/13 лет – 15/16 лет) и *раннюю юность* – старший школьный возраст (15/16 лет – 17/18 лет). Данный этап жизни человека (ребенка) характеризуется радикальными изменениями практически во всех сферах – от физиологии до самосознания. Наступление подросткового периода связано с выраженными изменениями в строении тела, мышлении и эмоциях, морали и социальной жизни, а потому этот отрезок человеческого пути очень сложен и имеет особую значимость [8–10].

Основной особенностью подросткового возраста является его переходный характер. А. С. Выготский писал: «В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней – переход, все течет. Это альфа и омега структуры и динамики личности подростка. Это же альфа и омега педологии переходного возраста» [19, с. 285].

Поскольку подростковый возраст – этап жизни между детством и зрелостью, подросток всегда представляет собой некоторое *промежуточное состояние бытия*. Именно такое промежуточное (иногда говорят маргинальное) положение и обуславливает основные характеристики социально-психологического развития подростка. Основными его психологическими потребностями становятся стремление к общению со сверстниками («группированию»), к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей [17, с. 27–45]. Изменения от ребенка к подростку и от подростка к взрос-

лому человеку носят действительно радикальный характер, это изменения психофизиологические, когнитивные, социальные, психологические (характерологические), экзистенциальные.

Специфика жизненных ценностей современных подростков.

Главной специфической особенностью жизненных ценностей современных городских подростков (не в содержательном аспекте, а в аспекте экспектаций и механизмов осуществления жизненных целей) можно считать *радикальную неспособность* представителей этой социально-демографической и социально-психологической группы к достаточно длительному времени ожидания реализации жизненно важных целей. Социальной основой такого рода неспособности является современный городской образ жизни.

Наше обыденное сознание «настраивается» в соответствии с тем повседневным предметным универсумом, в структурах которого мы обретаемся [12, с. 84–85]. В зависимости от того, с какой подручной предметностью мы ежедневно имеем дело, осуществляется и наша психическая деятельность. Так, например, бытие крестьянина связано с сельскохозяйственным трудом (выращиванием растений и уходом за домашними животными), деревенским типом поселения и крестьянским предметным универсумом. Именно такая специфика быта конституирует у сельских жителей способность к длительному ожиданию. Структура повседневной работы крестьянина сущностно связана с наличием необходимых длительных темпоральных ожиданий: весной он высаживает растения, ждет все лето и часть осени пока они созреют и принесут плоды, а только затем собирает урожай. По осени сельчанин заготавливает корма для животных, потому что знает: всю длинную зиму ему придется ждать весны, когда появится возможность вывести скот на пастбище. Длительные периоды ожидания, детерминированные содержанием крестьянского труда, делают крестьянина *терпеливым*.

Жизнь современного городского подростка сущностно связана с постоянно растущей скоростью во всех сферах его существования. Это и скорость перемещения по городскому пространству (общественный наземный транспорт, метро, роликовые коньки, велосипеды, скейтборды), и скорость общения (Интернет и мобильная телефонная связь), и получения разного рода услуг (покупки, справки, спортзалы, скачивание музыки, фильмов, книг), поиска и потребления информации (от Интернет до различных «кратких изложений» литературных произведений и учений философов за «90 минут», дайджестов, ускоренных курсов освоения той или иной специальности); выполнения различных операций (сегодня, например, при приеме на работу требуется достаточно высокая скорость печатания текста на компьютере, беглая речь на английском языке, быстрое

принятие решений и т. д.). Мир современного городского подростка – постоянное ускорение, так как *ждать нет времени. Время действительно превращается в самый главный личностный ресурс*, как о том 150 лет назад пророчески писал К. Маркс.

Динамическая структура жизненных ценностей. Обратимся к результатам эмпирических исследований, полученных нами при проведении в 1998, 2003–2004 и 2012–2014 гг. серии социологических опросов учащихся (школьников старших классов и студентов техникума) г. Верхняя Салда Свердловской области. Всего число респондентов составило в 1998 г. 64 человека (38 девушек, 26 юношей), в 2004 г. – 116 (66 девушек, 50 юношей) и в 2014 г. – 200 (122 девушки и 78 юношей). Изучалась в первую очередь экспликация структуры жизненных ценностей подростков. Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы относительно имманентной взаимосвязи между ранжированием жизненных ценностей и вероятной склонностью к совершению коррупционных действий.

В данном рассмотрении мы будем использовать известное разделение ценностей на терминальные и инструментальные, предложенное Милтоном Рокичем [25, 26]. Под *терминальными ценностями* понимаются убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; под *инструментальными ценностями* – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной или общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные. Для них характерна меньшая межиндивидуальная вариабельность. В итоге демаркация терминальных и инструментальных ценностей воспроизводит традиционное различие *ценностей-целей* и *ценностей-средств*.

Проведенные исследования дают представление о динамике изменений терминальных ценностей в три последних десятилетия.

Респондентам были предложены варианты ответов, которые надо было проранжировать по 10-балльной шкале, где 1 – максимальная значимость ценности для респондента, 10 – минимальная значимость. Соответственно, чем меньше индекс, тем более он значим (табл. 1–5). Индекс (который мы считаем численно целым числом $i = 1...10$) определялся по формуле:

$$I_k = \frac{\sum_{i=1}^{10} i \cdot n_k(i)}{N},$$

где N – количество респондентов;

$n_k(i)$ – количество респондентов, давших на k -й вопрос ответ i .

Компьютерная обработка и вычисление средневзвешенного индекса значимости по выборке осуществлялись при помощи программы Vortex.

Таблица 1

Рейтинг жизненных ценностей в 1998 г.
(чем меньше индекс, тем более он значим)

Позиция	Жизненная ценность	Индекс
1	Деньги и материально обеспеченная жизнь	0,6
2	Развлечения	0,9
3	Дружба и общение	1,2
4	Секс	1,7
5	Любовь	2,0
6	Свобода	2,3
7	Саморазвитие	2,3
8	Интересная работа	3,6
9	Счастье других	4,2
10	Здоровье	4,6
11	Семья и дети (в будущем)	5,5
12	Уверенность в себе	6,1
13	Получение хорошего образования	7,1
14	Общественное признание	7,2
15	Вера в Бога	8,9

Таблица 2

Рейтинг жизненных ценностей в 2004 г.
(чем меньше индекс, тем более он значим)

Позиция	Жизненная ценность	Индекс
1	Деньги и материально обеспеченная жизнь	1,4
2	Дружба и общение	1,4
3	Любовь	1,9
4	Развлечения	2,3
5	Здоровье	2,7
6	Свобода	2,8
7	Саморазвитие	3,3
8	Интересная работа	3,7
9	Уверенность в себе	4,2
10	Получение хорошего образования	4,9
11	Семья и дети (в будущем)	5,0
12	Счастье других	5,1
13	Секс	5,7
14	Общественное признание	7,1
15	Вера в Бога	7,3

Таблица 3

Рейтинг жизненных ценностей в 2014 г.
(чем меньше индекс, тем более он значим)

Позиция	Жизненная ценность	Индекс
1	Здоровье	2,8
2	Дружба и общение	4,0
3	Любовь	4,7
4	Саморазвитие	5,1
5	Свобода	5,3
6	Уверенность в себе	5,3
7	Получение хорошего образования	5,5
8	Интересная работа	5,6
9	Семья и дети (в будущем)	5,8
10	Деньги и материально обеспеченная жизнь	5,9
11	Развлечения	6,7
12	Счастье других	7,6
13	Секс	6,7
14	Общественное признание	7,7
15	Вера в Бога	8,1

Сравнительный анализ трех таблиц показывает, что в течение 15–16 лет, которые были охвачены лонгитюдным исследованием, значительно менялась аксиосфера подростков. Это прямо коррелирует с тем фактом, что в России за последние 20–30 лет, т. е. в течение всего одного человеческого поколения, *аксиосфера всего общественного сознания радикально трансформировалась*. Происходило это по крайней мере четыре раза: в период поздней перестройки и распада СССР; в период криминального капитализма и аномии 1990-х гг.; в период индифферентных 2000-х гг.; в период относительной стабилизации 2010-х гг. Каждая из этих эпох давала свой собственный целокупный мир ценностей в первую очередь в молодежной и подростковой среде. Ведь именно молодежь всегда оказывается наиболее восприимчивой к новым духовным веяниям, зачастую еще таящимся в неясных, только-только нарождающихся социальных структурах, из которых постепенно конституируется новый аксиологический универсум.

Если мы рассмотрим только три первые позиции в представленных рейтингах, то увидим, что в первую тройку везде входят «дружба и общение». И это понятно, ибо основной психологической потребностью подростка, как уже было отмечено, является стремление к общению со сверстниками. Д. Б. Эльконин считает общение с ровесниками ведущей формой деятельности в подростковом возрасте [24]. В опросе 1998 г. на первом месте оказались *деньги, развлечения и дружба* [ср.: 3]; в 2004 г. – *деньги,*

дружба и любовь; в 2014 г. – *здоровье, дружба и любовь*. Кстати, заметим, что и у студенческой молодежи *любовь и здоровье* сегодня составляют первую тройку жизненных ценностей [7, с. 9]; аналогичную ситуацию мы наблюдаем и у школьников [4, с. 52].

Другим важнейшим, на наш взгляд, вопросом анкеты был вопрос о том, каких жизненно важных целей желают в первую очередь достичь респонденты. Для сравнения приведем результаты опросов 1998 г. и 2014 г. (табл. 4, 5).

Таблица 4

Степень значимости жизненных целей
(1998 г.; чем меньше индекс, тем более он значим)

Ранг	Жизненная цель	Индекс
1	Не работать, жить в свое удовольствие	2,3
2	Материальное благополучие	2,7
3	Целей нет – живу, как живется	2,8
4	Открыть свое дело	3,7
5	Встретить большую любовь	4,4
6	Дело по душе, интересная работа	5,5
7	Душевное равновесие	6,6

Таблица 5

Степень значимости жизненных целей
(2014 г.; чем меньше индекс, тем более он значим)

Ранг	Жизненная цель	Индекс
1	Дело по душе, интересная работа	2,3
2	Встретить большую любовь	2,7
3	Материальное благополучие	2,8
4	Душевное равновесие	3,7
5	Открыть свое дело	4,4
6	Не работать, жить в свое удовольствие	5,5
7	Целей нет – живу, как живется	6,6

Представленные результаты наглядно показывают радикальное смещение ценностных акцентов у подростков двух эпох – «дикого капитализма» и относительной стабилизации 2010-х гг. Подавляющее большинство подростков 1990-х гг. ориентировалось на слова известной песни Лады Дэнс «Жить нужно в кайф», истолковывая их в том смысле, что работать не надо, но при этом жить следует в свое удовольствие. Идеалом в таком случае выступали разного рода криминальные авторитеты, «братки», частью элитные проститутки и т. д. Но такая жизнь все же бессознательно выглядела как бессмысленная.

В 2010-х гг. происходит коренной поворот к более духовным ценностям и жизненным целям: доминирующими становятся ценности творческой интересной работы и любви. Материальное благополучие при этом начинает мыслиться не как само собой разумеющееся. Большинство предпочитает иметь его как результат полученного образования и интересной работы (среди опрошенных о нежелании работать и при этом жить в свое удовольствие заявили только три респондента – все девушки).

Однако настораживает тот факт, что душевное равновесие оказалось ниже материального благосостояния. В опросе 2012 г. эти два показателя имели одинаковый индекс, что интерпретировалось нами как имманентная зависимость душевного спокойствия от материального благосостояния (человеку не надо беспокоиться о хлебе насущном и можно сосредоточиться на самореализации или интересной работе).

С другой стороны, имеет место положительная динамика в выделении значимых целей только 5 (2,5%) респондентов указали, что у них нет никаких целей и они живут, как живет – «плывут по течению»; 158 (79%) человек поставили этот пункт на последнее место.

Обратимся к динамике инструментальных ценностей, т. е. изменению тех средств, с помощью которых подростки предпочитают реализовывать свои жизненные цели. В свете поставленной проблемы выделим только три вида инструментальных ценностей-средств: *деньги, насилие, свои собственные усилия* (табл. 6).

Таблица 6

Отношение к деньгам как к средству «решения проблем», %

Варианты ответа	Год		
	1998	2004	2014
С помощью денег можно решить все проблемы	94	68	25
С помощью денег можно решить только материальные проблемы	6	24	32
Деньги не имеют большого значения для решения жизненных проблем	0	8	43

Как видно из данных таблицы, имеется четкая тенденция, с одной стороны, к сокращению подростков, считающих деньги единственным средством решения жизненных проблем и достижения намеченных целей, с другой – рост числа подростков, не рассматривающих деньги вообще как средство решения жизненных проблем. На наш взгляд, это в первую очередь связано с радикальным изменением репертуара жизненных терминальных ценностей у подростков: если в 1998 г. большинство ори-

ентировалось на материальное благополучие, то в 2014 г. – на здоровье, любовь и дружбу, которые в целом не могут быть реализованы посредством финансовой поддержки.

В табл. 7 показано отношение к насильственному осуществлению целей, которое резко снижалось с 1990-х гг. вплоть до настоящего времени (в 90-х гг. насилие постоянно росло и в глазах молодежи представляло серьезную проблему [3, с. 60]). Однако результаты опроса 2014 г. выявили резкий всплеск подростковой толерантности к насилию. Причины этого не совсем понятны, но многие исследователи подтверждают наличие этой тенденции в современной России. Так, например, на резкий рост детской и подростковой преступности указывает К. В. Корсаков в недавнем интервью газете «Уральский рабочий» [13].

Таблица 7

Отношение к насилию, %

Варианты ответа	Год			
	1998	2004	2012	2014
Всегда положительно	64	12	2	24
Иногда без него не обойтись	30	30	14	38
Всегда отрицательно	6	58	84	38

Еще один из механизмов реализации жизненных целей – *приложение своих собственных усилий*. Здесь мы также зафиксировали кардинальное изменение ориентиров среди подростков в возрасте 15 лет (табл. 8).

Таблица 8

На кого бы Вы положились, если бы у Вас возникли жизненные трудности, %

Варианты ответа	Год		
	1998	2004	2014
Я всегда полагаюсь на себя и свои силы	12	26	34
Я полагаюсь на себя и на помощь родителей, друзей, учителей	50	57	62
Я всегда полагаюсь на помощь других или использую их	38	17	4

Подростков 1990-х гг., судя по полученным данным, можно отнести к инфантильным эгоистам (меркантильно ориентированным индивидам, которые, не желая трудиться, стремятся получить все посредством денег, даже применяя насилие). Подростки 2014 г. выглядят уже фактически самостоятельными личностями, во многом полагающимися на свои собственные силы

(по крайней мере, в перспективе), но также ориентирующимися на помощь родителей (в силу своего зависимого от них материального положения).

Предрасположенность к коррупционным действиям. Перейдем к анализу возможных коррупционных действий, вытекающих из структуры подростковой аксиосферы в ее темпоральной динамике. Здесь мы выделяем два фундаментальных механизма, конституирующих предрасположенность (а зачастую и необходимость) к совершению коррупционных действий.

1. **Неспособность к длительному ожиданию.** С учетом эксплицированной динамической структуры жизненных (личностных) ценностей современных подростков представляется возможным сделать некоторые выводы относительно предрасположенности этой социально-демографической и социально-психологической группы к совершению тех или иных коррупционных действий.

Многие сегодняшние городские подростки в силу указанных выше причин не обладают способностью к длительному ожиданию осуществления своих жизненных целей. Достижение терминальных ценностей всегда мыслится ими как нечто если не моментальное, то достаточно быстрое.

Так, например, получение образования рассматривается не сквозь призму получения знаний и умений по конкретной профессии, а как приобретение диплома («корочки»). Соответственно, в перспективе таких экспектаций в сознании подростков отпадает сама необходимость обучения, ибо получить «корочку» можно и не обучаясь в учебном заведении, а купив ее. Впрочем, тенденция покупки дипломов сегодня несколько снизилась по сравнению с предшествующими годами (43% в 2014 г. против 56% в 2004 г.). Среди студенческой молодежи имеет место даже осуждение тех, кто учится «ради корочки» [20, с. 23].

То же мы видим и в сфере предоставления разного рода муниципальных и государственных услуг. Например, если получение той или иной справки требует ожидания, то большинство (85% от опрошенных, 90% из них – юноши) предпочло бы заплатить конкретному чиновнику, чтобы он оформил требуемый документ «не отходя от кассы».

Еще один бытовой пример, демонстрирующий подростковую нетерпеливость: ожидание автобуса (в провинциальном городе, где проводились эмпирические исследования, транспортные услуги предоставляются из рук вон плохо) или возможность дойти до места назначения пешком оцениваются тинейджерами как «потеря времени», поэтому они предпочитают ездить на такси (хотя сами при этом не зарабатывают) или пользоваться услугами друзей, имеющими автомобили.

Даже достижение такой вечной ценности, как любовь, сегодня многие подростки связывают именно со «скоростью». Многие из них просто не способны к длительным переживаниям романтических отношений,

вульгарно именуемым «конфетно-букетным периодом», в чем явно улавливается меркантильность: взаимная любовь проявляется не в нежности и заботе, а в разного рода подарках (так полагали 89% респондентов в 1998 г., 87% в 2004 г. и 85% в 2014 г.).

По поводу весьма интимной ценности «секс», намного проще реализуемой в мегаполисе, в отличие от малых городов, через институт проституции, наблюдается та же тенденция нетерпеливости, в силу которой среди подростков очень высока степень измен: если «подвернулся» случай вступить в интимную связь, то подростки, находящиеся в «отношениях», способны изменить друг другу (так ответили 78% юношей и 56% девушек в 1998 г.; 63% юношей и 55% девушек в 2004 г.).

Получение наслаждений и удовольствий в конце 90-х гг. XX в. воспринималась подростками как ценность откровенно активно-гедонистического плана, в духе поздних киренаиков, и большей частью сводилась к драйву, получаемому от употребления алкоголя, наркотиков, еды, занятий сексом. В 2004 г. к этому добавилось непосредственное общение с друзьями; в 2014 г. – общение в социальных сетях и тусовки в клубах. Таким образом, наслаждения и удовольствия постепенно приобретают более духовный характер, в отличие от чисто физиологических коннотаций 1990-х гг.

В социальных сетях в латентной форме прослеживается та же неспособность к ожиданию. Для трети опрошенных в 2014 г. школьников связующим звеном совместного проведения свободного времени оказывается Интернет (27%). 99% респондентов зарегистрированы в социальных сетях (лишь двое из 200 опрошенных не имеют сетевой регистрации). Безусловно, тот факт, что сейчас в глобальную паутину можно попасть из любой точки с ноутбука посредством Wi-Fi или с мобильного телефона, радикально изменил структуру общения между людьми, в том числе и прежде всего между подростками, значительная часть жизни которых и в школе, и в транспорте, и дома проходит в виртуальной реальности.

В виртуальном общении неспособность ожидать обнаруживает себя в том, что нынешние подростки (да и взрослые) постоянно находятся «на связи» с другими. Если у кого-то нет возможности переписываться в Интернет прямо сейчас, многие чувствуют себя подавленными, у них повышается тревожность, возникает нервозность и даже ощущение катастрофы.

Как следствие, достижение перечисленных терминальных ценностей современные подростки мыслят инструментально не посредством своих собственных индивидуальных действий и способностей (что потребовало бы длительного обучения, подготовки и отложило бы осуществление целей на некоторое время), а с помощью таких медиаторов, как деньги и техника (на покупку которой опять же требуются деньги).

2. Превращение ценности из *Gebrauchswert* в *Tauschwert*. Вторым важнейшим механизмом, провоцирующим коррупционное поведение

ние, является преобразование многих полезных ценностей, с точки зрения их потребления (*Gebrauchswert*), в ценности меновые (*Tauschwert*), т. е. в товар, имеющий стоимость. Ценным становится все, что способно удовлетворить ту или иную потребность. Причем в качестве объекта ценностного отношения для разных людей могут выступать различные явления, которые в других отношениях как ценности восприниматься не будут. Приведем простой пример. Тишина есть некоторое безразличие (*ἀδιάφορα*), но она становится ценностью (*ἀξία*) в современном светлом городе, когда нужно отдохнуть от городского шума, успокоиться и расслабиться. Значит, тишина – это некоторое средство для успокоения (даже в прямом медицинском смысле: для снятия нервного напряжения прописывают тишину и покой), потребность, или потребительная ценность (*Gebrauchswert*). Она становится меновой ценностью (*Tauschwert*), когда ее нет, но есть тот, кто способен ее предложить взамен чего-либо. Скажем, соседи нарушают тишину, не дают покоя, мешают отдыхать, и им предлагается сделка: деньги на водку при условии, что они уходят пировать в другое место, т. е. покупка тишины, которая начинает обладать свойством *Tauschwert*, претерпевая следующую цепочку превращений: безразличное отношение (*ἀδιάφορα*) – ценность (*ἀξία*) – потребительная ценность – меновая ценность (стоимость).

Сегодня такие жизненные ценности, как образование, здоровье, дружба, любовь, общение и т. п., превращаются в меновые ценности (*Tauschwert*), следовательно, возникает представление, что их можно купить. Именно это и создает возможность не только манипуляции ценностными ориентациями подростков (а потом и взрослых), но и условий для коррупции как со стороны покупателей (скажем, образовательных или медицинских услуг), так и со стороны продавцов этих услуг.

* * *

Итак, предпринятое исследование показывает, что подростки новой России в силу целого ряда социальных и психологических причин в дальнейшей жизни склонны к совершению коррупционных действий. Это относится прежде всего к поколению молодых людей, чьи личностные основы формировались в 90-х гг. XX в., во время «дикого» капитализма, когда инструментальные ценности большей частью были редуцированы деньгам и насилием как средствами быстрого и надежного способа достижения желаемых целей. Причем в тот период деньги служили не только инструментальными, но и терминальными ценностями.

Синтез структуры жизненных ценностей подростков 1990-х гг. и условий ускоряющегося темпа жизни современного индустриального и постиндустриального города, превращения многих, ранее не продававшихся цен-

ностей в ценности меновые вынуждает утверждать, что юное поколение сегодня является наиболее коррупционно ориентированной социальной группой. В силу того, что именно оно в ближайшие два-три десятилетия будет «делать погоду» в российской действительности, следует ожидать если не роста, то по крайней мере сохранения высокого уровня коррупции.

С другой стороны, ценностные ориентации сегодняшних подростков действительно радикально изменились, ибо нынешнее российское общество стабилизируется по сравнению с «дикими» 1990 гг. и «олигархическими» 2000 гг. Это неизбежно отражается на ценностных ориентациях. В итоге мы сегодня наблюдаем радикальную аксиологическую подростковую революцию: скотство/быдлизм 1990-х гг. и индифферентность 2000-х гг. сменяются новой системой жизненных ценностей. Они представляют собой не «пережитки совка» и не осколок традиционного общества, а диалектическое восприятие традиционных российских, советских и современных буржуазных жизненных ценностей, пропущенных сквозь реалии бытия современного российского общества. В этом плане жизненные ценности постсоветских подростков амбивалентны, ибо соединяют в себе эгоизм, индивидуализм, меркантилизм и прагматизм современной эпохи с традиционными русскими и советскими ценностями [21, с. 89].

Так, деньги сегодня уже большей частью не являются собственно жизненной ценностью, а переходят в разряд инструментальных средств достижения личных и социально значимых целей. На первый план выдвигаются такие ценности, как здоровье, самореализация, любовь и дружба, получение хорошего образования. Однако и здесь мы можем наблюдать тенденцию к желанию быстро решать жизненные проблемы и достигать цели. Неизменным средством скорых решений вновь оказываются деньги. Впрочем, в условиях нынешней бюрократизации российского государственного и муниципального управления существенную роль в коррупционных действиях начинают играть соответствующие «связи». Более того, современные подростки больше ориентированы не на «денежные» инструментальные ценности, а на рентное достижение жизненных целей – посредством «вложения» самих себя в свое собственное будущее через образование и т. п.

В силу этого можно надеяться, что нынешнее поколение подростков все же более ориентировано на нематериальные ценности и через несколько десятилетий «само собой» произойдет резкое сокращение коррупции.

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

Литература

1. Бормотов И. В., Хмара Ю. Н. Социально-философское обоснование специфики и содержания ценностей российской молодежи // Социум и власть. 2014. № 5. С. 7–12.
2. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Парадоксальный молодой человек // Социологические исследования. 2006. № 6. С. 26–36.
3. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 56–63.
4. Головинова А. В., Калинина Е. С. Особенности жизненных ценностей подростков // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). С. 51–52.
5. Ершов Ю. Г. Коррупция в России: проблемы методологии исследования // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции: сб. тр. по итогам Второй всерос. науч. конф. с междунар. участием / отв. ред. В. Н. Руденко. Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН. 2016. С. 17–30.
6. Зубова А. В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности. Оренбург, 2002. 150 с.
7. Зырянов С. Г., Горелова Г. Г. Место образования в системе ценностей студенческой молодежи // Социум и власть. 2015. № 4. С. 7–14.
8. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. Москва: Педагогика, 1991. 176 с.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.
10. Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва: Просвещение, 1980. 192 с.
11. Кондрашов П. Н. Праксеологическое понимание жизненных ценностей // Социум и власть. 2015. № 6 (56). С. 119–124.
12. Кондрашов П. Н., Любутин К. Н. Диалектика повседневности: Попытка марксистского анализа. 2-е изд., доп. и испр. Москва: ЛЕНАНД, 2015. 184 с. (Размышляя о марксизме).
13. Корсаков К. В. В банде только... дети // Уральский рабочий. 2015. 22 сент.
14. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.
15. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. Санкт-Петербург: С.-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2000. 508 с.
16. Любутин К. Н. Ценностное отношение // Двадцать лекций по философии: учебное пособие. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. С. 131–139.
17. Михайлов Т. Н. Жизненные ценности подростков в современных условиях. Екатеринбург: УрФУ, 2014. 117 с.
18. Нарский И. С. Диалектическое противоречие и логика познания. Москва: Наука, 1969. 246 с.
19. Психология подростка: хрестоматия. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. 526 с.

20. Ревякина В. И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи // Образование и наука. 2015. № 5. С. 15–26.
21. Селиванова З. К. Смысложизненные ориентации подростков // Социологические исследования. 2001. № 2. С. 87–92.
22. Тарасевич И. В. Ценностные ориентации современного студенчества // Образование и наука. 2012. № 2. С. 60–67.
23. Черкасова А. А. Жизненные ценности в представлениях студенческой молодежи России и США: социологический анализ // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 1. С. 231–240.
24. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1976. 304 с.
25. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes, and Values // Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1978. P. 261–304.
26. Rokeach M. Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1968. xvi, 214 p.

References

1. Bormotov I. V., Khmara Yu. N. Socio-philosophical justification specificity and content of Russian youth values. *Socium i vlast'*. [Society and Power]. 2014. № 5. P. 7–12. (In Russian)
2. Vishnevsky Yu. R., Shapko V. T. Paradoxical young man. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological Studies]. 2006. № 6. P. 26–36. (In Russian)
3. Vishnevsky Yu. R., Shapko V. T. The student of the 90th – sociocultural dynamics. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological Studies]. 2000. № 6. P. 56–63. (In Russian)
4. Golovinova A. V., Kalinin E. S. Features of vital values of teenagers. *Pedagogicheskoye masterstvo i pedagogicheskiye tekhnologii*. [Pedagogical Skill and Pedagogical Technologies]. 2015. № 1 (3). P. 51–52. (In Russian)
5. Yershov Yu. G. Corruption in Russia: problems of research methodology. *Aktualnyye problemy nauchnogo obespecheniya gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti protivodeystviya korruptsii*. [Current Issues of Scientific Support for the State Anti-Corruption Policy in the Russian Federation]. Yekaterinburg, 2016. P. 17–30. (In Russian)
6. Zubova L. V. Psikhologicheskiye osobennosti tsennostnykh oriyentatsiy podrostkov s razlichnoy napravlennoy lichnosti. [Psychological features of valuable orientations of teenagers with various orientation of the personality]. Orenburg, 2002. 150 p. (In Russian)
7. Zyryanov S. G., Gorelovo G. G. The place of education in system of values of student's youth. *Socium i vlast'*. [Society and Power]. 2015. № 4. P. 7–14. (In Russian)
8. Kle M. Psikhologiya podrostka. Psikhoseksualnoye razvitiye. [Psychology of the teenager. Psychosexual development]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogics]. 1991. 176 p. (In Russian)
9. Kon I. S. Psikhologiya ranney yunosti. [Psychology of early youth]. Moscow: Publishing House Obrazovanie. [Education]. 1989. 255 p. (In Russian)

10. Kon I. S. Psikhologiya starsheklassnika. [Psychology of the senior]. Moscow: Publishing House Prosveshchenie. [Enlightenment]. 1980. 192 p. (In Russian)
11. Kondrashov P. N. Praxeological understanding of vital values. *Socium i vlast'*. [Society and Power]. 2015. № 6 (56). P. 119–124. (In Russian)
12. Kondrashov P. N., Lyubutin K. N. Dialektika povsednevnosti: Popytka marksistskogo analiza. [Dialectics of daily occurrence: Attempt of the Marxist analysis]. Moscow: Publishing House LENAND, 2015. 184 p. (In Russian)
13. Korsakov K. V. In a gang only ... children. *Ural'skij rabochij*. [The Ural Worker]. 22 September, 2015. (In Russian)
14. Leontyev D. A. Valuable representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes in time. *Psichologicheskoe obozrenie*. [Psychological Review]. 1998. № 1. P. 13–25. (In Russian)
15. Lisovsky V. T. Duhovnyj mir i cennostnye orientacii molodezhi Rossii. [Inner world and valuable orientations of youth of Russia]. St.-Petersburg, 2000. 508 p. (In Russian)
16. Lyubutin K. N. Cennostnoe otnoshenie. [Valuable relation]. Dvadcat' lekcij po filosofii. [Twenty lectures on philosophy]. Yekaterinburg: Publishing House Bank kul'turnoj informacii. [Bank of Cultural Information]. 2002. P. 131–139. (In Russian)
17. Mikhaylov T. N. Zhiznennye cennosti podrostkov v sovremennyh usloviyah. [Vital values of teenagers in modern conditions]. Yekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet. [Ural Federal University]. 2014. 117 p. (In Russian)
18. Narsky I. S. Dialekticheskoe protivorechie i logika poznaniya. [Dialectic contradiction and logic of knowledge]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1969. 246 p. (In Russian)
19. Psihologija podrostka. [Psychology of the teenager]. Moscow: Publishing House Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. [Russian Pedagogical Agency]. 1997. 526 p. (In Russian)
20. Revyakina V. I. Axiology problems of the culture and education youth nowadays. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2015. № 5. P. 15–26. DOI:10.17853/1994-5639-2015-5-15-26. (In Russian)
21. Selivanova Z. K. Meaning of life's orientation of teenagers. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. [Sociological Studies]. 2001. № 2. Page 87–92. (In Russian)
22. Tarasevitch I. V. Value Orientation of the Modern Studentship. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2012. № 2. P. 60–67. (In Russian)
23. Cherkasova A. A. Life values of the college youth in Russia and the USA: sociological analysis. *Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij*. [Scientific Problems of Humanitarian Researches]. 2011. № 1. P. 231–240. (In Russian)
24. Elkonin D. B. Psihologija igry. [Game psychology]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogics]. 1976. 304 p. (In Russian)
25. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes, and Values. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1978. P. 261–304. (Translated from English)
26. Rokeach M. Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1968. xvi, 214 p. (Translated from English)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.07

Борзов Евгений Валерьевич

доктор медицинских наук, профессор, ректор Ивановской государственной медицинской академии, Иваново (РФ).

E-mail: adm@isma.ivanovo.ru

Корягина Ирина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, помощник ректора по качеству Ивановской государственной медицинской академии, Иваново (РФ).

E-mail: koryaginairina@mail.ru

Вотякова Ольга Иннокентьевна

доктор медицинских наук, профессор, декан педиатрического факультета Ивановской государственной медицинской академии, Иваново (РФ).

E-mail: olg-votyakova@yandex.ru

Курылева Наталья Владимировна

кандидат психологических наук, ассистент кафедры педагогики и психологии Ивановской государственной медицинской академии, Иваново (РФ).

E-mail: nk-1009@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Цель исследования, описанного в публикации, – на основе мониторинга обосновать системный подход в управлении качеством образования.

Методология и методики исследования. В ходе работы с опорой на принципы общенаучной методологии применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретических – анализа, синтеза, обобщения научно-методических работ, соответствующих заявленной теме; эмпирических – анкетирования, опроса, интервью, включенного наблюдения, а также сбора, накопления, статистической обработки данных.

Результаты и научная новизна исследования. Создана целостная упорядоченная система критериев и показателей качества деятельности образовательного учреждения. Разработан комплекс мониторинговых процедур, включающий анкетирование абитуриентов и их родителей; выпускников; семестровое интервьюирование обучающихся; анализ трудоустройства выпускников, сбор заявок от работодателей на выпускников данного направления подготовки, ежегодное анкетирование работодателей.

Практическая значимость исследования. Показано, что отлаженная система мониторингов служит измерительным инструментом, позволяющим своевременно сигнализировать о возможных сбоях в образовательном процессе на разных уровнях, обеспечивающим устойчивое функционирование вуза как сложной структуры в соответствии с заданными параметрами, в оптимальном режиме и с сохранением качества образовательных услуг.

Ключевые слова: качество образования, потенциал и ресурсы образовательного учреждения, процессный подход, система мониторинговых исследований, критерии оценки качества образования, требования и удовлетворенность внешних/внутренних потребителей образовательных услуг.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-42-61

Статья поступила в редакцию 21.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Yevgeny V. Borzov

Doctor of Medical Sciences, Professor, Rector of Medical University «Ivanovo State Medical Academy», Ivanovo (RF).

E-mail: adm@isma.ivanovo.ru

Irina I. Koryagina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Rector of Quality, Medical University «Ivanovo State Medical Academy», Ivanovo (RF).

E-mail: koryaginairina@mail.ru

Olga I. Votyakova

Doctor of Medical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pediatrics, Medical University «Ivanovo State Medical Academy», Ivanovo (RF).

E-mail: olg-votyakova@yandex.ru

Natalya V. Kurileva

Candidate of Psychological Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology, Medical University «Ivanovo State Medical Academy», Ivanovo (RF).

E-mail: nk-1009@mail.ru

EDUCATION QUALITY MANAGEMENT BASED ON MONITORING STUDIES

Abstract. *The purpose* of the research is to justify a systematic approach to education quality management based on monitoring studies.

Methods. A set of complementary methods based on the principles of scientific methodology is used: theoretical – analysis, synthesis, generalization of scientific and methodical work in accordance with the stated theme; methods of empirical research – questionnaires, surveys, interviews, participant observation with the following collection, storage and statistical data processing.

Results and scientific novelty. The complete ordered system of criteria and indicators of quality of activities of educational institution is created. The complex of the following monitoring procedures is developed: the survey of students and their parents at the completion of the module; the graduates questionnaire; students semester interviewing; analysis of the graduates employment, collecting applications from the employers for graduates of the present areas of training, annual survey of employers.

Practical significance. It is shown that the tried and tested system of monitoring serves as the measuring tool allowing to signal timely about possible failures in educational process at the different levels, providing steady functioning of higher education institution as difficult structure according to the set parameters, in the optimum mode and with preserving quality of educational services.

Keywords: the quality of education, potential and resources of an educational institution, process approach, system monitoring studies, the criteria for assessing the quality of education, the requirements and satisfaction of external/internal consumers of educational services.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-42-61

The article was submitted on 21.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

За последние годы в педагогическом сообществе и государстве изменились представления о направленности, целях и результатах образования на всех уровнях. На первое место выдвинута проблема качества.

Как отмечает на своем сайте академик А. М. Новиков, «в настоящее время в отечественной системе образования отсутствует “прозрачность” и открытость процедур оценки качества образования. Результаты оценки качества подготовки выпускников не становятся достоянием общественности. В России пока не распространена традиция официальных и общественных рейтингов образовательных учреждений, как во многих европейских странах. Существующая сегодня практика оценки качества подготовки выпускников российской системы образования носит ведомст-

венный (отраслевой) характер. Ни в постановке целей обучения, ни в оценке степени их достижения обучаемыми не принимают участия ни общественные организации, ни родители, ни работодатели как потребители «продукта», произведенного в системе образования» [14].

Однако в последние годы вузы России предпринимая шаги, направленные на повышение ответственности образовательных учреждений в области управления качеством, внедряя системы менеджмента качества на основе требований международных стандартов серии ISO 9001 [6, 7, 9, 11–13, 15, 18]. Идеология всеобщего менеджмента, реализуемая в стандартах серии ISO 9001, предлагает методы управления процессами образовательного учреждения и нацеливает на постоянное улучшение их результатов [15].

С точки зрения педагогики, качество образования наиболее полно раскрыто в работах М. Поташника: ученый понимает его как соотношение цели и результата, меры достижения целей – т. е. это то, что должно получиться; то, что получилось и какой ценой это достигнуто [10]. Е. Гафорова, В. Балабан, В. Кравченко рассматривают качество образования в широком смысле – как процесс, результат и образовательную систему; в узком – как «качество подготовки специалистов». Поскольку в последнее время сформировалось представление об образовании как о сфере, оказывающей соответствующего рода услуги на современном рынке, производящей определенный продукт, имеющий свой потребительский адрес, категория качества в образовании все более явно обретает экономический подтекст. Для сохранения конкурентоспособности производимой продукции образовательному учреждению необходимо поддерживать достаточный уровень ее качества. Это специфический ресурс, которым необходимо управлять. С точки зрения экономического подхода, качество образования может быть определено и как уровень достижения результатов, соответствующий государственным стандартам (И. А. Зимняя, В. Г. Казанович, Г. П. Савельева). И. В. Кошечева и Е. А. Шуклина, разработавшие и апробировавшие методику социологического исследования качества образования в негосударственных вузах, также связывают это качество с нормативными требованиями общества к одной из важнейших своих подсистем. Предлагая свое толкование качества, эти авторы указывают на необходимость соответствия образовательной подсистемы критериям эффективной деятельности, т. е. на необходимость выполнения ею социальных функций в целях поддержания качества оптимизации. А, например, Н. В. Щипачева трактует качество образования как меру совпадения характера, содержания, условий и результатов деятельности образовательных учреждений с потребностями и ожиданиями общества, различ-

ных социальных групп, попутно замечая, что запросы и ожидания отдельных потребителей значительно отличаются, что создает проблемы в теории и практике обеспечения качества образования. На это обращают внимание и Е. В. Кощеева с Е. А. Шуклиной, добавляя, впрочем, что, с позиций социологии, эталона качества образования и быть не может, поскольку речь идет о сопоставлении различных, зачастую противоречивых мнений участников взаимодействия в образовательном процессе. При этом показателем качества образования является степень согласованности их интересов.

Д. А. Калугина ссылается на мнение А. С. Запесоцкого, который понимает качество как «совокупность свойств, характеристик образовательного процесса, обеспечивающих его способность удовлетворять потребность как отдельных граждан, так и предприятий и организаций, общества и государства» и «систему знаний, умений, навыков специалиста, которые находят выражение в его востребованности профессиональной средой» [10].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет качество образования как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [20].

В работе Н. Н. Аниськиной отмечено: «Качественное образование – продукт хорошо работающей системы управления как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне всей отрасли. А для управления нам необходимо иметь адекватную модель и определиться с критериями. Используя в практике управленческие инструменты качественного менеджмента в виде серии международных стандартов и директив ENQA или модели EFQM, образовательное учреждение повышает свою способность гарантировать оказание потребителю услуг заданного (ожидаемого, желаемого) качества при учете требований государства. Концептуально все модели качественного менеджмента опираются на восемь известных принципов: ориентация на потребителя, лидерство руководителей, вовлечение персонала, процессный подход, системный подход, постоянное улучшение, управление на основе фактов и взаимовыгодные отношения с поставщиками» [1].

Обобщая приведенные выше определения, можно сделать вывод, что под *качеством образования* понимается ведущая характеристика об-

разования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых вузом образовательных результатов интересам личности, нормативным требованиям и социальным ожиданиям.

В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. указывается, что в последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, повышению его качества и по интеграции российского профессионального образования в международное пространство. В первую очередь речь идет о придании гибкости образовательным программам, преодолении ранней узкой специализации, внедрении федеральных государственных образовательных стандартов, которые предусматривают большую самостоятельность образовательных организаций и индивидуализацию обучения. Однако новые возможности используются недостаточно прежде всего из-за недостатка стимулов к повышению качества. Часть системы профессионального образования остается закрытой для своих основных заказчиков [5].

Современные условия и развитие экономики предъявляют новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов. Нынешняя образовательная ситуация диктует иные условия для управленческих аспектов построения образовательного процесса в вузе. В достижении качественных результатов образования заинтересованы не только образовательные организации, но и работодатели, инвесторы и другие социальные партнеры.

Свод европейских стандартов, разработанный сотрудниками Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования (ENQA) (февраль 2005 г.) в соответствии с Берлинским коммюнике от 19 сентября 2003 г., предполагает, что главным гарантом должен быть сам вуз. Поэтому были приняты Европейские стандарты и директивы по самооценке качества внутри университетов, включающие разработку политики и связанных с ней процедур обеспечения качества и стандартов своих программ и сертификатов [19].

Оценка качества работы вуза проводится на основе анализа того, как он ориентирует свой потенциал и ресурсы на конечный интегрированный результат, в котором воплощены требования личности к своему образованию, требования профессиональной сферы как потребителя кадров высшей квалификации и требования государства, обеспечивающего материально-технические, финансово-экономические и прочие условия функционирования и позитивного развития образовательного учреждения [8]. Целостная упорядоченная система показателей качества деятельности вуза представляет особый интерес для тех, кто отвечает за приня-

тие решений. Поэтому не случайно созданные в сфере материального производства стандарты управления качеством товаров и услуг (системы менеджмента качества) оказались востребованными образовательными учреждениями и организациями. Это международный стандарт ISO 9001–2015 [3], в соответствии с которым управление качеством как результатом и процессом в производственной, социальной, образовательной системе должно быть направлено на выявление, сокращение, устранение дефектов этой системы, а главное – на предупреждение их появления.

Для нас представляет интерес стратегия по обеспечению качества подготовки выпускников. Это одно из направлений менеджмента качества вуза. Руководителю образовательной программы, реализуемой в вузе, как правило, заведующему кафедрой или декану, несомненно, важно выявить и продемонстрировать все лучшее, что есть у этого коллектива в целом, у каждого из преподавателей в отдельности, чем обеспечиваются успехи в реализации образовательной программы и за счет каких внутренних ресурсов предполагается дальнейшее совершенствование процесса и его результатов. Управление реализацией программы на основе менеджмента качества предполагает, что его персонал приобретает уровень компетентности, отвечающий философии качества, что требует от него наряду с освоением системного подхода процессного мышления, поскольку возникает проблема соподчиненности, иерархии процессов на разных уровнях управления.

Процессное мышление – такой взгляд на мир, который стремится то, что видит, представить в виде процесса: становления, развития, усовершенствования, формирования, коррекции; поэтому процессный подход требует в формулировках любых задач операционально определять конечные и промежуточные цели (ожидаемые результаты) таким образом, чтобы на каждом этапе процесса существовала возможность проверки реально полученных результатов на их соответствие целям для всех, от руководителя образовательной программы до преподавателя конкретной дисциплины.

Система качества становится одним из средств формирования согласованной ответственности за конечные результаты деятельности вуза всех руководителей на всех этапах управляемых процессов. Но для этого каждый «хозяин» процесса, руководитель структурного подразделения, должен освоить логику процессного подхода, рассматривая деятельность своего коллектива как управляемый (самоуправляемый) процесс, в котором можно вычлениить и определить в системе согласованных показателей вход, узловые точки промежуточного контроля и выход. Соединение системного подхода с процессным мышлением изменяет основу разработки

управленческих решений, переводя управленческую деятельность руководителя в инновационный режим, заставляя действовать на опережение, прогнозировать ближайшие и отсроченные результаты, принимаемые на каждом уровне системы. Так, при разработке стратегии обеспечения качества образовательной программы ее руководителю необходимо согласовывать документы с миссией, политикой, собственной ответственностью в области качества вуза в целом, привлекая к этой процедуре не только преподавателей, но и обучающихся. А при оценке качества образования следует анализировать не только как конечный результат, но и как качество образовательного процесса. Только такая скоординированность может привести к положительному итогу – высокому качеству подготовки выпускников.

Управление качеством образовательной программы начинается с формирования комплекта документов, разрабатываемых и утверждаемых высшим учебным заведением самостоятельно с учетом требований рынка труда на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки. В соответствии с ч. 9 ст. 2 ФЗ РФ от 29 декабря № 273 «Об образовании в Российской Федерации», «образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов». Образовательный процесс по программам высшего образования регламентируется приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Привлекательность образовательной программы как для обучающихся, так и для работодателей коллективы разработчиков могут отразить в планируемых результатах освоения данной программы, а именно в компетенциях обучающихся, введенных организацией дополнительно к компетенциям, установленным образовательным стандартом, с учетом направленности (профиля) получаемой специальности [17].

Разработанную основную образовательную программу требуется поддерживать в актуальном состоянии. Это возможно в том случае, если образовательную деятельность рассматривать как процесс, включающий ежегодное обновление рабочих учебных планов; управление расписанием

с учетом индивидуальных образовательных маршрутов при сочетании различных форм обучения; управление командой преподавателей; управление модулем – совокупностью дисциплин, обеспечивающих формирование соответствующих компетенций с учетом анализа результатов анкетирования обучающихся, выпускников и работодателей; управление индивидуальными маршрутами изучения учебной дисциплины на основе вариативных видов деятельности; управление карьерой выпускников; анализ удовлетворенности обучающихся организацией учебного процесса; развитие международного научного обмена; проведение мастер-классов ведущих преподавателей; обучение действием (кейсы, имитационные и деловые игры, тренинги); проведение дней карьеры и др.

