

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 19, № 4. 2017

Апрель

16+

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

Vol. 19, № 4. 2017

April

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

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.

Журнал включен в системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, 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 journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 19, № 4. 2017

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 – **Т. В. Мухлынина**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

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

Тел.: **+7 (343) 350 48 34**

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

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 28.04.2017

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution»
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 19, № 4. 2017

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 – **Tamara V. Mukhlynina**

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 28.04.2017

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education and Science Journal” are available under Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина», (Астана, Казахстан), e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: uzokboy@mail.ru;

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

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

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

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия), e-mail: asson1@rambler.ru;

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

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronslav.vyatkin@gmail.com;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrappr@mail.ru;

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

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

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

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

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

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

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

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: panasyukpqt@mail.ru;

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

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

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

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

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

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

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: abdyrov@rambler.ru;

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

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: uzokboy@mail.ru;

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