Инструменты, которые можно использовать при управлении качеством образования, – анкетирование обучающихся по завершении модуля; ежегодное анкетирование работодателей, выпускников; семестровое интервьюирование обучающихся; анализ трудоустройства выпускников, сбор заявок от работодателей на выпускников данного направления подготовки.

Согласованная ответственность руководителей всех структурных подразделений вуза формируется при совместной комплексной доработке и мониторинге основных процессов в учебном заведении и скоординированности действий участников образовательного процесса. Такое управление по горизонтали позволяет жестче определять сферу ответственности каждого за промежуточные результаты.

Актуальными представляются вопросы, по каким критериям производить оценку и можно ли вообще измерить качество образования. Согласимся в данном случае с мнением Н. Е. Мажар, которое приведено в статье Д. П. Попова: «...качество образования с трудом поддается формализации и количественным измерениям... Не надо стремиться к жесткому измерению качества образования, любые измерения проводят люди, поэтому от субъективности оценок здесь не уйти» [16].

Обратимся к конкретному примеру. В основе концепции мониторинговой системы Ивановской государственной медицинской академии (ИвГМА) лежит модель непрерывного улучшения процессов Шухарта – Деминга или цикла PDCA, применение которой в оценке качества образования позволяет эффективно управлять этой деятельностью на системном уровне.

Мониторинг образовательного процесса в ИвГМА позволяет оценить его качество по следующим основным направлениям:

- 1) определение образовательной потребности и целей обучения;
- 2) проектирование (разработка) и планирование обучения;

- 3) проведение обучения;
- 4) оценка результатов обучения.

При этом принимаемые управленческие и педагогические решения опираются на анализ вышеизложенных аспектов образовательного процесса.

В оценке качества обучения в ИвГМА применяется социологический метод. Посредством анкетирования выявляются требования абитуриентов и их родителей, предъявляемые к условиям обучения в ИвГМА; удовлетворенность обучающихся качеством образовательного процесса; удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников.

Требования внешних потребителей – родителей и абитуриентов, предъявляемые к условиям обучения в ИвГМА, изучались посредством порядковой шкалы (шкалы ранжирования), состоящей из 7 пунктов. Двум группам респондентов (абитуриентам и их родителям) предлагалось проранжировать требования в порядке возрастания их предпочтений. Распределение требований родителей и абитуриентов к качеству образования в ИвГМА по степени значимости показывает, что приоритетными являются «высокая квалификация, опыт преподавателей» и «высокий уровень профессиональной практической подготовки обучающихся» (первое и второе место в ранжировании в двух группах респондентов).

Для родителей значимым является получение документа об образовании (3-й ранг из 7), возможность приобретения студентом опыта научно-исследовательской работы (4-й ранг). Абитуриенты также ориентированы на различные формы научной деятельности (5-й ранг), для них имеют значение условия, в которых осуществляется учебный процесс. Критерий «удобные для занятий и хорошо оснащенные учебные аудитории» занимает 4-е место в ранге.

В меньшей степени абитуриенты, поступающие в 2015/16 учебном году, и их родители были заинтересованы в проживании во время обучения в благоустроенном общежитии и возможности творческой реализации (6-й и 7-й ранг в двух группах опрошенных).

По результатам мониторинга, отражающим выбор ИвГМА абитуриентами и их родителями (рис. 1), можно отметить в качестве ведущих мотивов поступления «престиж вуза» (87,5% абитуриентов и 84,9% родителей) и «хорошие условия для занятий» (79,6 и 80,1% соответственно). На выбор ИвГМА оказывает влияние проходной балл, который дает возможность поступить в вуз (50,5% абитуриентов и 45,8% родителей) и реализовать себя не только в учебной деятельности, но и в спорте, творчестве (48,6 и 40,5% соответственно). Важную роль играет территориальное расположение вуза (44,5% и 45,5% соответственно). Около 33% абитуриентов и родителей выбрали ИвГМА из-за его близости к месту жительства.

туриентов получают направление Департамента здравоохранения Ивановской области.

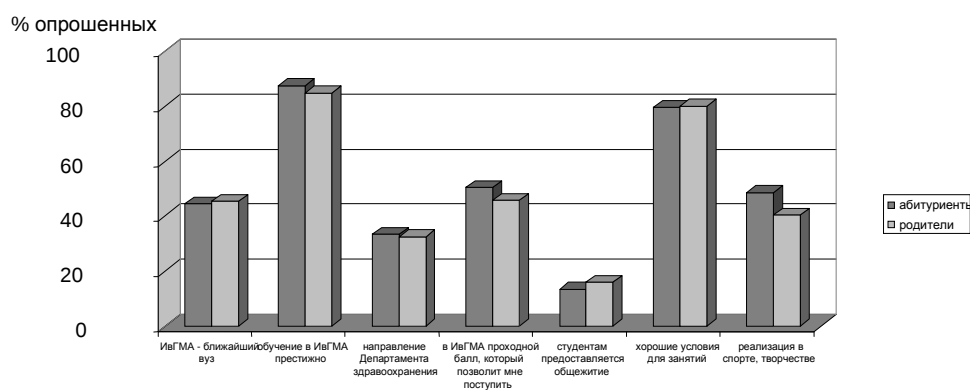


Рис. 1. Мотивы выбора ИвГМА абитуриентами и их родителями

Анализируя источники получения информации об ИвГМА (рис. 2), можно заключить, что референтными являются мнение друзей и знакомых – 78,5% абитуриентов и 76,8% родителей; а также информация сайта – 79,3% и 73,1% соответственно. 32,8% абитуриентов и 31% родителей получают информацию об ИвГМА, принимая участие в Дне открытых дверей. Менее информативны СМИ (5,7% и 9,2% соответственно); профориентационные мероприятия, организованные вузом в различных городах (10,0 и 9,2%).

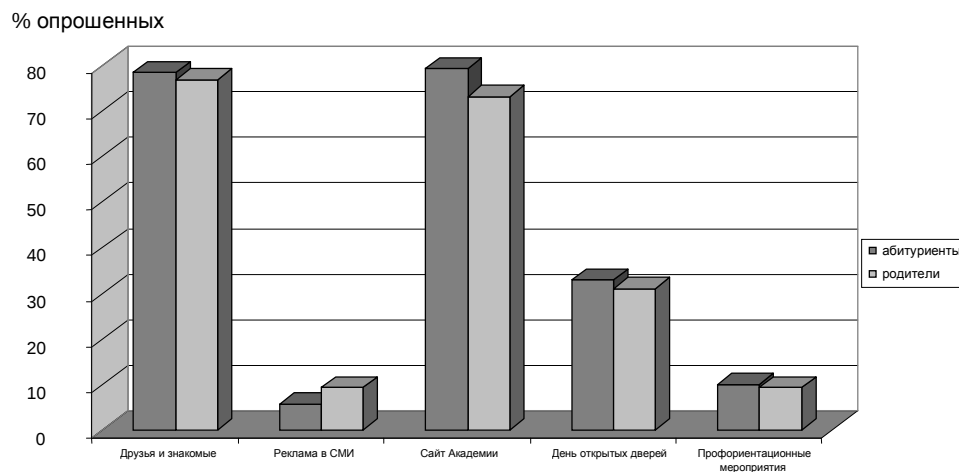


Рис. 2. Источники получения информации об ИвГМА

Согласно представлениям абитуриентов и их родителей, обучение в ИвГМА является престижным. Высококвалифицированный состав преподавателей обеспечивает высокий уровень профессиональной практической подготовки обучающихся. Вуз дает возможность реализовать себя в различных видах деятельности – научной и творческой.

Для проектирования, планирования и проведения обучения важным является анализ степени удовлетворенности обучающихся качеством образовательного процесса, поэтому было проведено анкетирование, которым было охвачено 74,6% обучающихся педиатрического, лечебного, стоматологического факультетов 1–6-х курсов ИвГМА. Многофакторный опросник содержал следующие критерии:

- организация учебного процесса;
- условия обучения;
- система оценки знаний (100-балльная рейтинговая система);
- организация внеучебной работы;
- результаты обучения;
- имидж вуза;
- взаимоотношения на всех уровнях организационной структуры.

Анализ анкет показал, что обучающиеся в целом удовлетворены организацией и реализацией учебного процесса в ИвГМА – 72% респондентов оценили этот критерий в 3,6 балла по пятибалльной шкале (рис. 3). В большей степени студенты довольны организацией и проведением практических занятий (3,9 балла – 78%), экзаменов (3,8 балла – 76%), содержанием учебных программ (3,7 балла – 74,6%), в меньшей степени – лекционными курсами (3,6 балла – 72%) и НИР (3,4 балла – 68%).

% опрошенных

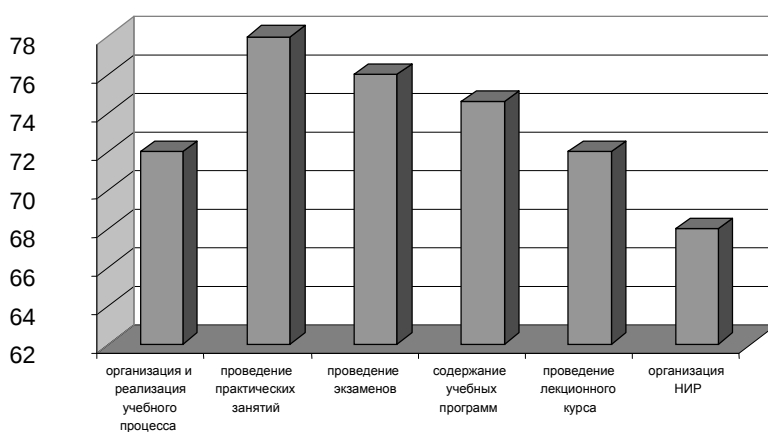


Рис. 3. Удовлетворенность обучающихся учебным процессом

«Удовлетворенность условиями обучения» была оценена студентами лечебного и стоматологического факультетов в 3,5 балла (71%), педиатрического – в 3,0 балла (60%). Респонденты всех факультетов отметили приемлемое состояние лекционных аудиторий (3,7 балла – 74%) и возможность использования интернет-ресурсов (3,6 балла – 72%) (рис. 4).

% опрошенных

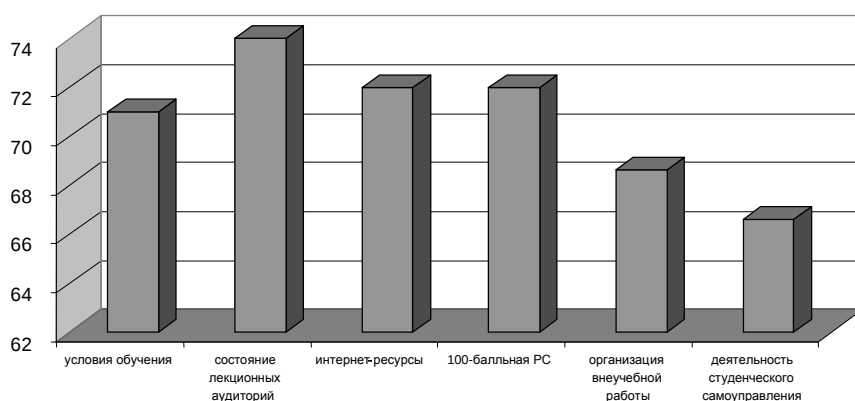


Рис. 4. Удовлетворенность студентов условиями, в которых осуществляется учебный процесс, системой оценивания знаний и внеучебной деятельностью

Объективности и удобству используемой в вузе стобалльной рейтинговой системы для оценивания знаний было присвоено 3,6 балла по пятибалльной шкале (72%). Влияние данной системы оценивания на посещаемость занятий, планирование учебной работы, использование поощрительных баллов (выполнение НИР) было оценено чуть ниже – в 3,3 балла (66%). Показатель «Удовлетворенность организацией внеучебной работы» в ИвГМА получил на всех факультетах 3,4 балла (68,6%). В большей степени учащиеся довольны организацией культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятий (3,5 балла – 71,3% и 3,6 балла – 73,3% соответственно), в меньшей – студенческим самоуправлением (3,3 балла – 66,6%).

Студенты в целом удовлетворены взаимоотношениями с административно-управленческим и профессорско-преподавательским составом – 3,8 балла (76% респондентов); взаимоотношениями в диаде «студент – студент» – 4,4 балла (88%); «студент – преподаватель» и «студент – деканат» – 80% (рис. 5).

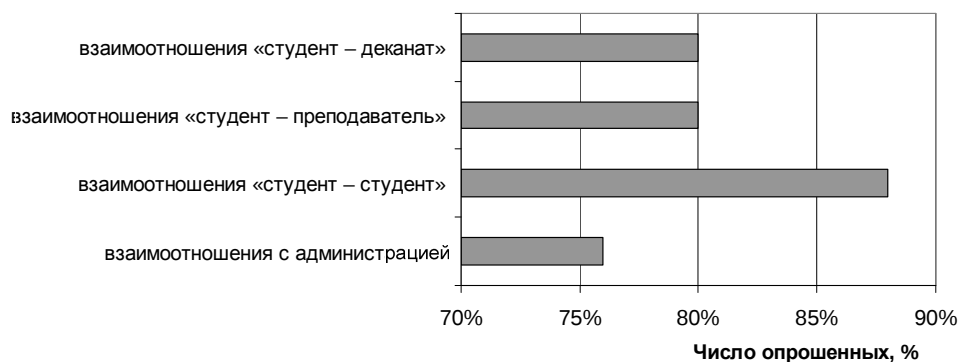


Рис. 5 Удовлетворенность обучающихся процессом взаимодействия

Критерий «Удовлетворенность результатами обучения» получил 3,5 балла (70%). «Уровень приобретенных теоретических знаний» студенты определяют как «выше среднего» – 3,9 балла (78,6%). «Объективность оценки знаний преподавателями» составила 3,7 балла (74,6%). «Уровнем освоения практических умений и навыков», а также «навыками участия в конференциях и олимпиадах» обучающиеся удовлетворены в меньшей степени – 3,5 балла и 3,3 балла соответственно (71,3% и 66%). «Удовлетворенность имиджем ИвГМА» обучающимися всех факультетов оценена высоко и составила 4,3 балла.

Общая удовлетворенность организацией учебного процесса на стоматологическом факультете составила 3,9 балла, на лечебном – 3,5 балла, педиатрическом – 3,3 балла.

В табл. 1 размещены данные мониторинга мнения иностранных граждан, обучавшихся в ИвГМА, по поводу качества полученной профессиональной подготовки и образовательных услуг.

Регулярно проводится анкетирование работодателей (руководителей лечебных учреждений) по вопросам владения выпускниками ИвГМА и обучающимися в интернатуре и ординатуре профессиональными навыками и компетенциями. Оценки (по десятибалльной шкале) работодателей (152 респондента) Ивановской, Владимирской и Костромской областей качества подготовки выпускников представлены в табл. 2. Табл. 3 содержат результаты опроса руководителей лечебных учреждений Ивановской и Владимирской областей об уровне подготовки обучающихся в интернатуре и ординатуре (176 человек) после прохождения ими производственной практики (показатели замерялись также по десятибалльной системе). В табл. 4 отражена степень удовлетворенности интернов и ординаторов организацией и условиями прохождения практической подготовки.

Таблица 1

Оценка качества профессиональной подготовки иностранными гражданами – выпускниками ИвГМА, баллы

№ п/п	Критерий оценки	Среднее значение
1	Владение навыками клинического обследования больного	8,1
2	Интерпретация результатов лабораторных методов диагностики	8,4
3	Интерпретация результатов инструментальных методов диагностики	8,0
4	Владение диагностическими и лечебными навыками по оказанию врачебной помощи при неотложных состояниях	8,0
5	Рациональное использование лекарственных средств в терапии различных патологических состояний	8,0
6	Владение необходимыми оперативными навыками	7,2
7	Участие в научно-практических конференциях	7,0
8	Ведение медицинской документации	7,7
9	Навыки управления персоналом	7,1
10	Стремление к профессиональному развитию	8,0
11	Уровень коммуникативной культуры (общение с коллегами, пациентами и их родственниками)	8,7

Таблица 2

Оценка работодателями качества подготовки выпускников, баллы

№ п/п	Критерий оценки	Среднее значение
1	Владение навыками клинического обследования больного	9,1
2	Интерпретация результатов лабораторных методов диагностики	9,0
3	Интерпретация результатов инструментальных методов диагностики	8,8
4	Владение диагностическими и лечебными навыками по оказанию врачебной помощи при неотложных состояниях	8,4
5	Рациональное использование лекарственных средств в терапии различных патологических состояний	8,7
6	Владение необходимыми оперативными навыками	7,5
7	Участие в научно-практических конференциях (выступление с докладами)	8,0
8	Ведение медицинской документации	8,5
9	Навыки управления персоналом	6,9
10	Стремление к профессиональному развитию	9,3
11	Уровень коммуникативной культуры (общение с коллегами, пациентами и их родственниками)	9,0

Таблица 3

Оценка работодателями качества подготовки интернов и ординаторов, баллы

№ п/п	Критерий оценки	Среднее значение
1	Владение навыками клинического обследования больного	9,1
2	Интерпретация результатов лабораторных методов диагностики	9,2
3	Интерпретация результатов инструментальных методов диагностики	9,0
4	Владение диагностическими и лечебными навыками по оказанию врачебной помощи при неотложных состояниях	8,5
5	Рациональное использование лекарственных средств в терапии различных патологических состояний	8,7
6	Владение необходимыми оперативными навыками	8,4
7	Участие в научно-практических конференциях (выступление с докладами)	8,7
8	Ведение медицинской документации	9,4
9	Навыки управления персоналом	8,8
10	Стремление к профессиональному развитию	9,6
11	Уровень коммуникативной культуры (общение с коллегами, пациентами и их родственниками)	9,6
12	Дисциплина, исполнительность	9,7

Таблица 4

Удовлетворенность интернов и ординаторов организацией и условиями прохождения практической подготовки, баллы

№ п/п	Фактор удовлетворенности	Оценка (от 1 до 5 баллов)
1	Как вы оцениваете исходный уровень подготовки к практической деятельности, полученный за время обучения	4,3
2	Насколько вы удовлетворены совместной работой под руководством практического врача	4,7
3	Насколько вы удовлетворены помощью сотрудников кафедр ИвГМА	4,8
4	Насколько вы удовлетворены распределением по клиническим базам	4,8
5	Насколько вы удовлетворены работой деканата по организации вашей практики	4,4
6	Насколько вы удовлетворены условиями проживания	4,4
7	Насколько база практики соответствует современным требованиям	4,4
8	Оцените роль знаний, умений и навыков, полученных во время обучения, в успешном прохождении практики	4,7

Средняя оценка качества практической подготовки, присвоенная интернами и ординаторами, колеблется от 4,3 до 4,7 балла по пятибалльной шкале. В большей степени респонденты остались удовлетворены распределением по клиническим базам, готовностью сотрудников кафедр ИвГМА оказать необходимую помощь (4,8 балла), совместной работой под руководством практического врача (4,7 балла); в меньшей степени – исходным уровнем подготовки к практической деятельности, полученным за время обучения (4,3 балла). Однако оценка знаний, умений и навыков, полученных в вузе, возрастает в процессе успешного прохождения практики (до 4,7 балла), что подтверждается мнением работодателей (см. табл. 3).

Таким образом, разработанная в ИвГМА система мониторингов является своеобразным измерительным инструментом, позволяющим своевременно информировать о возможных сбоях в образовательном процессе на разных уровнях, что обеспечивает устойчивое функционирование вуза и сохранение высокого качества образования.

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

Литература

1. Аниськина Н. Н. Одна реформа, восемь принципов и три решения // Вестник академии Пастухова. 2008. № 1. С. 7.
2. ГОСТ Р ИСО 9000–2015 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. Введ. 01.11.2015. Москва: Стандартинформ, 2015. 54 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9001–2015 Системы менеджмента качества. Требования. Введ. 01.11.2015. Москва: Стандартинформ, 2015. 32 с.
4. ГОСТ Р ИСО 19011–2012 Руководящие указания по аудиту систем менеджмента. Введен 01.02.2013. Москва: Стандартинформ, 2013. 42 с.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электрон. ресурс]. Доступ из электронной библиотеки системы «Консультант Плюс» (дата обращения: 14.04.2016).
6. Давыдова Н. Н. Разработка системы менеджмента качества // Народное образование. 2011. № 9. С. 102–110.
7. Демидова М. А., Шеховцов В. П., Малыгин С. В. О системе управления качеством в Тверской государственной медицинской академии // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 82–87.
8. Засобина Г. А., Корягина И. И. Внедрение системы менеджмента качества в практику работы университета // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. 2012. Вып. 1. С. 60–71.
9. Иванов В. А., Селезнева А. В. Особенности применения стандартов ISO в высших учебных заведениях // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 39–41.
10. Калугина Д. А. Качество содержания, процесса и результата образования глазами студентов: результаты социологического исследования // Об-

разование и наука. 2013. № 6 (105). С. 75–90. DOI: 10.17853/1994–5639–2013–6–75–90.

11. Колегова Е. Д. Обеспечение и оценка качества образования: проблемы и пути решения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 33–37.

12. Логинова А. С. Повышение конкурентоспособности российского высшего образования в условиях выхода на международный рынок образовательных услуг // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 1. С. 11–15.

13. Никокошева Н. Г., Куприянова Г. В. Независимая оценка компетенций и квалификаций выпускников образовательных организаций как проблема исследования оценки качества профессионального педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 5. С. 42–46.

14. Новиков А. М., Новиков Д. А. Как оценивать качество образования? [Электрон. ресурс] // Сайт академика РАО А. М. Новикова. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (дата обращения: 14.04.2016).

15. Опыт внедрения системы менеджмента качества в медицинском вузе / Артюхов И. П., Самотесов П. А., Никулина С. Ю. и др. // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 3. С. 138–141. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1190> (дата обращения: 14.04.2016).

16. Попов Д. П. Оценки преподавателями и студентами уральских вузов качества образования в условиях реформирования высшей школы // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 55–68. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–8–55–68.

17. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрирован в Минюсте России 24.02.2014 № 31402) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=175362;fld=134;from=1596717;rnd=203280.16864433315623306;ts=020328020066823787630717> (дата обращения: 14.04.2016).

18. Сидорин А. В. Система менеджмента качества подготовки специалистов: международные подходы и опыт внедрения в Академии [Электрон. ресурс] // Академический вестник. 2010. С. 10–16. Режим доступа: <http://www.asou-mo.ru/akad-vestnik/2010-2.pdf> (дата обращения: 14.04.2016).

19. Стандарты и Директивы для Агентств гарантии качества в высшем образовании на территории Европы [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://umu.vstu.ru/files/umo/page/30/Stand.i_Diriekt._Aghientstv_Garantii_Kachiestva_v_VO_v_levropie.pdf (дата обращения: 14.04.2016).

20. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск № 5976. 31 декабря 2012 г.

References

1. Anis'kina N. N. One reform, eight principles and three decisions. *Vestnik akademii Pastukhova. [Bulletin of Academy of Pastukhov]*. 2008. № 1. P. 7. (In Russian)
2. GOST R ISO 9000–2015 Sistemy menedzhmenta kachestva. [GOST R ISO 9000–2008. Quality management systems]. Osnovnye polozhenija i slovar'. [Fundamentals and vocabulary]. 01.11.2015. Moscow: Publishing House Standartinform, 2015. 54 p. (In Russian)
3. GOST R ISO 9001–2015 Sistemy menedzhmenta kachestva. [GOST R ISO 9001–2008. Quality management systems]. Trebovanija. [Requirement]. 01.11.2015. Moscow: Publishing House Standartinform, 2015. 32 p. (In Russian)
4. GOST R ISO 19011–2012 Rukovodjashhie ukazaniya po auditu sistem menedzhmenta. [GOST R ISO 19011–2012. Guidelines for auditing management systems]. 01.02.2013. Moscow: Publishing House Standartinform, 2013. 42 p. (In Russian)
5. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody. [A state program of the Russian Federation «Development of education» for 2013–2020]. Available at: <http://www.consultant.ru/>. (In Russian)
6. Davydova N. N. Development of the system of quality management. *Narodnoe obrazovanie. [National Education]*. 2011. № 9. P. 102–110. (In Russian)
7. Demidova M., Shekhovtsov V., Malygin S. About the quality management system in Tver State Medical Academy. *Vysshee Obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2011. № 11. P. 82–87. (In Russian)
8. Zasobina G. A., Koryagina I. I. Introduction of the Quality Management System into the work practice of the university. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye, obshchestvennye nauki. [Bulletin of Ivanovo State University. Series: Natural, Social Sciences]*. 2012. Issue 1. P. 60–71. (In Russian)
9. Ivanov V. A., Selezneva A. V. Features of application of standards ISO series 9000 in higher education institutions. *Vysshee obrazovanie segodnja. [Higher Education Today]*. 2013. № 8. P. 39–41. (In Russian)
10. Kalugina D. A. The quality of content, process and outcomes of higher education from the students' viewpoint. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2013. № 6. P. 75–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2013-6-75-90. (In Russian)
11. Kolegova E. D. Providing and quality evaluation of education: problems and solutions. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2015. № 6. P. 33–37. (In Russian)
12. Loginova A. S. Increase of competitiveness of the Russian higher education in the conditions of an exit to the international market of educational services. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2015. № 1. P. 11–15. (In Russian)
13. Nikokosheva N. G., Kuprijanova G. V. An independent assessment of competences and qualifications of graduates of the educational organizations as a problem of research of a quality evaluation of professional pedagogical education.

Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]. 2015. № 5. P. 42–46. (In Russian)

14. Novikov A. M., Novikov D. A. Kak otsenivat' kachestvo obrazovaniya? [How to estimate quality of education?]. Available at: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm. (In Russian)

15. Loginova A. S. Experience of application of quality management system in the medical university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. [Modern Problems of Science and Education]*. 2009. № 3. P. 138–141. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1190>. (In Russian)

16. Popov D. P. Education Quality Assessment by the Teachers and Students of the Ural Region in the Light of the Higher School Reorganization. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2012. № 1(8). P. 55–68. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–8–55–68. (In Russian)

17. Priказ Minobrnauki Rossii ot 19.12.2013 № 1367 «Ob utverzhdenii Por-yadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po obra-zovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 24.02.2014 № 31402). [The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 12/19/2013 № 1367 «About approval of the Order of the organization and implementation of educational activities for educational programs of the higher education – to programs of a bachelor degree, programs of a specialist programme, programs of a magistracy» (Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation, d.d. 24 February, 2014 № 31402)]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=175362;fld=134;from=159671–7;rnd=203280.16864433315623306;;ts=020328020066823787630717>. (In Russian)

18. Sidorin A. V. Quality management system of training of specialists: international approaches and experience of implementation in Academy. *Akademicheskii vestnik. [Academic Bulletin]*. 2010. P. 10–16. Available at: <http://www.asou-mo.ru/akad-vestnik/2010–2.pdf>. (In Russian)

19. Standarty i Direktivy dlya Agentstv Garantii Kachestva v Vysshem Obrazovanii na Territorii Evropy. [Standards and Directives for Agencies of the Quality assurance in the Higher Education in the Territory of Europe]. Available at: http://umu.vstu.ru/files/umo/page/30/Stand.i_Diriekt._Aghientstv_Garantii_Kachiestva_v_VO_v_Evropie.pdf. (In Russian)

20. The federal law of the Russian Federation, d.d. 29 December, 2012 No. 273-FZ «About education in the Russian Federation». *Rossiiskaya gazeta. [Russian Newspaper]*. Federal'nyi vypusk. [Federal Issue]. № 5976. 31 December, 2012. (In Russian)

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01

Жилбаев Жанбол Октябрович

*кандидат педагогических наук, президент Национальной академии образования им. Б.И. Алтынсарина, Астана (Казахстан).
E-mail: info@nao.kz*

Моисеева Людмила Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: moiseeva@uspu.ru*

ОТ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ – К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ И «ЗЕЛеной ЭКОНОМИКЕ»: НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация. Цель статьи – продемонстрировать роль системы образования в период перехода к «зеленой экономике» – новому этапу развития мировых экономик.

Методы. В процессе работы использовались анализ и обобщение содержания международных и внутригосударственных документов Республики Казахстан, призванных обеспечить устойчивое социальное и экономическое развитие. Применялись также ретроспективный и проектный анализ особенностей протекания процессов экологизации социально-экономической системы Казахстана.

Результаты и научная новизна. Раскрыта сущность понятий «зеленая экономика», «экологическое просвещение», «экологическое образование» и «экологизация общества». Показана казахская национальная специфика реализации международных документов по имплементации модели устойчивого развития. Представлена Концепция экологического образования Республики Казахстан, согласно которой система образования страны призвана эффективно формировать, развивать и закреплять, наряду с необходимым комплексом знаний, стереотипы поведения людей, способных принимать целесообразные решения и действовать в соответствии с законодательно закрепленными природоохранными нормами

и стандартами. Констатируется, что экологизация содержания образования в республике имеет развитую нормативно-правовую базу, однако необходимы дополнительные меры по модернизации системы образования: ее теоретико-методологическое обоснование, подготовка и повышение квалификации педагогических кадров, разработка новых методических средств, актуализирующих экологическую направленность обучения и воспитания, и т. д.

Практическая значимость. Перечислены меры по дальнейшему совершенствованию экологического образования и экологического просвещения на всех ступенях образования.

Ключевые слова: «зеленая экономика», экологизация образования, экологизация общества, модель устойчивого развития, концепция экологизации образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-62-74

Статья поступила в редакцию 5.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Zhanbol O. Zhilbaev

Candidate of Pedagogical Sciences, President of the National Academy Education named after Y. Altynsarin, Astana (Kazakhstan).

E-mail: info@nao.kz

Lyudmila V. Moiseeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Natural Science and Methods of Teaching Natural Science in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg (RF).

E-mail: moiseeva@uspu.ru

FROM ENVIRONMENTAL PROTECTION TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND «GREEN ECONOMY»: NATIONAL PROJECT OF EDUCATION GREENING IN KAZAKHSTAN

Abstract. *The aim of the investigation is to show an education system role during transition to "green economy" – to a new stage of development of world economy.*

Methods. The methods involve the analysis and generalization of contents of the international and interstate documents of the Republic of Kazakhstan urged to provide sustainable social and economic development. Retrospective and project analysis of course processes features of social and economic system greening of Kazakhstan is also applied.

Results and scientific novelty. The essence of the concepts «green economy», "ecological enlightenment", "ecological education" and "greening of society" are

disclosed. The Kazakh national specifics of implementation of the international documents on implementation of model of a sustainable development are shown. The Concept of ecological formation of the Republic of Kazakhstan according to which the education system of the country is urged to create, develop and fix effectively, along with a necessary complex of knowledge, stereotypes of behavior of the people capable to make reasonable decisions is provided and to work according to legislatively consolidated nature protection regulations and standards. It is stated that greening of content of education in the republic has the developed regulatory framework, however additional measures for upgrade of an education system are necessary: its theoretical and methodological reasons, preparation and advanced training of pedagogical personnel, development of the new methodical means bring into focus an ecological orientation of training and education, etc.

Practical significance. Measures for further improvement of ecological education and ecological education at all steps of education are listed.

Keywords: «green economy», the greening of education, the greening of society, a model of sustainable development, the concept of greening education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-62-74

The article was submitted on 5.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Вопросы экологизации социально-экономической системы находятся в поле зрения правительства Казахстана. Согласно ст. 31 Конституции Республики Казахстан, государство гарантирует охрану окружающей среды, благоприятной для жизни и здоровья человека.

В 2010 г. Астана выдвинула инициативу под названием «Партнерская программа “Зеленый рост” на 2011–2020 гг.», которая была поддержана Экономической и социальной комиссией ООН в рамках Генеральной Ассамблеи ООН в сентябре 2011 г. Понятие «зеленый рост» синонимично понятиям «зеленая экономика» и «экологизация экономики». В широком смысле термин «зеленая экономика» понимается как отрасли и институциональные механизмы, улучшающие окружающую среду и экологическое качество жизни на экономически выгодной и долгосрочной основе, включая опосредованную экономическую эффективность, сокращение бедности и обеспечение широкого доступа населения к чистой энергии, воде и земельным ресурсам.

Переход к «зеленой экономике» – новый этап развития мировых экономик. В 2012 г. в Рио-де-Жанейро (Бразилия) состоялась конференция ООН по устойчивому развитию, известная как «Рио+20». Конференция утвердила итоговый документ «Будущее, которое мы хотим», в котором государства – члены ООН подтвердили приверженность устойчивому развитию и обеспечению «построения экономически, социально и экологически

устойчивого будущего для нашей планеты и для нынешнего и будущих поколений». В этом документе «зеленая экономика» вписана в контекст устойчивого развития мирового пространства.

На 59-й ежегодной Конференции сравнительных и международных исследований образования (8–13 марта 2015 г., Вашингтон, США) обсуждались вопросы, связанные с ролью образования и обучения (тренингов) для «зеленеющих» экономик и для устойчивого развития [6]. Были предложены рекомендации для развивающихся стран, как лучше развивать компетенции трудовых ресурсов для производства «зеленых» продуктов и сервиса [15].

Однако вопросы специфики экологизации образования в условиях перехода к «зеленой экономике» пока не получили в педагогической науке должного внимания. Как отмечается в материалах 4-го ежегодного Международного форума развития компетенций (Азиатский банк развития, Манила, 10–11 декабря 2014 г.), «образование и обучение (тренинги) должны быть интегрированы в стратегии устойчивого развития, но на настоящий момент нет исчерпывающего видения роли образования и обучения, которое шло бы рука об руку с политикой “зеленой экономики”» [12]. Отсутствуют комплексные педагогические исследования по проблеме формирования эколого-правовой компетентности как важнейшей составляющей экологической культуры.

В Казахстане, как и множестве других стран мира, природоохранная деятельность, как комплексный государственный институт, изначально базировалась на модели «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов». В ее идеологическую основу были положены принципы Стокгольмской Декларации (конференция ООН по проблемам окружающей человека среды, 5–16 июня 1972 г.), которые в основном касаются экологической проблематики, хотя в них упоминаются экономические и социальные аспекты – как бенефициарии природоохранной деятельности¹ и как сферы, которым чрезмерная природоохранная нагрузка не должна наносить ущерб².

Обсуждаемые на международном уровне вопросы экологизации социально-экономической системы, в том числе и образования, находятся в прямой связи с определенными этапами развития экономики Казахстана. Указанные выше концепция и принципы Стокгольмской Декларации на протяжении двух десятилетий были руководством для природоохранных мер и проектов в стране. Поворот к новой модели «устойчивого развития» произошел на саммите «Планета земля» (Рио-де-Жанейро, Бразилия,

¹ Стокгольмская декларация по окружающей среде, принцип 8.

² Стокгольмская декларация по окружающей среде, принцип 23.

1992 г.), где была принята «Повестка дня на XXI век». Этот программный документ стал поводом для переосмысления путей обеспечения роста социальной справедливости и защиты окружающей среды. Принципиальным новшеством явилась рекомендация о необходимости соблюдения баланса экономических, эколого-ресурсных и социальных интересов, понимаемого как ценностный паритет природного, человеческого и промышленно-финансового капитала. Саммит 1992 г. стал первым крупным международным форумом, в котором Казахстан принял участие в качестве полноправного члена ООН. Республика присоединилась к международным конвенциям об изменении климата и биологическом разнообразии.

На 47-й сессии Генеральной ассамблеи ООН осенью того же года Казахстан поддержал решение о создании Комиссии ООН по устойчивому развитию, учрежденной в 1993 г. для контроля за выполнением соглашений, подписанных в Рио-де-Жанейро, по оказанию помощи государствам в разработке рекомендаций по устойчивому развитию. С первых дней своего членства в ООН Казахстан активно включился в ее деятельность по обеспечению такого развития мировой экономики и охране окружающей среды. В 1999 г. республика была избрана в состав Комиссии ООН по устойчивому развитию, что стало признанием проводимой государством большой работы по осуществлению задач, поставленных Конференцией в Рио-де-Жанейро.

Важным инструментом имплементации модели устойчивого развития мировое сообщество, как уже отмечалось выше, признает образование, в связи с чем была разработана и в 2002 г. утверждена Концепция экологического образования Республики Казахстан, согласно которой система образования страны призвана эффективно формировать, развивать и закреплять, наряду с необходимым комплексом знаний, стереотипы поведения людей, способных принимать целесообразные решения и действовать в соответствии с законодательно закрепленными природоохранными нормами и стандартами [5].

В Концепции приводятся определения экологической культуры, экологического образования и воспитания, прописаны их стратегии. Экологическая культура – это наследуемый и приобретаемый опыт жизнедеятельности, способствующий здоровому образу жизни, стабильному социально-экономическому развитию, экологической безопасности страны в целом и каждого гражданина в частности [11]. Экологическое образование – целенаправленный комплексный процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков бережного взаимодействия с окружающей средой и воспитания ответственности за последствия изменений в ней [7–9]. Целью такого образования признано формирование нового мировоззрения, современного мышления, ориентированных на организацию научно обоснованной сис-

темы действий по гармонизации взаимоотношений общества с окружающей средой, обеспечивающих возможность долговременного устойчивого развития [12]. Сформулированы задачи по совершенствованию содержания образования, его научно- и учебно-методологической базы, форм и методов обучения путем координации качественного наполнения образовательных стандартов, учебно-методических комплексов, учебных планов, программ отдельных дисциплин и создания учебников [3].

Экологизация учебных дисциплин – привнесение в практику преподавания средствами и методами конкретного предмета элементов экологического подхода [1], ориентирующего в первую очередь на исследование и постижение гармоничного сосуществования различных организмов в окружающей среде [10].

Система экологического образования включает взаимосвязанные инфраструктурный, управленческий, кадровый, нормативно-правовой, научно-методический и экономический компоненты, которые заточены на развитие сознательного нравственного отношения к окружающей среде путем воздействия на чувства людей, их убеждения и мотивацию [4].

В структуре непрерывного экологического образования выделено несколько уровней: семейное и дошкольное воспитание, экологическое образование в общеобразовательной школе, в начальных и средних профессиональных учебных заведениях; ступень высшего образования, высшего профессионального экологического образования и послевузовского образования. Для каждого уровня отобраны содержание, средства и способы реализации Концепции, в том числе развитие определенных компетенций [2].

В частности, для первой ступени (семейное и дошкольное воспитание) признано важным «формирование умений и желания прогнозировать свои действия по отношению к окружающей среде, участвовать в посильных действиях по ее сохранению и улучшению».

Для второго уровня ведущим положением является «привлечение школьников к практической экологической деятельности, формирование активной жизненной позиции и сознания личной ответственности за состояние природы и рациональное использование природных ресурсов».

Для направления общей экологической подготовки в вузах – «формирование экологического мировоззрения, получение глубоких системных знаний и представлений об основах устойчивого развития общества и природы, формирование социальной активности студентов в практике охраны окружающей среды и природопользования».

Для высшего профессионального экологического образования – «формирование навыков многофакторного анализа экологических ситуаций, системного комплексного подхода к решению экологических проблем на основе междисциплинарных знаний». Специалисты данной категории

должны владеть практическими умениями по восстановлению и оздоровлению нарушенных экосистем, предупреждению их деградации, управлению качеством окружающей среды и природопользованием, улучшению экологических ситуаций.

Задачи послевузовского экологического образования состоят в подготовке кадров для развития научных исследований и проектно-исследовательских работ в области экологии, решения проблем взаимодействия общества и окружающей среды, рационального природопользования; в повышении квалификации работников природоохранной службы; развитии компетенций госслужащих; экологическом просвещении населения относительно природопользования и иных контактов с окружающей средой; в переподготовке и повышении квалификации работников системы образования. [5].

К сожалению, Концепция экологического образования Республики Казахстан не была подкреплена Планом мероприятий по ее реализации. Тем не менее многие учреждения, особенно в системе дошкольного воспитания и образования и в общеобразовательной школе, включились в работу по экологизации учебного процесса.

Годом позже была разработана и принята Концепция экологической безопасности Республики Казахстан на 2004–2015 гг. [2], позднее утратившая силу, но содержащая весьма актуальные положения. К основным направлениям и механизмам обеспечения экологической безопасности были отнесены экологизация экономики, законодательства и общества (раздел 4).

Под экологизацией общества понимается процесс формирования системы взглядов социума, направленных на развитие ноосферы путем экологического просвещения, образования, воспитания, научного обеспечения, экологической пропаганды и широкого привлечения к этим мероприятиям и процессам общественности (п. 4.3). Концепция экологической безопасности декларировала необходимость повышения экологической культуры посредством непрерывного образования, внедрения вопросов экологии и устойчивого развития в учебные программы на всех его уровнях; подготовки высококвалифицированных кадров в природоохранной области на основе государственной поддержки (п. 4.3.1).

Другим важным документом стал Экологический кодекс Республики Казахстан, принятый в 2007 г. [15]. В нем также есть трактовки экологического просвещения (ст. 85 раздела 1 главы 1) и экологического образования (ст. 87 раздела 1 главы 1). Последнее определено как «непрерывный процесс воспитания, обучения, самообразования и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентации, нравственно-эстетических отношений, обеспечивающих ответственность

личности за состояние окружающей среды». Экологическое просвещение понимается как «распространение экологических знаний, информации о состоянии окружающей среды, природных ресурсов, экологической безопасности в целях формирования в обществе основ экологической культуры». Экологическому образованию и просвещению посвящен отдельный раздел 7 Кодекса, где их целями названы формирование и развитие активной жизненной позиции граждан и экологической культуры в обществе, опирающихся на принципах устойчивого развития (глава 25, ст. 181).

Среди основных задач в области экологического образования и просвещения перечисляются:

- 1) улучшение качества обучения через актуализацию его содержания, снабжение учебных организаций современными учебно-методическими материалами, повышения квалификации преподавательских кадров;
- 2) совершенствование программ и мероприятий по экологическому просвещению в обществе и семье;
- 3) подготовка профессиональных кадров для реализации задач в области охраны окружающей среды.

Ст. 183 посвящена системе непрерывного и комплексного экологического образования и акцентирует необходимость охвата всех его уровней. Среди прочего отмечена необходимость согласования Государственных стандартов образования и типовых учебных программ профессионального образования по специальностям в области охраны окружающей среды и природопользования с уполномоченным органом в области охраны окружающей среды [13].

В ст. 184 обозначены приоритетные направления государственной поддержки:

- 1) осуществление долгосрочного плана действий по переходу Республики Казахстан к устойчивому развитию;
- 2) совершенствование учебно-методической и научно-методической основ экологического образования и просвещения;
- 3) подготовка квалифицированных специалистов в области охраны окружающей среды;
- 4) обеспечение доступности учебных и методических материалов по экологическому образованию и просвещению;
- 5) содействие организациям, осуществляющим программы и мероприятия по экологическому просвещению в социуме и семье.

Дальнейшее развитие тема экологического образования получила во вступившем в силу в 2012 г. законе «О национальной безопасности Республики Казахстан» [12]. Экологическая безопасность, наряду с общественной, военной, политической и экономической, включена в перечень видов наци-

ональной безопасности и определена как «состояние защищенности жизненно важных интересов и прав человека и гражданина, общества и государства от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на окружающую среду» (ст. 6). Сохранение и улучшение состояния среды обитания, рациональное использование природных ресурсов отнесены к главным национальным интересам Республики Казахстан (ст. 5). Резкое ухудшение экологической ситуации, в том числе качества питьевой воды, стихийные бедствия и иные чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера, эпидемии и эпизоотии, в соответствии со статьей 6 определяются как основные угрозы нацбезопасности; а обеспечение ее включает в себя экологизацию экономики, законодательства и общества, установление экосистемного подхода к регулированию общественных отношений; формирование в общественном сознании экокультуры, улучшение системы экологического образования и просвещения (ст. 24).

Таким образом, экологизация содержания образования в Казахстане имеет развитую нормативно-правовую базу, которая отвечает потребностям перехода страны к устойчивому развитию. Вместе с тем по-прежнему остро стоит проблема адекватных методов модернизации системы образования и экологизации его содержания, соответствующих новому этапу развития экономики Республики Казахстан – переходу к «зеленой экономике». Это подтверждается, в частности, анализом теоретической и практической подготовки студентов и результатами пилотных диагностических исследований в общеобразовательных школах.

Справиться с непростыми задачами преобразований в сфере образования помогают системные инициативы Главы государства и планомерное осуществление Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 гг., в котором можно выделить четыре базовых механизма решения заявленной цели.

1. *Коренное обновление методологии и содержания обучения по целому ряду направлений:*

- с учетом мирового опыта формируется новый Государственный стандарт образования;
- происходит обновление содержания образования и пересматривается содержание подготовки и повышения квалификации педагогов;
- внедряются E-learning и другие новые технологии обучения;
- начата разработка проекта «Развивающие учебники», для создания которых предстоит по-новому подготовить авторов, методистов, издательства, систему экспертизы и апробации и на этой основе организовать разработку пособий совершенно иного формата, обеспечивающих личностно-ориентированную методологию обучения.

2. *Введение новых процедур мониторинга и комплексной оценки достижений учащихся.* Контроль будет осуществляться на базе как национальных (ВОУД – внешняя оценка учебных достижений; ЕНТ – Единое национальное тестирование), так и международных систем (PISA – тест, оценивающий грамотность школьников и умение применять знания на практике; TIMSS – мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования; PIRLS – программа, организованная Международной ассоциацией по оценке учебных достижений) [17–19].

3. *Построение эффективной системы взаимодействия сферы образования с гражданским сообществом; привлечение родителей к активному участию в образовании и воспитании детей:*

- разрабатывается система семинаров и тренингов для родителей;
- при Министерстве образования создан Совет по связям с общественностью, куда вошли депутаты Парламента, видные ученые и общественные деятели, представители бизнеса, системы НПО, СМИ;
- предполагается создание аналогичных советов на региональном уровне.

4. *Развитие дополнительного образования.* Предусмотрены коренные изменения в работе дворцов и домов школьников, музыкальных и спортивных школ, станций юных техников и натуралистов и т. д. В 2012 г. охват дополнительным образованием составил всего 21%, а в 2016 г. планируется выйти на 50-процентный уровень. Для этого в регионах разработаны детальные планы мероприятий.

Общий объем государственного бюджетного финансирования претворения в жизнь направлений Национального плана за 2012–2016 гг. составляет 24,6 млрд тенге, в том числе из республиканского – 22,7 млрд тенге. Реализация плана обеспечит формирование у учащихся функциональной грамотности, стимулирует рост интереса к творчеству и инновациям, новую мотивацию к овладению эколого-экономическими знаниями и соответствующими навыками трудовой деятельности, необходимыми для обеспечения устойчивого развития страны и развития «зеленой экономики». Таким образом, будет подготовлена почва для функционирования новой модели школы, соответствующей мировым трендам в образовании и отвечающей внутренним потребностям и интересам государства.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Г. П. Сикорской*

Литература

1. Алиева А. Я., Длимбетова Г. К. Формирование экологической компетенции студентов для решения трансграничных экологических проблем Ка-

захстана // Материалы 12-й Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития». Астана, 2014. Ч. 3. С. 265–268.

2. Длимбетова Г. К., Шайхеслямова К. О., Болатова А. Ж. Экологическая культура: методическое руководство. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2013. 91с.

3. Длимбетова Г. К., Шайхеслямова К. О., Болатова А. Ж., Райсханова Г. С. Экологическая культура: учебная программа. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2013. 18 с.

4. Жилбаев Ж. О Моисеева А. В. Международное сотрудничество Казахстана и России в экологическом образовании для устойчивого развития // Третья Международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации», Алушта – Симферополь, 16–20 сентября 2015. Крым, 2015.

5. Концепция экологического образования Республики Казахстан. Утверждена Приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 25 сентября 2002 г. № 697 и Министерства охраны окружающей среды Республики Казахстан от 24 сентября 2002 г. № 229-п.

6. Концепция экологической безопасности Республики Казахстан на 2004–2015 годы. Одобрена Указом Президента Республики Казахстан от 3 декабря 2003 г. № 1241.

7. Моисеева А. В. Экологическая педагогика – теоретическая основа уральской научной школы экологического образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 76–82.

8. Моисеева А. В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики // Успехи современного естествознания. 2004. № 7. С. 64–69.

9. Моисеева А. В. Уральская научная школа экологической педагогики // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 114–118.

10. Моисеева А. В. Экологический подход в психолого-педагогическом образовании как основа достижения устойчивого развития // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 49–54.

11. Моисеева А. В., Зебзеева, В. А. Социодинамика экологической субкультуры. Москва: Творческий Центр, 2011. 300 с.

12. О национальной безопасности Республики Казахстан. Закон Республики Казахстан от 6 января 2012 г. № 527-IV.

13. Сырымбетова А. С., Нурланов Е. Б. Стратегия развития экологического образования и воспитания в современном Казахстане // Материалы Международной конференции «Инновации в образовании». Астана, 2014.

14. Удилова И. Я., Моисеева А. В. Экологическая культура населения как фактор улучшения экологической безопасности и устойчивого развития региона и общества // Экологическая безопасность промышленных регионов: материалы 3-го Уральского международного экологического конгресса. Екатеринбург. 2015. С. 279–282.

15. Экологический кодекс Республики Казахстан от 9 января 2007 г. № 212.

16. Moiseeva L. V., Gaisin I. T., Vlasova E. I. Samigullina G. S. Metamethodological implementation of creativity in ecogeographical education disciplines // Life Science Journal. 2014. T. 11. № 9s. С. 341–345.

17. PISA-Programme for International Student Assessment. Available at: <http://ria.ru/spravka/20131203/981518012.html>.

18. Skills development in Asia and the Pacific. Planting seeds one step ahead. 10–11 December 2014. ADB Headquarters, Manila, Philippines. Available at: <http://www.adb.org/sites/default/files/skills-development-forum-agenda.pdf>.

19. TIMSS-Trends in Mathematics and Science Study. Available at: <http://www.centeroko.ru/timss07/timss07.htm>.

References

1. Aliyev A. Y., Dlimbetova G. K. Formation of ecological competence of students to solve transboundary environmental problems of Kazakhstan. *Materialy 12-j Mezhdunarodnoj konferencii «Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya»*. [Proceedings of the 12th international conference «Education through life: continuing education for sustainable development. Astana, 2014. Part 3. P. 265–268. (In Russian)

2. Dlimbetova G. K., Shayheslyamova K. O., Bolatova A. J. Jekologicheskaja kul'tura. [Ecological culture]. Astana: NAO im. I. Altynsarina, 2013. 91p. (In Russian)

3. Dlimbetova G. K., Shayheslyamova K. O., Bolatova A. J., Rayskhanova G. S. Jekologicheskaja kul'tura. [Ecological Culture: Curriculum]. Astana: NAO im. I. Altynsarina, 2013. 18 p. (In Russian)

4. Zhilbaev Zh. O., Moses L. V. International cooperation of Kazakhstan and Russia in environmental education for sustainable development. *Tret'ja Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii v uslovijah globalizacii»*, Alushta – Simferopol', 16–20 sentjabrja 2015. [The Third International scientific-practical conference «International Cooperation in Education in the Context of Globalization», Alushta – Simferopol', 16–20 September 2015]. The Crimea, 2015. (In Russian)

5. Koncepcija jekologicheskogo obrazovanija Respubliki Kazahstan. [The concept of environmental education of the Republic of Kazakhstan]. Utverzhdena Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Respubliki Kazahstan ot 25 sentjabrja 2002 g. № 697 i Ministerstva ohrany okruzhajushhej sredy Respubliki Kazahstan ot 24 sentjab-rja 2002 g. № 229-p. [Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated September 25, 2002 № 697 and the Ministry of Environment of the Republic of Kazakhstan dated September 24, 2002 № 229-p]. (In Russian)

6. Koncepcija jekologicheskoy bezopasnosti Respubliki Kazahstan na 2004–2015 gody. Odobrena Ukazom Prezidenta Respubliki Kazahstan ot 3 dekabrja 2003 g. № 1241. [Environmental Security Concept of the Republic of Kazakhstan for 2004–2015, approved by the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated 3 December 2003 № 1241]. (In Russian)

7. Moiseeva L. V. Environmental pedagogy the theoretical basis of the Ural scientific school of environmental education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2015. № 12. P. 76–82. (In Russian)

8. Moiseeva L. V. Theoretical and methodological bases of Environmental Pedagogy. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. [Advances of Modern Science]*. 2004. № 7. P. 64–69. (In Russian)
9. Moiseeva L.V. Ural scientific school of environmental education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2013. № 6. P. 114–118. (In Russian)
10. Moiseeva L. V. An ecological approach to the psycho-pedagogical education as a basis for sustainable development. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2012. № 2. P. 49–54. (In Russian)
11. Moiseeva L. V., Zebzeeva V. A. Sociodinamika jekologicheskoy subkul'tury. [Sociodynamics environmental subculture]. Moscow: Tvorcheskij Centr. [Creative Center]. 2011. 300 p. (In Russian)
12. O nacional'noj bezopasnosti Respubliki Kazahstan. Zakon Respubliki Ka-zahstan ot 6 janvarja 2012 g. № 527-IV. [On the National Security of the Republic of Kazakhstan. Law of the Republic of Kazakhstan № 527-IV, dated 6 January 2012]. (In Russian)
13. Syrymbetova L. S., Nurlanov E. B. The development strategy of environmental education and training in modern Kazakhstan. *Materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Innovacii v obrazovanii». [Proceedings of the International Conference «Innovations in Education»]*. Astana, 2014. (In Russian)
14. Udilova I. J, Moiseeva L. V. The ecological culture of the population as a factor in improving the environmental security and sustainable development of the region and society. *Jekologicheskaja bezopasnost' promyshlennyh regionov: materialy 3-go Ural'skogo mezh-dunarodnogo jekologicheskogo kongressa. [«Ecological safety of industrial regions» 3rd Ural International Environmental Congress]*. Ekaterinburg, 2015. P. 279–282. (In Russian)
15. Jekologicheskij kodeks Respubliki Kazahstan ot 9 janvarja 2007 g. № 212. [Ecological Code of the Republic of Kazakhstan dated 9 January 2007, № 212]. (In Russian)
16. Moiseeva L. V., Gaisin I. T., Vlasova E. I Samigullina G. S. Meta-methodological implementation of creativity in ecogeographical education disciplines. *Life Science Journal*. 2014. T. 11. № 9s. P. 341–345. (Translated from English)
17. PISA-Programme for International Student Assessment. Available at: <http://ria.ru/spravka/20131203/981518012.html>. (Translated from English)
18. Skills development in Asia and the Pacific. Planting seeds one step ahead. 10-11 December 2014. ADB Headquarters, Manila, Philippines. Available at: <http://www.adb.org/sites/default/files/skills-development-forum-agenda.pdf>. (Translated from English)
19. TIMSS-Trends in Mathematics and Science Study. Available at: <http://www.centeroko.ru/timss07/timss07.htm>. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.433

Брагина Юлия Владимировна

*аспирант кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).
E-mail: Yulya.bragina.80@mail.ru*

ЦЕННОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РАБОЧИХ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Цель публикации – продемонстрировать особенности терминальных, инструментальных, профессиональных ценностей, смысложизненных ориентаций и самоотношения рабочих на стадиях профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации.

Методы. В ходе работы использовались анализ и обобщение зарубежных и отечественных источников о теории и практике формирования ценностно-профессиональных ориентаций. В экспериментальном исследовании применялись методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина (ОТеЦ), тест-опросник самоотношения (авторы В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолика, адаптированный Д. А. Леонтьевым, для измерения профессиональных ценностей – методика «Уровень соотношения “Ценности” и “Доступности”» Е. М. Фонталовой в адаптации А. А. Шарова.

Результаты и научная новизна. Проведен сравнительный анализ ценностно-профессиональных ориентаций представителей рабочих специальностей на разных ступенях профессионального становления. Доказано, что по мере продвижения от периода профессиональной подготовки к этапам первичной и вторичной профессионализации происходят значимые изменения в системе профессиональных ценностей. Показана динамика отдельных смысложизненных ориентаций и самоотношения молодых рабочих, которая не всегда является линейной и положительной. Сделан вывод о необходимости разработки специальной программы для формирования и развития ценностно-профессиональных ориентаций будущих высококвалифицированных рабочих кадров.

Практическая значимость. Адекватные представления о важных новообразованиях в структуре профессионально значимых ценностей у человека рабочей специальности будут полезны педагогам и психологам при индивидуальном консультировании студентов учреждений среднего профессионального образования; помогут выделить перспективные направления в подготовке высококвалифицированных рабочих кадров и в конечном счете будут способствовать решению проблемы дефицита таких кадров в стране.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностно-профессиональные ориентации, стадии профессионального становления личности, рабочий, рабочие профессии.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-75-96

Статья поступила в редакцию 28.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Yulia V. Bragina

PhD. Student, Department of Psychology of Education and Vocational Training, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg (RF).

E-mail: Yulya.bragina.80@mail.ru

VALUE AND VOCATIONAL ORIENTATIONS OF WORKERS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL FORMATION

Abstract. *The aim* of the investigation is to prove that there are significant distinctions between features of terminal, tool, professional values, life orientations, self-relations of workers at stages of vocational training, professional adaptation, primary and secondary professionalizing, and also to propose a solution of the problem of deficiency of highly skilled personnel in the country.

Methods. The analysis and generalization of foreign and domestic sources about the theory and practice of formation of value and vocational orientations are used. In a pilot study the following methods have been used: «Valuable orientations» by M. Rokich, the questionnaire of terminal values by I. G. Senin, a self-relation test questionnaire (V. V. Stolin, S. R. Pantileev), the SZhO test (life orientations) by J. Krambo, L. Makholika adapted by D. A. Leontyev, for measurement of professional values – a technique «The level of a ratio of “Value” and “Availability”» by E. M. Fontalova in A. A. Sharov’s adaptation.

Results and scientific novelty. It is proved that representatives of working specialties at different stages of professional formation have significant distinctions on value and vocational orientations. The comparative analysis of value and vocational orientations at different stages of professional formation is also submitted. It is shown as the level of separate values, life orientations, and also the self-relations changes from a stage of vocational training to stages of primary and secondary professionalizing. It is proved that there is a need for development of the

program of formation and development of value and vocational orientations of workers as highly skilled personnel.

Practical significance. Adequate ideas of important new growths in structure of professionally significant values of working specialty persons will be useful to teachers and psychologists in case of individual consultation of students of organizations of secondary professional education; will help to allocate the perspective directions in preparation of highly skilled personnel and will promote eventually the problem resolution of deficit of such personnel in the country.

Keywords: values, valuable orientations, value and vocational orientations, worker, working professions.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-75-96

The article was submitted on 28.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

В настоящее время в России одной из актуальных проблем является формирование и развитие ценностно-профессиональных ориентаций (ЦПО) рабочих. Связано это, в первую очередь, с тем, что в последние годы под воздействием кардинальных политических, социально-экономических реформ претерпела изменения ценностно-смысловая сфера работников всех профессиональных сообществ. Богатство (деньги) и карьера стали ведущими ценностями для большей части населения страны. Богатство, например, рассматривается молодыми людьми как условие большей свободы действий, широких возможностей удовлетворения разнообразных потребностей, социального престижа и власти [22]. При выборе будущей профессии новое поколение руководствуется навешанными обществом ценностными ориентациями, что повлекло за собой колоссальный дефицит высококвалифицированных рабочих кадров, которых в России осталось всего 5%, в то время как в развитых странах они составляют 45–70% [21, 25]. В связи с этим чрезвычайно важно изучение особенностей ценностно-профессиональных ориентаций представителей рабочих профессий.

Рассматривая данное профессиональное сообщество, необходимо конкретизировать понятия «рабочий» и «рабочие профессии».

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, рабочий – человек, принадлежащий к классу наемных работников, занятых производительным или подсобным трудом на фабрично-заводском, строительном, сельскохозяйственном или другом специализированном предприятии.

Современный толковый словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой содержит следующую трактовку: это тот, кто профессионально занимается производственным трудом и принадлежит к рабочему классу.

Социологический словарь определяет «рабочего» как работника предприятия преимущественно физического труда, непосредственно занятого

созданием материальных ценностей и деятельностью по оказанию производственных услуг.

Э. Ф. Зеер подчеркивает, что «рабочий» – субъект производственных отношений, мотивированный на ценность производительного труда, носитель социокультурных ценностей динамично развивающегося профессионального общества [7].

Существует также множество толкований сочетания «рабочие профессии». Мы разделяем мнение Н. Е. Скриповой, что данные профессии так или иначе соотносятся с категорией «труд» как с «вечным естественным условием человеческой жизни». Это определенная трудовая деятельность, как правило, связанная с физическим трудом и представляющая собой вполне определенную личностную значимость и важность [20].

Ценностно-профессиональным ориентациям рабочих посвящены публикации Д. Я. Гильмутдинова [4], В. Н. Киселева [10], Г. М. Мкртчян [18], Н. Е. Скриповой [20]. Исследованием особенностей ценностей у представителей различных профессий занимались В. В. Аладьина, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, Г. М. Мкртчян, Г. Н. Прозументова, Н. Е. Скрипова.

В зарубежных научных работах профессиональные ценности представлены как карьерные ориентации, отражающие общую профессиональную динамику в обществе и позволяющие личности достичь собственных профессиональных целей [24–27]. Различные определения понятия «ценностно-профессиональные ориентации» в российских источниках показывают, что психологической основой указанного феномена является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, которые участвуют в создании профессиональной направленности личности и выражают социально-детерминированные отношения личности к профессии (табл. 1).

Таблица 1

Краткие описания ценностно-профессиональных ориентаций (ЦПО), предлагаемые разными авторами

Автор	Характеристика ЦПО
1	2
В. В. Аладьина [1]	Психологическое содержание процесса формирования ЦПО – подготовка и принятие решения относительно профессионального пути, анализ, соотнесение и согласование внешних и внутренних факторов, компонентов и условий выбора. Главное для достижения успеха и удовлетворенности в профессиональной деятельности – выбор профессии, в которой потребности человека будут реализованы в наибольшей степени

1	2
Т. С. Каминская [9]	По мере того как у личности появляются ценностные ориентации по отношению к профессии, формируются и ЦПО, которые свидетельствуют о значимости профессии для конкретной личности
А. Н. Кошелева [13]	ЦПО – это смысложизненные и карьерные ориентации, которые влияют на профессиональное самоопределение личности
Т. В. Михайлова [17]	ЦПО являются личностными образованиями, которые отражают профессиональное сознание специалиста, систему его установок, характеризующих отношение к профессии, определяют содержание направленности личности на профессиональные ценности, выступают побудителем поведения субъекта профессиональной деятельности
Ю. В. Брагина [2]	ЦПО – это интегральная структура ценностей, которая формируется и развивается личностью в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и направлена на самореализацию, успешное профессиональное будущее, социальную ответственность и престиж профессии

На основе представленных в табл. 1 определений можно обозначить структуру ЦПО (табл. 2).

Таблица 2

Структура ценностно-профессиональных ориентаций (ЦПО)

Основные компоненты	Характеристика
1	2
Ценностные ориентации	Психологической основой является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, которые участвуют в создании направленности личности и выражают ее социально-детерминированные отношение к действительности, в том числе к конкретной профессии. Ценностные ориентации – система, в которой профессия занимает приоритетное место. Они обуславливают общее отношение человека к профессиональным целям и задачам и служат стержнем профессиональной реализации личности
Смысложизненные ориентации	Представляют собой результат осознания личностью целей и смысла собственной жизни, а также своего места и роли в обществе, что, несомненно, связано с конкретной профессией. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности воодушевляет личность, обеспечивает ее моральную устойчивость и психологическую готовность к самым сложным моментам профессионального пути

1	2
Профессиональные ценности	Отражают значимость для личности профессиональной деятельности в целом и ее отдельных составляющих. Профессиональные ценности присваиваются индивидом с момента выбора профессии, в процессе овладения ей и далее в течение всей трудовой деятельности, что предполагает определение критериев выбора профессии, осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, формирование профессиональных идеалов и отношения к себе как к профессионалу, выявление своих слабых и сильных сторон, поиск путей совершенствования, умение прогнозировать успехи и неудачи
Самоотношение	В процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности личность познает себя и накапливает знания о себе, т. е. происходит формирование более или менее устойчивого самоотношения, на основе которого возникают эмоциональные реакции на происходящее и осуществляется оценка событий

Ценностные ориентации обуславливают профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности, а также придают смысл профессиональным действиям. Поэтому успех профессионального пути личности во многом зависит от качества и уровня сформированной системы данных ориентаций, которая, разумеется, различна на разных стадиях профессионального становления личности.

Проанализируем основные концептуальные подходы к определению профессионального становления. Одним из первых отечественных психологов, который исследовал эту проблему, был Т. В. Кудрявцев. С позиций отношения личности к профессии и уровня выполнения деятельности он выделил четыре стадии указанного процесса:

- 1) возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности;
- 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
- 4) полная реализация личности в профессиональном труде [14].

По мнению Е. А. Климова, профессиональная жизнь человека делится на следующие фазы:

- 1) оптация – период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;
- 2) адаптация – вхождение в профессию и привыкание к ней;
- 3) фаза интернала – приобретение профессионального опыта;

4) мастерство – квалифицированное выполнение трудовой деятельности;

5) фаза авторитета – достижение профессионалом высокой квалификации;

6) наставничество – передача профессионалом своего опыта [12].

А. К. Маркова связала этапы профессионального становления с развитием профессионализма личности. При таком подходе выстраивается следующее соотношение этапов и уровней профессионализма:

1) допрофессионализм – первичное ознакомление с профессией;

2) профессионализм – состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм – включает в себя свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности;

4) непрофессионализм характеризуется выполнением труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности [16].

В нашем исследовании для определения этапов профессионального пути рабочих за основу была взята типология Э. Ф. Зеера, который, используя в качестве критериев социальную ситуацию и уровень реализации профессиональной деятельности, обозначил семь стадий профессионального становления:

1) аморфная стадия – зарождение профессионально ориентированных интересов;

2) оптация – человек направлен на выбор профессии;

3) профессиональная подготовка – начинается с поступления в профессиональное учебное заведение и завершается его окончанием;

4) профессиональная адаптация (стаж специалиста от года до трех лет);

5) первичная профессионализация (стаж от трех до пяти лет);

6) вторичная профессионализация (стаж от пяти до семи лет);

7) мастерство [5].

Наиболее интересны особенности формирования и развития личности рабочего и ее ценностно-профессиональных ориентаций на первых стадиях вхождения человека в профессию, а также в периоды, когда наступает становление специалиста и профессионала. Именно в начале профессиональной жизни в процессе учебно-профессиональной деятельности происходит усвоение личностью норм и ценностей общества, к которому она принадлежит.

Мы предположили, что особенности ЦПО, включающие в себя степень выраженности не только отдельных ценностей, но и смысложизненных ориентаций, а также самоотношение, могут усиливаться на последующих стадиях профессионального становления. Ведь высококвалифицированным рабочим кадрам свойственна развитая структура ЦПО, в которую, например, входят такие ценности, как работа по полученной специальности, престижность полученной профессии, высокое материальное положение благодаря этой профессии, инновационный подход в области ее освоения и др. [3].

По представлениям Э. Ф. Зеера, на стадии адаптации происходит постепенное приобретение профессионального опыта и навыков самостоятельного выполнения трудовых обязанностей, резко возрастает активность молодого специалиста, на этапе первичной профессионализации происходит его становление, а при вторичной профессионализации – утверждение в статусе профессионала [6].

В соответствии с перечисленными теоретическими положениями было проведено исследование, целью которого явилось выявление особенностей ЦПО у рабочих на разных стадиях профессионального становления.

Экспериментом были охвачены студенты Первоуральского металлургического колледжа и сотрудники одного из трубных заводов Свердловской области. Общее количество испытуемых – 223 человека, из которых 100 – учащиеся по специальностям «Обработка металлов давлением», «Металловедение и термическая обработка металлов», «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования»; 123 – рабочие со стажем от 1 до 7 лет: электромонтеры, резчики труб и заготовок, слесари-ремонтники, электросварщики труб на стане, электрогазосварщики, фрезеровщики и др.

Для измерения уровня выраженности ЦПО были использованы следующие методики:

- «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- ОТеЦ (опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина);
- тест СЖО (смысложизненных ориентаций) Дж. Крамбо, Л. Махоника, адаптированный Д. А. Леонтьевым;
- методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» Е. М. Фонталовой в адаптации А. А. Шарова для измерения профессиональных ценностей [23];
- тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев).

Обработка данных осуществлялась с помощью стандартных методов математической статистики с использованием компьютерной программы «SPSS 20,0». Для статистической проверки и определения досто-

верности различий изучаемых переменных использовался непараметрический критерий Н – Краскела-Уоллеса, который применяется для сравнения трех и более независимых выборок. Данный критерий оценивает область пересечения значений выборочных совокупностей: чем меньше эта область пересечений, тем более не похожи выборочные значения. Вначале мы объединили выборки в одну и построили вариационный ряд. Вычислили ранги значений в сводной выборке. Сумма рангов одной выборки связана с суммой рангов других выборок. Затем вычисляется значение критерия Н. При сопоставлении рассчитанных и критических значений подтвердилась гипотеза о значимых различиях.

В результате были обнаружены значимые различия особенностей ЦПО респондентов, находящихся на разных этапах профессионального становления.

Содержание табл. 3 демонстрирует, что уровень терминальных ценностей повышается от стадии профессионального обучения к стадии адаптации рабочих, а затем понижается при первичной профессионализации и становится еще ниже на этапе вторичной профессионализации. Это может быть связано с тем, что во время адаптации резко возрастает профессиональная активность личности: все силы мобилизуются на освоение системы взаимоотношений в коллективе и приобретение профессионального опыта; становятся высоко значимыми такие ценности, как, например, собственный престиж, высокое материальное положение, активные социальные контакты, достижения, равно как и семейная и общественная жизнь. Дальнейшее понижение терминальных ценностей может свидетельствовать о нормативном кризисе профессионального становления – профессиональных ожиданиях [6]. Н. В. Кузьмина считает, что на стадии профессионализации по мере оформления индивидуального стиля деятельности снижается уровень активности личности и происходит стагнация профессионального развития [15], которая может перерасти в кризис профессионального роста. На стадии вторичной профессионализации появляется потребность в самоопределении и самоорганизации, а неудовлетворенность своим социально-профессиональным статусом и должностью способна спровоцировать кризис профессиональной карьеры [6].

Данные табл. 4 рисуют схожую картину. Большинство терминальных ценностей: здоровье, любовь, общественное призвание, продуктивная жизнь, развитие себя, благополучная семейная жизнь, счастье других – являются значимыми на ранних стадиях профессионального становления, а затем нивелируются, что обусловлено теми же причинами, что перечислены выше.

Таблица 3

Средние значения терминальных ценностей рабочих (по И. Г. Сенину), баллы

Терминальные ценности	Студенты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Критерий Краскела – Уоллеса
Собственный престиж	96,86	180,63	105,62	76,84	0,00*
Высокое материальное положение	101,78	152,32	117,65	85,96	0,00*
Креативность	114,13	128,75	90,74	107,09	0,10
Активные социальные контакты	110,31	148,02	107,07	79,38	0,00*
Развитие себя	121,55	117,65	117,23	76,79	0,01*
Достижения	109,49	149,65	106,27	80,29	0,00*
Духовное удовлетворение	120,23	141,84	97,00	70,99	0,00*
Сохранение собственной индивидуальности	108,97	176,25	90,51	65,56	0,00*
Профессиональная жизнь	107,51	159,36	104,88	75,36	0,00*
Обучение и образование	112,72	148,68	110,43	69,46	0,00*
Семейная жизнь	98,08	167,70	120,69	74,72	0,00*
Общественная жизнь	109,59	152,83	104,22	78,28	0,00*
Увлечения	122,09	142,18	84,04	77,93	0,00*

* – различия достоверны по критерию Краскела-Уоллеса при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Средние значения терминальных ценностей рабочих (по М. Рокичу), баллы

Терминальные ценности	Студенты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Критерий Краскела – Уоллеса
1	2	3	4	5	6
Активная деятельная жизнь	104,68	106,13	118,18	131,34	0,13
Жизненная мудрость	105,65	119,85	116,96	114,26	0,61
Здоровье	131,22	105,12	83,65	98,10	0,00*
Интересная работа	128,28	84,47	101,18	112,99	0,00*
Красота природы, искусства	97,84	120,17	128,08	123,14	0,03*
Любовь	100,56	151,63	97,12	108,79	0,00*
Материально обеспеченная жизнь	137,99	85,71	85,99	101,33	0,00*

1	2	3	4	5	6
Наличие верных друзей	101,34	95,77	145,85	126,01	0,00*
Общественное призвание	120,43	126,75	79,89	103,68	0,00*
Познание	118,69	90,83	131,64	101,48	0,01*
Продуктивная жизнь	112,52	121,12	116,51	96,04	0,31
Развитие	97,03	143,35	127,73	98,83	0,00*
Развлечения	96,66	124,49	114,97	133,25	0,01*
Свобода	115,33	84,80	125,62	122,36	0,01*
Счастливая семейная жизнь	127,94	104,67	98,76	92,84	0,01*
Счастье других	97,07	132,61	126,42	112,29	0,01*
Творчество	101,33	139,66	89,28	127,88	0,00*
Уверенность в себе	115,83	99,77	95,92	131,36	0,05*

* – $p \leq 0,05$.

Иная ситуация с инструментальными ценностями (табл. 5). К моменту вторичной профессионализации существенно понижаются ответственность, рационализм, твердая воля, широта взглядов, честность, эффективность в делах, что, возможно, является показателем нормативного кризиса карьеры. Высокие запросы, жизнерадостность, образованность, смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, терпимость, чуткость на стадиях профессионализации у рабочих повышаются, что, по нашему мнению, выглядит логично, поскольку у работников уже есть твердая социально-профессиональная позиция и устойчивая профессиональная самооценка.

Таблица 5

Средние значения инструментальных ценностей рабочих (по М. Рокичу),
баллы

Инструментальные ценности	Студен- ты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Крите- рий Краске- ла –Уол- леса
1	2	3	4	5	6
Аккуратность	118,13	108,08	112,81	100,45	0,51
Воспитанность	111,23	92,91	119,01	129,39	0,06
Высокие запросы	125,74	85,77	80,72	136,76	0,00*
Жизнерадостность	97,76	105,08	130,39	138,55	0,00*
Исполнительность	120,05	134,39	72,99	102,21	0,00*
Независимость	124,03	55,01	135,41	125,81	0,00*
Непримиримость	105,07	144,72	98,01	104,64	0,00*
Образованность	101,69	107,75	134,14	122,20	0,04*
Ответственность	124,00	105,42	120,73	81,50	0,00*
Рационализм	118,39	72,57	168,15	89,45	0,00*

1	2	3	4	5	6
Самоконтроль	111,27	147,28	73,43	108,94	0,00*
Смелость в отстаивании мнения	116,61	97,99	105,92	122,21	0,26
Твердая воля	97,55	137,84	133,50	98,53	0,00*
Терпимость	100,60	162,36	71,51	120,05	0,00*
Широта взглядов	102,07	113,47	153,01	97,20	0,00*
Честность	108,42	141,47	102,20	96,14	0,00*
Эффективность в делах	113,65	154,79	85,04	83,60	0,00*
Чуткость	110,99	99,10	114,78	126,80	0,25

* – $p \leq 0,05$.

Уровень смысловых ориентаций личности (табл. 6) довольно низкий на стадии профессионального обучения, но существенно возрастает в период адаптации и находится на среднем уровне на этапах первичной и вторичной профессионализации. Во время адаптации рабочие более глубоко осмысливают свою жизнь, ставят перед собой цели, получают удовлетворение при их достижении и обретают уверенность в собственных силах, что доказывает их активное стремление состояться в профессиональной деятельности.

Таблица 6

Средние значения смысло-жизненных ориентаций рабочих
(по Дж. Крамбо и Л. Махолику в адаптации Д. А. Леонтьева), баллы

Смысловые ориентации	Студенты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Критерий Краске-Уоллеса
Цели в жизни	91,55	136,53	119,69	127,80	0,00*
Процесс жизни	96,89	144,93	117,04	107,24	0,00*
Результат жизни	85,47	160,88	137,82	98,24	0,00*
Локус контроля – Я	96,90	139,00	110,08	120,48	0,02*
Локус контроля – жизнь	98,21	152,85	103,80	107,09	0,00*
Осмысленность жизни	88,71	171,26	105,69	107,93	0,00*

* – $p \leq 0,05$.

Наполнение табл. 7 позволяет сделать выводы, что на ступени профессиональной подготовки наиболее важны такие профессиональные ценности, как работа по полученной специальности, с близкими по духу коллегами и под руководством квалифицированного начальника, престижность же профессии малозначима. Это объясняется тем, что студенты колледжа все-таки еще не столкнулись с реальной профессиональной деятельностью. Ситуация меняется на

стадии профессиональной адаптации: на первый план выходят такие практические ценности, как престижность профессии, комфортность условий труда, удобный режим работы, ее общественная значимость, но совсем не важен четко расписанный трудовой процесс. При первичной и вторичной профессионализации резко повышаются другие показатели: возможность социальных льгот, работа с близкими по духу коллегами, и резко понижается внимание к престижности профессии, комфортности условий труда, удобному режиму работы. Возможно, это связано с тем, что рабочие на данных стадиях достигли определенных профессиональных высот и теперь задумываются о своей жизни с точки зрения социальных гарантий и духовного удовлетворения.

Таблица 7

Средние значения профессиональных ценностей рабочих
(по Е. М. Фонталовой в адаптации А. А. Шарова), баллы

Профессиональные ценности	Студенты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Критерий Краске-ла – Уол-леса
Работа по полученной специальности	131,38	73,25	109,22	110,69	0,00*
Хорошая зарплата	101,12	126,35	122,74	112,78	0,10
Возможность служебного роста	106,14	123,34	102,45	122,45	0,25
Четко расписанный трудовой процесс	114,90	87,40	122,62	123,23	0,03*
Престижность профессии	96,70	172,24	80,51	110,11	0,00*
Возможность социальных льгот	112,37	81,11	141,69	119,14	0,00*
Работа с близкими по духу коллегами	126,42	62,12	143,74	103,96	0,00*
Работа под руководством квалифицированного начальника	126,64	85,16	106,28	111,55	0,00*
Комфортность условий труда	109,23	148,59	100,69	87,31	0,00*
Удобный режим работы	106,87	154,50	101,55	85,63	0,00*
Работа, предполагающая общение с широким и меняющимся кругом лиц	119,46	100,16	88,95	128,29	0,02*
Возможность выполнять работу большой общественной значимости	110,81	136,17	86,12	111,13	0,01*

* – $p \leq 0,05$.

Самоотношение рабочих (табл. 8) повышается на этапах профессионализации. Растет самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность, саморукводство, самопонимание; снижается уровень выраженности самообвинения и самоинтереса, что, вероятно, обусловлено стабилизацией профессиональной деятельности на стадиях первичной и вторичной профессионализации, выработкой собственной профессиональной позиции и индивидуального стиля деятельности, обретением уверенности в высоком качестве выполняемого труда.

Таблица 8

Средние значения самоотношения рабочих
(по В. В. Столину и С. Р. Пантлееву), баллы

Самоотношение	Студен- ты	Стаж от 1 до 3 лет	Стаж от 3 до 5 лет	Стаж от 5 до 7 лет	Крите- рий Краске- ла-Уол- леса
Шкала S – интегральное чувство «за» или «против» своего «Я»	96,78	107,34	141,54	128,10	0,00*
Шкала I – самоуважение	110,06	62,05	139,15	149,18	0,00*
Шкала II – аутосимпатия	99,00	116,66	127,91	124,44	0,04*
Шкала III – ожидаемое отношение от других	88,99	137,02	137,20	117,44	0,00*
Шкала IV – самоинтерес	95,78	148,88	115,07	107,31	0,00*
Шкала 1 – самоуверенность	106,52	80,84	134,95	140,31	0,00*
Шкала 2 – отношение других	96,64	145,76	105,81	117,30	0,00*
Шкала 3 – самопринятие	96,54	127,26	119,31	126,35	0,01*
Шкала 4 – саморукводство	115,77	65,04	118,09	150,95	0,00*
Шкала 5 – самообвинение	122,96	132,95	62,41	106,39	0,00*
Шкала 6 – самоинтерес	99,62	137,79	118,86	106,95	0,00*
Шкала 7 – самопонимание	113,32	70,28	141,96	128,98	0,00*

* – $p \leq 0,05$.

В табл. 9 показано, как постепенно происходят изменения ЦПО рабочих по мере продвижения от стадии профессиональной подготовки к стадии вторичной профессионализации.

Таблица 9

Сравнительный анализ изменения ценностно-профессиональных ориентаций рабочих на разных стадиях профессионального становления

ЦПО	Стадия			
	Профессиональная подготовка	Профессиональная адаптация	Первичная профессионализация	Вторичная профессионализация
1	2	3	4	5
Терминальные ценности	<i>Высоко значимые:</i> развитие себя, здоровье, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь. <i>Незначимые:</i> развлечения, счастье других, красота природы, искусство	<i>Высоко значимые:</i> собственный престиж, материальная обеспеченность, активные социальные контакты, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная и общественная жизнь, увлечения, любовь, общественное признание, развитие, счастье других, творчество. <i>Незначимые:</i> интересная работа, материально обеспеченная жизнь, верные друзья, свобода, познание	<i>Высоко значимые:</i> верные друзья, познание, свобода. <i>Незначимые:</i> здоровье, любовь, общественное признание, творчество, уверенность в себе	<i>Высоко значимые:</i> развлечения, уверенность в себе. <i>Незначимые:</i> собственный престиж, высокое материальное положение, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная и общественная жизнь, увлечения
Инструментальные ценности	<i>Высоко значимые:</i> ответственность.	<i>Высоко значимые:</i> исполнительность, неп-	<i>Высоко значимые:</i> независимость, образо-	<i>Высоко значимые:</i> воспитанность, высокие

1	2	3	4	5
ности	<i>Незначимые:</i> жизнерадостность, образованность, твердая воля	римирируемость, самоконтроль, твердая воля, терпимость, честность, эффективность в делах. <i>Незначимые:</i> воспитанность, независимость, рационализм	ванность, рационализм, широта взглядов. <i>Незначимые:</i> высокие запросы, исполнительность, непримирируемость, самоконтроль, терпимость, эффективность в делах	запросы, жизнерадостность. <i>Незначимые:</i> широта взглядов, честность, эффективность в делах
Смыслоненные ориентации	Низкий уровень целевых ориентаций, неудовлетворенность жизнью, низкий уровень локуса контроля Я и локуса контроля Жизнь, низкий уровень осмысленности жизни	Высокий уровень целевых ориентаций, удовлетворенность жизнью, высокий уровень локуса контроля Я и локуса контроля Жизнь, высокий уровень осмысленности жизни	Средний уровень всех показателей	Средний уровень всех показателей, кроме результата жизни – неудовлетворенность своей жизнью
Профессиональные ценности	<i>Высоко значимые:</i> работа по полученной специальности, работа под руководством квалифицированного начальника. <i>Незначимых нет</i>	<i>Высоко значимые:</i> престижность профессии, комфортные условия труда, удобный режим работы, возможность общественно значимой работы <i>Незначимые:</i> работа по специальности, четко распланный трудовой процесс, социальные льготы, работа с близкими по духу, работа	<i>Высоко значимые:</i> соц. льготы, работа с близкими по духу. <i>Незначимые:</i> престижность профессии, работа с широким кругом лиц, возможность выполнять работу большой общественной значимости	<i>Высоко значимые:</i> четко распланный трудовой процесс, работа с широким кругом лиц. <i>Незначимые:</i> комфортность условий труда, удобный режим работы

1	2	3	4	5
		под руководством квалифицированного начальника		
Самоотношение	Враждебность к собственному Я. Не проявляется интерес к собственным мыслям и чувствам. Негативное ожидаемое отношение к себе окружающих	Низкий уровень самоуважения, самоуверенности, саморуководства и самопонимания. Однако повышен интерес к своим мыслям и чувствам. Позитивное ожидаемое отношение к себе окружающих. Высокий уровень самооценивания	Устойчивое самоотношение. Полное принятие содержания Я-образа. Вера в свои силы, энергию, возможности, контроль своей жизни, понимание себя	Устойчивое самоотношение. Полное принятие содержания Я-образа. Повышен уровень самоуважения, самоуверенности, саморуководства

Результаты проведенного эмпирического исследования и теоретического анализа позволяют сделать несколько выводов.

1. Рабочих на разных стадиях профессионального становления отличает разный уровень выраженности отдельных видов ценностей, смысловых ориентаций, самоотношения, которые в совокупности составляют ценностно-профессиональные ориентации данного профессионального сообщества.

ЦПО на *стадии профессиональной подготовки* рабочих характеризуются высокой значимостью таких терминальных ценностей, как здоровье, развитие себя, интересная работа, счастливая семейная жизнь. Также большую важность приобретают профессиональные ценности: работа по полученной специальности и под руководством квалифицированного начальника. Однако студенты еще не владеют знаниями и представлениями о своих силах и возможностях, не доверяют своему мнению, не уверены в своей интересности для окружающих, чем объясняется низкий уровень самоотношения и низкая самооценка учащихся.

На *стадии профессиональной адаптации* высока значимость собственного престижа, хорошего материального положения, активных социальных контактов, личных достижений, духовного удовлетворения, сохранения собственной индивидуальности, интересной профессиональной жизни, обуче-

ния и образования, семейной жизни и других терминальных ценностей. Особенно важными становятся такие инструментальные ценности, как исполнительность, непримиримость, самоконтроль, твердая воля, терпимость, честность, эффективность в делах. В условиях реальной профессиональной деятельности повышается значимость некоторых профессиональных ценностей: престижность профессии, комфортные условия труда, удобный режим работы, возможность работы большой общественной значимости. Заметно активизируется процесс осмысления жизни, проявляется интерес к своим мыслям и чувствам. Однако самоотношение еще не устойчиво, низок уровень самоуважения, самоуверенности и самопонимания. Характерно ожидание позитивного отношения окружающих к своей персоне.

На стадии *первичной профессионализации* на первый план у молодых рабочих выходят верные друзья, свобода, независимость, образованность, возможность пополнения знаний, рационализм, широта взглядов, а также наличие социальных льгот и сотрудничество с близкими по духу коллегами. Становится устойчивым самоотношение, полностью принимается содержание Я-образа, возникает понимание себя, появляется вера в свои силы, умение контролировать свои эмоции и действия, собственную жизнь в целом. Однако смысложизненные ориентации не отличаются высоким уровнем осмысленности, что выражается в нехватке целеустремленности.

На стадии *вторичной профессионализации* для рабочих высоко значимы такие ценности, как развлечения, уверенность в себе, высокие запросы, воспитанность, жизнерадостность, а также четко расписанный трудовой процесс и работа, предполагающая общение с широким и меняющимся кругом лиц. На данном этапе, как и на предыдущем, осмысленность жизни недостаточна, ко всему прочему пока низка результативность деятельности. И хотя у рабочих уже сформировались устойчивое отношение к себе, самоуважение, умение саморуководства, но многие из них не удовлетворены своей жизнью.

2. Наше предположение, что особенности ЦПО, включающие в себя не только отдельные ценности, но и смысложизненные ориентации, а также самоотношение, могут усиливаться на последующих стадиях профессионального становления, подтвердилось лишь частично.

3. Выявленные значимые различия ЦПО рабочих, в частности понижение многих показателей на стадиях первичной и вторичной профессионализации, указывают на то, что структура ценностно-профессиональных ориентаций нуждается в дополнительных мерах по ее формированию в период профессиональной подготовки и на этапах дальнейшего профессионального становления высококвалифицированных кадров.

От того, каким образом у будущих рабочих на стадии их профессиональной подготовки (в нашем случае – в колледже) сформировалась система ценностей, какое сложилось мировоззрение и какое выработалось отношение к окружающей действительности, зависит, как сложится их последующий профессиональный путь. Развитие ценностно-профессиональных ориентаций рабочих как высококвалифицированных кадров может осуществляться при помощи метода форсайт [3], посредством специально разработанной учебной программы, через ролевые игры, тренинги, психогимнастические упражнения и др.

*Статья рекомендована к публикации
чл.-корр. Российской академии образования,
д-ром психол. наук, проф. Э. Ф. Зеером*

Литература

1. Аладьина В. В. Ценностно-профессиональные ориентации студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2012.
2. Брагина Ю. В. Ценностно-профессиональные ориентации: анализ понятия // Наука как движущая антикризисная сила: инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития фундаментальных и прикладных научных исследований, 15–16 января 2016 г., Санкт-Петербург. СПб: Культинформпресс, 2016. С. 55–58.
3. Брагина Ю. В. Формирование ценностно-профессиональных ориентаций студентов металлургического колледжа // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 125–131.
4. Гильтмутинов Д. Я. Ценностные ориентации студентов учреждений среднего профессионального образования и их реализация в условиях современной России: дис. канд. ... социол. наук. Уфа, 2006. 155 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Академия, 2009. 240 с.
7. Зеер Э. Ф. Социально-образовательные аспекты становления «человека труда» // Образование и наука. 2013. № 8 (107). С. 32–46.
8. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва: Высшая школа, 1993. 348 с.
9. Каминская Т. С. Профессиональные ценностные ориентации как характеристика личности студента технического вуза // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 40–43.
10. Киселев В. Н. Жизненные ценности молодых рабочих в современных условиях: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2013.
11. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. Воронеж: МОДЭК, 2003. 456 с.

12. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Принтер, 1993. 57 с.
13. Кошелева А. Н. Ценностно-профессиональные ориентации различных социальных групп: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 177 с.
14. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. Москва: Московский энергетический институт, 1985.
15. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа, 1989.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
17. Михайлова Т. В. Профессиональные ценностные ориентации: к вопросу о содержании понятия // Казанская наука. 2012. № 8. С. 105–107.
18. Мкртчян Г. М. Ценностные ориентации молодежи в процессе профессионального самоопределения: дис. ... канд. филос. наук. Москва, 1983. 197 с.
19. Прозументова Г. Н. Некоторые вопросы определения сформированности ценностных ориентаций учащихся // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. Томск: Томский университет, 1978. С. 144–149.
20. Скрипова Н. Е. Ценность рабочих профессий как социальная доминанта ориентации // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 8 (16) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/8/skripova.pdf> (дата обращения 02.02.2016).
21. Ткаченко Е. В. Проблемы подготовки рабочих кадров в РФ // Педагогика, 2014. № 6. С. 21–31.
22. Филиппова К. А. Исследование профессиональных ценностных ориентаций личности как теоретических оснований. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.juristlib.ru/book_9465.html (дата обращения 10.10.2015).
23. Шаров А. А. Разработка методики исследования профессиональных ценностей [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.net.ru/articles/content/1161121069.html> (дата обращения 25.01.2016).
24. Field F. L. Kehash D. & Tiedeman D. V. The self-concept in career development // Personnel & Guidance Journal. 1962. Vol. 41 (63). P. 767–771.
25. Hall D. T. Career development in organization. San-Francisco; London: Jossey-Bas, 1986. P. 366.
26. Helbing J. S. The self in career development. Theory, measurement, and counseling. Amsterdam: Geboren Teassen. 1987. P. 199.
27. Super D. E., Hall D. T. Career development: exploration and planning // Ann. Rev. Psychol. 1978. Vol. 29: 333–72 p.

References

1. Alad'ina V. V. Tsennostno-professional'nye orientatsii studentov tekhnicheskikh vuzov. [Valuable professional orientations of students of technical colleges]. Abstract of cand. diss. Moscow, 2012. (In Russian)

2. Bragina Y. V. Tsennostno-professional'nye orientatsii: analiz ponyatiya. [Valuable professional orientations: analysis of concept]. Nauka kak dvizhushchaya antikrizisnaya sila: innovatsionnye preobrazovaniya, prioritetye napravleniya i tendentsii razvitiya fundamental'nykh i prikladnykh nauchnykh issledovaniy, 15–16 janvarja 2016 g. [Science as driving anti-recessionary force: innovative transformations, priority directions and tendencies of development of basic and applied scientific researches, d.d. 15–16 January, 2016] St.-Petersburg, 2016. P. 55–58. (In Russian)
3. Bragina Y. V. Forming of valuable professional orientations of students of metallurgical college. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. [Pedagogical Education in Russia]*. 2015. № 6. P. 125–131. (In Russian)
4. Gil'mutdinov D. Y. Tsennostnye orientatsii studentov uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya i ih realizatsiya v usloviyah sovremennoy Rossii. [Valuable orientations of students of organizations of average professional education and their implementation in the conditions of modern Russia]. Cand. diss. Ufa, 2006. (In Russian)
5. Zeer E. F. Psihologiya professiy. [Psychology of professions]. Moscow; Yekaterinburg: Publishing Houses Akademicheskij proekt; Delovaya kniga. [Academic project; Business book]. 2003. (In Russian)
6. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo razvitiya. [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing House Akademiya. [Academy]. 2009. (In Russian)
7. Zeer E. F. Socio-educational aspects of the working man formation. *Obrazovanie i nauka. Science and Education*. 2013. № 8. P. 32–46. (In Russian)
8. Isaev I. A. *Teoriya i praktika formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly*. [Theory and practice of forming of professional and pedagogical culture of the teacher of the higher school]. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola. [Higher School]. 1993. (In Russian)
9. Kaminskaya T. S. Professional valuable orientations as characteristic of the identity of the student of technical college. *Psihologicheskij zhurnal. [Psychological Journal]*. 2006. № 1. P. 40–43. (In Russian)
10. Kiselev V. N. Zhyznennye tsennosti molodyh rabochih v sovremennykh usloviyah. [Vital values of young workers in modern conditions]. Abstract of cand. diss. 2013. (In Russian)
11. Klimov E. A. Psihologiya professionala. [Psychology of the professional]. Voronezh: Publishing House MODEK, 2003. (In Russian)
12. Klimov E. A. Razvivaushchiysya chelovek v mire professiy. [The developing person in the world of professions]. Obninsk: Publishing House Printer, 1993. (In Russian).
13. Kosheleva A. N. Tsennostno-professional'nye orientatsii razlichnykh sotsial'nykh grupp. [Valuable professional orientations of various social groups]. Cand. diss. St.-Petersburg, 2001. (In Russian)
14. Kudryavtsev T. V. Psihologiya professional'nogo obucheniya i vospitaniya. [Psychology of professional training and education]. Moscow: Moskovskij energeticheskij institut. [Moscow Energy Institute]. 1985. (In Russian)

15. Kuz'mina N. V. Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftehuchilishchya. [Professionalism of activities of the teacher and master of inservice training of technical training college]. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola. [Higher School]. 1989. (In Russian)
16. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. [Professionalism psychology]. Moscow: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie». [International humanitarian fund «Znaniye»]. 1996. (In Russian).
17. Mikhaylova T. V. Professional'nye tsennostnye orientatsii: k voprosu o soderzhanii ponyatiya. [Professional valuable orientations: to a question of content of concept]. *Kazanskaya nauka. [Kazan Science]*. 2012. № 8. P. 105–107. (In Russian)
18. Mkrtchan G. M. Tsennostnye orientatsii molodezhi v protsesse professional'nogo samoopredeleniya. [Valuable orientations of youth in the course of professional self-determination]. Cand. diss. Moscow, 1983. (In Russian)
19. Prozumentova G. N. Nekotorye voprosy opredeleniya sformirovannosti tsennostnykh orientatsiy uchashchikhsya. [Some questions of determination of formation of valuable orientations of pupils]. *Psikhologo-pedagogicheskie voprosy organizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa. [Psychology and pedagogical questions of the organization of teaching and educational process]*. Tomsk, 1978. P. 144–149. (In Russian)
20. Skripova N. E. Value of working professions as social dominant of orientation. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem. [Modern researches of social problems]*. 2012. № 8. Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/8/skripova.pdf>. (In Russian)
21. Tkachenko E. V. Problems of preparation of personnel in the Russian Federation. *Pedagogika. [Pedagogics]*. 2014. № 6. P. 21–31. (In Russian)
22. Filippova K. A. Issledovanie professionalnykh tsennostnykh orientatsiy lichnosti kak teoreticheskikh osnovaniy. [Research of professional valuable orientations of the personality as theoretical bases]. Available at: http://www.juristlib.ru/book_9465.html. (In Russian)
23. Sharov A. A. Razrabotka metodiki issledovaniya professional'nykh tsennostey. Development of a technique of research of professional values. Available at: <http://psychology.net.ru/articles/content/1161121069.html>. (In Russian)
24. Field F. L. Kehash D. & Tiedeman D. V. The self-concept in career development. *Personnel & Guidance Journal*. 1962. Vol. 41 (63). P. 767–771. (Translated from English)
25. Hall D. T. Career development in organization. San-Francisco; London: Jossey-Bas, 1986. P. 366. (Translated from English)
26. Helbing J. S. The self in career development. Theory, measurement, and counseling. Amsterdam: Geboren Teassen. 1987. P. 199. (Translated from English)
27. Super D. E., Hall D. T. Career development: exploration and planning. *Ann. Rev. Psychol.* 1978. Vol. 29: 333.72 p. (Translated from English)

УДК 159.9.07/159.9.018

Дьяков Сергей Иванович

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии филиала Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Севастополь (РФ).

E-mail: sd333@mail.ru

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ. ПАРАДИГМА СУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть проблему стрессоустойчивости студентов в контексте субъектной самоорганизации личности.

В работе использованы следующие методы исследования: анкетирование; психодиагностические тесты «Толерантность к неопределенности» («НТН») и «Личностные факторы решений» («ЛФР») Т. В. Корниловой; оригинальные экспериментальные опыты – «Кодирование», методика самооценки (шкалирование) и «Локус контроля». При обработке данных применялись методы математической статистики (пакет SPSS 12) – корреляционный анализ Пирсона и факторный анализ с использованием вращения компонент методом «varimax».

Результаты и научная новизна. Выделены типы субъектности и стратегии стрессоустойчивости. Раскрыты природа и роль эмоционально-стрессового механизма, имеющего в своей основе информационно-семантические свойства. Показана связь несознательных механизмов психики со сферой сознания в контексте субъектности личности. Представлены механизмы эмоциональной и рациональной саморегуляции системы психической самоорганизации человека.

Эмпирически получены статистические и качественные данные, раскрывающие связи между свойствами субъектности и стрессоустойчивостью личности. По результатам исследования выделены варианты отношений, а также типы субъектности и стрессоустойчивости. Представлены оригинальные (авторские) техники изучения субъектности и факторов стрессоустойчивости.

Практическая значимость. Выявленные факторы субъектной самоорганизации раскрывают стрессогенные стороны среды и отношение личности к ситуациям перемен и неопределенности, а также указывают на субъектные свойства стрессоустойчивости, которые необходимо развивать, чтобы повысить уровень здоровья студентов, снизить риск девиантности и делинквенности их поведения.

Ключевые слова: субъектность, стрессоустойчивость, психическая самоорганизация, толерантность, локус контроля.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-97-109

Статья поступила в редакцию 14.01.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Sergey I. Dyakov

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Branch of Lomonosov Moscow State University, Sevastopol (RF).

E-mail: sd333@mail.ru

THE STRESS RESISTANCE OF STUDENTS. THE PARADIGM OF SUBJECT PERSONALITY SELF-ORGANIZATION

Abstract. *The aim of the investigation is to consider a problem of stress resistance of students in the context of subject self-organization of the personality.*

Methods. *The following methods of research are used: questioning; psychological and diagnostic tests «Tolerance of Uncertainty» (NTN) and «Personal Factors of Decisions» (PFD) by T. V. Kornilova; original experimental experiences – «Coding», a technique of a self-assessment (scaling) and «A locus control». While data processing the methods of mathematical statistics (SPSS 12 package) – the correlation analysis of Pearson and the factorial analysis with rotation use a component by «verimax» method are applied.*

Results and scientific novelty. *Types of subjectivity and strategy of stress resistance are allocated. The nature and a role of the emotional and stressful mechanism having information and semantic properties in its basis are disclosed. Communication of irresponsible mechanisms of mentality with the sphere of consciousness in the context of subjectivity of the personality is shown. Mechanisms of emotional and rational self-control of system of mental self-organization of the person are presented.*

The statistical and qualitative data opening communications between properties of subjectivity and stress resistance of the personality are empirically obtained. Variation of the relations and also types of subjectivity and stress resistance emphasized based on the results of the presented research. Original (author's) methods of studying of subjectivity and factors of stress resistance are presented.

Practical significance. *The revealed factors of subject self-organization reveal the stress-producing directions of the environment and the relation of the personality to situations of changes and uncertainty: and also indicate subject properties of resistance to stress which need to be developed to increase the level of health of students, to reduce risk of deviance and delinquency of their behavior.*

Keywords: *subjectness, stress resistance, mental self-organization, tolerance, locus of control.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-97-109

The article was submitted on 14.01.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Проблема психологического стресса приобретает все большую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, а также личностной экстремальности современной жизни, существенным повышением потока информации, стремительными переменами на рынке труда и другими факторами. «По оценкам многочисленных экспертов, в наше время значительная часть населения страдает психическими расстройствами, вызванными острым или хроническим стрессом. Стресс достигает масштабов эпидемии и являет собой основную социальную проблему современного общества», – пишет В. А. Бодров [3, с. 2]. Стресс признается одной из главных медицинских проблем в других странах [13, 14, 16].

В ходе эволюции живые существа постоянно испытывают напряжение по причине необходимости адаптации к меняющимся условиям среды, что полностью относится и к человеку. Сложнейшие задачи, которые встают перед ним, порождают резкое увеличение психических нагрузок, приводящих к нарушениям нервных процессов [1–3, 8–10], что сопровождается снижением толерантности и стрессоустойчивости.

Не удивительно, что растет число научных исследований и публикаций по проблемам стресса и стрессоустойчивости (В. А. Бодров, Р. Лазарус, Л. А. Китаев-Смык, Б. Холзел и др. [1, 3, 8, 10, 17]), разработок теоретических и практических методов диагностики, профилактики и преодоления стрессовых состояний (А. Б. Леонова, и др. [9, 10, 15, 18–20]). Вместе с тем появляются новые проблемы в области стресса, например, такие, как посттравматические стрессовые расстройства (Ю. С. Шойгу и др.), которыми, по данным исследований (Р. Кessler, 1995), страдают 5% мужчин и 10% женщин. Изучается феномен выгорания (Н. Е. Водопьянова, Г. А. Макарова, Е. С. Старченкова и др.), возникающего у психически здоровых людей и характеризующего в большей степени профессиональную деятельность человека, чем его самого (Е. В. Ермакова, 2010).

Стрессоустойчивость – одна из основных характеристик личности, определяющих ее возможность раскрывать свои потенциалы и утверждать индивидуальность, что выражается в ее субъектности. Таким образом, проблема стрессоустойчивости связана с аспектами места и роли субъекта в жизни общества [1, 4–6]. Это актуализирует исследования механизмов психической самоорганизации, способов самоуправления и саморегуляции при раскрытии творческих потенциалов личности, поэтому первостепенное значение приобретают задачи подготовки в системе образования к общественно полезной деятельности стрессоустойчивого молодого поколения. Решение данной задачи позволит повысить уровень здоровья и благополучия общества, поможет снизить девиантность и делинквентность поведения молодых сограждан. Для формирования способ-

ностей оптимального и адекватного самоуправления и саморегуляции личности (А. В. Алексеева [2] и др.), разработки психологических программ подготовки молодежи к самостоятельной продуктивной и здоровой жизни важно изучить характеристики и механизмы субъектной самоорганизации.

Анализ научных исследований показал, что субъектная парадигма человека изучалась не только в общепсихологическом (К. А. Абульханова, Е. А. Сергиенко), но и в образовательно-педагогическом плане (В. Я. Ляудис, В. В. Рубцов, В. А. Якунин и др.). Проблеме самоорганизации посвящены многочисленные работы в области педагогики (В. И. Андреева, В. И. Аршинова, В. Г. Буданова, А. Я. Зориной, Е. Н. Князевой, Д. И. Трубецкова, О. Н. Федоровой и др.). Данная тема представлена в этой области в аспектах самоорганизации практической деятельности учащихся. Однако авторы не раскрывают психологических механизмов и закономерностей самоорганизации. Не существует пока и модели самоорганизации школьников и студентов, хотя в системе образования (в современных средней и высшей школе) налицо ее низкий уровень. Отсутствуют также теоретические и экспериментально выявленные обоснования педагогических условий совершенствования самоорганизации учащихся.

В отечественной и зарубежной литературе получили достаточно широкое освещение вопросы влияния информационных факторов на деятельность человека [3]. Подтверждена необходимость использования когнитивного и семантического подходов к исследованию субъектных свойств и факторов активности человека. Но недостаточное внимание уделено исследованию роли этих факторов в развитии стресса, механизмам его саморегуляции, оценке и прогнозированию стрессоустойчивости, личной психической самоорганизации в совладании со стрессом [1–3, 8, 10, 17].

Психологический стресс как состояние является своеобразной формой отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации, обусловленной особенностями деятельности, которые, в свою очередь, определяются выбранными или принятыми им социальными целями и ценностями, а их достижение связано с содержанием отношения к деятельности. Таким образом, механизм стресса имеет семантическую природу непроизвольного смыслового реагирования в условиях адаптации.

В рамках субъектно-деятельностного подхода целесообразно использование модели развития высших психических функций, что позволит сформировать оптимальную психическую самоорганизацию.

Функциональным ядром системы понимания, осознания и самоуправления в психической самоорганизации является мотивационно-ценностная сфера индивида. Это семантическая система психической самоорганизации, в которой консолидированы позиции человека, его отношения к действительности

и активности. Исследователями раскрыты основные стрессовые механизмы и стрессовые факторы, выступающие причинами дезорганизации поведения и деятельности человека. Установлено, что стресс связан с эмоциональной неустойчивостью в психической саморегуляции человека, что подтверждает понимание механизмов стресса и эмоциональной регуляции как первичных, базовых, бессознательных механизмов психической самоорганизации и саморегуляции человека. Существующие в настоящее время определения стрессоустойчивости затрудняют выделение конкретных критериев оценивания субъектных свойств человека. Остаются открытыми вопросы о механизмах оптимальной психической самоорганизации индивида в контексте продуктивного выполнения работы и обучения людей умениям самоуправления и саморегуляции.

Изучая механизмы эмоциональной и рациональной саморегуляции системы психической самоорганизации человека, мы пришли к выводу, что она имеет инфомационно-семантическую природу структурированного и программированного (через сложившиеся комплексы, архетипы, установки и т. п.) опыта жизни. Субъектность самоорганизации заключается в сознательном контроле структурно-функциональных механизмов идентификации и активности в поле жизни. Вместе с тем следует подчеркнуть роль волевых механизмов в психической самоорганизации человека.

Авторы выделяют в качестве основных следующие свойства стрессоустойчивости: готовность к риску [1, 11, 12], толерантность к неопределенности, способность к принятию решения [7]. Ранее нами были представлены разработки, раскрывающие природу и роль механизмов эмоциональной и рационально-волевой саморегуляции, а также связь бессознательных механизмов психики со сферой сознания в контексте субъектной самоорганизации жизнедеятельности человека [5, 6].

В данной статье излагаются результаты исследования психологических факторов стрессоустойчивости студентов в системе субъектной самоорганизации. Эмпирическое исследование проводилось на выборке 77 студентов филиала Московского государственного университета (МГУ) в г. Севастополе. Выборку составили 22 чел. 1-го курса, 14 чел. – 3-го, 11 чел. – 4-го, 15 чел. – 5-го курсов отделения «Психология», а также 15 чел. 3-го курса отделения «География». Среди участников было 10 чел. мужского пола, 67 – женского.

Нами был дополнен приведенный выше список факторов стрессоустойчивости студентов в системе субъектной самоорганизации: готовность к риску, толерантность к неопределенности, способность принять решения, локус контроль, самооценка. В качестве инструментария выяснения личностных представлений респондентов о факторах стресса и стрессоустойчивости использовались анкетирование; психодиагностические тесты «Толерантность к неопределенности» (НТН) и «Личностные факторы решений» (ЛФР) Т. В. Кор-

ниловой; а также оригинальные (авторские) экспериментальные методики – «Кодирование», методика самооценки (шкалирование) и «Локус контроля» (вариант шкалирования). При обработке результатов применялись методы математической статистики (пакет SPSS 12) – корреляционный анализ Пирсона, факторный анализ с вращением компонент методом «varimax». Распределение шкал методик представлено в табл. 1.

Таблица 1

Методики и шкалы измерения

НТН			ЛФР		Локус контроля		Самооценка (шкалирование)				
1	2	3	1	2	И	Э	1	2	3	<...>	18
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<...>	25

Примечание. В 1-й строке дана нумерация шкал по методикам (названия шкал указаны в тексте); во 2-й строке – сквозная нумерация шкал всех методик (всего 25 шкал).

С помощью теста «НТН» измерялись: 1) «толерантность к неопределенности»; 2) «интолерантность» (неприятие неопределенности, склонность к порядку); 3) «межличностная интолерантность к неопределенности»; на основе теста «ЛФР» определялись: 4) «готовность к риску»; 5) «рациональность».

Авторская методика самооценки представляет собой 18 шкал, определяющих субъектные факторы в контексте стрессоустойчивости, выделенные на основе анкетирования (табл. 2).

Таблица 2

Шкалы методики самооценки

0 – Удача – 10	0 – Проблемы – 10	0 – Творчество – 10	0 – Риск – 10	0 – Успех – 10	0 – Уверенность в себе – 10	0 – Игра, импровизация – 10	0 – Перспективы – 10	0 – Социальные интересы – 10	0 – Уровень притязаний – 10	0 – Самостоятельность – 10	0 – Духовные интересы – 10	0 – Потребность в достижении – 10	0 – Здоровье – 10	0 – Интеллект – 10	0 – Принятие неопределенности – 10	0 – Экспромт – 10	0 – Удовлетворенность – 10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Оригинальная методика «Локус контроля» представлена 10 пунктами вопросника, самооценка по которым производилась респондентами по 10-балльной шкале¹.

Эмпирические данные показали следующие результаты. Отмечена статистически значимая положительная корреляция (0,74) по факторам «толерантность к неопределенности» (ТН) и «готовность к риску» (ГР), что означает: субъект с терпимостью к неопределенности имеет высокую склонность к риску, или иначе – способность личности вступать в стрессовые ситуации риска и адаптироваться в условиях неопределенности.

Фактор ТН также положительно коррелирует с фактором локус контроля «экстернальность» (0,4) и с показателями самооценки «риск» (0,46), «успех» (0,44), «социальные интересы» (0,41), а также «здоровье» (0,44). Эти результаты можно интерпретировать следующим образом: толерантность к неопределенности является свойством, предполагающим экстернальный локус контроля субъекта, а именно – ориентацию на внешние обстоятельства, случай, помощь других, везение либо даже судьбу, в противоположность интернальному контролю – ориентации на собственные силы и способности в решении текущих задач. Данная характеристика личности отличается от распространенной точки зрения, что интернальность является основным свойством субъектности (В. А. Татенко и др.). В ситуациях неопределенности субъект способен адаптироваться именно с помощью своих способностей к принятию внешнего локуса контроля, толерантности мышления и склонности к риску. Это подтверждает и статистически незначимая (0,09) корреляция фактора ТН с фактором теста «АФР» «рациональность».

Наличие положительной корреляции между ТН и показателями самооценки по шкалам «риска» (0,46), «успеха» (0,44), «социальных интересов» (0,41), а также «здоровья» (0,44) раскрывает следующие зависимости:

1) наличие связи между факторами ТН и ГР уже зафиксировано тестом «АФР», здесь же подтверждается адекватность самооценки респондентов;

2) обнаруженная связь между ТН и шкалой «успеха» показывает открытость к неопределенности и способность к риску ради достижения успеха;

3) пересечения между ТН и шкалой «социальных интересов» вскрывает скрытую зависимость ТН от ориентаций субъекта на социальное взаимодействие для решения своих задач;

4) связь между ТН и шкалой «здоровья» также говорит о скрытой зависимости уровня стрессоустойчивости субъекта с его гибкостью и терпимостью. Добавим, что показатели шкалы «здоровья» отрицательно коррелируют

¹ См. приложение А на сайте журнала.

лируют с «межличностной интолерантностью к неопределенности» (0,5), но имеют положительную статистически значимую корреляцию (0,43) с фактором экстернальности, что подтверждает достоверность данных эмпирического исследования.

По фактору «интолерантность» выявлена положительная статистически значимая корреляция с факторами «рациональность» (0,64) и «интернальность» (0,44), а также отрицательная с фактором «экстернальность» (0,40). Данные показатели определяют склонность субъекта к порядку и определенности и неприятие неопределенности в совокупности с повышенной рациональностью и регламентацией деятельности, что снижает возможность попадания в стрессогенные положения и тем самым повышает стрессоустойчивость.

У 33% испытуемых отмечен уровень готовности к риску выше среднего и высокий, у 13% – низкий, у остальных средний. При этом рациональность выше среднего и высокого уровня выявлена только у 13% испытуемых, что говорит о недостаточной степени осмысленности активности студентов.

Факторный анализ данных показал следующие результаты¹.

1-й фактор (38% дисперсии) объединяет в себе шкалы: положительные коэффициенты «толерантность к неопределенности» и «готовность к риску», «риск» и «успех» (по самооценке); отрицательные коэффициенты «межличностная интолерантность к неопределенности». Поэтому данный фактор назван «готовность к риску».

2-й фактор (30%) состоит из шкал самооценки: положительные коэффициенты – проблемы, интеллект, принятие неопределенности, экспромт, удовлетворенность. Фактор назван «активность в ситуациях неопределенности».

3-й фактор (28%): положительные коэффициенты «интолерантность к неопределенности», «межличностная интолерантность к неопределенности», «интернальность», «рациональность» (ΛФР), «уровень притязаний» (самооценка). Фактор получил название «рациональность».

4-й фактор (25%): положительные коэффициенты – творчество, уверенность в себе, игра, импровизация; отрицательный – «интернальность». Фактор получил наименование «креативность».

5-й фактор (19%): положительные коэффициенты – творчество, успех, игра, импровизация, духовные интересы, потребность в достижении. Назван «творческая мотивация».

¹ Наборы и характеристики шкал выявленных 5 факторов представлены на сайте журнала в табл. А.1 приложения А.

Факторы субъектности личности раскрывают стрессогенные стороны среды и отношения респондентов к ситуациям перемен и неопределенности, а также представляют субъектные свойства стрессоустойчивости индивида.

Мы также провели серию опытов, связанных с выполнением заданий в быстром темпе, требующих высокой концентрации внимания, оперативного реагирования, гибкости и способности легко переключаться на новую форму деятельности. Результаты фиксировались при помощи методики «Кодирования»¹ и замеров пульса. Методика предполагала выполнение шести заданий, в которых постоянно менялся код; в промежутках между выполнением последних трех заданий испытуемым предлагали дополнительно решить по три математических выражения за короткое время. Отведенное на выполнение время работы над каждым заданием было регламентировано. Возникающие состояния напряжения у испытуемых фиксировались показаниями пульса. Кроме того, в целях определения влияния смысловых (семантических) факторов, которые выражают субъектную сторону самоорганизации поведения и деятельности человека, после выполнения третьего задания сообщалось: «За выполнение работы будет поставлена оценка. Три человека, у которых будет максимальное количество баллов, получают отлично». С появлением мотивации на оценивание практически у всех испытуемых возрастали качественные показатели выполнения заданий, однако количественные показатели имели индивидуальную вариацию. У 60% испытуемых ритм пульса в течение всей работы постепенно снижался, у 27% – повышался и у 13% – был на одном уровне.

На следующем этапе пульс замерялся после выполнения каждого кратковременного задания кодирования. Физиологическая тенденция стрессовой реакции выглядела таким образом: у 62% испытуемых частота пульса увеличивалась в начале работы, но затем снижалась и уже через 1–2 минуты стабилизировалась на более спокойном ритме. У остальных участников эксперимента зафиксировано скачкообразное (снижение – повышение – снижение...) пульсирование при приступлении к работе, в конце ее пульс был ниже начальной частоты.

В условиях кратковременного напряжения (6–10 мин), особенно во втором опыте, когда пульс замерялся согласно циклам выполнения работы, наблюдалась общая тенденция последовательного снижения и выравнивания пульса (физиологического состояния организма), что указывает на наличие физиологического стресса перед предстоящей работой и в первые ее минуты – это так называемая «предстартовая лихорадка».

¹ См. приложение А на сайте журнала.

Дальнейшее снижение частоты пульса ниже обычного у большинства испытуемых, на наш взгляд, говорит о их вхождении в особое медитативное состояние, повышающее интенсивность психических процессов.

В сделанной нами выборке не обнаружены существенные различия между показателями респондентов мужского и женского пола, а также между респондентами разных специальностей обучения.

Выводы. Физиологические механизмы стрессовой реакции имеют индивидуальную специфику. У большинства респондентов пульс повышается в начале работы, затем снижается и опускается ниже первоначального замера, что говорит о вхождении сознания испытуемых в измененное, продуктивное для решения мыслительных задач состояние. Данные состояния могут быть продолжительными в ситуациях смысловой заинтересованности, благодаря которой повышается устойчивость внимания. Сознательная смысловая (семантическая) организация мотивации (например, стимулы в виде оценок за выполнение задания) повышает продуктивность деятельности.

Обнаружено два варианта смысловой организации респондентов и соответственно их поведения в ситуациях неопределенности, т. е. два типа субъектности личности – с интернальным и экстернальным локусом контроля. Данные типы субъектности определяют стратегии стрессоустойчивости личности. Выявленные статистически достоверные корреляции раскрывают следующие закономерности в семантике самоорганизации. Субъекты с экстернальным локусом контроля обладают высокой склонностью к риску и толерантностью к неопределенности, а также стремлением к успеху, социальной заинтересованностью и отсутствием склонности к рациональности. Для субъектов с интернальным локусом контроля характерны интолерантность и рациональность. Склонность к порядку и определенности и неприятие неопределенности в совокупности с повышенной рациональностью и регламентацией деятельности снижают вероятность попадания в стрессогенные условия, что говорит о повышенной стрессоустойчивости, но снижает возможности достижения социальной популярности и успеха.

Полученные путем факторного анализа пять факторов субъектной самоорганизации раскрывают стрессогенные стороны среды и отношения индивидов к ситуациям перемен и неопределенности, а также представляют субъектные свойства стрессоустойчивости, которые необходимо развивать, чтобы повысить уровень здоровья студентов, снизить риск девиантности и делинквентности их поведения.

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

Литература

1. Авдулова Т. П., Витковская Е. В., Поневаж Е. В. Рисковое поведение в юности: отклонение или норма? Клиническая и специальная психология. 2013 № 3. С. 36–44.
2. Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта преступления: дис. ... д-ра психол. наук. С.-Петербург, 2006.
3. Бодров В. А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. С.-Петербург: Алетейя, 2003. 272 с.
5. Дьяков С. И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015. 528 с.
6. Дьяков С. И. Психосемантика самоорганизации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта: монография. Москва: Спутник +, 2015. 560 с.
7. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. Москва: Смысл, 2010. 334 с.
8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологического исследования // Эмоциональный стресс: пер. с англ. Москва, 1970.
9. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 86–92.
10. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. 2-е изд. Москва: Академический Проект, 2009. 943 с.
11. Яковенко С. И. Опасность и риск в контексте профессионально-психологической подготовленности сотрудников органов внутренних дел // Психология и право. 2011. № 1. С. 11–22.
12. Якиманская И. С. Риски психологической безопасности образовательной среды в условиях интернатного учреждения для детей со специальными образовательными нуждами // Бюллетень учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 104–112.
13. American Psychological Association. Stress a Major Health Problem in the U. S., Warns APA (2007). Available at: <http://www.apa.org/news/press/releases/2007/10/stress.aspx> (Accessed October 24, 2007).
14. American Institute of Stress. Available at: <http://www.stress.org/ americas.htm>
15. Berry L., Mirabito A., Baun W. What's the Hard Return on Employee Wellness Programs? // Harvard Business Review. 2010. № 88 (12). P. 105–112.
16. Cohen S., Janicki-Deverts D. Who's Stressed? Distributions of Psychological Stress in the United States in Probability Samples from 1983, 2006, and 2009 // Journal of Applied Social Psychology. 2012. № 42 (6). P. 1320–1334.

17. Holzel B. K., Carmody J., Evans K. C., et al. Stress Reduction Correlates with Structural Changes in the Amygdala // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2010. № 5 (1). P. 11–17.
18. Kerr C. E., Jones S. R., Wan Q., et al. Effects of Mindfulness Meditation training on Anticipatory Alpha Modulation in Primary Somatosensory Cortex // *Brain Research Bulletin*. 2011. № 85 (3–4). P. 96–103.
19. Kirk U., Downar J., Montague P. R. Interoception Drives Increased Rational Decision-Making in Meditators // *Playing the Ultimatum Game*. *Frontiers in Decision Neuroscience*. 2011. № 5. P. 49.
20. Seligman M. Building Resilience // *Harvard Business Review*. 2011. № 89 (4). P. 100–106.

References

1. Avdulova T. P., Vitkovskaya E. V., Ponevazh E. V. Risk behavior in youth: deviation or regulation? *Klinicheskaja i special'naja psihologija*. [Clinical and Special Psychology]. 2013 № 3. P. 36–44. (In Russian)
2. Alekseeva L. V. Psihologicheskaja harakteristika sub'ekta prestuplenija. [Psychological characteristic of the subject of a crime]. Doctoral diss. St.-Petersburg, 2006. (In Russian)
3. Bodrov V. A. Informacionnyj stress. [Information stress]. Moscow: Publishing House PER SE, 2000. 352 p. (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. Psihologija sub'ekta. [Psychology of the subject]. Ed. by V. V. Znakov. St.-Petersburg: Publishing House Aletejja, 2003. 272 p. (In Russian)
5. D'jakov S. I. Subektnost' pedagoga. [Subjectness of the teacher]. Psihosemanticheskie modeli i tehnologija issledovanija. [Psychosemantic models and technology of research]. The 2nd edition. Moscow: Publishing House FLINTA; Nauka. [Science]. 2015. 528 p. (In Russian)
6. D'jakov S. I. Psihosemantika samoorganizacii cheloveka kak sub'ekta zhizni. [Psychosemantics of self-organization of the person as subject of life]. Osnovy psihologii sub'ekta. [Fundamentals of psychology of the subject]. Moscow: Publishing House Sputnik +, 2015. 560 p. (In Russian)
7. Kornilov T. V., Chumakov M. A., Kornilov S. A., Novikova of M. A. Psihologija ne-opredelennosti: Edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potenciala cheloveka. [Psychology of uncertainty: Unity of intellectual and personal potential of the person]. Moscow: Publishing House Smysl. [Sense]. 2010. 334 p. (In Russian)
8. Lazarus R. Teorija stressa i psihofiziologicheskogo issledovanija. [Theory of a stress and psycho physiological research]. Jemocional'nyj stress. [Emotional stress]. Translated from English. Moscow, 1970. (In Russian)
9. Leonova A. B. Complex strategy of the analysis of a professional stress: from diagnostics to prevention and correction. *Psihologicheskij zhurnal*. [Psychological Journal]. 2004. T. 25. № 2. P. 86–92. (In Russian)
10. Kitayev-Smyk L. A. Psihologija stressa. [Stress psychology]. Psihologicheskaja antropologija stressa. [Psychological anthropology of stress]. The 2nd edition. Moscow: Publishing House Akademicheskij Proekt. [Academic Project]. 2009. 943 p. (In Russian)

11. Yakovenko S. I. Danger and risk in the context of professional and psychological readiness of staff of law-enforcement bodies. *Psihologija i pravo. [Psychology and the Right]*. 2011. № 1. P.11–22. (In Russian)
12. Yakimanskaya I. S. Risks of psychological safety of the educational environment in the conditions of residential organization for children with special educational needs. *Bjulleten' uchebno-metodicheskogo ob'edinenija vuzov RF po psihologo-pedagogicheskomu obrazovaniju. [Bulletin of Educational and Methodical Association on Psychology and Pedagogical Education of Higher Education Institutions of the Russian Federation]*. 2013. № 2. P. 104–112. (In Russian)
13. American Psychological Association. Stress a Major Health Problem in the U. S., Warns APA (2007). Available at: <http://www.apa.org/news/press/releases/2007/10/stress.aspx>. (Translated from English)
14. American Institute of Stress. Available at: <http://www.stress.org/americas.htm>. (Translated from English)
15. Berry L., Mirabito A., Baun W. What's the Hard Return on Employee Wellness Programs? *Harvard Business Review*. 2010. № 88 (12). P. 105–112. (Translated from English)
16. Cohen S., Janicki-Deverts D. Who's Stressed? Distributions of Psychological Stress in the United States in Probability Samples from 1983, 2006, and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. № 42 (6). P. 1320–1334. (Translated from English)
17. Holzel B. K., Carmody J., Evans K. C., et al. Stress Reduction Correlates with Structural Changes in the Amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2010. № 5 (1). P. 11–17. (Translated from English)
18. Kerr C. E., Jones S. R., Wan Q., et al. Effects of Mindfulness Meditation training on Anticipatory Alpha Modulation in Primary Somatosensory Cortex. *Brain Research Bulletin*. 2011. № 85 (3–4). P. 96–103. (Translated from English)
19. Kirk U., Downar J., Montague P. R. Interoception Drives Increased Rational Decision-Making in Meditators. Playing the Ultimatum Game. *Frontiers in Decision Neuroscience*. 2011. № 5. P. 49. (Translated from English)
20. Seligman M. Building Resilience. *Harvard Business Review*. 2011. № 89 (4). P. 100–106. (Translated from English)

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 17:331.108.38:316.621

Попова Наталья Викторовна

кандидат философских наук, доцент кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (РФ).

E-mail: NV_Popova@mail.ru

Попова Елена Валентиновна

кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии, культурологии и искусствоведения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: poplinav@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ И НОРМ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ РАБОТНИКОВ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Аннотация. Цель изложенного в статье исследования – определить взаимосвязь формирования субъектных качеств и освоения индивидом корпоративных норм в процессе адаптации молодых работников на предприятии.

Методология и методы. Методология работы состояла в комплексном сочетании теоретического анализа и результатов прикладных исследований на предприятиях Свердловской области. Использовались диалектический метод и сравнительный анализ данных.

Результаты и теоретическая новизна. Рассмотрены аспекты адаптации молодых работников на предприятии. Раскрыта сущность философских понятий «субъектность» и «нормы». Субъектность представлена как личностная основа социальной активности молодого работника на предприятии; нормы – как способ адаптации личности, индивида к той общности, в которой он находится. На основе социально-философского анализа вскрыты особенности молодежи, работающей на промышленном предприятии; описана молодежная политика данных предприятий; прослежено становление ценностей молодых работников и присвоение ими в процессе адаптации норм, принятых на производстве. Продемонстрирована личностно развивающая природа соревнования, его роль в формировании субъектных качеств. Показано, что актуальность формирования субъектных качеств и норм у молодежи обусловлена не только необходимостью развития личности молодых работников, но и экономической безопасностью и благополучием промышленных предприятий, на которых начинается их трудовая биография.

Практическая значимость исследования заключается в предложениях решения проблем реализации молодежной политики в промышленном секторе экономики. Материалы статьи могут служить базой для разработки программ адаптации молодых работников на предприятии и использоваться при преподавании социально-гуманитарных дисциплин для бакалавров и магистров по специальности «Организация работы с молодежью».

Ключевые слова: субъектность, нормы, правила, адаптация, предприятие, молодежь, молодой работник, молодежная политика, программы адаптации.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-110-124

Статья поступила в редакцию 14.01.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Natalia V. Popova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Work Organization with Youth, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg (RF).

E-mail: NV_Popova@mail.ru

Elena V. Popova

Candidate of Philosophical Sciences, Head of Department of Philosophy, Culturology and Art History, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (RF).

E-mail: poplinav@mail.ru

THE FORMATION OF SUBJECTIVITY AND NORMS IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF YOUNG EMPLOYEES AT THE ENTERPRISE

Abstract. *The aim* of the publication is to determine the interrelation of the formation of subjective qualities and norms process of adaptation of young employees at the enterprise.

Methods. The research methodology involves a comprehensive combination of the theoretical analysis and the results of applied research at the enterprises of the Sverdlovsk region. The dialectical method and comparative analysis are used.

Results and theoretical novelty. The questions of adaptation of young employees at the enterprise are considered. The concepts of «subjectivity» and «norms» in philosophy are analyzed. Subjectivity is presented as a personal basis of social activity of the young worker at the entity; regulations – as a method of adaptation of the personality, individual to that community in which it emerged to be. The characteristics of the youth working at the industrial enterprise are disclosed on the basis of socio-philosophical analysis; youth policy at the industrial

enterprises is described; the formation of values and norms of young workers in the process of adapting the enterprise is observed. The personal subjectivity as the basis of social activity of the young worker in the enterprise is demonstrated. It is shown that relevance of subject qualities forming and regulations at youth is caused not only by the need of development of the identity of young workers, but also by economic safety of industrial enterprises wellbeing where their working career begins.

Practical significance consists in the social-philosophical substantiation of interrelation of formation of subjective qualities and norms in the process of adaptation of young employees in the company, of the main provisions for the development of programs of adaptation of young employees at the enterprise; in providing the teaching social and humanitarian disciplines for bachelors and masters majoring in «Organization of Work with Youth».

Keywords: subjectivity, norms, rules, adaptation, enterprise, young people, young worker, youth policy, program adaptation.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-110-124

The article was submitted on 14.01.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Будущее предприятий, их экономическая безопасность во многом зависит от того, как организована система адаптации вновь принятых молодых работников, в процессе которой формируются субъектность и усваиваются нормы и правила поведения в трудовом коллективе. Именно в период адаптации (как первичной, так и вторичной) молодые работники социализируются и осваивают ценности и нормы корпоративной культуры своей организации.

Об актуальности изучения данной проблемы свидетельствуют следующие данные. В 2014 г. количество граждан в возрасте от 14 до 30 лет, действовавших в программах по трудоустройству и профессиональной ориентации на территории Свердловской области, составило 43 791 человек; занято в реальном секторе экономики (на производстве) 38 193 человека. Доля молодежи в общей численности персонала промышленных предприятий в 2014 г. составляла 20,46% (в 2012 г. – 22,8% и в 2013 г. – 20,98%), а при приеме на работу – 43,41% (в 2012 и 2013 гг., соответственно, 45,62% и 42,63%). Текучесть кадров среди молодых работников на производстве достигала 15,90% (в 2012 г. – 8,23% и в 2013 г. – 15,34%). Среди закрепившихся на рабочих местах повысили квалификационный уровень 27,98% (в 2012 г. – 40,45%, в 2013 г. – 26,60%), карьерный рост молодых работников равнялся 8,90% (в 2012 и 2013 гг., соответственно, 17,70% и 18,08%), творческая активность этой возрастной категории в профессиональной и научно-технической деятельности исчислялась лишь 11,58% (в 2012 г. – 12,0%,

в 2013 г. – 19,9%) [12, с. 343–344]. Таким образом, статистика свидетельствует о наличии проблем в реализации молодежной политики в промышленном секторе Свердловской области.

Согласно докладу правительству региона «Положение молодежи Свердловской области в 2014 году», из 19 обследованных предприятий только на пяти (ОАО «Синарский трубный завод», ЗАО «Кушвинский завод прокатных валков», ОАО «Завод радиоаппаратуры», АО «Уральское производственное предприятие «Вектор», ООО «Уральские локомотивы») работа по адаптации молодых работников носила приоритетный характер. Результаты опроса в 2015 г. 300 молодых работников 14 промышленных организаций области в Нижнем Тагиле, Каменске-Уральском, Первоуральске, Асбесте и др. говорят о том, что такая работа ведется (на это указали 32,0% опрошенных молодых работников), но менее активно, чем культурно-массовая и спортивно-оздоровительная деятельность (ее отметили соответственно 55,3 и 52,0%) [12, с. 345].

Становление молодого человека как профессионала осуществляется в процессе социализации, который непосредственно связан с трудовой адаптацией работника к социальной и производственно-технологической среде организации, с вхождением его в ту или иную социальную группу, ролевую структуру коллектива. Аспекты социализации и адаптации в отечественной и зарубежной литературе изучены достаточно глубоко. Они рассматривались как теоретиками в области философии, психологии, социологии и менеджмента (Ю. Р. Вишневским, Э. Ф. Зеером, И. А. Скоплатовым, О. Ю. Ефремовым, А. Я. Кибановым, Т. Ю. Базаровым, Б. А. Ереминой и др.), так и практиками, занимающимися вопросами управления персоналом и организацией работы с молодежью в реальном секторе экономики. Также достаточно долго и подробно исследуется проблематика нормативов. Представители неклассической западной философии – В. Виндельбанд, Ф. Ницше, Г. Риккерт – проанализировали авторитарные нормы, проблемы генезиса норм, их место в обществе. В трудах русских философов Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Н. О. Лосского, В. С. Соловьева и С. Л. Франка представлена норма как таковая, ее природа. Начиная с 60-х гг. XX в. отечественные философы Л. М. Архангельский, Л. П. Буева, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, И. Я. Лойфман, А. И. Титаренко, В. П. Тугаринов и другие теоретики в области этики занимались генезисом моральных норм. Аксиологический аспект нормативного был предметом внимания таких теоретиков, как В. Брожик, Ю. И. Мирошников, Н. Неновски, В. И. Плотников и др. М. И. Бобневу, В. С. Нерсисянц, Е. М. Пенькова, В. А. Подкорытова и Б. А. Урванцева и др. интересовала регулятивная функция социальных норм. Исследования перечисленных

авторов оказали значительное влияние на решение проблем адаптации персонала на предприятии.

В предыдущих наших публикациях мы детально описали имеющиеся подходы к трактовке понятия нормы и его смысловой нагрузке [14, с. 108–111], месту и роли нормативного в человеческой деятельности [13, с. 26–31]. Точки зрения в западной и отечественной литературе по поводу периодизации развития личности, в том числе ее профессионального становления, изложены нами отдельно [15, с. 394–396]. Целью настоящей статьи является определение взаимосвязи формирования норм и субъектности с процессом адаптации молодых работников на предприятии.

Основы формирования субъектных качеств и норм в трудовом коллективе заложены уральским философом С. З. Гончаровым [2–5], который справедливо утверждал, что «форма субъектности принципиально важна в теоретическом, ценностном и практическом освоении мира человеком, равно как и для теорий познания, права, политологии, менеджмента, экономики, этики, эстетики, культурологии и психологии. Значимость этой формы намного превышает уровень ее теоретической разработки...» [7, с. 180].

Особенности молодежи, работающей на промышленном предприятии. Прежде чем обозначить особенности молодежи, занятой на производстве, необходимо пояснить, что мы подразумеваем под понятием «молодежь», так как существуют разные его толкования (наиболее типичные представлены у Ю. Р. Вишневского [1, с. 39–40]). Основные признаки, присущие молодежи, – принадлежность к определенной социально-демографической группе; четкие возрастные границы и социально-психологические особенности; обладание определенным социальным статусом, ролью и социокультурным поведением; особенности психофизического развития; специфика жизнедеятельности, связанная с процессами социализации и самоопределения. В своей работе мы придерживаемся следующего определения: молодежь является «большой общественной группой, имеющей специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находится в состоянии становления, формирования» [17, с. 421].

Одна из особенностей молодых работников – наличие противоречия между их ожиданиями и реальным положением на предприятии, куда они поступают на работу. Эти противоречия могут породить кризис социально-профессиональных ожиданий (Э. Ф. Зеер), подобный тому, что проявляется у тех молодых людей, кто не смог трудоустроиться по полученной специальности. В случае преодоления кризиса ведущей деятельностью становится

нормативно-одобряемая, т. е. деятельность, способы осуществления которой отражены в должностных инструкциях, квалификационных характеристиках и технологической документации [11, с. 145].

Молодежь современного промышленного предприятия неоднородна не только по половому, возрастному признакам, но и по стажевым и категорийным группам. Основную часть данной возрастной общности составляют юноши и девушки, которые приходят на производство после окончания школы, начальных профессиональных училищ, технических лицеев, колледжей или после армии, а нередко и после продолжительного периода безработицы. Массовые профессии на предприятии относятся к профессиям типа «человек – техника». Результаты исследований, проведенных на Синарском трубном заводе (Каменск-Уральский Свердловской области) среди молодых руководителей и специалистов, а также только трудоустраивающихся на предприятие молодых рабочих, позволили зафиксировать основные проблемы адаптации: недостаточное развитие практических навыков деятельности; отсутствие эффективной программы, направленной на саморазвитие личности; слабое привлечение молодых работников к общественной деятельности; недостаточное внимание к карьерному и профессиональному росту [15, с. 24–30]. Перечисленное объясняется целым рядом причин, в том числе и социального плана. Вместе с тем необходимо отметить, что в последнее время в отечественных вузах уделяется значительное внимание вопросам подготовки будущих выпускников к вхождению в должность. За рубежом придается большое значение подготовке бакалавров и магистрантов к практической профессиональной деятельности на предприятиях. В России планируется, что к 2020 г. в программах бакалаврской подготовки до 80% учебного времени, а в программах магистратуры до 88% учебного времени будет направлено на общепрофессиональную и собственно профессиональную подготовку. Связь науки и производства постепенно трансформируется в связь между промышленностью и высшим образованием. В университетах «прижились» наука и продвинутое обучение, а в фирмах – прикладные исследования [18, с. 188–189].

Молодежная политика на промышленных предприятиях – это система подходов и последовательных действий, направленных на поддержку работающей молодежи в профессиональном саморазвитии и решении социальных проблем. Задача данной политики – содействие молодежи в адаптации на производстве [12, с. 344], что является одним из главных факторов, определяющих экономическую безопасность предприятий, поскольку практически все направления, формы и виды работы с молодежью имеют цель – закрепить ее на предприятии. Программы адаптации разраба-

тываются для того, чтобы уменьшить стартовые издержки на вновь принятых рабочих, сэкономить время производственного процесса, сократить текучесть рабочей силы, развить у новых сотрудников позитивное отношение к работе, так как удовлетворенность своей деятельностью, безусловно, положительно отражается на производительности труда.

Во время адаптации на предприятии молодой работник учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях; ищет свое место в структуре организации как специалист, способный решать задачи определенного класса; осваивает профессиональную культуру; включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений. Несомненно, индивидуально-психологические особенности молодых работников оказывают существенное влияние на карьерные ориентации, а также на процесс адаптации в коллективе [19, с. 380–389].

Становление ценностей и норм молодых работников в процессе адаптации на предприятии. Молодой человек в возрасте от 18 до 30 лет, работающий на промышленном предприятии, может находиться на разных карьерных стадиях. В этот период он осваивает профессию, приобретает необходимые навыки, формируется его квалификация, происходит самоутверждение и появляется потребность в независимости. При успешной социализации и адаптации в трудовом коллективе молодой работник присваивает нормы и ценности, принятые в организации, куда он трудоустроился. Подчеркнем, что нормы в развернутом виде – это суждения, которые содержат знания о должном; требования и схемы, регулирующие и определяющие должное, с точки зрения сообщества или его институтов, поведение людей; это «образцы, служащие для оценки поведения людей или их групп со стороны этого сообщества; идеалы и цели, к которым стремится человек в своих действиях» [14, с. 112]. «Норма есть способ адаптации личности, индивида к той общности, в которой он находится, поскольку сама социализация личности включает в себя интериоризацию норм коллектива» [13, с. 30]. Социальные нормы в деятельности человека, в частности трудовой, выполняют очень важные функции. Они являются воплощением предшествующего опыта и традиций человечества, этноса, группы, в нашем случае – трудового коллектива, и обеспечивают согласованность действий, соотнесенность целей и задач, совместимость субъектов деятельности и, следовательно, способствуют развитию сообщества и индивида.

Субъектность как личностная основа социальной активности молодого работника на предприятии. Традиционное определение субъекта как «носителя сознательной целенаправленной деятельности», вошед-

шее в словари и энциклопедии, отождествляет субъектность с социальной дееспособностью и является крайне общим, чтобы стать для философов и социологов операциональным инструментарием в исследовании социальных процессов. Термин «субъект», отмечает Е. В. Сайко, стал одним из наиболее употребительных, и каждый раз значение этого термина не раскрывается в «особой субъектной специфике». То же отмечает и В. М. Розин: «...под субъектом понимают все что угодно» [цит. по 10, с. 73].

Неоценимый вклад в развитие теории субъектности применительно к воспитанию молодежи внес С. З. Гончаров. Раскрывая креативность субъектного принципа в истории философии, он пишет: «Субъектность есть такая форма социальной активности, которая характеризует лица и коллективы согласно их способностям к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению, нормотворчеству; их реальным полномочиям, правам и обязанностям в области реализации социальных потребностей и целей; их действительной властью над стихийными силами природы и общества» [6, с. 93]. *Субъектность есть высший уровень субъективности*. На этом уровне социальность представлена как рефлексированная в себя, т. е. обращенная на себя, самонаправленная, самоустраемленная, знающая саму себя, как «для-себя-бытие», как самопроектируемая и самоконтролируемая, как саму себя усиливающая [16, с. 109]. Такое понимание социальности дает определенные ориентиры для формирования субъектных качеств и норм молодых работников на предприятии: какие качества личности следует воспитывать, как распределены полномочия между людьми и т. д. Исходным в структуре субъектности является самоопределение как общая форма реализации продуктивно-творческих сил – мышления, воображения, воли, веры и др. Оно становится реальным тогда, когда превращается в самоопределение воли – в способность человека определять себя к действию согласно ценностям и знаниям. Самоопределение развивается при определенных условиях в конкретное основание субъектности – в способность к нормотворчеству, т. е. в умение субъекта порождать новое правило, норму, принцип действия и утверждать это новое как положительную ценность в культуре. Для репродуктивной (исполнительской) деятельности достаточно умения подводить частный случай под общее правило. Действительно, «в той мере, в какой ситуация более или менее стандартна, субъект должен действовать в соответствии с наработанным стандартом» [13, с. 30]. Однако со временем отживающая эпоха, навязывая свои каноны изменяющейся действительности, превращает их в тормоз ее развития. Тогда нормы перестают адекватно отражать духовно-практическую деятельность людей своего времени и отбрасываются в ходе историко-культурного процесса. Кроме того, подчас нормы, регулирующие деятельность людей, их поведение и отноше-

ния в современном мире, являются противоречивыми, оторванными друг от друга, плохо вписывающимися в систему ценностей как в разных государствах, так и внутри одной страны или отдельной социальной группы, что является источником несогласованных действий, принятия неверных решений. И, наконец, надо взять во внимание, что сознание современного человека, утратившего привычные ценностные ориентиры, напряженно ищет новые опоры, которые определяют целостность и самодостаточность личности, ее жизненное смысловое пространство. Современное общество отказывается от жесткой регламентации индивидуальной человеческой жизни, от разрушительного вмешательства во внешний и внутренний мир личности, что приводит к утрате способностей поддерживать порядок, воспроизводить общекультурные нормы и подавлять отклоняющееся от принятых когда-то норм поведение, на фоне чего в качестве ориентиров, регулирующих деятельность людей, выдвигаются антиценности и антинормы. Как следствие всего вышеперечисленного, возникает потребность в новых нормах.

Мы вполне разделяем мнение С. З. Гончарова о том, что «самоуполномочивание – это “душа” и самый важный момент новаторства. Оно обязательно возникает тогда, когда субъект проникается общим интересом... личность берет в свои руки без какого-либо психологического дискомфорта функцию нормотворчества...» [16, с. 112]. Под нормотворчеством здесь понимается не юридический, а социокультурный процесс моделирования такого оптимального образца мышления, деятельности, общения, реально-го производства, который сразу же подхватывается другими и утверждается в общественном сознании и жизненном процессе как норма и канон в силу его эффективности. Самодеятельность – основа развития субъектности. Самодеятельность формирует творческие способности потому, что она, во-первых, есть свободная и самонаправленная деятельность, изменяющая схемы деятельности; во-вторых, развивает самоопределение лиц и коллективов, необходимое для творческого акта; в-третьих, порождает диалектическое мышление, свободное от односторонних крайностей; в-четвертых, переводит самоопределение в объективно выраженный процесс; в-пятых, содействует общению, просторному для самореализации человека как субъекта. Более подробно процессы самообновления в актах самодеятельности и соревновании мы изложили в совместной с С. З. Гончаровым публикации [9, с. 218–231]. Далее приведем лишь несколько выдержек этой работы с некоторыми дополнениями.

Личностно развивающая природа соревнования, его роль в формировании субъектных качеств. В современных условиях особую актуальность приобретает возрождение различных видов производственных соревнований, в том числе среди работающей молодежи, что дает ей воз-

можность для самореализации, самоутверждения и самовыражения на стадии начального профессионального и личностного развития. По нашему глубокому убеждению, это имеет прямое отношение к формированию субъектности и освоению норм, принятых на предприятии, и облегчает процесс адаптации. «Соревнование – абсолютная форма деятельности человека, – пишет С. З. Гончаров, – которая побуждает его к интенсивной самореализации... Через соревнование возможно развитие творческого потенциала личности... В основе соревнования – практическое *сравнение* способностей, умений, навыков людей» [8, с. 65]. В соревновании мерой оценки одного человека выступает другой. Опережая себе равного, субъект тем самым опережает самого себя, вступает в состязание с собой; он актуализирует в себе скрытые ресурсы и реализует скрытые возможности. Противоречие между соревнующимися превращается в противоречие внутри себя, стимулируя саморазвитие личности [10, с. 64–78]. Оно пронизывает все виды общения – профессиональное, непрофессиональное, экономическое, политическое. Очень важно понять креативно-антропологическую и общесоциологическую природу соревнования и использовать его в управлении и в повышении творческого потенциала персонала, особенно молодежи, наиболее мобильной и ориентированной на самоутверждение и самореализацию [7, с. 180–197].

Социально-психологическими предпосылками эффективности соревнования являются наличие единых общественно значимых целей и ценностей (для коллективного соревнования); общая система норм, целей и оценок, их критериев; единая система материального и морального поощрения и порицания, соответствующая целям и ожиданиям соревнующихся [20, с. 126]. Значительную роль в адаптации молодежи на предприятии играют различного рода состязания, которые способствуют идентичности молодого работника и формируют его субъектные качества – способность к самостоятельности, самоорганизации и самоуправлению.

Соревнование может быть индивидуальным, парным, коллективным. По видам можно выделить экономическое соревнование, творческие и профессиональные конкурсы, спортивные матчи и турниры [16, с. 129–131]. Целью экономического соревнования является развитие творческой активности, морального и материального стимулирования работников за достижение наивысшей производительности труда. Основная цель подобных конкурсов – дать возможность работникам продемонстрировать свой интеллектуальный уровень, профессиональные навыки и умения, заявить о себе деловыми предложениями, попасть в резерв на выдвижение более высокого статуса и должности. К творческим состязаниям можно отнести организацию культурно-досуговых мероприятий для молодежи: КВН, фотовыставки, конкурсы

стенных газет, фестивали песни и т. д. Трудно переоценить роль спортивных мероприятий в процессе адаптации молодых работников на производстве. Не случайно физкультурно-оздоровительная и спортивная работа является самой массовой на промышленных предприятиях Свердловской области [12, с. 345]. Результаты проведенного в 2015 г. социологического опроса 45 молодых работников Качканарского горно-обогатительного комбината в Свердловской области показали, что участие респондентов в реализации социальных проектов и программ в целом, а также в спортивных корпоративных мероприятиях способствовало скорейшему вхождению в коллектив и усвоению норм корпоративной культуры. Так, 86,0% опрошенных указали на то, что участие в спортивных соревнованиях помогает установить хорошие отношения в коллективе, 83,0% – показать свои возможности, 76,0% – лучше освоить нормы предприятия.

Итак, актуальность формирования субъектных качеств и норм у молодежи обусловлена не только необходимостью развития личности молодых работников, но и экономической безопасностью и благополучием предприятий, на которых начинается их трудовая биография. Основным источником негативных явлений в молодежной среде и в молодежной политике является *базисное противоречие* между рыночной экономикой и социальной сферой. Подмена *целей* общественного производства его *средствами*, резкий перекося в сторону примата рыночной экономики с ее единственным индикатором успешности в форме денег деформируют становление представителей молодого поколения как в сфере производства жизненных средств, так и в воспроизводстве собственных духовных и телесных сил, порождают разбалансирование и рассогласованность профессионального и социокультурного развития молодежи.

Молодежная политика на предприятии должна быть направлена на развитие субъектных качеств молодых работников как личностной основы социальной активности, форм деятельности, общения и сознания. А ничем не заменимым способом развития субъектных и профессиональных качеств являются индивидуальные и коллективные соревнования. Они привлекают молодежь и при верной организации и продуманном руководстве положительно влияют на процесс ее адаптации в коллективе. Способствовать успешному вливанию молодых работников в корпоративные сообщества могут заводские программы адаптации, разработанные совместно молодежными общественными организациями и администрацией предприятия. Они особенно эффективны, если в них максимально учитываются возрастные особенности молодых работников и их интересы.

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

Литература

1. Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю. Социология молодежи: курс лекций / науч. ред. А. В. Пономарев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Уральский университет, 2013. 246 с.
2. Гончаров С. З. Глубинные основы субъектности: (к 225-летию издания «Критики чистого разума» И. Канта) // Теоретические основы воспитания и развития духовности и субъектности личности в высшем профессиональном образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19–20 дек. 2006 г. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. С. 7–35.
3. Гончаров С. З. Концепция субъектности в аспектах креативности и инновационного стиля жизни // Духовно-ценностные основы воспитания личности в системе непрерывного профессионального образования: в 3 ч. Ценностные и социокультурные основы субъектности личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Тагил, 21–22 января 2010 г. / под ред. Г. С. Голошумовой. Екатеринбург, 2010. Ч. 1. С. 74–109.
4. Гончаров С. З. Опыт историко-культурологического понимания основ инновационного стиля жизни, субъектности и диалектического мышления // Воспитание духовности: ценностные основы высшего профессионального образования: материалы региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 28–29 ноября 2005 г. Екатеринбург, 2006. С. 114–139.
5. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2. С. 3–19.
6. Гончаров С. З. Россия нуждается в субъектной философии // Образование и наука. 2012. № 6. С. 93–106.
7. Гончаров С. З., Попова Н. В. Креативность принципа субъектности в философии // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. Вып. 8. Екатеринбург, 2008. С. 180–197.
8. Гончаров С. З., Попова Н. В. Соревнование – креативный аспект управления молодежным коллективом на промышленном предприятии // Materialy X mezinárodním vědecko-praktická konference «Aplikované vědecké novinky – 2014». Díl 11. Psychologie a sociologie. Praha. Education and Science, 2014. P. 63–77.
9. Гончаров С. З., Попова Н. В. Субъектность в аспекте инновационного стиля жизни // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Философия. Социология. Право. 2012. № 2 (121). Вып. 19. С. 218–231.
10. Гончаров С. З., Попова Н. В. О субъекте инновационного стиля жизни // Теоретические основы воспитания и развития духовности и субъектности личности в высшем профессиональном образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19–20 декабря 2006 г. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. С. 64–78.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург; Москва; Екатеринбург: Академический Проект; Деловая книга, 2003. 330 с.

12. Положение молодежи Свердловской области в 2014 году: научные основы доклада правительству Свердловской области: монография / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2016. 350 с.

13. Попова Е. В. Онтологическая и гносеологическая специфика нормы: монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2008. 122 с.

14. Попова Е. В. Содержание понятия «норма»: основные смыслы // Вестник Челябинского университета. 2013. № 38(329). Философия. Социология. Культура. Вып. 31. С. 108–112.

15. Попова Н. В. Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии: дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2012. 195 с.

16. Промышленная социальная психология / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Свенцицкого. Ленинград: ЛГУ, 1982. 208 с.

17. Труд и образование на пути к креативному обществу: коллективная монография / под ред. С. З. Гончарова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2014. 445 с.

18. Филиппов Ф. Р. Молодежь // Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. Г. В. Осипова. Москва: ИСПИ РАН, 2008. С. 421.

19. Abdikerova G. O. Metodology and methods of research integration of universities with employers // KazNU BULLETIN. Psychology and sociology series. 2015. № 1 (52). P.186–192.

20. Popova N. V. Interrelation of personal features and career orientation of young workers of the industrial enterprise // KazNU BULLETIN. Psychology and sociology series. 2015. № 1 (52). P. 380–389.

References

1. Wishnevski J. R. Sociologija molodezhi. Sociology of the youth. Ed. by A. V. Ponomarev. Ekaterinburg: Ural'skij universitet. [Ural University]. 2013. 246 p. (In Russian)

2. Goncharov S. Z. The underlying basis of subjectivity: (225 anniversary edition of the «Critique of pure reason» Immanuel Kant. *Teoreticheskie osnovy vospitaniya i razvitiya duhovnosti i sub'ektnosti lichnosti v vysshem professional'nom obrazovanii: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ekaterinburg, 19–20 dek. 2006 g.* [«Theoretical foundations of education and development of spirituality and the subjectivity of a person in higher professional education». Materials of Interregional Research and Practical Conference, 19–20 December, 2006]. Ekaterinburg: RGPPU, 2006. P. 7–35. (In Russian)

3. Goncharov S. Z. The concept of subjectivity in the aspects of creativity and innovative lifestyle. *Duhovno-cennostnye osnovy vospitaniya lichnosti v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: v 3 ch. Ch. 1. Cennostnye i sociokul'turnye osno-vy sub'ektnosti lichnosti: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhnij Tagil, 21–22 janvarja 2010 g.* [Spiritual and value foundations of upbringing in the system of continuous professional education: 3 hours part 1. Values and socio-cultural foundations of subjectivity of a person. Materials

of all-Russian Research and Practical Conference, Nizhny Tagil, 21–22 January, 2010]. Ekaterinburg, 2006. P. 7–35. (In Russian)

4. Goncharov S. Z. The experience the historical and cultural understanding of the foundations of innovative lifestyle, subjectivity and dialectical thinking. *Vospitanie duhovnosti: cennostnye osnovy vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ekaterinburg, 28–29 nojabrja 2005 g.* [Nurturing Spirituality: the Fundamental Values of Higher Professional Education: Materials of Regional Research and Practical Conference, 28–29 November, 2005. Ekaterinburg, Russia]. Ekaterinburg, 2006. P. 114–139. (In Russian)

5. Goncharov S. Z. Social competence of personality: essence, structure, criteria and value. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2004. № 2. P. 3–19. (In Russian)

6. Goncharov S. Z. Russia needs the subjective philosophy. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2012. № 6. P. 93–106. (In Russian)

7. Goncharov S. Z., Popova N. V. Creativity the principle of subjectivity in philosophy. *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk.* [Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences]. Issue 8. Ekaterinburg, 2008. P. 180–197. (In Russian)

8. Goncharov S. Z., Popova N. V. The competition is the creative aspect of the administration of the youth team at the industrial enterprise. *Materialy X mezinarodn vedecko-prakticka konference «Aplikovane vedecke novinky – 2014». Dil 11. Psychologie a sociologie.* Praha. Education and Science. Praha. 2014. P. 63–77.

9. Goncharov S. Z., Popova N. V. Subjectivity in the aspect of innovative life style. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Pravo.* [Scientific statements of Belgorod state University. Philosophy. Sociology. Right]. 2012. № 2(121) P. 218–231. (In Russian)

10. Goncharov S. Z., Popova N. V. On the subject of innovative lifestyle. *Teoreticheskie osnovy vospitaniya i razvitiya duhovnosti i sub'ektnosti lichnosti v vysshem professional'nom obrazovanii: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ekaterinburg, 19–20 dekabrja 2006 g.* [Theoretical foundations of education and development of spirituality and the subjectivity of a person in higher professional education. Materials of Interregional Research and Practical Conference, 19–20 December, 2006]. Ekaterinburg, 2006. P. 64–78. (In Russian)

11. Zeer E. F. Psihologija professij. [Psychology professions]. Ekaterinburg; Moscow; Ekaterinburg: Akademicheskij Proekt; Delovaja kniga. [Academic Project: Business Book]. 2006. 330 p. (In Russian)

12. Polozhenie molodezhi Sverdlovskoj oblasti v 2014 godu: nauchnye osnovy dok-lada pravitel'stvu Sverdlovskoj oblasti. [The youth of the Sverdlovsk region in 2014: the Scientific basis report to the government of the Sverdlovsk region]. Ekaterinburg: UMC UPI, 2016. 350 p. (In Russian)

13. Popova E. V. Ontologicheskaja i gnoseologicheskaja specifika norm. [Ontological and epistemological specificities of norms]. Ekaterinburg: RGPPU, 2008. 122 p. (In Russian)
14. Popova E. V. The content of the notion «norm»: the essential meanings. *Vestnik Cheljabinskogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Kul'tura*. [Bulletin of Chelyabinsk University. Philosophy. Sociology. Culture]. 2013. № 38 (329). Vol. 31. P. 108–112. (In Russian)
15. Popova N. V. Lichnostno-razvivajushhie osnovy molodezhnoj politiki na so-vremennom promyshlennom predpriyatii. [Personal development foundations of youth policy in a modern industrial enterprise]. Cand. diss. Ekaterinburg, 2012. 195 p. (In Russian)
16. Promyshlennaja social'naja psihologija. [Industrial social psychology]. Leningrad: LGU, 1982. 208 p. (In Russian)
17. Trud i obrazovanie na puti k kreativnomu obshhestvu. [Work and education towards creative society]. Ed. by S. Z. Goncharov. Ekaterinburg: RGPPU, 2014. 445 p. (In Russian)
18. Filippov F. R. Molodezh'. [Youth]. Jenciklopedicheskij sociologicheskij slovar'. [The sociological Encyclopaedic dictionary]. Ed. by G. V. Osipov. Moscow: ISPI RAN, 2008. P. 421. (In Russian)
19. Abdikerova G. O. Metodology and methods of research integration of universities with employers. *KazNU BULLETIN. Psychology and Sociology Series*. 2015. № 1 (52). P.186–192. (Translated from English)
20. Popova N. V. Interrelatin of personal features and career orientation of young workers of the industrial enterprise. *KazNU BULLETIN. Psychology and Sociology Series*. 2015. № 1 (52). P. 380–389. (Translated from English)

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.022

Петрова Мария Владимировна

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков факультета журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва (РФ).

E-mail: pmascha@yandex.ru

«АССОЦИАТИВНЫЕ ЗАКЛАДКИ» КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Цель статьи – рассмотреть сущность и способы использования ассоциаций как одного из мнемотехнических приемов обучения иностранному языку.*

Методы. *В исследовании был применен комплекс методов: теоретических – анализа и обобщения результатов научно-методических работ; эмпирических – сбора и накопления данных; экспериментальных – наблюдения, тестирования, опыта внедрения.*

Результаты и научная новизна. *Показана специфика использования ассоциаций как одного из мнемотехнических приемов обучения на примере освоения немецкого языка. Введен и обоснован термин «ассоциативной закладки», означающий педагогический прием по созданию устойчивого, постоянного комплекса ассоциативных и смысловых связей и представлений, закрепляемых в памяти за определенной информацией, действием или событием.*

Практическая значимость. *Материалы статьи могут быть использованы в процессе обучения студентов иностранному языку, а также в теоретических лекционных курсах по методике преподавания иностранных языков.*

Ключевые слова: *ассоциация, ассоциативная связь, «ассоциативная закладка», педагогическая наука, запоминание, мнемотехнические приемы в обучении, преподавание иностранного языка.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-125-140

Статья поступила в редакцию 04.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Maria V. Petrova

Candidate of Philological Sciences, Lecturer in the Department of Foreign Languages, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow (RF).

E-mail: pmascha@yandex.ru

«ASSOCIATIVE TAGS» AS A PEDAGOGICAL TECHNIQUE, A TOOL OF SYSTEMATIZATION AND INFORMATION ASSIMILATION FOR A FOREIGN LANGUAGE STUDY (THROUGH THE GERMAN LANGUAGE)

Abstract. *The aim of the study is to determine a meaning and methods to use associations as one of mnemonics for teaching a foreign language and to justify the need of the introduction of the specific term «associative tag».*

Methods. *The complex of complementary research methods are used in order to achieve the set goal: theoretical (analysis and generalization of research papers); empirical (data collection and storage) and experimental methods (examination and implementation).*

Results and scientific novelty. *The article determines a meaning and methods to use associations as one of mnemonics for teaching a foreign language. The specific term as «associative tag» is introduced and explained in terms of a pedagogical method to create a stable and permanent system of associative and semantic links and imaginations being fixed in a memory under the certain information, action or event.*

Practical significance. *The study results may be used in direct teaching foreign languages and in theoretical courses.*

Keywords: *association, associative links, «associative tag», pedagogics, memorizing, mnemonics in education, foreign languages teaching.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-125-140

The article was submitted on 04.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

В связи с развитием в гуманитарных науках антропоцентризма все более актуальным становится исследование проблемы взаимодействия познания (мышления) и языка. Данная актуальность определяется не в последнюю очередь и такой практической задачей, как совершенствованием методики преподавания с оптимальным использованием в процессе обучения всего комплекса мнемотехнических приемов, отвечающих реалиям сегодняшнего дня.

К наиболее эффективным механизмам систематизации и закрепления информации в памяти относится ассоциация. Термин «ассоциация» был введен британским философом Джоном Локком, который был одним

из первых мыслителей, задумавшихся об опыте как источнике человеческого знания. Согласно концепции Локка, как только душа человека посредством опыта приобретает «простые идеи», она начинает перерабатывать их и создавать на их основе сложные. Локк представлял «ассоциации идей» как ненадежные, случайные сочетания идей, противопоставляя их более надежным суммированию и соединению [2, с. 450].

В современной педагогической науке использование ассоциаций в качестве мнемотехнического приема обучения базируется на результатах и положениях классических экспериментальных исследований памяти, объектом которых среди прочего выступал физиологический механизм обработки и запоминания новой информации (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцекер), на концепции обобщенных ассоциаций (П. Шеварев), а также на последних достижениях в различных областях нейронауки и психолингвистики (А. Лурия, Т. В. Черниговская, Дж. Ричардсон и др.).

В широком смысле в настоящее время под ассоциацией понимают функциональную связь между двумя или более элементами, при которой мысленная актуализация одного из них вызывает в сознании непроизвольное появление другого (других) [5, с. 17]. Ассоциации являются элементами образного мышления и могут возникать свободно на основе чувственного опыта. Однако процессом появления ассоциаций можно управлять [9, 13]. Контролируемые ассоциации возникают, например, в ходе выполнения творческих заданий (типа «синонимы – антонимы», «часть – целое» и т. п.), для которых даются точные инструкции, устанавливающие границы ассоциативных связей.

В преподавании иностранного языка возможно и необходимо прибегать к обоим типам ассоциаций. Дополнительные ассоциативные средства принято обозначать термином «медиаторы», т. е. вспомогательные стимулы, элементы, связанные между собой или опосредующие запоминаемые объекты [4, с. 94].

Несмотря на длительную историю изучения вопросов возникновения ассоциаций, их роли в процессах познания и систематизации знаний, а также влияния ассоциативных связей на формирование картины мира человека, в педагогической науке в целом и в методике преподавания иностранных языков в частности потенциал данного эффективного мнемотехнического приема, облегчающего запоминание нужной информации, пока еще недостаточно раскрыт как в теоретическом, так и в практическом плане.

Хотя об эффективности использования ассоциаций не только в обучающих целях [6], но и с целью развития творческих способностей человека давно и широко известно [17], включение в структуру занятия творческого компонента до сих пор часто носит лишь факультативный характер.

Кен Робинсон – всемирно известный эксперт в области образования, развития креативности и инновационного мышления – подчеркивает острую потребность изменения отношения к творчеству в системе образования: «Мне кажется, что творчество сейчас настолько же важно, насколько важна грамотность, и мы должны придать творчеству соответствующий статус» [19].

Намеренно задействуя творческое мышление учащегося, поощряя его в создании управляемых и свободных ассоциаций, преподаватель способствует появлению новых ассоциативных и смысловых связей, другими словами, закладывает более прочный фундамент для нового знания. Данный педагогический прием мы обозначили термином «ассоциативная закладка».

Под «ассоциативной закладкой» подразумевается педагогический инструмент по удержанию ассоциации, т. е. преднамеренному возникновению и фиксации устойчивого, постоянного комплекса ассоциативных и смысловых связей и представлений, закрепляемых в памяти за определенной информацией, действием или событием. Подобно «иконке» на рабочем столе персонального компьютера, обеспечивающей непосредственный и быстрый доступ к нужному файлу, «ассоциативная закладка» особым образом компонует и структурирует информацию. Открытием «закладки» разом вызывается весь массив ассоциаций, связанных с каким-либо явлением.

Гипотеза предпринятого исследования была сформулирована нами следующим образом: поскольку запоминание напрямую зависит от наличия и насыщенности смысловых связей и оно тем легче, чем большей насыщенностью связей (ассоциативных, смысловых, структурных) обладает материал, то дополнительное маркирование педагогом нового учебного материала «ассоциативной закладкой», т. е. помещением ключевой, подлежащей усвоению информации в контекст ассоциативных связей, должно способствовать его качественному усвоению. Экспериментальным путем мы постарались выявить наиболее эффективные стратегии работы с ассоциациями в процессе взаимодействия педагога со студентом.

Для осуществления этой задачи и корректной оценки результатов исследования прежде всего необходимо терминологически разграничить понятия контекста и ключевой информации.

Западная терминологическая традиция в области когнитивных наук использует устоявшиеся термины «центральная информация» и «контекстная информация». Под первой обычно понимаются данные, на которые руководитель экспериментальной группы (в нашем случае педагог) указывает как на подлежащие запоминанию. На центральную информацию фокус внимания реципиента обращен целенаправленно. В процессе

изучения иностранного языка, например, такой информацией является новая лексика или грамматическое правило. Контекстной же служит прочая информация, для которой не было указания на запоминание [15]. По другой, в сущности, близкой трактовке «контекстной» можно считать информацию, которую руководитель экспериментальной группы (педагог) определяет как контекст [14].

Прежде чем перейти к последовательному представлению результатов проведенного исследования и необходимым теоретическим выкладкам, приведем несколько конкретных практических примеров использования «ассоциативных закладок» на материале немецкого языка.

«Слабые мужчины» – так в своем пособии «Немецкая грамматика с человеческим лицом. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz» И. М. Франк назвал группу существительных мужского рода, относящихся в немецком языке к слабому склонению, получающих во всех косвенных падежных формах окончание *-en* [7, с. 27]. Педагогическая практика, а также проведенные экспериментальные исследования показали, что использование этой «ассоциативной закладки» значительно улучшает результаты освоения грамматической темы «слабого склонения имен существительных». Так называемые «сильные глаголы» в немецком языке в противоположность «слабым» обладают достаточной мощностью, чтобы менять гласную в корне в настоящем времени и образовывать формы прошедшего времени не так, как слабые глаголы. «Ассоциативная закладка» основывается на связи с концептом силы в ментальном пространстве социума, на аналогии с человеческой способностью по своей воле изменить что-либо.

«"Без" без артикля» – после предлога *ohne* имя существительное употребляется в немецком языке, как правило, без артикля. Смысловое запоминание основывается на осознании тождества значения предлога (отсутствие чего-либо) и его грамматической особенности присоединять к себе существительное без артикля. Создается смысловая связка, позволяющая легко запомнить данное грамматическое правило.

В лексике многочисленны межъязыковые омонимы. Так называемые «ложные друзья переводчика» (калька франц. *faux amis*) – это слова в изучаемом языке, похожие по произношению или по написанию на слова в родном языке, однако имеющие иной смысл. «Ассоциативная закладка» срывает за счет сочетания сходства и контраста: разительное смысловое несоответствие при внешнем формальном сходстве лексем родного и иностранного языков либо двух иностранных языков, которыми в той или иной степени владеет учащийся. Например, в немецком и русском: *die Krawatte* (галстук) – кровать, *der Kater* (кот; разг. – похмелье) – катер, *der Dom* (собор) – дом, *das Magazin* (иллюстрированный журнал) – магазин и др. В английском

и немецком: mist (туман, дымка) и der Mist (навоз), bald (лысый) – bald (скоро), brief (краткий, лаконичный) и der Brief (письмо), gift (яд) – das Gift (подарок), fast (быстро) и fast (почти).

Для эффективного запоминания корректных значений слов на иностранном языке можно использовать мнемотехнический прием парной связи, т. е. попарного произвольного соединения в одном предложении на иностранном языке двух слов – межъязыкового омонима и слова, имеющего в иностранном языке значение, совпадающее со значением межъязыкового омонима родного (или другого иностранного) языка. Например:

- Die Haare fallen aus und bald wird der Kopf völlig kahl. (Волосы выпадают и скоро голова полностью облысеет.)

- Sie hat so viel Glück in ihrem Leben, man kann fast glauben, dass sie den Engel mit der Angel gefangen hat. (Ей так везет в жизни, можно подумать, что она поймала ангела на удочку.)

Как правило, в результате такого парного соединения двух элементов создается яркая, необычная сценка. Чем меньше в ней логики и больше творческого компонента, тем легче осуществляется усвоение новой информации, поскольку запоминается именно яркий образ и созданная картинка, а вместе с ней опосредованно и правильное лексическое значение слова.

Таким образом, чтобы «заложить» «ассоциативной закладкой» подлежащий заучиванию материал, необходимо намеренно включить его в более обширный контекст ассоциативных и/или смысловых связей.

Кроме того, следует отметить дополнительные средства, облегчающие запоминание при помощи активного включения в процесс обучения органов чувств (зрение, слух) и моторики. Чем больше органов чувств задействовано, тем легче должен усваиваться материал.

Чтение текстов вслух, прослушивание аудио- и просмотр видеоматериалов, включение в процесс обучения иностранному языку разнообразных игр и творческих заданий для активизации имеющихся знаний, поощрение внеаудиторной самостоятельной работы студентов по работе с аудио- и видеотекстами, совмещение пассивного слушания с повседневной физической активностью – все эти виды познавательной активности позволяют взаимодействовать с информацией посредством сопровождающего процесс чувственного переживания и создают дополнительные ассоциативные связи, включающие языковой материал в более широкий контекст [13].

В экспериментальной части нашего исследования мы ставили перед собой задачу определить, действительно ли и в какой степени намеренное помещение новой учебной информации в контекст дополнительных ассо-

циативных связей влияет на лучшее запоминание, сохранение и воспроизведение этой информации учащимися. В данной статье мы лишь кратко опишем результаты опыта внедрения.

Характеристики тестовой ситуации

1. Условия организации тестовой ситуации: эксперимент проходил в условиях обучения иностранному языку студентов старших курсов факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова.

2. Испытуемые: 40 человек были разделены на четыре группы по десять человек в каждой. Средний возраст испытуемых – 20–22 года. Уровень языкового владения в соответствии с общеевропейской шкалой владения языком CEFR (Common European Framework of Reference): A2 (две группы) и A1 (две группы).

3. Подача нового материала («центральной» информации) в условиях тестовой ситуации.

Ситуация 1:

а) группе A1–1 новое грамматическое правило, касающееся существительных слабого склонения в немецком языке, объяснялось без дополнительной инструкции по использованию ассоциативно-образных связей;

б) группе A1–2 помимо «центральной информации», т. е. грамматического правила, были даны разъяснения об использовании дополнительных ассоциативных средств при запоминании, в том числе была предложена опосредующая ассоциация «слабые мужчины»; кроме того, группе демонстрировался обучающий ролик на данную грамматическую тему, в котором использовалась та же ассоциативная закладка («слабые мужчины»); преподаватель упомянул, что ролик был сделан студентами факультета журналистики.

Ситуация 2:

а) группе A2–1 в качестве «центральной информации» были розданы карточки с тридцатью незнакомыми лексическими единицами и прочитаны вслух по два стандартных, не обладающих высокой образностью примера на каждую лексическую единицу с переводом; преподаватель дал указание на запоминание новой лексики, которую записывать не разрешалось; после этого карточки были возвращены преподавателю, и студенты сразу же приступили к другой, не связанной с только что полученной информацией, деятельности;

б) группе A2–2 помимо вышеперечисленных действий был объяснен принцип работы с образными и вербальными медиаторами и дано дополнительное задание: связать попарно новую лексику в предложения так, чтобы в каждой фразе получился яркий зрительный образ, либо соединить оба слова в сложное слово (неологизм) и сформулировать его опреде-

ление или проиллюстрировать конкретной ситуацией; при этом не требовалось обязательное составление примеров на немецком языке, можно было привести их на русском; все полученные примеры были по очереди зачитаны вслух.

4. *Характеристики тестовых заданий (формы контроля)*: использовались два типа контрольных заданий – на распознавание «центральной информации» и на ее воспроизведение.

Ситуация 1: контроль для обеих групп (А1-1 и А1-2) производился дважды – на следующий день после объяснения преподавателем нового материала и через неделю.

А. Тест на распознавание. В первом тестовом задании, предложенном студентам через сутки после ознакомления с «центральной информацией», содержался небольшой текст (один абзац) на иностранном языке, в котором необходимо было найти восемь ошибок в склонении имен существительных.

Через неделю студенты выполняли второе тестовое задание: в группах слов (от трех до пяти в каждой группе) нужно было выбрать те, которые относятся либо, наоборот, не принадлежат к слабому склонению.

Б. Тест на воспроизведение. И через день после объяснения, и через неделю студенты должны были составить в произвольной форме связный текст на немецком языке с обязательным использованием заданных на русском языке слов и словосочетаний, в числе которых были и существительные слабого склонения.

Ситуация 2: контроль групп А2-1 и А2-2 осуществлялся несколько раз: через тридцать минут (распознавание) и через шестьдесят минут (воспроизведение) после ознакомления с новым материалом, а затем через неделю.

А. Тест на распознавание заключался в выборе правильного перевода слова на русский язык из трех предложенных вариантов. Тест проводился через полчаса после ознакомления с материалом во избежание возможного влияния на результат других факторов, например самостоятельного домашнего заучивания новой лексики «по горячим следам».

Б. Тест на воспроизведение студенты делали дважды – через час и через неделю после ознакомления с «центральной информацией». Требовалось составить в произвольной форме рассказ с обязательным использованием заданных на русском языке слов и словосочетаний, в числе которых была и тестируемая лексика.

5. *Результаты эксперимента.*

Ситуация 1: результаты начального и заключительного тестирования на распознавание и свободное воспроизведение (табл. 1) показывают, что инструкции по использованию образов и ассоциаций оказались более

эффективными для запоминания, чем категориальная инструкция; при свободном воспроизведении со стандартными инструкциями и инструкциями по использованию образов студенты продемонстрировали худшие результаты, чем при распознавании «центральной информации».

Средний процент правильных ответов при свободном воспроизведении при начальном и заключительном контроле со стандартными указаниями и инструкциями по работе с образами отличается менее значительно. Экспериментальные результаты аналогичных исследований подтверждают, что степень влияния ассоциативного контекста на результат при свободном воспроизведении не так существенна, как при тестах на распознавание. Это может быть связано как с большей сложностью поставленной задачи, так и с вероятной меньшей вовлеченностью ассоциативных механизмов памяти при произвольном продуцировании текста [11].

Таблица 1

Средние показатели правильных ответов группового тестирования групп
A1-1 и A1-2, %

Контрольная группа	Тест на распознавание		Тест на воспроизведение	
	через сутки	через неделю	через сутки	через неделю
A1-1	65,9	68,5	59,6	52,0
A1-2	78,0	88,0	66,9	60,4

Ситуация 2: результаты начального и заключительного тестирования демонстрируют, что применение вспомогательных ассоциативных средств при заучивании материала эффективно как при последующем распознавании, так и при воспроизведении «центральной информации» (табл. 2). Группа A2-2, работающая с лексическими парами и получившая инструкции относительно опосредующих ассоциаций, показала существенно лучший результат.

Таблица 2

Средние показатели правильных ответов группового тестирования групп A2-1 и A2-2, %

Контрольная группа	Тест на распознавание	Тест на воспроизведение	
	через 30 минут	через 60 минут	через неделю
A2-1	45,4	28,8	18,2
A2-2	69,5	50,5	36,8

После тестирования на распознавание испытуемые группы A2-1 были опрошены по поводу используемых ими стратегий для выполнения задания.

Большая часть из них при запоминании непроизвольно в той или иной форме прибегала к вербальным и образным медиаторам, когда лексический материал обладал высокой степенью экспрессии, а слова, не имеющие яркой образности, заучивались ими механически. Стоит отметить, что в группе А2–2 высокие показатели распознавания и воспроизведения лексики также обнаруживались прежде всего там, где студентам удалось соединить слова в «высокообразные» пары, т. е. в словосочетания или сложные слова, обладающие широким ассоциативным наполнением семантики.

Как и в ситуации 1, в ситуации 2 средний процент правильных ответов при свободном воспроизведении на начальном и заключительном этапе контроля у обеих групп значительно ниже, чем при распознавании. Однако разрыв между экспериментальными данными в А2–1 и А2–2 при тестировании на воспроизведение заметнее, чем между А1–1 и А1–2, что может быть связано с выбором в А2–2 более действенной стратегии связывания лексики в пары с помощью образных и вербальных медиаторов, которая оказалась весьма эффективна для предъявленного им мнемического задания.

Наивысший средний показатель правильных ответов (79% в тесте на распознавание через тридцать минут после работы с «центральной информацией» в группе А2–2) был у слов, с помощью которых в результате словосложения студентам удалось составить метафоричные сложные слова (компози́ты), дать им определение или вербально проиллюстрировать, кратко описав подходящую по смыслу ситуацию. В случае соединения слов в метафоричный композит создается интерактивный (способный к взаимодействию) образ, происходит максимально тесная интеграция и взаимодействие контекстной и центральной информации, основанные на ассоциативных связях. То, что многие примеры были составлены на русском языке, никак не повлияло на высокие результаты.

Приведем примеры интерпретаций неологизмов, составленных испытуемыми группы А2–2.

- Das Erdefutter (die Erde – земля, das Futter – корм) – das Futter, das uns die Erde gibt, z. B. Beeren oder Obst (Земляной корм – пища, которую нам дает земля, например, ягоды или фрукты).
- Das Erdefutter – корм для червей и отдельных видов насекомых, выращиваемых на специальных фермах.
- Wenn Sie Pferde haben, aber kein Geld, dann geben Sie ihren Pferden das Erdefutter. (Если у Вас есть лошади, но нет денег, дайте своим лошадям корм с земли.)
- Das Zweifelschloß (der Zweifel – сомнение, das Schloß – замо́к и замо́к; примечательно, что в немецком языке эти слова – омонимы,

а в русском – омографы; для создания неологизмов студенты вольны были выбрать любое из значений) – das Schloß, das unsere Zweifel über die Pläne, Rechnungen oder deutsche Grammatik abschließt (замок сомнений – замок, который запирает наши сомнения по поводу планов, расчетов или немецкой грамматики).

- Das Zweifelschloß – если ты собрался на прогулку, но никак не можешь выйти из дома, потому что сложно решить, какие штаны надеть, то это «das Zweifelschloß», т. е. замок сомнения.

- Der Rettungskuchen (die Rettung – спасение, der Kuchen – пирог) – ein Kuchen, der uns in der schlechten Zeiten unseres Lebens hilft. Wenn ich ein Stück Rettungskuchen esse, weiß ich, dass ich glücklicher werde. Erdbeerkuchen hilft mir gegen schlechte Laune. (Спасительный пирог – пирог, который помогает нам в плохие времена нашей жизни. Когда я ем кусок спасительного пирога, я знаю, что стану счастливее. Клубничный пирог помогает мне против плохого настроения.)

- Der Rettungskuchen – пирог спасения, который всегда пекут к празднованию освобождения города.

- Der Rettungskuchen – пирог спасения. Когда Жан Вальжан украл буханку хлеба для голодающей семьи своей сестры, можно сказать, что это был пирог спасения.

- Der Rettungskuchen – если молодой человек чем-то провинился перед своей подругой, он приглашает ее в кафе на спасительный торт. Это и есть «der Rettungskuchen».

После завершения тестирования для группы A2-1 дополнительно, с целью проверки полученных результатов, было дано еще одно задание. На этот раз в карточках новые лексические единицы были выделены одним из трех цветов – зеленым, красным или желтым. Студентам предлагалось создать образный пример – ассоциативную причину выбора соответствующего цвета, т. е. связать слово с этим цветом. В случае затруднений с переводом на немецкий пример можно было составить и на русском языке. Примеры зачитывались вслух. Таким образом, было задействовано зрительное восприятие, в большинстве случаев облегчающее ассоциативное опосредование.

Тест на распознавание заключался в выборе из трех предложенных вариантов правильного перевода слова на русский язык. Тест на воспроизведение проводился трижды: через час, на следующий день и через неделю после ознакомления с «центральной информацией». Нужно было в произвольной форме составить рассказ с обязательным включением в него заданных на русском языке слов и словосочетаний, в том числе и лексики, которая подлежала запоминанию в ходе эксперимента.

Результаты (табл. 3) показали, что ассоциативное соотнесение с цветом также обеспечивает лучшее воспроизведение лексем в течение начального этапа заучивания и более качественное сохранение усвоенного материала до следующего дня. Но через неделю показатели уже фактически не отличались от итогов первоначального тестирования, перед которым не использовались опосредующие ассоциации.

Таблица 3

Средние показатели правильных ответов дополнительного тестирования группы А2–1 с использованием цветовых ассоциаций, %

Контрольная группа	Тест на распознавание	Тест на воспроизведение		
	через 30 минут	через 60 минут	на следующий день	через неделю
А2–1	62,3	46,8	35,0	20,3

Таким образом, результаты цикла экспериментов доказывают существование причинно-следственной связи между использованием ассоциативного контекста и эффективностью заучивания материала, а также скоростью забывания информации в краткосрочном периоде. Намеренное помещение новой учебной информации в контекст дополнительных ассоциативных связей мобилизует память при распознавании и воспроизведении этой информации учащимися. Кроме того, результативность зависит от ассоциативного потенциала контекста (комплексный, яркий, метафоричный контекст значительно помогает запоминанию), а также от полученных инструкций по применению вербальных и образных медиаторов.

При свободном воспроизведении степень влияния ассоциативного контекста на результат наименее существенна.

В завершение еще раз отметим основные положения нашей работы.

1. Первоначальное запоминание материала тем легче, чем большей насыщенностью связей (ассоциативных, смысловых, структурных) обладает материал. Если вербальные и образные медиаторы создают яркий метафорический контекст, то на основе этих ассоциаций происходит тесная интеграция и взаимодействие контекстной и центральной информации. Создается единый интерактивный информационный образ, что обеспечивает лучшее воспроизведение «центральной информации» в течение начального этапа заучивания.

2. Запомнить определенную новую информацию – значит связать ее с уже существующими знаниями или представлениями. Одним из средств такой связи являются ассоциации по сходству, контрасту, смежности.

3. Механизм запоминания во многом обеспечивается чувственным переживанием. Включение в процесс познания сенсорных видов деятельности ускоряет и оптимизирует процесс освоения новых знаний и навыков за счет создания новых ассоциативных связей.

4. Интерес к изучаемому материалу всегда имеет более или менее выраженную эмоциональную окрашенность. Личная заинтересованность учащегося и положительные эмоциональные переживания выступают гарантом прогресса обучения.

5. Инструкции, рекомендующие использование образных и вербальных медиаторов, часто приводят к довольно существенному улучшению результатов при заучивании материала. Это влияние обнаруживается, главным образом, при распознавании «центральной информации». При свободном же воспроизведении материала степень влияния ассоциативного контекста не столь значительна, что может быть обусловлено как большей сложностью задачи воспроизведения по сравнению с узнаванием, так и меньшей вовлеченностью ассоциативных механизмов памяти при свободном продуцировании текста.

6. Поощрение творческого мышления учащихся и использование в процессе обучения управляемых и свободных ассоциаций мы обозначили как особый педагогический прием создания «ассоциативной закладки», которая маркирует, интерпретирует и особым образом компокует целый кластер ассоциативно-смысловых связей и представлений и закрепляет его в памяти за определенной информацией, действием или событием. Открытие «закладки» вызывает весь массив ассоциаций, касающихся этого явления.

К термину «ассоциативная закладка» можно подойти шире, выведя его за рамки мнемотехнических приемов. Ведь, по сути, языковая картина мира каждого человека, отраженная в устных и письменных текстах, – интерпретация действительности, акт миропонимания в его различных аспектах (языковом, социальном, психологическом, игровом), основанный на различных смысловых, структурных, ассоциативных переплетениях [18]. Следовательно, допустимо говорить об «ассоциативных закладках» как об устойчивых узлах смысловых и ассоциативных связей в процессах концептуализации обыденных представлений о мире, сложившихся в сознании языкового сообщества и отдельно взятого индивидуума. Однако это уже, несомненно, тема для отдельного исследования.

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

Литература

1. Косслин С. М. Психология: Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. С.-Петербург: Евразия, 1999. 475 с.
2. Локк Дж. Собрание сочинений: в 3 т. Москва: Мысль, 1985. Т. 1. 622 с.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Москва: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.
4. Ричардсон Дж. Т. Э. Мысленные образы. Когнитивный подход. Москва: Когито-Центр, 2006. 175 с.
5. Тихомирова И. И. Ассоциация как элемент образного мышления [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusla.ru/rsba/pdf/Tikhomirova-ASSOCIATiya.pdf> (дата обращения: 24.02.2016).
6. Ткаченко Е. С., Черниговская Т. В. Роль характеристик инпута в развитии языковой системы у детей и у взрослых, изучающих русский язык как иностранный // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. Москва, 2009. Вып. 5. С. 255–283.
7. Франк И. М. Немецкая грамматика с человеческим лицом. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz. Москва: Восточная книга, 2014. 240 с.
8. Черниговская Т. В. Экспериментальная лингвистика наступившего века и когнитивная наука как синтез гуманитарного и естественно-научного знания // Филология. Русский язык. Образование: сборник статей, посвященный юбилею проф. Л. А. Вербицкой. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006. С. 214–230.
9. Черниговская Т. В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающаяся сеть? // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук 15–16 декабря 2009 г. / под ред. А. И. Григорьева. Москва: Наука, 2010. С. 117–127.
10. Шеварев П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии: избранные психологические труды / под ред. Т. А. Ратановой и Б. Б. Коссова. Москва; Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1998. 608 с.
11. Auer T. S. Assoziatives Gedächtnis im Alter: Ein multinomiales Modell zur Trennung von assoziativen Enkodierungs und Abrufprozessen sowie dessen gerontologische Anwendung. Digitale Dissertation, Universität Mannheim [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://d-nb.info/1002007593/34> (дата обращения: 24.03.2016)
12. Avrutin S., Haverkort M., van Hout A. M. H. Brain and Language // Special issue of Brain and Language journal. San Diego: Academic Press, 2001. 170 p.
13. Birkenbihl V. F. Das innere Archiv mvgVerlag, München, 2010. 392 p.
14. Chalfonte B. L., Johnson M. K. Feature memory and binding in young and older adults // Memory & Cognition. 1996. № 24 (4). P. 403–416 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://link.springer.com/article/10.3758%2FBF03200930> (дата обращения: 24.03.2016)
15. Denney N. W., Miller B. V., Dew J. R., Levav A. L. An adult developmental study of contextual memory. Journals of Gerontology. 1991. № 46 (2). P. 44–50 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://geronj.oxfordjournals.org/content/46/2.toc> (дата обращения: 24.03.2016)

16. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis. Leipzig, 1885. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-1376/1> (дата обращения: 24.03.2016)
17. Honerkamp J. Assoziationen und Beziehungen – vom kreativen Denken Wissenschaft und Weltbilder. Wie Wissenschaft unser Leben prägt und wir uns letzten Fragen nähern Teil II Springer Spektrum Verlag. 2014. P. 51–99.
18. Fischer A. Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis. 2., umgearb. Aufl. Springer Wien (Verlag), 1967. 226 p.
19. Robinson K. Do schools kill creativity. Ted Talk [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ffWXYOMBr0Q> (дата обращения: 24.02.2016)
20. Ruigendijk E., Baauw S., Zuckerman S., Vasic N., de Lange J., Avrutin S. A cross-linguistic study on the interpretation of pronouns by children and agrammatic speakers: Evidence from Dutch Spanish and Italian // eds. E. Gibson & N. Pearlmuter. The Processing and Acquisition of Reference. Cambridge: the MIT Press. 2011. P. 133–156.

References

1. Kosslyn S. M. Psikhologiya. [Psychology]. Edited by N. Shikh, E. Dzh. Chepman, U. A. Konroy. St.-Petersburg: Publishing House Evraziya, 1999. 475 p. (In Russian)
2. Locke J. Sobranie sochinenij: v 3 t. [Collected works: in 3 volumes]. T. 1. [V. 1]. Moscow: Publishing House Mysl' [Thought]. 1985. 622 p. (In Russian)
3. Luriya A. R. Yazyk i soznanie. [Language and consciousness]. Edited by E. D. Khomskaya. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. [Moscow University Publishing House]. 1979. 320 p. (In Russian)
4. Richardson J. T. E. Myslennye obrazy. [Imagery]. Kognitivnyj podkhod. [Cognitive approach]. Moscow: Publishing House Kogito-Tsentr, 2006. 175 p.
5. Tikhomirova I. I. Assotsiatsiya kak element obraznogo myshleniya. [Association as an element of creative thinking]. Available at: <http://rusla.ru/rsba/pdf/Tixomirova-ASSOCIACIYA.pdf>. (In Russian)
6. Tkachenko E. S., Chernigovskaya T. V. The role of input characteristics in the development of the language system of children and adults learning Russian as a foreign language. *Sbornik nauchnykh trudov «Kognitivnye issledovaniya» Vyp. 5m [Collection of scientific papers «Cognitive studies». Edition 5]*. Moscow, 2009. P. 255–283. (In Russian)
7. Frank I. M. Nemetskaya grammatika s chelovecheskim litsom. [German grammar with a human face]. Deutsche Grammatik mit menschlichem Antlitz. Moscow: Publishing House Vostochnaya kniga. [Eastern Book]. 2014. 240 p. (In Russian)
8. Chernigovskaya T. V. Experimental linguistics of the new century and cognitive science as a synthesis of humanities and scientific knowledge. *Filologiya. Russkij jazyk. Obrazovanie: Sbornik statej, posvyashhennyj yubileyu prof. L. A. Verbitskoj. [Philology. Russian Language. Education: Collection of Papers Dedicated to the Anniversary of Professor L. A. Verbitskaja]*. St.-Petersburg: Publishing House of St.-Petersburg University. 2006. P. 214–230. (In Russian)

9. Chernigovskaya T. V. Brain and language: innate modules or a learning network? *Mozg. Fundamental'nye i prikladnye problemy: Po materialam sessii Obshchego sobraniya Rossijskoj akademii nauk 15–16 dekabrya 2009*. Pod redaktsiej A. I. Grigor'eva. [Brain. Fundamental and applied problems. Proceedings of the General Assembly session of the Russian Academy of Sciences, d.d. 15–16 December, 2009. Edited by academician A. I. Grigoriev]. Moscow: Publishing House Nauka [Science], 2010. P. 117–127. (In Russian)
10. Shevarev P. A. Teoriya obobshchennykh assotsiatsij v psikhologii. [The theory of generalized associations in psychology] Edited by T. A. Ratanova, B. B. Kossov. Moscow; Voronezh: Publishing House Institut prakticheskoy psikhologii. [The Institute of Practical Psychology]; MODEK, 1998. 608 p. (In Russian)
11. Auer T. S. Assoziatives Gedächtnis im Alter: Ein multinomiales Modell zur Trennung von assoziativen Enkodierungs- und Abrufprozessen sowie dessen gerontologische Anwendung. Digitale Dissertation, Universität Mannheim Available at: <http://d-nb.info/1002007593/34>. (Translated from German)
12. Avrutin S., Haverkort M., van Hout A. M. H. Brain and Language. *Special issue of Brain and Language journal*. San Diego: Academic Press, 2001. 170 p. (Translated from English)
13. Birkenbihl V. F. Das innere Archiv [The internal archive]. München: Publishing House mvgVerlag, 2010. 392 p. (Translated from German)
14. Chalfonte B. L., Johnson M. K. Feature memory and binding in young and older adults. *Memory & Cognition*. 1996. № 24 (4). P. 403–416. Available at: <http://link.springer.com/article/10.3758%2F03200930>. (Translated from English)
15. Denney N. W., Miller B. V., Dew J. R., Levav A. L. *An adult developmental study of contextual memory. Journals of Gerontology*, 46 (2), 1991 P. 44–50. Available at: <http://geronj.oxfordjournals.org/content/46/2.toc>. (Translated from English)
16. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis [On Memory]. Leipzig, 1885. Available at: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-1376/1> (Translated from German)
17. Honerkamp J. Assoziationen und Beziehungen – vom kreativen Denken Wissenschaft und Weltbilder. Wie Wissenschaft unser Leben prägt und wir uns letzten Fragen nähern Teil II Springer Spektrum Verlag. 2014. P. 51–99. (Translated from German)
18. Fischer A. Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis [The philosophical foundations of scientific knowledge], 2., umgearb. Aufl. [2 revised Edition] Publishing House Springer Wien (Verlag) 1967. 226 p. (Translated from German)
19. Robinson K. Do schools kill creativity. Ted Talk. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ffWXYOMBr0Q>. (Translated from English)
20. Ruigendijk E., Baauw S., Zuckerman S., Vasic N., de Lange J., Avrutin S. A cross-linguistic study on the interpretation of pronouns by children and agrammatic speakers: Evidence from Dutch Spanish and Italian. In: eds. E. Gibson & N. Pearlmuter. *The Processing and Acquisition of Reference*. Publishing House Cambridge: the MIT Press. 2011. P. 133–156. (Translated from English)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.83

Бирюкова Наталья Алексеевна

*доцент кафедры педагогики и образовательных систем Марийского государственного университета, Йошкар-Ола, Республика Марий Эл (РФ).
E-mail: pedagog-108@marsu.ru*

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛОГО КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель публикации в широком плане заключается в пересмотре подходов к дополнительному образованию взрослых; в более узком – в совершенствовании процесса обучения иностранному языку в сфере непрерывного обучения.

Необходимость активного владения иностранным языком каждым современным человеком обусловлена развитием международного сотрудничества в самых разных сферах жизнедеятельности. В связи с этим приобретает особую актуальность организация мониторинга качества программ дополнительного образования взрослых. Однако оценка этого качества существенно затруднена отсутствием единых стандартов и четких критериев оценивания.

Методы. В ходе исследования были проанализированы классические и современные работы, посвященные общим вопросам оценки качества образования и дополнительному образованию взрослых. В качестве диагностического инструментария использовались модель М. Д. Матюшкиной для оценки качества дополнительного образования, методика Ю. М. Орлова «Потребность в достижении» и тест В. Ф. Ряховского на определение общего уровня общительности.

Научная новизна и результаты исследования. Базовым критерием оценки результативности образования взрослых автор статьи предлагает рассматривать уровень личностного развития обучающегося. Проанализированы основные трудности, связанные с изучением взрослыми иностранного языка, представлены результаты диагностики личностного развития взрослых, осваивающих дополнительную образовательную программу «Английский без барьеров», разработанную в Марийском государственном университете. Обнару-

женная по итогам мониторинга позитивная динамика по каждому личностному (мотивационному, когнитивному, коммуникативному) критерию оценки качества программы доказывает ее состоятельность и эффективность: у обучающихся значительно повысился уровень языковых знаний и умений, мотивация достижения успеха; сформировались положительные коммуникативные установки; появились стимулы для дальнейшего саморазвития.

Практическая значимость. На основе выведенных критериев оценки образовательной деятельности взрослых можно в дальнейшем разработать систему конкретных показателей, позволяющих выстраивать индивидуальные траектории обучения по разным направлениям подготовки в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: качество образовательных программ, дополнительное образование взрослых, андрагогические принципы, личностное развитие взрослого обучающегося.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-141-151

Статья поступила в редакцию 25.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Natalia A. Biryukova

Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Systems, Mari State university, Yoshkar-Ola, Mari El Republic (RF).

E-mail: pedagog-108@marsu.ru

ASSESSMENT OF THE ADULT'S PERSONAL DEVELOPMENT AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF FURTHER EDUCATION

Abstract. *The aim of the presented publication consists in revision of approaches to additional education of adults in general; and particularly – in improvement of foreign language training process in the sphere of continuous training.*

The necessity of active foreign language skills by each modern person is caused by development of international cooperation in the most different spheres of activity. With respect thereto the organization of monitoring of quality of programs of additional education of adults acquires special relevance. However, the assessment of this quality is significantly complicated by lack of single standards and well-defined evaluation criteria.

Methods. The classical and modern works devoted to the general questions of an assessment of quality of education and additional education of adults have been analysed during the research. D. Matyushkina's model for an assessment of quality of additional education, Yu. M. Orlov's technique «The requirement for ac-

hievement» and V. F. Ryakhovsky's test for determination of the general level of sociability are used as diagnostic tools.

Results and scientific novelty. The author of the article suggests to consider the level of the trainee's personal development as the basic criterion for evaluation of productivity of education of adults. The main difficulties connected with studying by adults of a foreign language are analysed; the results of diagnostics of personal adult development mastering additional educational program «English without barriers» developed at the Mari state university are provided. The found positive dynamics following the results of monitoring on every personal (motivational, cognitive, communicative) program quality criterion proves its solvency and efficiency: the trainees' level of language knowledge and abilities, motivation of achievement of success have considerably increased; positive communicative installations are created; the incentives for further self-development have emerged.

Practical significance. It is possible to develop further system of the concrete indicators allowing to build individual trajectories of training in the different directions of preparation in the system of further education on the basis of the output criteria for evaluation of educational activity of adults.

Keywords: quality of educational programs, further (additional) adult education, andragogical principles, personal development of the adult learner.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-141-151

The article was submitted on 25.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Введение. В «Меморандуме непрерывного образования Европейского союза» (Лиссабон, март 2000 г.) отмечается, что успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – обучением в течение всей жизни (lifelong learning). Основопологающей идеей этого подхода является то, что непрерывное образование в целом и дополнительное образование взрослых в частности сегодня перестают быть всего лишь одними из элементов системы образования. Непрерывность начинает выступать в качестве фундаментального принципа развития системы, предполагающего включенность индивида в образовательный процесс на протяжении всей его жизнедеятельности.

Дополнительное образование взрослых характеризуют такие специфические черты, как отсутствие жестких государственных стандартов; вовлечение в преподавание специалистов-практиков; особенности слушателей, имеющих как профессиональное образование, так и опыт работы и предъявляющих повышенные требования к результату и процессу своего обучения и др. [6, с. 22].

Активный характер интеграции этого вида образования в образовательное пространство России обусловлен не только факторами, связанны-

ми с процессами его становления в качестве полноценной институциональной структуры, но и с тем, что потенциальный рынок дополнительных образовательных услуг постоянно растет и расширяется. В связи с этим необходима специальная система форм, методов, моделей, способствующая повышению качества данного вида обучения.

Обзор литературы. Категория «качество» имеет разное толкование в философии, экономике, менеджменте, социологии и педагогике. Общим в большинстве современных определений понятия «качество образования» является указание на необходимость соответствия стандартам, а также на его способность удовлетворять личностные и общественные потребности.

В ходе исследования мы опирались на ставшие классическими работы, посвященные общим вопросам оценки качества образования (В. И. Байденко [1], Г. А. Бордовский [3], О. Е. Лебедев [8], В. П. Панасюк [11], М. М. Поташник [12], А. И. Субетто [14] и др.).

Проведенный обзор научных источников позволяет констатировать отсутствие общей теории и методологии оценки качества дополнительного образования взрослых. Между тем Г. А. Ильин справедливо отмечает, что «система дополнительного образования должна основываться на определенной системе критериев оценки ее качества. При этом она должна существенно отличаться от оценки качества как школьного, так и высшего образования» [5]. Главным отличием является тот факт, что взрослый обучающийся сам оценивает результаты своего обучения, т. е. выступает в роли субъекта процесса оценивания, тогда как школьник или студент подвергаются обязательным процедурам контрольных мероприятий, проводимых «сверху», и воспринимают образование как обязательный процесс, цель которого – получение аттестата или диплома. Взрослый же обучающийся более всего заинтересован в конкретных знаниях и практических умениях, необходимых для решения его жизненных проблем.

В разработанной М. Д. Матюшкиной модели оценки качества дополнительного образования взрослых [9] выделены базовые и специфические критерии, которые в комплексе, по мнению автора, составляют основу для мониторинга качества образования взрослых. В группу *базовых критериев* входят следующие:

- развитие мышления, творческих способностей, личностные установки на самостоятельную деятельность;
- развитие определенных личностных качеств (терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность, установка на ценности жизни);
- повышение функциональной грамотности, развитие общекультурных и профессиональных компетентностей;

- развитие адаптивности личности, а также ее ценностно-смысловой сферы;
- удовлетворение индивидуальных образовательных запросов обучающихся;
- отношение к образованию как к ценности.

Специфические критерии, учитывающие особенности контингента – взрослых обучающихся, представлены:

- инновационностью (вооружением современными знаниями и умениями);
- актуализацией результатов обучения (применением на практике приобретенных знаний, умений);
- актуализацией индивидуального опыта взрослого через использование его как ресурса повышения эффективности учебного процесса в целом.

Резервом повышения качества образования взрослых выступает также соблюдение в образовательном процессе базовых андрагогических принципов, которое предполагает два направления диагностики и оценки – внутренний и внешний. Внутренняя оценка означает изучение запросов обучающихся, совместное проектирование образовательного процесса ими и преподавателем, рефлексивное оценивание результативности занятий. Внешняя оценка – проведение учреждением регулярных мониторингов по изучению образовательных запросов населения к дополнительному образованию, а также мониторинга реальных отсроченных эффектов конкретных образовательных программ [2].

При разработке критериев оценки эффективности образовательных программ для взрослых мы опирались на идеи С. Г. Вершловского [4], Г. А. Ильина [5], R. Dave [16], W. Leirman [17] и др. Исследователи подчеркивают интегративный характер дополнительного образования взрослых, соединение в нем профессионального и общекультурного компонентов. Авторы убедительно аргументируют необходимость комплексного изучения взрослых как субъектов образования, в связи с чем еще одним базовым критерием оценки эффективности дополнительного образования взрослых становится уровень личностного развития обучающегося.

Материалы и методы. Именно критерии личностного развития легли в основу мониторинга программы дополнительного образования взрослых «Английский без барьеров», которая была разработана и реализуется в Марийском государственном университете на базе кафедры иноязычной речевой коммуникации.

На этапе входной диагностики проводились беседы и анкетирование. Итоговая оценка качества реализации программы проводилась с использо-

ванием критериев личностной направленности: мотивационного (наличия у взрослых обучающихся мотивации достижения), когнитивного (уровня языковых знаний и умений), коммуникативного (уровня общительности).

В качестве диагностического инструментария были использованы методика «Потребность в достижении» Ю. М. Орлова и тест В. Ф. Ряховского на определение общего уровня общительности. Уровень языковых знаний и умений проверялся с помощью тестовых заданий и коммуникативных упражнений.

Результаты исследования. Для того чтобы каждый взрослый успешно взаимодействовал с иноязычной реальностью, необходимо учитывать содержание рефлексивных оценок самого обучающегося, отслеживать проявление тех факторов, которые могут стать препятствиями в учебной деятельности. Поэтому нами с помощью беседы и анкетирования были уточнены основные трудности, затрудняющие изучение взрослыми иностранного языка [15].

Были выяснено следующее. Респонденты считают, что главными препятствиями к освоению ими иностранного языка являются:

- дефицит свободного времени, т. е. необходимость совмещать учебу с работой и семьей (85%);
- возрастной барьер («Мне уже поздно», «Мне стыдно» и т. д.) (82%);
- снижение способностей к обучению (47%);
- принятие на себя несвойственной роли ученика (28%);
- физическое здоровье (5%).

Анализ устных ответов, наблюдения и анкетирования показал, что взрослые испытывают затруднения в следующих аспектах изучения иностранного языка:

- восприятие речи на слух (64%);
- решение коммуникативных задач («не могу представиться, вступить в разговор и поддержать беседу, заинтересовать собеседника, вежливо прервать беседу, попрощаться») (58%);
- «трудно выразить свои мысли на иностранном языке» (42%);
- непонимание грамматики (35%);
- перевод текстов (33%);
- запоминание лексики и речевых клише (18%);
- сложность освоения орфографии (15%);
- работа в группе (7%).

На наш взгляд, построение преподавания иностранного языка на базе личностно-ориентированного подхода приводит к тому, что взрослый как субъект учебной деятельности понимает, что вся система обучения ориентирована на развитие его личности. Это находит свое выражение

в том, что деятельность обучающегося, его опыт, мировоззрение, интересы учитываются при организации процесса общения на иностранном языке. Содержание программы строится не на «прохождении» отдельных тем и изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных проблем: собственных дел и поступков, с одной стороны, и текущих событий из жизни города, страны, планеты – с другой.

Итоговая оценка качества реализации программы проводилась с использованием критериев личностной направленности.

На фоне спецификации процесса обучения взрослых значительно возрастает значимость степени мотивации достижения успеха у обучающихся. С целью диагностики мотивационного критерия в нашей работе была задействована методика «Потребность в достижении» Ю. М. Орлова [13].

В начале занятий только 40% респондентов показали высокий уровень мотивации и, соответственно, 60% – низкую потребность в максимальных результатах. «На выходе» – уже 75% имели сильную мотивацию в достижении успеха, но у 25% обучающихся она осталась невыраженной. На основе этих замеров можно зафиксировать положительную динамику развития мотивационного критерия.

Данный результат был получен благодаря постоянному вовлечению обучающихся в активную деятельность средствами групповых форм работы, использованию игровых, проблемных методов, ИКТ-технологий [7]. Повышение мотивации проявлялось в стремлении обучающихся добиваться успехов в разыгрывании ролей, в высказывании своих точек зрения, в проявлении самостоятельности и инициативности в процессе выполнения как групповых, так и индивидуальных заданий.

Уровень языковых знаний и умений проверялся с помощью тестовых заданий и коммуникативных упражнений. Входное тестирование показало, что достаточных языковых знаний не имел ни один участник группы, средний уровень владения языком наблюдался у 37%, а низкий показали 63% респондентов. Итоговая диагностика показала, что высоких результатов достигли 27% обучающихся, средний уровень познаний зафиксирован у 73%, слушателей с низким уровнем языковых знаний не обнаружено.

Значительное увеличение объема иноязычных лексики и высказываний у обучающихся произошло за счет свободного и ненапряженного общения на английском языке друг с другом. Это выражалось в частом использовании различных связующих элементов, речевых формул и клише. Взрослым было интересно работать с таким языковым содержанием, которое расширяет их кругозор, побуждает к дискуссии с опорой на личный опыт.

Для определения уровня общительности применялся тест В. Ф. Ряховского [13]. Начальное тестирование показало низкий уровень коммуникабельности у 27% участников программы, средний – у 44%, высокий – у 29%. По окончании обучения была выявлена положительная динамика изменения общительности слушателей: низкий уровень данного критерия показали 15%, средний – 51%, высокий – 34%.

Заметно было, что обучающиеся получали удовлетворение от проделанной работы, что, несомненно, способствовало развитию потребности в достижении хороших результатов и формированию установки на саморазвитие. Взаимопомощь, сотрудничество, сопереживание побед и неудач создавали благоприятный психологический климат в группе. В свою очередь, это приводило к успешной реализации индивидуальных возможностей и способностей каждого, существенному приращению объема иноязычного материала и скорости его усвоения. Взаимодействие на иностранном языке становилось более открытым и свободным, поскольку у взрослых снимался психологический барьер страха вступления в иноязычную коммуникацию.

Таким образом, еще раз было доказано наличие прямой связи между изучением иностранного языка и общением, а именно: не только знание иностранного языка повышает культуру общения, но происходит и обратное – общение позитивно влияет на овладение иностранным языком. Комфортные условия общения плодотворно сказываются на усвоении материала. Этому содействуют такие факторы, как высокая активность партнеров по общению; благоприятный эмоциональный фон межличностного взаимодействия; появление и развитие специфической функции контроля и самоконтроля за речепроизводством в процессе говорения.

Выявленная позитивная динамика по каждому личностному критерию оценки качества программы дополнительного образования взрослых убедила нас в необходимости как совершенствования языковой подготовки взрослых в целом, так и более активного использования возможностей иностранного языка для личностного роста каждого обучающегося.

Заключение. Рассматривая проблему оценки эффективности образования взрослых, А. К. Маркова отмечает, что в настоящее время его результатом все еще принято считать достижение специалистом очередных, больших успехов профессиональной деятельности. Однако настало время пересмотреть подобные представления. Важнейшими результатами образования взрослых являются получение целостного представления о себе как о личности и специалисте, усиление авторского начала своей профессиональной жизни, удовлетворенность ее результатами, сохранение собственной индивидуальности при усвоении чужого опыта [10].

Продуктивная модель образования взрослых должна способствовать, во-первых, рефлексивно-личностному, а уже во-вторых, профессиональному развитию специалиста. В соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению в центре образовательного процесса должен находиться сам обучаемый, его мотивы, цели, психологические особенности. Обучение при этом приобретает личностный контекст, т. е. формируется такая система отношений человека с другими людьми, которая обеспечивает субъективное переживание личностного роста в процессе обучения.

Добавим, что эффективная разработка системного мониторинга качества дополнительного образования взрослых, нацеленного на удовлетворение базовых личностных потребностей, невозможна без решения целого ряда социологических, социально-психологических и андрагогических проблем и задач.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. О. Б. Акимовой*

Литература

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. 114 с.
2. Бирюкова Н. А., Филатова А. В. Обучение взрослых: теория и практика андрагогической поддержки: монография. Йошкар-Ола: МарГУ, 2007. 124 с.
3. Бордовский Г. А., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: науч.-метод. материалы. С.-Петербург: Книжный дом, 2013. 338 с.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. С.-Петербург: СПбАППО, 2012. 151 с.
5. Ильин Г. А. Качество дополнительного профессионального образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://jornal.znanie.org/n1_01/kach_obraz.html (дата обращения 10.10.2015).
6. Казакова Н. Е. Мониторинг в сфере дополнительного профессионального образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 21–28.
7. Колесова Т. В. Информационные технологии в обучении иностранным языкам: монография. Йошкар-Ола: МарГУ, 2011. 138 с.
8. Лебедев О. Е. Качество – ключевое слово современной школы: монография. Санкт-Петербург: Просвещение, 2013. 191 с.
9. Матюшкина М. Д. Оценка качества постдипломного педагогического образования: опыт и перспективы: монография. С.-Петербург: СПбАППО, 2012. 157 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 2001. 326 с.

11. Панасюк В. П. Концепция «Многоуровневая система управления качеством образования взрослых». Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2013. 58 с.
12. Поташник М. М. Качество образования: жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его // Народное образование. 2006. № 4. С. 163–172.
13. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. Москва: ВЛАДОС, 2005. Т. 1. 312 с.
14. Субетто А. И. Квалиметрия человека и образование: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы. Москва: ИЦПКПС, 2013. 96 с.
15. Biryukova N. A., Yakovleva S. L., Kolesova T. V., Lezhnina L. V., Kuragina A. A. Understanding Adult Learners as a Core Principle of Effective ESL-Educators // Review of European Studies. Canadian Center of Science and Education, 2015. Т. 7. № 8. С. 147–155. DOI: 10.5539/res.v7n8p147
16. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education. Oxford: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, 1976. 257 p.
17. Leirman W. Gearing adult education offerings to the needs of a region and its citizens // Delphi projects leading to the Edufora in Flanders [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/pc/papers/leirman.html>.

References

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniju gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovanija (metodologicheskie i metodicheskie voprosy). [Competence approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodical questions)]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research center of problems of quality of training of experts]. 2011. 114 p. (In Russian)
2. Biryukova N. A., Filatova A. V. Obuchenie vzroslykh: teorija i praktika andragogicheskoi podderzhki. [Adult education: theory and practice of andragogical support]. Yoshkar-Ola: MarSU, 2007. 124 p. (In Russian)
3. Bordovskij G. A., Granichina O. A., Trapicyn S. Ju. Modeli i metody vnutrennego i vneshnego ocenivanija kachestva obrazovanija v vuzah. [Models and methods of internal and external educational quality assessment at universities]. St.-Petersburg: Publishing House Knizhnyj dom. [Book House]. 2013. 338 p. (In Russian)
4. Vershlovskij S. G. Nepreryvnoe obrazovanie: Istoriko-teoreticheskij analiz fenomena [Continuing education: Historical and theoretical analysis of the phenomenon]. St.-Petersburg: SPbAPPO, 2012. 151 p. (In Russian)
5. Ilyin G. L. Kachestvo dopolnitelnogo professional'nogo obrazovanija. [The quality of additional professional education]. Available at: http://jornal.znanie.org/n1_01/kach_obraz.html. (In Russian)
6. Kazakova N. E. Monitoring in the sphere of additional professional education. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. [Standards and Monitoring in Education]. 2006. № 5. P. 21–28. (In Russian)

7. Kolesova T. V. Informatsionnye techkologii v obuchenii inostrannym yazykam. [Information technologies in teaching foreign languages]. Yoshkar-Ola: MarSU, 2011. 138 p. (in Russian)
8. Lebedev O. E. Kachestvo – kljuchevoe slovo sovremennoj shkoly. [Quality is the key word of the modern school]. St.-Petersburg: Publishing House Prosveshhenie. [Enlightenment]. 2013. 191 p. (in Russian)
9. Matyushkina M. D. Otsenka kachestva postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovania: opyt i perspektivy. [Assessment of the quality of postgraduate pedagogical education: experience and prospects]. St.-Petersburg: SPbAPPO, 2012. 157 p. (In Russian)
10. Markova A. K. Psihologija professionalizma. [Psychology of professionalism]. Moscow, 2001. 326 p. (In Russian)
11. Panasjuk V. P. Konceptija «Mnogourovnevaja sistema upravlenija kachestvom obrazovaniya vzroslyh». [The concept «Multilevel system of quality management of adult education»]. St.-Petersburg: IOV RAO, 2013. 58 p. (In Russian)
12. Potashnik M. M. The quality of education, life constantly actualizes this concept, enrich it. *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2006. № 4. P. 163–172. (In Russian)
13. Psihologicheskie testy [Psychological tests]. Ed. by A. A. Karelin. Moscow: Vldos. Vol. 1. 2005. 312 p. (In Russian)
14. Subetto A. I. Kvalimetrija cheloveka i obrazovanie: genezis, stanovlenie, razvitie, problemy i perspektivy. [Human qualimetry and education: Genesis, formation, development, problems and prospects]. Moscow: ICPKPS, 2013. 96 p. (In Russian)
15. Biryukova N. A., Yakovleva S. L., Kolesova T. V., Lezhnina L. V., Kuragina A. A. Understanding Adult Learners as a Core Principle of Effective ESL-Educators. *Review of European Studies*. Canadian Center of Science and Education, 2015. Vol. 7. № . 8. P. 147–155. DOI: 10.5539/res.v7n8p147. (Translated from English)
16. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education. Oxford: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, 1976. 257 p. (Translated from English)
17. Leirman W. Gearing adult education offerings to the needs of a region and its citizens. Delphi projects leading to the Edufora in Flanders. Available at: <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/pc/papers/leirman.html>. (Translated from English)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 331.103.32+371.13+614

Колбанов Владимир Васильевич

доктор медицинских наук, профессор кафедры нормальной физиологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И. П. Павлова, Санкт-Петербург (РФ)

E-mail: kolbanovv@bk.ru

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОГРАММЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. *Цели статьи* – поиск оптимальных решений создания унифицированной системы подготовки учителя здоровья, уточнение необходимых условий формирования функциональной грамотности и компетенции будущего специалиста в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов общего и профессионального педагогического образования.

Методология и методики. В основу исследования положена авторская методология, основанная на многолетнем опыте подготовки педагогов-валеологов в системе последиplomного педагогического образования. Методику исследования составили анкетирование и интервью 176 учителей Санкт-Петербурга по проблеме здорового образа жизни учащихся. Анкеты и схемы интервью содержали две группы вопросов. Вопросы, индифферентные для респондентов, касались сущности здоровья и здорового образа жизни, а также факторов, детерминирующих здоровье. Сюда же вошли вопросы о возможных формах здоровьеориентированной работы в школе. Во второй раздел вошли вопросы, рассчитанные на анализ особенностей самих участников исследования. Для дополнительной оценки здоровья, образа жизни, функционального состояния, профессионального и социального статуса учителей учтены их анамнез жизни и отношение к профессии.

Основные результаты исследования представлены в пяти таблицах и пояснениях к ним. Результаты исследования выявили в целом положительное отношение учителей к обсуждаемой проблеме, но некоторая часть педагогов имеет недостаточную осведомленность и индифферентное отношение к решению трудных вопросов. Есть учителя в возрасте до 40 лет (их около 68%), которые могут быть обучены для создания службы здоровья в школах. Этого количества достаточно для решения обсуждаемой проблемы.

Научная новизна исследования заключается в методологическом обосновании унификации системы подготовки учителя здоровья.

Практическая значимость продиктована наличием негативных тенденций в состоянии здоровья детей и подростков, что обусловило поиск организационно-педагогических решений проблемы формирования у учащихся потребности и навыков здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, образ жизни, профессиональное образование, учитель здоровья, воспитание, здоровый ученик, служба здоровья.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-152-167

Статья поступила в редакцию 27.01.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Vladimir V. Kolbanov

Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of Department of Normal Physiology, I. P. Pavlov First State Medical University, St.-Petersburg (RF).

E-mail: kolbanovv@bk.ru

PROFESSIOGRAM'S COMPONENTS FOR FUTURE TEACHER OF HEALTH STUDY

Abstract. *The purpose* of this article is a search of optimal decisions in the creation of unified system in training of health teacher and correction of necessary conditions for guarantee of functional competency of specialist in future in according to demands of federal standards for common and professional pedagogical education.

Methods. The author's methodology based on long-term experience of training of teachers-valeologists in the system of postgraduate pedagogical education is the basis of this investigation. Method of investigation consists in filling-in the form and interview by 176 teachers in St.Petersburg on subject of pupils' healthy life style. Questionnaires and forms of interview contain two groups of questions. Indifferent questions for respondents are concerned to health essence and healthy life style and to factors determining a health. Questions on possible health-directed activity in schools are included there too. Questions directed on analysis of proper respondents proper qualities are included in the second questionnaire part. Complaints, anamnesis vitae and character of relation to professional duties are taken into account for additional evaluation of health, life style and functional state.

Results of investigation are represented in five tables and in commentaries to them. Results have revealed positive teachers relation to discussed problem in general. Some teachers showed insufficient competence and indifferent relation to decision of discussed problem. However, there are teachers (about 68%) who may be trained for creating health service in schools. This teacher's quantity is enough for difficult problem decision.

Scientific novelty of this investigation consists in methodological substantiation for unification of health-teachers training.

Practical significance is dictated by availability of negative tendencies in a state of health of children and teenagers that has caused search of organizational and pedagogical problem resolutions of forming among pupils of requirement and skills for a healthy lifestyle.

Keywords: health, life style, professional education, teacher of health, upbringing, healthy pupil, health service.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-152-167

The article was submitted on 27.01.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Введение

Термин «учитель здоровья» пока еще непривычен и в определенной мере является условным, поскольку в него вкладывается новое, более конкретное содержание, чем в понятие «учитель». В поле зрения учителя здоровья (педагога-валеолога, согласно более известному названию) включен весь образовательный процесс, организация которого оказывает значительное влияние на образ жизни и здоровье всех его субъектов.

Проблема здоровья учащихся по-разному решалась на протяжении ряда веков, но только на исходе XX века была осознана необходимость системы обучения детей здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ). За этим осознанием пришли первые практические решения. Во-первых, обучение детей здоровью – не узкодидактический процесс, а комплекс педагогических действий, в котором процесс воспитания преобладает над обучением. К такому убеждению пришли почти одновременно российские педагоги и некоторые европейские коллеги [7, 11, 14]. Во-вторых, обучение здоровью должно стать опережающим, а субъект образовательного процесса должен быть нацелен на идеальный конечный результат: необходимы не только охрана, сохранение и сбережение, а *укрепление* здоровья и активное долголетие [2]. Об укреплении здоровья как о конечной цели заявляют и зарубежные авторы [10, 19]. В-третьих, для достижения конечной цели первостепенную роль приобретают личность учителя [12, 13, 18], его здоровье и подготовленность [5, 6, 9]. В-четвертых, должны быть созданы образовательные программы для школы и для вуза и дополнительные специальности для подготовки будущих учителей здоровья [6, 15–17]. В пятых, для отслеживания результативности работы в школе нужна служба здоровья (валеологическая служба); в 1990-е гг. такая служба была создана в Санкт-Петербурге, но затем ликвидирована чиновниками от образования.

Непоследовательность управленческих решений потребовала поиска новых вариантов систем педагогической подготовки и повышения квалификации, соответствующих нуждам общества форм работы и введения статуса учителя здоровья.

Методика исследования

Когда в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПбАППО) прекратилась переподготовка учителей по направлению «педагогика здоровья», в 2011 г. выпускников последней группы попросили ответить на вопросы, относящиеся к общенаучному и предметному пониманию сущности валеологии:

1. Правомочно ли использовать в науке термины, не имеющие однозначной трактовки и строгого научного определения?

2. Можно ли делить валеологию на отдельные отрасли (медицинскую, педагогическую, психологическую и пр.), если пока нет единого определения валеологии как науки?

3. Согласны ли вы, что ЗОЖ – это образ жизни, способствующий формированию, сохранению и укреплению индивидуального здоровья человека?

4. Можно ли считать валеологию наукой о здоровствовании (т. е. о здоровом способе жизни)?

5. Можно ли называть валеологию наукой о здоровье, если нет общепринятого научного определения здоровья?

6. Согласны ли вы с терминами «физическое здоровье», «психическое здоровье», «здоровье печени» и т. д.?

7. Согласны ли вы, что понятие «здоровье» включает нравственный, физический, соматический, психический компоненты?

Ни на один из этих вопросов не последовало однозначных ответов. Позже аналогичный перечень был предложен для обсуждения ведущим валеологам страны, и результат оказался тем же. Для выяснения причин различия отношений респондентов к своей специальности и расхождений по ключевым вопросам педагогики здоровья потребовалось изучение менталитета более обширного контингента педагогов. Для этого в 2014 г. было проведено исследование, в котором приняли участие 176 учителей Санкт-Петербурга, выразивших свое мнение по поводу решения проблемы формирования ЗОЖ и обеспечения здоровья учащихся в современных условиях. Исследование проводилось в неофициальном формате с учителями разных специальностей, участниками городских и федеральных конференций, семинаров и совещаний.

Учителя отвечали на вопросы специальной анкеты, содержавшей два раздела. В первый были включены вопросы общего характера, ин-

дифферентные для респондентов (о сущности здоровья и ЗОЖ и о факторах, детерминирующих здоровье). Во второй раздел вошли вопросы, рассчитанные на анализ особенностей позиции участников исследования. Для дополнительной оценки состояния здоровья, образа жизни, функционального состояния, профессионального и социального статуса использовался комплекс методов, таких как интервью, анамнез жизни и тестирование.

Полученные нами результаты были сопоставлены с материалами других отечественных и зарубежных авторов, что позволило выявить некоторые общие закономерности, имеющие практическую значимость для профессиографии учителя здоровья, а также наметить первые шаги по формированию групп педагогов для дальнейшего обучения.

Анализ российской и зарубежной литературы позволил уточнить достоинства и недостатки организации подготовки учителей здоровья в педагогических университетах.

Результаты исследования

Для выявления предпочтительных путей преодоления проблемы здоровья и ЗОЖ учащихся педагогам были предложены на выбор шесть вариантов форм и условий работы в системе общего образования. Список предлагалось дополнить собственными вариантами. Как распределились ответы, показано в табл. 1.

Таблица 1

Формы здоровьеориентированной работы в школе

№ п/п	Формы работы	Количество откликов
1	Организация службы здоровья в школе	39 (22,1%)
2	Организация Центра содействия здоровью	26 (14,8%)
3	Наличие должности педагога-валеолога	27 (15,3%)
4	Обучение учителей в области ЗОЖ	26 (14,8%)
5	Обязательные по выбору уроки здоровья	23 (13%)
6	Внеклассная работа по проблеме ЗОЖ	16 (8,1%)
7	Другое	19 (10,8%)

Дополнительные варианты ответов не привнесли ничего нового. Напротив, они отразили консерватизм небольшой части учителей, считающих здоровье учащихся прерогативой органов здравоохранения. Предлагаемыми формами работы оказались традиционные в медицине пропаганда ЗОЖ и беседы врача. Среди выбранных вариантов, как видим

в таблице, доминировали организация службы здоровья в школе и наличие в учреждении должности педагога-валеолога.

Интересными оказались мнения учителей о главных факторах, воздействующих на здоровье человека (табл. 2). Состояние системы здравоохранения было признано мало значимым вследствие недостаточного качества бесплатной квалифицированной медицинской помощи. Несмотря на обилие публикаций в СМИ о неблагоприятном влиянии экологии на здоровье городского населения, оценки учителей оказались смещенными в сторону образа жизни и наследственности. В то же время результаты интервью показали, что понимание важности образа жизни не проявляется в активной деятельности по его формированию.

Таблица 2

Представления педагогов о факторах, определяющих состояние здоровья

Факторы, влияющие на здоровье	Распределение ответов
Образ жизни	104 (59%)
Наследственность	35 (20%)
Внешняя среда	26 (15%)
Состояние здравоохранения	11 (6%)

Поскольку успешность работы учителя здоровья зависит от совместной деятельности всего педагогического коллектива, во второй части анкеты кадровый состав школ города изучался как ресурс взаимодействия на основе оздоровления и самооздоровления педагогов. Отмечены особенности обследованного контингента: возрастной дисбаланс и показатели здоровья. Доля учителей старше 50 лет превысила количество учителей моложе 30 лет, но высокий уровень хронической заболеваемости обнаружен во всех возрастных группах (табл. 3).

Таблица 3

Распределение учителей по хронической заболеваемости

Возраст	До 30 лет	31–40 лет	41–50 лет	Старше 50 лет
Количество обследованных	37	52	48	39
Имеющие хронические болезни	13 (35,1%)	26 (50%)	29 (60,4%)	24 (61,5%)

Согласно показателям табл. 3, для учителей старше сорока лет здоровье должно становиться предметом особой заботы, однако результаты опроса позволили сделать заключение, что отношение к собственному здоровью у подавляющей части респондентов можно назвать небрежным.

Кроме того, у большинства педагогов отсутствует научно обоснованное понимание сущности ЗОЖ, что, скорее всего, обусловлено содержанием многочисленных проектов Минздрава, где пропаганда здорового образа жизни ограничивается чаще всего предупреждением наркомании и болезней, передающихся половым путем.

Вопросы, направленные на выявление профессионально обусловленных негативных факторов, влияющих на самочувствие, обнаружили отсутствие свободного времени у 12% учителей, плохие условия труда – у 20%, стрессовые ситуации, обусловленные мелкими конфликтами с коллегами и учащимися, – у 68%. Специальные дополнительные вопросы анкеты вскрыли жалобы 28% педагогов на низкую эмоциональную устойчивость и 26% – на недостаточную двигательную активность, однако такие признания не стали поводом для пересмотра отношения к собственному образу жизни. Возможно, это объясняется низкой мотивацией ЗОЖ (то есть недостаточной культурой быта) или недостаточной осведомленностью в данной области, хотя 78,8% респондентов отметили, что они применяют информацию о ЗОЖ в учебной работе, а 59,4% – в воспитательной работе.

Таким образом, наметились два аспекта решения проблемы:

- формирование у педагогов ответственности за нравственное, психическое, физическое, соматическое, сенсорное, интеллектуальное состояние учащихся и привитие им норм и навыков ЗОЖ;
- развитие у учителей ответственного отношения к своему образу жизни и здоровью как детерминантам личной профессиональной состоятельности.

К сожалению, недостаточная осведомленность в вопросах ЗОЖ не стимулирует многих педагогов к восполнению дефицита знаний ни в личных, ни в профессиональных интересах. С возрастом эта тенденция усугубляется (табл. 4).

Таблица 4

Желание учителей повысить свою квалификацию в области здоровья и ЗОЖ

Возраст	≤40 лет	41–50 лет	>50 лет
Всего опрошено	89	48	39
Желающих получить знания	55(68,1%)	25 (52,1%)	18 (46%)

Наряду с пассивностью довольно большой части педагогов обращает на себя внимание их некритичное отношение к сложности процесса получения знаний. Даже в среде наиболее активных учителей преоблада-

ют наивные представления о приобретении полноценных знаний в области ЗОЖ с минимальными затратами труда (табл. 5).

Таблица 5

Выбор педагогами форм повышения квалификации в области здоровья и ЗОЖ

Форма повышения квалификации	Количество выборов по возрастным группам		
	≤40 лет	41–50 лет	>50 лет
Лекции специалистов в школе	14 (25,4%)	12 (48%)	9 (50%)
Краткосрочные курсы	17 (31%)	6 (24%)	9 (50%)
Годичные курсы	11 (20%)	2 (8%)	0
Переподготовка	13 (23,6%)	5 (20%)	0
Итого:	55 (100%)	25 (100%)	18 (100%)

Содержание табл. 4 и 5 демонстрирует не только явную консервативность педагогической среды, ее инертность в освоении новых сфер профессиональной деятельности, но и непонимание важности и сложности обсуждаемой деятельности. Тем более важной выглядит роль учителя здоровья в мобилизации педагогического коллектива на формирование ЗОЖ.

Обсуждение результатов

Недостаточный уровень компетентности педагогов Санкт-петербургских школ в области здравоохранения в значительной степени обуславливает низкую мотивацию ЗОЖ у учащихся и затрудняет ее развитие. Особенно явно это видно в школах повышенного уровня (гимназиях и лицеях). Следовательно, сохранение и укрепление здоровья школьников невозможно без повышения компетентности педагогов в области ЗОЖ, в том числе посредством их профессионального обучения (переподготовки и повышения квалификации).

В анкетах многие участники опроса отметили необходимость обучения педагогов основам ЗОЖ и целесообразность создания валеологической службы (табл. 1). Организация центра содействия укреплению здоровья получила меньшее количество голосов, очевидно, по причине его межшкольного статуса. Тем не менее подобные структуры признаны важными, так как в них предусматривается сотрудничество специалистов разного профиля, включая педагогов-валеологов. В документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) такие совместные усилия названы межсекторальным взаимодействием, обеспечивающим успешное повышение профессиональной компетентности педагогов в следующих направлениях деятельности:

- здоровьесориентированная организация образовательной среды;

- совершенствование форм и методов обучения детей ЗОЖ;
- внедрение двигательной активности во все виды учебной деятельности;
- организация рекреационной работы в течение учебного дня, недели, четверти, учебного года;
- рациональная регламентация учебных режимов;
- просвещение родителей в области ЗОЖ;
- профилактическая и оздоровительная работа.

До недавних пор к нечетко сформулированным критериям функциональной грамотности учителя здоровья относились понимание и определение сущности здоровья и ЗОЖ. В педагогике это понимание часто смешивалось с принятым в медицине противопоставлением болезни здоровью. На основе систематизации признаков здоровья индивида в курс обучения педагога-валеолога было внедрено единое определение. *Здоровье человека* – это непрерывная последовательность естественных состояний жизнедеятельности, характеризующаяся способностью организма к самосохранению и совершенной саморегуляции, поддержанию гомеостаза, самосовершенствованию соматического и психического статуса, при оптимальном взаимодействии органов и систем, адекватной приспособляемости к изменяющейся окружающей среде, использовании резервных и компенсаторных механизмов в соответствии с фенотипическими возможностями и потребностями выполнения биологических и социальных функций [6]. Отсутствие какого-либо из перечисленных признаков означает частичную или полную утрату здоровья, но неправомерно утверждение об отсутствии здоровья, пока человек жив.

Второе ключевое в работе учителя здоровья положение – определение ЗОЖ в виде некой конвенциональной формулировки, дающей, с одной стороны, единое понимание этой концепции жизнедеятельности, с другой – основание для конструирования индивидуального образа жизни. *Здоровый образ жизни* индивида – это максимальное количество биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья, способность к продлению рода и достижению активного долголетия.

Оба приведенных определения, возможно, несколько громоздки для мгновенного усвоения, но они способствуют логическому обоснованию всех дальнейших действий учителя здоровья в воспитательной работе с учащимися.

Вопреки примитивному представлению о ЗОЖ как только об исключении вредных для здоровья привычек и факторов, учитель здоровья должен

быть убежден сам и постоянно напоминать своим учащимся, что для здоровья необходимо включение в свое поведение целого ряда позитивных факторов и условий, среди которых, согласно рекомендациям Н. М. Амосова, лидируют оптимизм, регулярные физические нагрузки, адекватное питание, закаливание, рациональный режим труда и отдыха [1]. И, разумеется, в воспитательной работе следует отказаться от пропагандистского стиля, заменив его логическим причинно-следственным анализом.

В профессиональной деятельности учителя здоровья принципиально важен холистический подход к формированию ЗОЖ, однако при тщательном учете всех его составляющих. Этих компонентов, по крайней мере, семь. Они были подробно проанализированы нами в одной из предыдущих публикаций [6]. Здесь приведем лишь краткое их описание. Нравственная составляющая базируется на ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей. Физическая – на принципе «зоны ближайшего развития», предложенном Л. С. Выготским [3]. Психическое благополучие обеспечивается не столько созданием психологического комфорта, сколько постоянным укреплением стрессоустойчивости. Полноценный соматический статус поддерживается сбалансированным питанием, соблюдением режима учебного труда, рациональной двигательной активностью и созданием системы закаливающих процедур. Особое внимание необходимо уделять сенсорной сфере (оптимизации зрительной нагрузки, гимнастике для глаз, вестибулярным тренировкам). Репродуктивная составляющая имеет два аспекта: гендерное (полоролевое) воспитание и привитие интимных гигиенических навыков. Социальный компонент предусматривает обретение навыков общения и формирование соответствующей возрасту коммуникативной культуры.

Проводя мероприятия по формированию, сохранению и укреплению здоровья обучающихся, учитель здоровья должен обладать тремя основными профессиональными способностями и постоянно использовать их в качестве средств самоконтроля. Это интроспекция, рефлексия и эмпатия. Постигание эмоционального состояния другого человека должно осуществляться не только через мысль, но и через «вчувствование», способность испытывать переживания, аналогичные тем, что есть у визави [11]. Ядро триады – рефлексия – с педагогической точки зрения выглядит в виде цепочки: воспитатель – его взаимодействие с воспитанником – воспитанник. В центре рефлексии – осознание того, *как* и *что* воспитанник воспринимает и понимает в действиях воспитателя и в отношениях с ним. Искренний интерес педагога к возможностям и способностям детей позволяет своевременно поддержать разумную инициативу и упредить нежелательное поведение. Тогда удастся мобилизовать адаптивные способности организма сохранить и активизиро-

вать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие готовность к труду, работоспособность и развитие личности. Дополнительно требуется осознание, что в системе рыночных отношений здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью и экономическим фактором.

Формирование ЗОЖ – активный процесс, требующий в системе воспитания и самовоспитания соблюдения четкой последовательности действий. Первое обязательное условие – формирование ценностных ориентаций с приоритетом ценности здоровья. Следующим звеном должна быть мотивация ЗОЖ, в нашем понимании – это осознанная реализация факторов устойчивости, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья. При стимулировании мотивации опорой должны служить системные научные знания о здоровье и факторах, его обуславливающих. Достаточная мотивация возможна при условии применения волевых усилий, подкрепляемых достижениями, доступными самоконтролю и коррекции.

Формирование здоровья – непрерывный процесс, осуществляемый по формуле «каждый день и всю жизнь», основанный на удовлетворении истинных потребностей, ведущих к самоактуализации. Это утверждение созвучно принципам гуманистической педагогики, осознание которых могло бы переломить нарастание стихийно складывающейся в учительской среде тенденции пассивного выживания. Эффективным механизмом, запускающим мотивацию, а затем и поддерживающим реализацию постоянной заботы о здоровье, является отслеживание позитивных результатов, например, с помощью дневника здоровья или индивидуальной карты здоровья.

Путь совершенствования методологии образования – это соотнесение целей, задач, условий и средств образовательной системы с личностным потенциалом, мотивацией, образом жизни и здоровьем субъектов образовательного процесса. В разработанной нами ранее модели формирования ЗОЖ имеются семь основных блоков: организационно-педагогический, когнитивный, методический, диагностический, информационный, аналитический и поведенческий [8]. Готовность педагога к реализации такой модели связана с пониманием сущности здоровья и ЗОЖ, четко выраженной мотивацией следовать принципам ЗОЖ, умением анализировать свой образ жизни, желанием служить наглядным примером для учащихся в созидании, сохранении и укреплении собственного здоровья, находясь при этом в ладу со своими интересами, склонностями и способностями и бережно относясь к здоровью других людей. Мотивация ЗОЖ и функциональная грамотность в вопросах здоровья – предпосылки креативного мышления по отношению к собственному здоровью и здоровью

всех окружающих, на основе которого строятся как личные жизненные стратегии, так и элементы педагогической деятельности. Здоровый учитель становится для своих учеников своеобразным эталоном здорового образа жизни, своим состоянием и поведением убеждает их в том, что именно таким образом достигается благополучие индивида, семьи, коллектива и общества в целом. Подобный идеальный портрет педагога пока далек от реальности, но первые шаги в этом направлении уже сделаны благодаря началу построения системы профессионального валеологического образования.

Образовательные учреждения, реализующие модель ЗОЖ как основу здоровьесориентированной деятельности, обретают следующие преимущества:

- у детей создается, поддерживается и упрочивается мотивации ЗОЖ;
- исключаются факторы риска из индивидуальной программы поведения;
- происходит обоснованный выбор форм, методов и средств образовательного процесса, соответствующих возможностям здоровья и требованиям ЗОЖ;
- и у педагогов, и у обучающихся формируются умения и навыки здравосозидания;
- возникает благоприятная социокультурная образовательная среда, способствующая разностороннему развитию личности, формированию здоровья, предупреждению дистрессов и хронического утомления;
- у каждого участника образовательного процесса повышается уровень резистентности организма, что важно для снижения острой заболеваемости в осенне-зимний период.

Предупреждению педагогических ошибок в формировании ЗОЖ способствует комплексный дифференцированный подход, который включает, во-первых, методическую помощь ученику в преодолении пассивного, потребительского, соглашательского отношения к формированию собственной личности; во-вторых, содействие в идентификации и удовлетворении истинных потребностей, свободных от гнета псевдотрадиций, вредных обычаев и предписаний; в-третьих, ревизию негативной запрограммированности поведения наряду с тактичным, личностно ориентированным, честным предоставлением достоверной информации о подлинных жизненных ценностях. Результатом такой воспитательной и самовоспитательной работы становится обретение индивидом сознания ответственности не только за свое здоровье, но и за здоровье других людей, в том числе и своего будущего потомства.

Перечислим приемы педагогического воздействия на учащихся, которые должен взять на вооружение учитель здоровья:

- не только логическое убеждение, но и эмоциональное воздействие;
- не столько обучение, сколько воспитание (собственным примером-действием, чужим «крутым» примером), опосредованное воздействие через коллектив, предложение временного лидерства и одобрение позитивного поведения, ненавязчивое открытие перспективы и т. п. Если ученик замечает, что его навязчиво воспитывают – эффект исчезает или переходит в негатив: «Ты сказал – я поверил, ты повторил – я начал сомневаться, ты стал настаивать – я понял, что ты лжешь»;
- альтернатива «улице» – самоутверждающие отвлечения от факторов риска: спорт, искусство, лидерство, художественное, техническое, интеллектуальное творчество, увлекательные ремесла и т. п.;
- условия успеха – непрерывность, увлеченность, нестандартная тактика с учетом возраста, пола, типа высшей нервной деятельности, индивидуальных физических данных;
- «системный подход»: телесно-ориентированное, волевое (преодолевающее душевную лень), нравственное (апеллирующее к совести и чувству ответственности), эстетическое и гендерное воспитание;
- наличие позитивной фоновой идеи: патриотизма, справедливости, альтруизма, доброты, преемственности поколений.

Результативность этих приемов достигается при взаимодействии всего педагогического коллектива. Однако организация и координация этого взаимодействия – прерогатива учителя здоровья. Готовность к такой работе должна формироваться не только в процессе профессиональной подготовки, но и на протяжении всей дальнейшей педагогической деятельности.

Выводы

1. Профессиональная ориентация будущего учителя здоровья – мало изученная и недостаточно освоенная сфера педагогической деятельности. К ее освоению сегодня могут быть привлечены педагоги, прошедшие последипломную подготовку в области педагогики здоровья.

2. Профессиональная подготовка учителя здоровья может осуществляться в двух вариантах: в виде специализации в период получения высшего педагогического образования или при переподготовке в сфере последипломного педагогического образования. Преимущество первого варианта – получение фундаментальных знаний наряду с освоением смежных специальностей; второй вариант возможен на этапе становления и признания педагогики здоровья.

3. Последипломная подготовка специалиста оптимальна на основе высшего педагогического образования. В порядке исключения она возможна на основе психологического, среднего педагогического или медицинского образования. Учитель здоровья должен быть инициативным, здоровым и эмоционально устойчивым, поэтому его обучению должен предшествовать возрастной, медицинский и психологический отбор.

4. Учитель здоровья обязан быть коммуникабельным и иметь способности исследователя и организатора.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. В. Третьяковой*

Литература

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. Москва: Молодая гвардия, 1979. 192 с.
2. Брехман И. И. Проблема обучения человека здоровью // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. Владивосток: Дальнаука, 1995. Вып. 2. С. 40–49.
3. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 1996. 296 с.
4. Давыдовский И. В. Проблема причинности в медицине: этиология. Москва: Медгиз, 1962. 176 с.
5. Егоров В. Я., Гладнева Е. В. Сохранение здоровья ребенка – задача школы // Забота образовательных учреждений о здоровье детей / под ред. В. В. Колбанова. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2006. С. 31–33.
6. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. Санкт-Петербург: ДЕАН, 2001. 256 с.
7. Колбанов В. В., Колесникова М. Г., Васильева Н. В. Валеологический анализ // Воспитательный потенциал Санкт-петербургского образования: аналитический отчет / под ред. В. Г. Воронцовой, В. Ю. Кричевского. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2003. С. 286–310.
8. Колбанов В. В. Формирование здорового образа жизни детей в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга // Известия АПСН. 2008. Т. XII. Ч. I. С. 439–447.
9. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2008. 192 с.
10. Марадова Е. Новый общеобразовательный проект укрепления здоровья и соответствующая подготовка учителей в Чешской Республике // Валеология. 2007. № 4. С. 39–42.
11. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. Москва: Новая школа, 1996. 160 с.
12. Ржегулка Э. Проблемы физических и психических нагрузок в учительской профессии // Здоровье и образование: материалы Международного конгресса валеологов / под ред. В. В. Колбанова. С.-Петербург: СПбГУПМ, 1999. С. 147–148.

13. Сыренский В. И., Колбанов В. В. Валеологическая поддержка учащихся и учителей. С.-Петербург: СПбГУПМ, 1999. 62 с.
14. Liba J. Konceptia výchovy k zdraví v přípravě budoucích učitel'ov. Učitele a zdraví 4. Ed.: E. Řehulka, O. Řehulková. Brno: AV ČR, 2002. S. 67 – 73.
15. Maňák J. Implementing health education in school practice. School and health 21. 2010. Health education: International experiences. Ed. E. Řehulka. Brno: MU, 2010. P. 9–15.
16. Maradova E. Educational programs as a challenge for new conception of education towards health in Czech schools and teacher training. School and health. № 21 (1). Ed. E. Řehulka. Brno, 2006. Vol. 1. P. 201–225.
17. Mužik V., Pillerova I. Teachers and health education. Teachers and Health 5. Ed. E. Řehulka. Brno, 2003. P. 23–29.
18. Řehulka E. Model of «healthy personality» in the teacher's professiography. Care of educational institutions about children health: Materials of Internat. Scientific Symposium, St.-Petersburg, June 28–30. St.-Petersburg, 2006. P. 97–99.
19. Seebauer R., Grimus M. Health education and health promotion in Austrian schools. Teachers and Health 5. Ed. E. Řehulka. Brno, 2003. P. 231–258.

References

1. Amosov N. M. Razdum'ja o zdorov'e. [Thoughts about health]. Moscow: Publishing House Molodaja gvardija. [Young Guard]. 1979. 192 p. (In Russian)
2. Brehman I. I. Problema obuchenija cheloveka zdorov'ju. [Problem of training of the person in health]. Valeologija: Diagnostika, sredstva i praktika obespechenija zdorov'ja. [Valeology: Diagnostics, means and practice of ensuring health]. Issue 2. Vladivostok: Publishing House Dal'nauka, 1995. P. 40–49. (In Russian)
3. Vygotskij L. S. Lekcii po pedagogii. [Lectures on pedagogy]. Izhevsk: Udmurtskij universitet. [Udmurt University]. 1996. 296 p. (In Russian)
4. Davydovskij I. V. Problema prichinnosti v medicine: jetiologija. [A causality problem in medicine: etiology]. Moscow: Publishing House Medgiz, 1962. 176 p. (In Russian)
5. Egorov V. Ja., Gladneva E. V. Sohranenie zdorov'ja rebenka – zadacha shkoly. [Preserving health of the child – a task of school]. Zabota obrazovatel'nyh uchrezhdenij o zdorov'e detej. [Care of educational institutions about health of children]. Ed. by V. V. Kolbanov. S.-Peterburg: SPbAPPO, 2006. P. 31–33. (In Russian)
6. Kolbanov V. V. Valeologija: osnovnye ponjatija, terminy i opredelenija. [Valueology: basic concepts, terms and determinations]. St.-Petersburg: DEAN, 2001. 256 p. (In Russian)
7. Kolbanov V. V., Kolesnikova M. G., Vasil'eva N. V. Valeologičeskij analiz. [Valeological analysis]. Vospi-tatel'nyj potencial sankt-peterburgskogo obrazovanija: analitičeskij otčet. [Educational potential of the St. Petersburg education: the analytical report]. Ed. by V. G. Voroncova, V. Ju. Krichevskij. S.-Petersburg: SPbAPPO, 2003. P. 286–310. (In Russian)

8. Kolbanov V. V. Forming of a healthy lifestyle of children in educational organizations of St. Petersburg. *Izvestija Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk. [Proceedings of Academy of Pedagogical and Social Sciences]*. 2008. V. XII. Part I. P. 439–447. (In Russian)
9. Maljarchuk N. N. Kul'tura zdorov'ja pedagoga. [Culture of health of the teacher]. Tyumen: Tjumenskij gosudarstvennyj universitet. [Tyumen State University]. 2008. 192 p. (In Russian)
10. Maradova E. The new general education project of strengthening of health and the corresponding training of teachers in the Czech Republic. *Valeologija. [Valeology]*. 2007. № 4. P. 39–42. (In Russian)
11. Poljakov S. D. Psihopedagogika vospitaniya: Opyt populyarnoj monografii s jelementami uchebnogo posobija i nauchnoj fantastiki. [Education psychopedagogics: Experience of the popular monograph with elements of the education guidance and science fiction]. Moscow: Novaja shkola. [New School]. 1996. 160 p. (In Russian)
12. Rzhegulka Je. Problemy fizicheskikh i psihicheskikh nagruzok v uchitel'skoj professii. [Problems of physical and mental activities in a teacher's profession]. *Zdorov'e i obrazovanie: materialy Mezhdunarodnogo kongressa valeologov. [Health and education: materials of the International congress of valeologists]*. Ed. by V. Kolbanov. St.-Petersburg: SPbGUPM, 1999. P. 147–148. (In Russian)
13. Syrenskij V. I., Kolbanov V. V. Valeologicheskaja podderzhka uchashhihsja i uchitelej. [Valeological support of pupils and teachers]. St.-Petersburg: SPbGUPM, 1999. 62 p. (In Russian)
14. Liba J. Koncepcia vychovy k zdraviu v priprave buducich učiteľov. *Učiteľ a zdravie* 4. Ed.: E. Řehulka, O. Řehulková. Brno: AV ČR, 2002. P. 67 – 73. (Translated from Slovak)
15. Maňák J. Implementing health education in school practice. *School and health* 21. 2010. Health education: International experiences. Ed. E. Řehulka. Brno: MU, 2010. P. 9–15. (Translated from English)
16. Maradova E. Educational programs as a challenge for new conception of education towards health in Czech schools and teacher training. *School and health*. № 21 (1). Ed. E. Řehulka. Brno, 2006. Vol. 1. P. 201–225. (Translated from English)
17. Mužík V., Pillerova I. Teachers and health education. *Teachers and Health* 5. Ed. E. Řehulka. Brno, 2003. P. 23–29. (Translated from English)
18. Řehulka E. Model of «healthy personality» in the teacher's professionography. *Care of educational institutions about children health: Materials of Internat. Scientific Symposium, St.-Petersburg, June 28–30*. St.-Petersburg, 2006. P. 97–99. (Translated from English)
19. Seebauer R., Grimus M. Health education and health promotion in Austrian schools. *Teachers and Health* 5. Ed E. Řehulka. Brno, 2003. P. 231–258. (Translated from English)

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376;377.8;37.018.46

Iglika A. Angelova

Educator-Researcher, Center for Creative Learning; Coordinator, «Career Center», Training Center of the Bulgarian Academy of Sciences, Sofia (Bulgaria).

E-mail: angelovaiglika@gmail.com

Tatiana N. Le-van

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Fellow Researcher, Institution of Medical-Biological Problems, People's Friendship University of Russia (PFUR), Moscow (RF).

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Anna I. Mantarova

Doctor of Sociological Sciences, Professor in the Institute for the Study of Societies and Knowledge at Bulgarian Academy of Sciences (Bulgaria).

E-mail: mantarova.a.i@abv.bg

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOL (THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND BULGARIA)

Abstract. *The aim of the investigation is to discuss the problems connected with a current state of inclusive education in Russia and Bulgaria.*

Methods. *Experience, positive and negative tendencies in the field of inclusive education of the Russian and Bulgarian systems of training and education are analysed and generalized.*

Results and scientific novelty. *Creating conditions for quality education for all children regardless of the characteristics of their health is a social guarantee of any post-industrial country. Access to quality education for children with disabilities is a target of nowadays reforms of the Russian and Bulgarian education in the context of globalization: Bulgaria's accession to the European Union and activity of Russia as an independent state on the international education arena.*

Adverse conditions *of inclusive education in the two countries complicate establishing and implementation of public policies for the development of inclusive education. However, objective data about teachers' readiness for the implemen-*

tation of inclusive education and public debate around this issue stimulates a better understanding of the principles on which the activities of the teacher, directed at the education of children with disabilities.

The principles providing a basis for developing professional teacher competencies in the field of inclusive education are presented in the article. The importance of complex solution to the problem is highlighted: involvement of an administrative resource, realization of the social mechanism of a special type of mutual aid (tutoring), formation in the organization and society of culture of the attitude towards people with peculiarities of health. Everything listed has to be supported by the state measures, including the motivation of teachers to development in a profession and obtaining special professional competences.

Practical significance. The research findings can be useful for correction of pedagogical activity during the work with the pupils having features of development and needing special attention.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, teachers' professionalism, educational strategies, Russia, Bulgaria.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-168-186

The article was submitted on 19.02.2016.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Ангелова Иглика Александрова

педагог-исследователь Центра творческого обучения, координатор «Карьерного центра обучения» Болгарской академии наук, София (Болгария).

E-mail: angelovaiglika@gmail.com

Ле-ван Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов (РУДН), Москва (РФ).

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Мантарова Анна Иванова

доктор социологических наук, профессор Института по изучению обществ и знаний Болгарской академии наук, София (Болгария).

E-mail: mantarova.a.i@abv.bg

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ (ОПЫТ РОССИИ И БОЛГАРИИ)

Аннотация. *Цель статьи – обсуждение проблем, связанных с современным состоянием инклюзивного образования в России и Болгарии.*

Методы. Проанализирован и обобщен опыт, позитивные и негативные тенденции в области инклюзивного образования российской и болгарской систем обучения и воспитания.

Результаты и научная новизна. Констатируется, что создание условий для получения качественного образования всеми детьми вне зависимости от особенностей их здоровья – социальная гарантия любого постиндустриального государства. Доступ к качественному образованию для детей с особенностями здоровья – целевой ориентир современных реформ российского и болгарского образования в условиях глобализации – присоединения Болгарии к Европейскому Союзу и выхода России как самостоятельного государства на международную образовательную арену.

Показано, что неблагоприятные предпосылки развития инклюзивного образования в этих двух странах осложняют разработку и реализацию государственных стратегий по развитию инклюзивного образования. Однако объективные данные о готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования и общественная дискуссия вокруг этого вопроса стимулируют лучшее понимание принципов, на которых должна основываться деятельность педагога, направленная на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сформулированы принципы, позволяющие уточнить профессиональные компетенции педагога в области инклюзивного образования. Подчеркивается важность комплексного решения проблемы – подключения административного ресурса, реализации социального механизма особого вида взаимопомощи (тьюторства), формирования в организации и обществе культуры отношения к людям с особенностями здоровья. Все перечисленное должно поддерживаться государственными мерами, в том числе по мотивации педагогов к развитию в профессии и получению специальных профессиональных компетенций.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть полезны при коррекции педагогической деятельности с учащимися, имеющими особенности развития и нуждающимися в особом внимании.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, образовательные стратегии, профессионализм педагогов, Россия, Болгария.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-168-186

Статья поступила в редакцию 19.02.2016.

Принята в печать 10.06.2016.

Insuring social guarantees for the disabled people is one of the key social guiding lines for developed countries. However, this practice is not firmly established in the society. Hostile and literary destructive attitude to people with the lack of health and their families which was rather typical for many countries is the evidence of that «mystic fear» and anti-humanistic stereotypes which are present in public awareness in this field. However, one of significant points in social attitude to the disabled is that they got a right for supervision – social guardianship [7].

In the end of XX century, global society came to the idea of social integration of the disabled people and creation of «the world without barriers» [7, p. 16]. Prohibition of people's discrimination by signs of health is declared in article E, part V of «European Social Charter (amended)» (Strasbourg, 03.05.1996). Rights of the disabled to independence, social integration and participation in social life are described in article 15 [20]. One of social guarantees is high-quality education for children with any health condition.

We will consider specific character of organizing inclusive education, i. e., combined learning of children with disabilities in classes (groups) with those without health limitations, in Russia and Bulgaria. It is interesting to compare these two countries, as they have similar social and cultural background (long period of socialism, orthodoxy as a philosophical and theological basis for social development, etc.). At the same time, these countries are currently in different economical and political contexts. Russia is an independent state with large area and population, with strong centralized democratic authority, but at the same time, authoritarian forms of government are widespread at all levels of education. Each region of the country is entitled to consider its own specific character (teaching in national language is possible, compulsory curriculum may include up to 30% of local component or teacher's specific programs). Bulgaria is a European Union (EU) member and has much smaller population. Having its democratic government and legislation, it agrees its development with general EU directives. In the both countries, educational reforms are conducted «top-down», basing on human and Christian values and on global tendencies in development of education in the XXI century, trying to change established social traditions in large and lead the situation to condition which complies with world standards.

According to the data of World Health Organization, disabled people account for one tenth of the globe population, of them, 120 million being children and teenagers [cited by: 4, p. 13]. However, according to other sources, people with disabilities (also without social status of «disabled person») approximately account for 1/5 population of the globe [22].

In developed countries, the index of child's disability accounts for 250 cases per 10 thousand children, and shows clear tendency of increase. In Russia, there are about 13 million people with disabilities, and there are approximately 700 thousand children of school age among them. About 170 thousand of them don't attend any school, and only about 100 thousand children with disabilities attend general education schools [4, p. 13]. According to official data of population census, in 2011, there were 450 thousand people with disabilities in Bulgaria, however, estimation of Union of the Disabled of Bulgaria indicates that, in fact, there are much more such people in the country – about 1,1 million [16]. At the same time, life quality of the di-

sabled (both adults and children) is estimated as unsatisfactory: for example, in 2007 Bulgaria was only at 12th place among 14 countries in international research on the issue of integration of people with disabilities into the society and providing high quality of their lives [22, p. 142]. In spite of the state's obligations to this social group and claim of European committee for Human Rights (2008), currently, there are no significant changes in this situation.

In view of this, systematic measures on creating conditions – material and technical, organizational and methodical, career and other – in educational institutions, for integration of children with health peculiarities (as it is now accepted to call children with disabilities and children with limited possibilities of health with no such status) into educational environment, along with other children is of great importance.

In Bulgaria, the issue of inclusive education became topical in view of entrance of Bulgaria into European Union. Among the educational priorities of state policy there is a step-by-step introduction and provisioning of integrated education for children with special educational needs in compulsory classes of secondary schools. Appropriate legislation is developing (Regulation 6 of 2002 on the education of children with special educational needs and / or chronic diseases, National plan for integrating children with special educational needs and / or chronic diseases in the public education system 2004–2007, National Programme for Child Protection 2006, Law for Integration of Persons with Disabilities – it provides establishment of resource centers, Regulation 1 of 23 January 2009 for the education of children with special educational needs and / or chronic diseases, etc.). In 2010 National Strategy on «Vision for deinstitutionalization of the children in the Republic of Bulgaria» was accepted. Governmental measures on deinstitutionalization of children with disabilities (i.e., their transference to system of general education, development of inclusive practice) began to fulfill in 2008, and are planned for the period up to 2018 [20]. These measures are based on principles of UN Convention «On Children's rights» and «The Law on Children Protection». State Agency on Children Protection (DAST) became responsible for performing this state program. As a whole, it is important to highlight that the process of reformation is conducted in accelerated way, in the context of fundamental social changes: the reforms are conducted in the most difficult economic and geopolitical environment, which is also aggravated by specific character of problems of inclusive education.

According to the recent data represented in DAST report in June 2013, there were 112 medical-social facilities, 57 facilities for children left without parental care, 23 facilities for children with disabilities, 1 facility for children with physical disorders in Bulgaria. There are 35921 children there, and, each year, their number is reduced approximately by 14%. At the end of 2013,

the number of children who were going to be moved from special institutions to general school, equaled 1505.

At the same time, Bulgaria performs the state project on providing guarantees of equal access to high-quality education. Measures on prevention and diagnostics, on complex medical and social rehabilitation, on formation of accessible architectural environment, on centralized advanced training for pedagogical staff are realized in the frameworks of the project.

In 2016, Bulgaria also realizes the project «Plan of children's participation», which implies forming the net of institutions which provide support and assistance for children and teenagers with health problems, which helps to create conditions for inclusion of such children into the community of healthy peers. Children with disabilities began to get a complex of new social services supported by the governmental measures: moving to family support facilities, foster families, repeated integration, assistance. In spite of governmental measures, currently, variety and quality of possibilities provided for children with disabilities, don't meet the requirements of European Union, and the issues of education accessibility are in the foreground. As it is said in the National Report of Bulgarian Government on performing European Social Charter, only 6,2% of Bulgarian children with moderate, severe or multiple disorders attend general kindergartens and schools (mainly, secondary school), 1144 children and young people with disabilities continue staying in boarding-schools and special institutions, only 31 children (3,5%) of those living in boarding conditions attend school in general [cited by: 18]. Bulgaria continues supporting 71 special schools where children with disabilities are studied separately from other children, and 3842 are studied there [12]. The statistics indicate that the educational system in Bulgaria, as well as in Russia, is directed to mass implementation of inclusive education, but it is not ready for educational integration of children with health problems. The most urgent problem of inclusive learning is in creating relevant environment, preparation of specialists and acceptance of general educational standards, which will let the teachers work effectively and enable an education institution to provide support for children with disabilities in general educational conditions.

The results of the surveys («Integrated education – from concept to practice», 2006 [14]; «Perceptions and attitudes towards inclusive education», 2006 [15]; «A study of the pedagogical conditions for inclusion of children with SEN in mainstream education environment», 2013 [17]) provide extensive information about existing problems – both material associated with the creation of the appropriate environment, and social problems.

In this aspect, Russia has some achievements as compared to Bulgaria, after a period of unfounded expectations from educational institutions and accusation of pedagogical staff of the fact that the specialists in the field of

education treat the idea of inclusive education in negative way. For instance, the Federal Law «On Education in Russian Federation» [11] states the necessity of creating special conditions for education of children and adults with health problems. To teach such persons, adapted educational programs were developed, considering the specific features of psychophysical development of the student, individual possibilities. If necessary, it is indicated how correction of impairments and social adaptation is performed during the educational process. This program is developed by the teachers of the organization where the disabled person studies, is based on conclusion of psychological, medical and pedagogical committee, where defects in physical and/or psychical development of the student are indicated. Scope of conditions which must be provided for a student with disability in educational institution, is prescribed in order of insuring accessibility of objects and educational services for people with disabilities, as well as providing them with required assistance (approved by order of the Ministry of Education and Science of Russian Federation as of November 9 2015 no. 1309). According to the regulatory documents, in Russia, people with disabilities have social benefits in entering educational institutions (first of all, institutions of professional education).

Another document which reflects content and requirements to learning conditions for people with disabilities in Russia, is Federal State Educational Standard. In 2015, a number of educational standards were accepted for the level of basic general education designed for teaching children with health problems. In the beginning of 2016, amendments to educational standards for other levels of education were accepted, which describe special meta-subject results for blind and low-vision students, deaf, hard of hearing students, and students with late loss of hearing, for the students with autistic disorders, as well as for children with musculoskeletal disorders.

Along with inclusive education, in Russia, there are other forms of education for persons with health problems: boarding-schools, home education, electronic education via remote educational technologies, etc. Parents' consent to education for children with health problems and to selection of the form of education is a necessary condition, while the Constitution of Russian Federation and the Federal law «On Education in Russian Federation» insure priority right of families in child's learning and education. Educational services of wider range for children with disabilities on the budget of the state are also considered by new federal law «On the Basics of Social Service for citizens of Russian Federation» as of December 28 2013 № 442-FL.

A new law on education which will come into force from August 1, 2016 was passed in Bulgaria in 2015. The law states that students with special educational needs and/or suffering from chronic diseases must study and be educated in an integrated way in kindergartens and schools, and that

when the capability of these institutions to teach them reaches its limit, such students may be taught in specialized educational institutions (specialized educational institutions mean schools for blind and deaf children as well as schools for children with severe disabilities). The additional documents to this law (Naredba No.1/23.01.2009) state that education should be carried out with support from a resource center, as well as additional support provided by a «resource teacher» (tutor) and/or other specialists. This document also sets out the formats and location of educational activities – both individual and group work is possible in the classroom and in specialized school locations, such as specialized offices with technical and didactic facilities, including logopedic offices and/or other school offices.

The same document also regulates the activities of resource centers, which are consulting bodies as well as educational organizations that carry out educational, rehabilitational and coordinating activities. According to this document, every school must provide a barrier-free environment, as well as having staffing in line with the special needs of the child and must also have didactic materials that are appropriate for the education and socialization of such children. It is possible to develop individual programs that are agreed and carried out jointly with the resource center. Additional funds are to be distributed by the state according to a unified state standard are to be provided for the requirements set out above. These funds are severely inadequate, given the variety of categories of special needs children and their requirements.

However, it must be noted that the processes of introducing inclusive education in Bulgaria and Russia are still more successful compared to other Slavic countries. For instance, Andrey Levko notes that work upon this issue in Belarus is only at its initial stage of researching the subject and its sphere of application, studying the experiences of implementation of such measures in the USA and the countries of the EU and the development of theoretical knowledge. Inclusivity among the adult population of Belarus is practically non-existent at the moment [8, p. 44].

This shows us that similar trends and development issues can be seen in Russia and Bulgaria. The first of these is connected to the *culture of the way that society relates to the disabled*. As an example, a study presented on the website of the First Russian Internet Portal for the Disabled shows that over a third of disabled people (36.6%) frequently experience a disrespectful attitude towards themselves (as if they were «second rate» people) from healthy citizens, with 30.9% of the disabled experiencing this attitude rarely and only a fifth of disabled people never noticing this attitude towards themselves (20.8%). Group 1 disabled people experience a disrespectful attitude towards themselves most frequently, without the external appearance of their disability having a significant impact [6].

In addition, it must be mentioned that it is the negative attitude of those who surround a person with special health issues that often leads to a decrease in their quality of life and the formation of disablement – a personality disorder that occurs as a part of the process of ontogenetic development which completely precludes effective social functioning together with a background of significantly decreased self-esteem and a negative self-perception [4, p.15].

Inclusive forms of education are the socially significant contribution of schools to the formation of a culture of attitudes to people with disabilities in society and into increasing their quality of life and supporting them in receiving their legal rights. However, the inclusion of children with significant disabilities, including those with «disabled child» status in the educational process cannot be considered to be a successful practice on a large scale so far. Deputy Director of the International Competency Centre for Inclusive Education of Tyumen State University Natalya Malyarchuk noted that «the Russian education system is stalling regarding issues with the implementation of inclusive education, also as a result of state administrative bodies emphasizing the intensification of the professional activities of teachers working in schools, which pre-supposes a significant expenditure of their personal resources» [9, p. 252].

This brings us to the second issue with the development of inclusive education – *excessive responsibilities and prohibitive variety of the spheres of responsibility of teachers*. According to the TALIS international study, both teachers and headmasters of Russian schools «do not notice» children with issues in their schools. This means that they do not yet consider policy in this field to be a priority [10, p. 34].

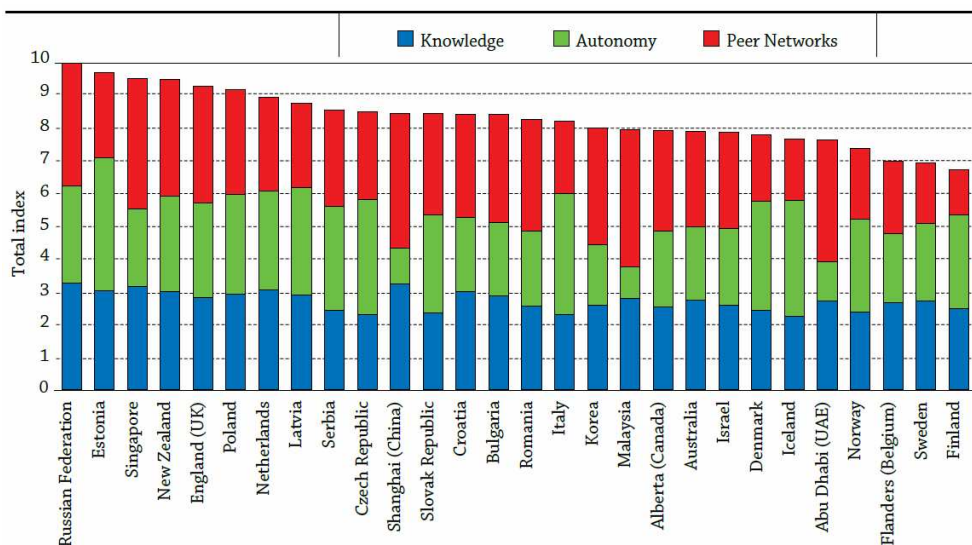
A similar situation can be observed in Bulgaria. Educators do not have time to provide an individual approach, so a child with health issues is perceived as decreasing the quality received by other children in the classroom. In our opinion, work on minimizing the difficulties discussed consists of administrative wisdom – the headmaster of the school should assess existing resources, indicate the areas of responsibilities of teachers, their level of decision making in particular work related circumstances (which should be included in their employment contract) and provide professional assistance to teachers when they are working with children that have special educational needs.

Such children should not be a «headache for the teacher», but someone to be cared for, looked after and helped by everyone in the school, from the headmaster to their classmates. Therefore, the solution for the issue of the teacher having a prohibitive level of personal responsibility for a child with special needs is the creation of a special corporate culture of mutual assistance, help and professional support. We see the development of tutoring as an effective measure in this regard – not only as a special education service (like

the position of a tutor in a class that includes children with special needs) but also as a social mechanism of mutual assistance and support for all participants in the educational process.

There is no doubt, that in addition to the above issues, there is another current issue with *educating teachers in particular practical skills and methods of working with children with disabilities*. Both Russian and Bulgarian publications have frequently noted that the introduction of inclusive education is being forced and that it is not properly supported by systematic measures that would provide teachers with appropriate training for these responsibilities.

The official report on the results of international studies «Teaching and Learning International Survey» TALIS (2013) demonstrates that Russia prevails in the state support of the professional development of staff, but even in this situation, teachers very rarely participate in training courses in such areas as teaching students with disabilities learning, teaching in a multicultural and multilingual environment [10, p. 10] (for comparison: Bulgaria occupies only 14th place in the aspect of the state support for teachers' professional development). The mass uncertainty of teachers in inclusive education, in spite of the introduction of this practice all over the state, indicates a lack of vocational training of teachers in this area. Young teachers are not prepared to deal with the practical pedagogical problems: it is significant that only 30% of Russian teachers younger than 29 years have official supervisors [10, p. 14].



Source: OECD, TALIS 2013 Database.

The position of Russia and Bulgaria in rating according to a survey of the state support for teachers' professional development

As can be seen from the above, inclusive education requires time and money. According to one of the leading Russian experts in the field of inclusive education Svetlana Alekhina, «the development of inclusive education is not the creation of a new system – it's qualitative and systematic changes in the education system as a whole» [5, p. 65]. Problems of accessibility of the environment are the most common, such as free access of a child with disabilities to all floors of the building, accessible rooms, toilets, recreation, provision of specialized facilities with appropriate equipment – all these is a considerable challenge to every educational institution (remember the requirements which are regulated by laws). We also note the lack of didactic and technological means for the diagnosis of children with disabilities. But the most significant difficulty is the training of teachers, which must adapt and responsibly manage the learning process both normal children and children with special needs in a very short terms in such conditions. In Bulgaria the situation is very similar: only 5 out of 176 schools in the capital of Sofia are totally accessible, as The Academic Network of European Disability Experts (ANED)'s 2012 Country Report on Accessibility revealed. Another serious barrier to successful inclusion, as the report highlights, is the lack of extensive training for teachers in the area of special educational needs. Russian surveys discover that in Russia in 2015 the conditions for unhindered access to education for children with disabilities are created only in 6.5% of educational organizations [1, c. 20]. In addition, serious barrier is the negative attitude of some teachers to the integration of children (especially those with intellectual disabilities) into the educational environment of healthy peers.

What is the mission of the teacher who works with children with health particularities of studying in the general education classroom? Both Russian and Bulgarian experts point out, first of all, the fact that education is a means for these children and the environment for successful socialization. A number of expert (A. A. Baranov, N. N. Vaganov, S. A. Valiullina, N. A. Golikov, N. G. Korotkiy, E. K. Mochalok, etc.) consider the role of education in the optimization of the quality of life of children, that is, extracting the best results possible given the state of health and their livelihood conditions [3]. Nikolay Golikov noted that for the child classified as the one with disabilities, it is important to create an atmosphere of self-secure, removing the fear to communicate with peers and adults caused by the feeling of their inferiority [3].

One of the important aspects of inclusive education is the prevention of disability, that is the social stigma of a child with disabilities, some sort of a victim complex, learned helplessness, and other manifestations of social illness. We also consider as one of the main tasks of a teacher in inclusive education is to harmonize the view of the world (as for children with disabilities, so for their classmates without lack of health).

Social integration and improvement of the living standard of people, both normal and with disabilities, as a strategy and a goal is justified by the democratic principles of equal start in life. In a democracy and market-based economics labor market demands are changing rapidly in Bulgaria. The government ensures the appropriate opportunities, but implementation of them depends, first of all, on the social activity of a citizen himself. Enhancing the digital component of the social life, the awareness of the economic crisis, state boundaries changing, governance regime changing, disappearance of some occupations and appearance of other – all these change the whole education system and especially the teacher. The questions like «Who should make decisions about the structure of the educational process?», «How an educational process itself should look like?», «What should be the content of education in general?» are addressed to teacher by the society (mostly they are as a challenge to a teacher's professionalism).

The gradual change of key points in education, in particular the support of students' needs, market competition in the field of educational products (developing of the private sector) have increased enormously and changed requirements to teachers training. State requirements in Bulgaria (standards of conditions, content and methods of work) do not fit the plurality of opportunity in the ideology of free choice of an active citizen. General European conditions and global trends present a claim to professionalism as a general concept and multiply to alternative methods and digital learning tools, it implies that a teacher needs to change completely the organization of educational process in accordance with modern requirements. Another challenge for the professionalism of each teacher is to enhance the involvement of parents in the educational needs of their children: parents' trust to schools and teachers is decreasing; they tend to self-estimate all aspects of the organization of their children's education, including the style of teachers' interaction with children to be under parents' control. This fact requires great attention to the development of communication skills of a teacher: how he should communicate with the families of children with special educational needs and for effective pedagogical interaction at all.

Changing attitudes to teacher professionalism is observed not only in Bulgaria and Russia. As pointed out by European researchers, devolution and competition, alongside increasing central prescription and performativity demands, have become global trends in education policy over the past twenty years, even though the particular balance of policies has varied from place to place and, indeed, from government to government within particular countries [25].

The opinion of the key architect of the British educational policy Michael Barber helps to define the key points of teacher professionalism in the contemporary society [cited by: 24]

1. Uninformed professionalism – teachers lacked appropriate knowledge, skills and attitudes for a modern society.

2. Uninformed prescription – teachers mostly perform political or economic needs than educational ones.

3. Informed prescription – the reforms bring «evidence-based» policies such as the Literacy and Numeracy Strategies and Standards-based teacher training, the discussion of quality of education are set in, new educational standards are forming.

4. Informed professionalism – a teacher needs more autonomy to manage their own affairs, because a new phase has started when teachers are getting appropriate knowledge, skills and attitudes so that the government can grant them a greater degree of licensed autonomy.

In Bulgaria and Russia, the debates on teacher's competence supported by some national and foreign opinions [2; 3; 13; 24], allowed us to formulate some principles in the field of inclusive education realized by a teacher:

- Principle of solidity (use of competences based on theoretical knowledge);
- Principle of independent assessment of qualification (integration of children with special educational needs into the class where the teacher works, the teacher who confirmed his/her competence in this area in the process of independent proficiency tests; certainly, higher level of qualification must be rewarded higher);
- Principle of ethicality and social significance (a teacher realizes his/her mission of «social service» while working with children with health problems and socially correct interaction with such children like with the equals, having the same rights as the other students);
- Principle of equality, with simultaneous consideration of individual features (providing equal possibilities, rights and obligations for a student with HP (health problems) and healthy peers, which doesn't mean elimination of differences, but, on the contrary, suggests complete realization of every student's potential– different for each student);
- Principle of subjectivity (active involvement of the children in creating their own personalities, insuring their self-actualization, self-knowledge, self-expansion, self-rehabilitation).

These principles condition the necessity of developing certain professional competences of teachers:

- forecasting (to know how to set personal objectives and suppose what the result of this activity will be regarding potential and current conditions);

- organizational (ability to optimize the roles of educational process participants, delegate them some of responsibilities, insure collaboration, timely solution of educational issues considering individual pace of every student's development);
- methodical (ability to apply various means and methods of solving tasks in the area of inclusive education, including technological ones, based not only on achievements in pedagogy, but also in social, remedial, therapeutic pedagogical psychology);
- diagnostic (knowledge of methods and methodologies of revealing learning difficulties in the students, defining their progress in achieving planned educational results– not only in terms of subjects, but also personality and meta-subject);
- communicative (ability to work in team of professionals and other involved parties: psychologist, health professional, tutor and parents, moreover, not only with parents of the child with HP, but also parents of normally developed children).

According to UNESCO experts [23, p. 3], providing all children equal to the highest quality of education is possible, if some important strategies are implicated. First, the right teachers must be selected to reflect the diversity of the children they will be teaching. Second, teachers must be trained to support the weakest learners, starting from the early grades. A third strategy aims to overcome inequalities in learning by allocating the best teachers to the most challenging parts of a country. Lastly, governments must provide teachers with the right mix of incentives to encourage them to remain in the profession and to make sure all children are learning, regardless of their circumstances. But teachers cannot shoulder the responsibility alone.

In Russia, these solutions have insufficient implementation as a system measures. Considering the government measures to the elimination of the lack of qualified staff for inclusive education the number of federal Russian projects can be mentioned, such as «Development and testing of the model of training center, providing higher education for disabled persons and persons with disabilities with a variety of diseases», «Development of adaptive resources subjects in the process of interaction with an inclusive educational environment», «Implementation of additional educational programs for children with disabilities, supporting their queries, which are developed on the basis of previous experience, through the vocational training of managers and teaching staff of organizations that implement programs of additional education for children» and some others. The Bulgarian government also implements projects to eliminate the lack of qualified staff in the field of inclusive education, such as «Inclusive education» of the Ministry of Education and Science

under the Operational Program «Development of Human Resources» from 2007, «Qualification of pedagogical specialists» (2013) under the Operational Program «Development of Human Resources», etc.

However, in our opinion, these projects may not be effective enough, because the key points are incorrect in the complex of social policies for children with disabilities. Primarily the work with adults' opinion (especially teachers) in relation to children with disabilities in compulsory schools is required. The motivation of teachers to make education more personalized (and not only in relation to children with disabilities, but also to any student because each child has the right to consideration of individual features in the process of training and education) should be formed.

Thus, a teacher deals with children with disabilities, and it means not only the help in gaining knowledge, but rather as a supervision in the provision of student «concrete help in their intention to find the meaning of life, concrete and realistic achievable prospects in the world, capacity of self-esteem, stabilization of social well-being» [3, p. 188]. Realizing this contour, the scientific and educational community in a democratic society is able to develop state policy of humanization of educational strategies in general, and certain educational practices to create a comfortable environment for children with disabilities (with respect of their rights, not harmful for their mental and physical health, and support of their personality) for effective inclusive education.

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

References

1. Alekhina S. V. The main issue of inclusive education at the present stage. *Inkljuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. [Inclusive Education: the Results, Experiences and Perspectives. Materials of the 3rd International Research and Practice Conference]*. Moscow: MGPPU, 2015. P. 20–24. (In Russian)
2. Volosnikova L. M. On the question of the theory and practice of inclusive education. *Valeologija. [Valeology]*. 2015. № 1. P. 37–42. (In Russian)
3. Golikov N. A. Children with severe limitations in health: how to optimize the quality of their life in the mass school? *Narodnoe obrazovanie. [Public Education]*. 2015. № 5. P. 188–196. (In Russian)
4. Golikov N. A. Rebenok-invalid: obuchenie, razvitie, ozdorovlenie. [A child with a disability: training, development, improvement]. *Deti s osoboj missiej. [Children with special mission]*. Rostov-on-Don: Publishing House Feniks, 2015. (In Russian)
5. *Inkljuzivnoe obrazovanie. [Inclusive education]*. Ed. by T. N. Guseva Moscow: Publishing House Shkol'naja kniga. [School Book]. 2010. (In Russian)
6. Integracija invalidov v obshhestve. [Integrating disabled people in society]. *Pervyj rossijskij internet-portal dlja invalidov. [First Russian Internet portal]*

for people with disabilities]. Available at: <http://shhshhshh.disability.ru/story/shoshh.php?id=4973>. (In Russian)

7. Ketrish E. V. The evolution of public attitudes towards children with developmental disorders. *Nauchnyj dialog*. [Scientific Dialogue]. 2015. № 7 (43). P. 8–26. (In Russian)

8. Levko A. Inclusion as a tool to improve access to non-formal education in Belarus areas for persons with disabilities. *Adukatar*. [Educator]. 2015. № 1/2 (24–25). P. 43–45. (In Russian)

9. Malyarchuk N. N. The readiness of teachers to work in the conditions of inclusive education. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. [Bulletin of Tyumen State University. Humanities Research. Humanitates]. 2015. Vol. 1. № 4. P. 251–267. (In Russian)

10. Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013). [Russian teachers in the mirror of an international comparative study of the teaching corps (TALIS 2013)]. Ed. by E. Lenskaya, M. Pinskaya. Moscow: Vysshaja shkola jekonomiki. [Higher School of Economics]. 2015. (In Russian)

11. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda. [Federal law «On Education in Russian Federation», 29.12.2012, № 273-FL]. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. [The Government of the Russian Federation]. Available at: <http://government.ru/docs/all/100618/>. (In Russian)

12. Български Национален статистически институт. Available at: <http://www.nsi.bg/en/content/4857/special-schools-type>. (Translated from Bulgarian)

13. Ивков Б. За интегрираното и включеното образование на децата със специални образователни потребности (СОП). Available at: http://liternet.bg/publish17/b_ivkov/za_integriranoto.htm. (Translated from Bulgarian)

14. Интегрираното обучение – от концепцията към практиката (Save the children (UK). Център за икономическо развитие. Център за приобщаващо образование). 2006 Available at: http://ced.bg/uploads/project/SaveTheChildren_Final1.pdf. (Translated from Bulgarian)

15. Костова А. (2015) Интеграция на деца със специални образователни потребности // Psiholozi.com. Available at: <http://psiholoji.com/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%BD%D0%B0-%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%B0-%D1%81%D1%8A%D1%81-%D1%81%D0%BE%D0%BF/>. (Translated from Bulgarian)

16. Стратегия на Съюза на инвалидите в България за постигането на достоен живот за хората с увреждания 2009–2013 година. Available at: http://www.disability-bg.org/upload_files/SIB_strategy.pdf. (Translated from Bulgarian)

17. Терзийска П. Изследване на педагогическите условия за включване на децата със соп в общата образователна среда // *Strategies for Policy in Science and Education*. Vol. 22. № 1. 2014. P. 29–37. (Translated from Bulgarian)

18. Bulgaria must ensure the right to education for all children // Mental disability advocacy center. Available at: http://mdac.info/en/news/bulgaria-must-ensure-right-education-all-children#_ftn3.

19. Deinstitutionalisation of children in Bulgaria – how far and whereto? Independent review of progress and challenges. UNICEF / Joanna Rogers. Sofia: United Nations Children's Fund (UNICEF), 2014. 97 p.
20. European Social Charter (revised) (3.V.1996, Strasbourg). European Treaty Series. № 163 // Council of Europe (official website). Available at: <http://www.coe.int/en/web/turin-european-social-charter>.
21. Mladenov T. Breaking the silence: disability and sexuality in contemporary Bulgaria // Disability in Eastern Europe and the former Soviet Union: history, policy and everyday life / ed. by M. Rasell and E. Iarskaia-Smirnova. New-York: Routledge, 2014. P. 141–203.
22. Persons with disabilities: Final Discussion Summary. Online discussion synopsys. UNISEF and International Disability Alliance. 2012. Available at: <https://www.worldwewant2030.org/node/304822>.
23. Teaching and learning achieving quality for all. Summary. Education for all global monitoring report 2013/4 / Pauline Rose at al. Paris: UNESCO, 2014. 54 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>.
24. Whitty G. Teacher professionalism in a new era. *First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*. Belfast, March 2006.
25. Whitty G., Power S. & Halpin D. Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market. Buckingham: Open University Press, 1998.

Литература

1. Алехина С. В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. Москва: МГППУ, 2015. С. 20–24.
2. Волосникова А. М., Чимаров В. М., Малярчук Н. Н. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования // Валеология. 2015. № 1. С. 37–42.
3. Голиков Н. А. Дети с выраженными ограничениями в здоровье: как оптимизировать качество их жизни в массовой школе? // Народное образование. 2015. № 5. С. 188–196.
4. Голиков Н. А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией. Ростов-н/Д: Феникс, 2015. 428 с.
5. Инклюзивное образование / сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина; под ред. Т. Н. Гусевой. Москва: Школьная книга, 2010. Вып. 1. 272 с.
6. Интеграция инвалидов в обществе // Первый российский интернет-портал для инвалидов [Электрон. ресурс]. Официальный сайт. Режим доступа: <http://www.disability.ru/story/show.php?id=4973> (дата обращения 01.03.2016)
7. Кетриш Е. В. Эволюция отношения общества к детям с нарушениями в развитии // Научный диалог. 2015. № 7 (43). С. 8–26.
8. Левко А. Инклюзивность как инструмент повышения доступности сферы неформального образования Беларуси для лиц с инвалидностью // Адукатар. 2015. № 1/2 (24–25). С. 43–45.

9. Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4. С. 251–267.

10. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. Москва: Высшая школа экономики, 2015. 36 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [Электрон. ресурс] // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/100618/> (дата обращения 01.03.2016)

12. Български Национален статистически институт [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.nsi.bg/en/content/4857/special-schools-type> (дата обращения 01.06.2016)

13. Ивков Б. За интегрираното и включеното образование на децата със специални образователни потребности (СОП) [Электрон. ресурс]. URL: http://liternet.bg/publish17/b_ivkov/za_integrirano.htm (дата обращения 01.06.2016)

14. Интегрираното обучение – от концепцията към практиката (Save the children (UK). Център за икономическо развитие. Център за приобщаващо образование). 2006 [Электрон. ресурс]. URL: http://ced.bg/uploads/project/SaveTheChildren_Final1.pdf (дата обращения 01.06.2016)

15. Костова А. (2015) Интеграция на деца със специални образователни потребности // Psiholozi.com [Электрон. ресурс]. URL: <http://psiholoji.com/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%BD%D0%B0-%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%B0-%D1%81%D1%8A%D1%81%D1%81%D0%BE%D0%BF/>

16. Стратегия на Съюза на инвалидите в България за постигането на достоен живот за хората с увреждания 2009–2013 година [Электрон. ресурс]. URL: http://www.disability-bg.org/upload_files/SIB_strategy.pdf (дата обращения 01.06.2016)

17. Терзийска П. Изследване на педагогическите условия за включване на децата със соп в общата образователна среда // Strategies for Policy in Science and Education. Vol. 22. № 1. 2014. P. 29–37.

18. Bulgaria must ensure the right to education for all children // Mental disability advocacy center. URL: http://mdac.info/en/news/bulgaria-must-ensure-right-education-all-children#_ftn3 (дата обращения 01.06.2016)

19. Deinstitutionalisation of children in Bulgaria – how far and whereto? Independent review of progress and challenges. UNICEF / Joanna Rogers. Sofia: United Nations Children's Fund (UNICEF), 2014. 97 p.

20. European Social Charter (revised) (3.V.1996, Strasbourg). European Treaty Series. № 163 // Council of Europe (official website). URL: <http://www.coe.int/en/web/turin-european-social-charter> (дата обращения 01.03.2016)

21. Mladenov T. Breaking the silence: disability and sexuality in contemporary Bulgaria // Disability in Eastern Europe and the former Soviet Union: his-

tory, policy and everyday life / ed. by M. Rasell and E. Iarskaia-Smirnova. New-York: Routledge, 2014. P. 141–203.

22. Persons with disabilities: Final Discussion Summary. Online discussion synopsys. UNISEF and International Disavility Alliance. 2012. URL: <https://www.worldwewant2030.org/node/304822> (дата обращения 01.06.2016)

23. Teaching and learning achieving quality for all. Summary. Education for all global monitoring report 2013/4 / Pauline Rose at al. Paris: UNESCO, 2014. 54 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf> (дата обращения 01.06.2016)

24. Whitty G. Teacher professionalism in a new era // First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture. Belfast, March 2006.

25. Whitty G., Power S. & Halpin D. Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market. Buckingham: Open University Press, 1998.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.2,37.014.5

Волошин Денис Владимирович

кандидат педагогических наук, докторант Института развития образования Российской академии образования при Томском государственном педагогическом университете, Томск (РФ).

E-mail: sdf111@sibmail.com

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н. Ф. ЛУЧИНСКОГО

Аннотация. Цель статьи – показать значимость наследия трудов выдающегося русского правоведа и талантливого чиновника Николая Флориановича Лучинского (1860 – после 1917) в теоретическом обосновании и практическом воплощении концепции подготовки отечественного пенитенциарного персонала.

Методологическую основу исследования составила совокупность общенаучных методов познания, педагогической и исторической наук, нацеленных на изучение исторических документальных источников.

Результаты. В публикации представлены основные образовательные идеи, принципы и научные подходы Н. Ф. Лучинского к вопросам подготовки пенитенциарного персонала. Описаны основные вехи профессиональной биографии одного из главных идеологов данного вида профессионального обучения и определена его ведущая роль в начале XX в. в развитии системного, комплексного образования сотрудников мест заключения.

Научная новизна. Впервые проанализирован исторический материал, раскрывающий педагогическую концепцию Николая Флориановича Лучинского – выдающегося юриста, который находился у истоков методического обеспечения процесса подготовки пенитенциарного персонала в царской России. Рассмотрены основные положения книги «Основы тюремного дела» и авторский проект Лучинского по организации учебного заведения для подготовки пенитенциарного персонала. Показана ценность и жизнеспособность научных идей Н. Ф. Лучинского при их проецировании на современность.

Практическая значимость. Материалы статьи о дореволюционном отечественном пенитенциарно-педагогическом опыте, который на длительное время был предан забвению, могут быть интересны преподавателям истории права, специалистам и методистам, занимающимся вопросами подготовки кадров для современной уголовно-исправительной системы.

Ключевые слова: Н. Ф. Лучинский, Главное тюремное управление, Основы тюремного дела, пенитенциарный персонал, профессиональная подготовка, тюремный лицей.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-187-199

Статья поступила в редакцию 15.12.2015.

Принята в печать 10.06.2016.

Denis V. Voloshin

Candidate of Pedagogic Sciences, Doctoral Candidate of Institute of Education of the Russian Academy of Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (RF).

E-mail: sdf111@sibmail.com

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF N. F. LUCHINSKY

Abstract. *The aim of the research is to show the contribution in theory and practice of the Russian penitentiary staff training system foundation by Nikolay Florianovich Luchinsky (1860 – after 1917), an outstanding Russian legislator and a talented civil servant.*

Methods. *The methods involve general scientific methods of knowledge, pedagogical and historical sciences focused on the historical and pedagogical study of documentary sources.*

Results. *N. F. Luchinsky's main educational ideas, principles and scientific approaches to the issues of penitentiary staff training are considered in the article. The main milestones of the professional biography of one of the main vocational education ideologists of such type are described; N. F. Luchinsky's leading role at the beginning of the 20th century in the development of system-based and complex education of prison employees is defined.*

Scientific novelty. *The historical material opening the pedagogical concept of N. F. Luchinsky – the outstanding lawyer who was at sources of methodical ensuring process of preparation of penitentiary personnel in imperial Russia is for the first time analysed. Basic provisions of the book «Bases of Prison Case» and the author's project by N. F. Luchinsky on the organization of educational institution for preparation of penitentiary personnel are considered. The value and viability of scientific ideas of N. F. Luchinsky in case of their projection on the present is shown.*

Practical significance. *Materials of article on pre-revolutionary domestic penitentiary and pedagogical experience which for a long time has been buried in oblivion can be interesting to the teachers of history of the right, experts and methodologists dealing with training issues for modern criminal and executive system.*

Keywords: *N. F. Luchinsky, the main branch of prisons, the prison trade basics, penitentiary staff, professional training, prison lyceum.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-187-199

The article was submitted on 15.12.2015.

The article was accepted for publication on 10.06.2016.

Комплексное изучение становления, развития и особенностей системы профессиональной подготовки отечественного пенитенциарного персонала¹ в различные исторические периоды, обращение к педагогическому наследию ученых и общественных деятелей в этой области позволяют использовать предшествующий историко-педагогический опыт в настоящем, избегая повторения ошибок и развивая перспективные образовательные направления.

В начале XX в. в дореволюционной России, пожалуй, не было лица более активного, деятельного и компетентного в вопросах подготовки пенитенциарного персонала, чем Николай Флорианович Лучинский. Он один «из пионеров внедрения дактилоскопии» в тюремных заведениях [20, с. 211], знаток многих отраслей тюремного дела, или, по определению другого выдающегося юриста, профессора Б. С. Утевского, «официальный царский тюремовец» [18, с. 116].

К сожалению, из-за клейма «царский» и генеральского чина действительного статского советника личность Н. Ф. Лучинского была известна в советское время лишь узкому кругу специалистов. Практически не изменилась ситуация и в наши дни. Каких-либо сведений о нем в научных и публицистических источниках не было до 2009 г., когда украинский исследователь В. Н. Чисников² впервые опубликовал его краткую биографию, которая к настоящему времени расширена и дополнена [20].

Николай Флорианович (Федорович) Лучинский родился 10 января 1860 г. в Киевской губернии. Закончив юридический факультет императорского Новороссийского университета, он решает посвятить себя практической деятельности. Около 30 лет Н. Ф. Лучинский отдал службе в судебных органах и центральном аппарате тюремного ведомства, был автором научных исследований отечественной пенитенциарной системы, участником многих международных форумов, организатором и главным распорядителем Второго Всероссийского съезда тюремных деятелей в 1914 г. в Санкт-Петербурге, членом русской группы Международного союза криминалистов и в течение 10 лет (до 1917 г.) редактором официального ор-

¹ В статье термины «пенитенциарный персонал», «тюремная администрация», «тюремные служащие» рассматриваются нами как идентичные.

² Чисников Владимир Николаевич – известный юрист, историк профессионального сыска, криминалистики и полицейского права, защитил первую кандидатскую диссертацию по истории уголовного розыска в Советском Союзе. См.: <http://www.oper-ord.ru/redsovet/chisnikov/> (дата обращения 29.08.2015).

гана российского тюремного ведомства – журнала «Тюремный вестник». Восходя по карьерной лестнице от кандидата на судебные должности при прокуроре Одесской судебной палаты до исправляющего должность Киевского губернского тюремного инспектора, он привлекался к дознанию за преступные сношения с революционерами, увольнялся за побег политического заключенного, служил в судах Средней Азии и Прибалтики.

Активно публикуясь с 1902 г., Н. Ф. Лучинский вел исследования «практического и научного характера в области тюремоведения» [1] и подготовил в 1904 г. к изданию книгу «Основы тюремного дела» [7], которая поставила его в один ряд с такими авторитетными юристами того времени, как С. В. Познышев [12] и И. Я. Фойницкий [19]. Именно их работы в дореволюционный период представляют, на наш взгляд, наибольший интерес для современных исследователей подготовки отечественного пенитенциарного персонала. Хотя аспекты данной проблемы для названных исследователей не были ключевыми и их труды лишь способствовали углублению общего знания об образовательном и кадровом потенциале российского тюремного ведомства, теоретические взгляды и практические выводы данных авторов позволяют говорить о них как о неординарных личностях, замечательных профессионалах и настоящих патриотах. Очевидными достоинствами их книг и научных статей являются простота и доступность изложения, готовность улучшать повседневность и работать на перспективу, глубина подхода к раскрытию рассматриваемых вопросов.

К сожалению, специальных исследований по подготовке пенитенциарных кадров в императорской России не проводилось, однако с последней трети XIX в. ученые – юристы, публицисты-исследователи тюремной системы и ее практические работники – предпринимали попытки осмыслить предназначение тюремного персонала, так как ощущали необходимость повышения его общеобразовательного и профессионального уровня. Печатные материалы на эту тему носили разрозненный, фрагментарный характер, были незначительны по объему (от нескольких абзацев до небольшого параграфа), но способствовали расширению представлений о предпосылках для обучения служащих для отечественной тюремной системы [4, 13, 16, 17].

Н. Ф. Лучинский отзывался о тюрьме прошлого как об общественной клоаке, где, с одной стороны, «от начальника тюрьмы требовалось только одно качество – беспощадное зверство, существовал единственный ценз – здоровый кулак» [7, с. 4, 9]. С другой стороны, в государственном аппарате управления не было другого чиновника, к которому бы «предъявлялось столько самых разнообразных и сложных требований, как к на-

чальнику тюрьмы», который «в одно и то же время ... воин и администратор, интендант и архитектор, техник и коммерсант и даже психиатр и юрист» [8, с. 7–9].

«Общественная совесть», к которой часто апеллировал в своих работах Николай Флорианович, и реформация тюремной жизни вызвали «значительные усложнения» морального и экономического уклада мест лишения свободы, персонал которых должен был «взять на себя неизмеримо более обширный круг обязанностей». Определяя тюремное ремесло как весьма сложный вид деятельности, Н. Ф. Лучинский утверждал (и его мнение подтверждено историей отечественной пенитенциарной системы), что помимо опыта пенитенциарным работникам, в особенности – руководству, нужна серьезная теоретическая подготовка. Начальник тюрьмы по просвещенности и всесторонности образования не должен был уступать судье, одновременно обладая «непоколебимой силою характера и неиссякаемой энергиею» [8, с. 16]. Ученый признавал, что сами собою все эти качества не появятся, а приобрести их поможет только специальное обучение, которое должно быть обязательным для претендента на должность во главе пенитенциарной тюрьмы так же, как для судьи, врача или педагога, которые без соответствующей «школы не могут пройти ... на арену общественной деятельности» [8, с. 16, 17].

Критикуя мероприятия, проводимые в рамках тюремных реформ, называя их «недолговечными заплатами на ветхих мехах, наполняемых свежим вином», Н. Ф. Лучинский видел возможность отлучить весь пенитенциарный персонал «от дореформенного взгляда на свои задачи» посредством специальной подготовки, повышения общего уровня образованности и профессиональной компетентности именно начальника тюрьмы [8, с. 10–16].

Непосредственно подготовку пенитенциарного персонала он представлял в виде процесса удовлетворения «наущной потребности нового поколения тюремных деятелей», предполагая, что именно в начале XX века «она легко нашла бы себе полное практическое осуществление» [8, с. 17].

Для реализации задуманного, находясь еще в ранге коллежского советника и в должности мирового судьи 7-го участка Юрьево-Верроского округа Лифляндской губернии [20, с. 213], Н. Ф. Лучинский изложил свои взгляды на положение дел в тюремном ведомстве и процессы его реформирования в упомянутых выше «Основах тюремного дела». Эта книга, «закрывающая в себе в популярном изложении сводку важнейших начал», предназначалась не только «для руководства тюремным деятелям» [1], но и российскому обществу в целом, на чью инертность автор сетует в предисловии: «У нас правительство остается совершенно одиноким во всех

своих начинаниях», направленных на решение новых пенитенциарных задач, стоящих перед «реформированною тюрьмою». В связи с этим ученый пытался пробудить «в самом обществе ... живой интерес к практической постановке тюремного дела» [7, с. 4, 5].

Среди прочего Николай Флорианович указывал на необходимость создания тюремного лица (далее – Лицей) для подготовки управленческого звена тюремной администрации. Причем в «Основах ...» он призывает к этому, по крайней мере, вторично. Впервые вопрос об обучении пенитенциарного персонала с сопутствующими обоснованиями был поднят весной 1903 г. на страницах официального государственного издания Главного тюремного управления (ГТУ) – журнала «Тюремный вестник» [8, с. 266–267]. Таким образом, к моменту выхода книги Н. Ф. Лучинского его мнение по ряду актуальных вопросов уже было известно руководству ГТУ. Журнальная статья была своеобразной предварительной проверкой реакции общества и тюремного ведомства перед опубликованием большого исследования.

В процессе изучения историко-педагогических документов мы обнаружили, что с подобной же инициативой в начале 1903 г. в «Тюремном вестнике» выступил и начальник Санкт-Петербургской тюрьмы В. А. Чунихин¹ [21]. Нам доподлинно неизвестно, были ли знакомы между собой эти крупные чиновники и общались ли они между собой по поводу обсуждаемой темы. Однако тот факт, что они практически одновременно выступили с одинаковым предложением, наводит на мысль, по крайней мере, о некой слаженности их совместных действий по «раскачке» российского общества и подведению руководства ГТУ к практическим шагам в направлении подготовки пенитенциарного персонала. Кроме того, открытие Лицея Н. Ф. Лучинский территориально связывал именно с одиночной тюрьмой в Санкт-Петербурге², начальником которой был В. А. Чунихин и которая являлась «одним из наиболее крупных мест заключения, могущим предоставить ... обильный материал для практических занятий и наблюдений» [7, с. 18])

Можно предположить, что выход «Основ тюремного дела» послужил поводом для перевода Н. Ф. Лучинского в марте 1905 г. в Санкт-Петербург и назначения его «состоящим за обер-прокурорским столом сверх комплекта в Судебном департаменте Правительствующего Сената». По

¹ Василий Андреевич Чунихин (1848–1909) – в 1903 г. статский советник, начальник Санкт-Петербургской тюрьмы, впоследствии действительный статский советник, начальник Государственной типографии.

² Сейчас Санкт-Петербургский следственный изолятор № 1, более известный в России как «Кресты».

совместительству он должен был исполнять обязанности старшего делопроизводителя ГТУ «ввиду проявленного им интереса к пенитенциарным вопросам и основательной теоретической подготовке в области последней» [20, с. 213].

По мысли Н. Ф. Лучинского, цель создания задуманного им Лицея была дать «будущим ученым-тюрьмоведом и тюремным деятелям всестороннюю не только теоретическую, но и практическую подготовку», научить их «искусству управления тюрьмой» [8, с. 17]. Впервые в отечественной практике появилась педагогическая концепция, охватывающая организационно-методические аспекты подготовки пенитенциарного персонала и направленная на формирование таких профессионально-личностных качеств, знаний и навыков, как «уважение к закону, неподкупная честность, мужество и стойкость характера, основательное знание устава службы, близкое, непосредственное знакомство с арестантской средой и ... серьезные хозяйственные и технические познания» [8, с. 17].

Ключевой идеей Лицея выдвигалось ознакомление слушателей (воспитанников – по терминологии того времени) с областью научных понятий о преступлении и наказании, с историческими и современными системами уголовной репрессии, а в особенности с историей тюремного заключения как уголовного наказания [7, с. 17].

Воспитанниками учебного заведения могли стать молодые люди, окончившие средние учебные заведения, желательно военного профиля, а также состоящие на действительной службе офицеры. Этими требованиями по отбору абитуриентов достигалась «закрытость» Лицея, т. е. невозможность поступления туда всех желающих. Срок обучения, по мнению Н. Ф. Лучинского, должен был составлять два года, причем во второй год предполагалось преимущественно практико-ориентированное обучение: стажировки и практические занятия в тюрьме. Планировалось одновременно на двух курсах обучать 100 слушателей, численность выпускников должна была равняться ежегодно 50 человекам, «что было бы вполне достаточно для нужд тюремного дела» [7, с. 18].

В образовательной концепции Лицея преподавание делилось на чисто теоретическое и прикладное. Первый отдел включал:

- энциклопедию права;
- уголовное право;
- психологию и психопатологию;
- историю уголовного наказания вообще и в частности – историю пенитенциарных систем.

Прикладная часть «обнимала собою» следующие дисциплины:

- отечественное судопроизводство и уголовное судопроизводство;

- действующее законодательство и современную практику по тюремной части;
- основы механики и архитектуры;
- товароведение и практическое изучение главнейших кустарных производств, пригодных для тюремных мастерских [8, с. 18].

Финансовая сторона вопроса также не осталась без внимания и детального разбора. Николай Флорианович рассчитал, что на «сооружение необходимого помещения» Лицея необходимо 150–200 тыс. р. «при самом щедром оборудовании ... как в учебном, так и в хозяйственном отношении». На уплату «жалования профессорам и другим преподавателям» в своем проекте он отводил 40 тыс. р. в год из 100 тыс. р. ежегодного расхода на содержание Лицея, еще 40 тыс. р. – на содержание интерната, а оставшиеся 20 тыс. р. тратились бы на административный аппарат, ремонт зданий, приобретение книг и учебных пособий. Здесь мы видим особое отношение к преподавателям, на выплаты которым, в случае осуществления задуманного, расходовалось бы в 2 раза больше средств, чем на вознаграждение администрации и другие расходы. При этом Н. Ф. Лучинский полагал, что основным источником финансирования проектируемого Лицея должен стать специальный фонд ГТУ, «что нельзя признать непосильным или даже тяжелым бременем для тюремного ведомства» [7, с. 19].

Таким образом, ученый-практик подробно обосновал концепцию подготовки отечественного пенитенциарного персонала, рассчитал бюджет учебного заведения, указал непосредственный источник его финансирования в смете ГТУ, подготовил образовательную программу Лицея и разработал Положение о нем. И хотя планы создания Лицея (или подобного учебного заведения) не сразу нашли должное понимание у руководства ГТУ, но образовательные идеи, научные взгляды и размышления Н. Ф. Лучинского легли в основу дальнейшего развития дореволюционной и ранней послереволюционной системы подготовки отечественного пенитенциарного персонала.

Профессионально-педагогическая концепция Н. Ф. Лучинского на много лет опередила «мерный ход» руководства ГТУ. Практическая апробация его передовых идей началась только в 1912 г. с законопроектом об учреждении при ГТУ «особых курсов для приготовления кандидатов на тюремные должности». Их деятельность предполагалась в виде «ежегодных съездов известного числа начальников мест заключения и их помощников, в видах приготовления их к занятию в будущем более ответственных должностей по тюремной администрации» [10, с. 6]. К сожалению, по факту идея Лицея трансформировалась лишь в специальные подготовительные тюремные курсы, на которых Николай Флорианович был назначен для организации и чтения лекций и их «ближайшего заведования» [9, с. 1207].

Будучи одним из главных идеологов подготовки пенитенциарного персонала в России, Н. Ф. Лучинский занимался не только теоретическим обоснованием, но и методическим обеспечением педагогического процесса. Так, в 1912 г. им был подготовлен «Список руководств и пособий для изучения тюремного дела» [15], обязательный для изучения слушателями «систематических чтений по тюрьмоведению» и рекомендованный «для тех лиц, которые пожелали бы посвятить себя тюремной службе» [15, с. 866]. Под общей редакцией Н. Ф. Лучинского был составлен «Курс практического тюрьмоведения» [5], охватывавший исторические и проблемные материалы уголовного, уголовно-процессуального и уголовно-исполнительного (в современной трактовке) законодательств в контексте их практического применения в тюремном ведомстве. Публикация этого курса, включающего научно-методические рекомендации, была приурочена к открытию при ГТУ «систематических чтений по тюрьмоведению». К тому моменту «Курс практического тюрьмоведения» был едва ли не единственным профессиональным источником по практике применения пенитенциарных знаний, простым в изложении и доступным в финансовом отношении. Не случайно он в полном объеме был опубликован в одном из приложений к журналу «Тюремный вестник», редактором которого с 1907 по 1917 г. являлся Николай Флорианович.

Объективная потребность в формировании компетентного персонала заставила Н. Ф. Лучинского обратиться к разработке «Правил службы чинов тюремной стражи» [14] и «Памятки тюремного надзирателя» [11], которые стали прообразом типовых должностных обязанностей, или «карты профессиональной компетентности» отдельных категорий служащих тюремного ведомства: в указанных документах была предпринята попытка построения организационно-юридической модели профессиональной деятельности нижних тюремных чинов.

В 1913 г. в развитие образовательных идей Н. Ф. Лучинского в столице заработала «школа для приготовления кандидатов на должности старшего тюремного надзирателя», а в Москве – «школа для приготовления кандидаток на должности тюремной надзирательницы» [3]. Тем самым было положено практическое начало зарождения государственной системы подготовки пенитенциарного персонала в России¹.

Находясь на ответственных должностях ГТУ, Николай Флорианович немало сил уделял изучению истории и современности отечественной пе-

¹ В 1899–1910 гг. в Москве действовала Школа тюремных надзирательниц, функционировавшая под патронатом общественной организации – Московского дамского благотворительно-тюремного комитета, т. е. являлась, пользуясь современным языком, негосударственная образовательная организация [2].

нитенциарной системы. Опубликовано им в 1914 г. исследование «Краткий очерк деятельности Главного тюремного управления за первые XXXV лет его существования» [6] – одна из первых полновесных работ подобного рода. При ее подготовке Н. Ф. Лучинский проанализировал и обобщил все законоположения по тюремной части Империи до 13 июля 1913 г., отобрал и систематизировал действующие нормативно-правовые источники. Все это, бесспорно, помогало тюремным деятелям эпохи разобраться в обилии профессионально значимых сведений.

Изучение генезиса подготовки пенитенциарного персонала, рассматриваемого нами в соответствии с историческими этапами, пройденными Россией, позволяет характеризовать Николая Флориановича Лучинского как многогранного исследователя, знающего юриста и компетентного чиновника, готового с честью служить родине и профессии.

Его «Основы тюремного дела» – первое серьезное отечественное исследование аспектов профессиональной компетентности и специфики педагогического процесса подготовки пенитенциарного персонала, которое содержит описание реальных, обоснованных и подкрепленных расчетами условий ее осуществления.

В заключение отметим, что дореволюционный отечественный пенитенциарный историко-педагогический опыт может не только выступать предметом «узкоспециального» изучения, но и быть востребованным практикой современного этапа развития уголовно-исполнительной системы, а изложенный в статье материал мог бы стать подспорьем в дальнейшем постижении обширного, но все еще малоизученного историко-педагогического наследия Николая Флориановича Лучинского.

*Статья рекомендована к публикации
чл.-кор. Российской академии образования,
д-ром пед. наук, проф. В. П. Бездуховым*

Литература

1. XXV-летие государственной службы Члена Консультации, при Министерстве юстиции учрежденной, инспектора Главного тюремного управления, редактора «Тюремного вестника», действ. ст. сов. Н. Ф. Лучинского // Тюремный вестник. 1914. № 10. С. 1832.
2. Волошин Д. В. Московская школа тюремных надзирательниц как первое учебное заведение по подготовке пенитенциарного персонала в России // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). Тольятти, 2015. С. 24–27.
3. Закон от 13 июля 1913 года «Об учреждении школы в С.-Петербурге для приготовления кандидатов на должности старшего тюремного надзирателя и школы в Москве для приготовления кандидаток на должности тюремной надзирательницы» // Тюремный вестник. 1913. № 6/7. С. 900–904.

4. Кеннан Дж. Сибирь и ссылка. В 2 ч. / пер. с англ. И. Н. Кашинцева. С.-Петербург: Издание Вл. Распопова, 1906. 398 с.
5. Курс практического тюрьмоведения / под общ. ред. Н. Ф. Лучинского // Тюремный вестник. 1912. № 12. Приложение. С. 1–144.
6. Лучинский Н. Ф. Краткий очерк деятельности Главного тюремного управления за первые XXXV лет его существования (1879–1914 гг.) // Тюремный вестник. 1914. № 2. С. 284–440.
7. Лучинский Н. Ф. Основы тюремного дела. С.-Петербург, 1904. 179 с.
8. Лучинский Н. Ф. Очередные вопросы тюремной жизни // Тюремный вестник. 1903. № 3. С. 259–272.
9. Опыт систематических чтений по тюрьмоведению при Главном тюремном управлении // Тюремный вестник. 1912. № 6/7. С. 1203–1209.
10. Отчет по Главному тюремному управлению за 1910 год. Ч. I. Объяснения. Введение. // Тюремный вестник. 1912. № 5. Приложение. С. 5–12.
11. Памятка тюремного надзирателя. Сост. применительно к проекту Общ. тюрем. инстр. Н. Ф. Лучинским. 2-е изд., доп. и испр. Петроград: ГТУ, 1915. 135 с.
12. Познышев С. В. Основные вопросы учения о наказании. Москва: Университетская типография, 1904. 447 с.
13. Правила службы тюремных надзирателей и надзирательниц / сост. С. Р. Власенко. Саратов: Типография Губернского правления, 1896. 69 с.
14. Правила службы чинов тюремной стражи / сост. Н. Ф. Лучинский. С.-Петербург: Грамотность, 1909. 91 с.
15. Список руководств и пособий для изучения тюремного дела / сост. Н. Ф. Лучинский // Тюремный вестник. 1912. № 4. С. 866–872.
16. Таганцев Н. С. Русское уголовное право. Лекции: Часть общая. В 2 т. Т.2. / сост. и отв. ред. Н. И. Загородников. Москва: Наука, 1994. 393 с.
17. Тюрьма: Краткое руководство для лиц, желающих поступить на тюремную службу / сост. А. А. Саат. Ревель: Типография И. и А. Пальман, 1912. 24 с.
18. Утевский Б. С. Развитие советской исправительно-трудовой науки // Труды ВШ МООП СССР. Вып. 16. Москва: НИиРИО ВШ МООП СССР, 1967. С. 114–127.
19. Фойницкий И. Я. Учение о наказании в связи с тюрьмоведением. Санкт-Петербург, 1889. 514 с.
20. Чисников В. Н. Малоизвестные страницы биографии Н. Ф. Лучинского – известного тюрьмоведа и криминалиста Российской империи // Криміналістичний вісник. 2014. № 2 (22). С. 211–218.
21. Чунихин В. О кадрах тюремных служащих // Тюремный вестник. 1903. № 2. С. 189–194.

References

1. XXV years of civil service of the Advisory Board Member founded by the Department of Justice, controller of the Head penitentiary department, editor of «The Prison Reporter», functional Senior Adviser N. F. Luchinsky. *Tjuremnyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1914. № 10. P. 1832. (In Russian)

2. Voloshin D. V. Moscow school of prison keepers as the first educational institution for training of penitentiary staff in Russia. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. [Vector Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology]*. 2015. № 2 (21). P. 24–27. (In Russian)
3. The Act of 13 July 1913. «On the establishment of the school in St. Petersburg for the preparedness of candidates for senior prison warder and school in Moscow for trained candidates for the posts of prison keepers». *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1913. № 6/7. P. 900–904. (In Russian)
4. Kennan G. Sibir' i ssylka. [Siberia and the Exile System]. In 2 vol. St.-Petersburg: Izdanie V. I. Raspopova, 1906. 398 p. (In Russian)
5. Practical course of prison studies. Ed. N. F. Luchinsky. *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. Appendix. 1912. № 12. P. 1–144. (In Russian)
6. Luchinsky N. F. A profile of the Head penitentiary department work for the first 35 years of its existence (1879–1914). *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1914. № 2. P. 284–440. (In Russian)
7. Luchinsky N. F. Osnovy tjuremnogo dela. [The prison trade basics]. St.-Petersburg, 1904. 179 p. (In Russian)
8. Luchinsky N. F. Questions about life in prison. *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1903. № 3. P. 259–272. (In Russian)
9. Experience of systematic readings from prison studies of the Head penitentiary department. *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1912. № 6/7. P. 1203–1209. (In Russian)
10. A report on the Head penitentiary department for 1910. Part I. Explanations. Introduction. *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1912. № 5. P. 5–12. (In Russian)
11. Pamjatka tjuremnogo nadziratelja. Sost. primenitel'no k proektu Obshh. tjurem. instr. N. F. Luchinskim. [A prison guard's instruction. comp. considering the project of the General prison instruction. by N. F. Luchinsky]. 2nd edition. Petrograd: GTU, 1915. 135 p. (In Russian)
12. Poznyshev S. V. Osnovnye voprosy uchenija o nakazanii. [The main issues of the studies of punishments]. Moscow: Publishing House Universitetskaja tipografija. [University Printing House]. 1904. 447 p. (In Russian)
13. Pravila sluzhby tjuremnyh nadziratelej i nadziratel'nic. [The rules of prison guards' service]. Ed. by S. R. Vlasenko. Saratov, 1896. 69 p. (In Russian)
14. Pravila sluzhby chinov tjuremnoj strazhi. [The rules of prison guard authorities' service]. Ed. by N. F. Luchinsky. St.-Petersburg: Publishing House Gramotnost'. [Literacy]. 1909. 91 p. (In Russian)
15. The list of instructions and manuals for prison studies examination. comp. Luchinsky N. F. *Tjurennyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1912. № 4. P. 866–872. (In Russian)
16. Tagantsev N. S. Russkoe ugolovnoe pravo. Lekcii: Chast' obshhaja. [Russian criminal law. Lectures: the general part.]. In 2 vol. Vol. 2 (reprinted). Ed. by N. I. Zagorodnikov, Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1994. 393 p. (In Russian)

17. Tjur'ma: Kratkoe rukovodstvo dlja lic, zhelajushhih postupit' na tjuremnuju sluzhbu. [The Prison: a brief instruction for those, who wants to work for the prison services]. Ed. by A. A. Saat. Revel: Publishing House of I. Pal'man and A. Pal'man, 1912. 24 p. (In Russian)

18. Utevsky B. S. Razvitie sovetskoj ispravitel'no-trudovoj nauki. [The development of the Soviet correctional and labor science]. VSH Trudy VSh MOOP SSSR. Collected works of MOOP USSR. Iss.16. Moscow, 1967. P. 114–127. (In Russian)

19. Foynitsky I. Ja. Uchenie o nakazanii v svjazi s tjur'movedeniem. [The theory of punishment in terms of the prison studies]. St.-Petersburg, 1889. 514 p. (In Russian)

20. Chisnikov V. N. Maloizvestnye stranicy biografii N. F. Luchinskogo – izvestnogo tjur'moveda i kriminalista Rossijskoj imperii. [Unknown biography pages of N. F. Luchinsky, a famous criminalist of Russian Empire]. *Kriminalistichnij visnik. [Criminalist Bulletin]*. 2014. № 2 (22). P. 211–218. (In Russian)

21. Chunihin V. O kadrah tjuremnyh sluzhashhih. [About the penitentiary staff]. *Tjuremnyj vestnik. [The Prison Bulletin]*. 1903. № 2. P. 189–194. (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, имя, отчество) Тел. bcl	
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
	на	20462
	газету журнал	
	ПВ	м-сто
	«Образование и наука»	
	(наименование издания)	
	Стоимость	Кол-во комплектов
	подписки переадресовки	
	на 200__ год по месяцам	
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	
Куда		
(почтовый индекс) (адрес)		
Кому		
(фамилия, имя, отчество) Тел.		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

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 povyshe-niya 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**.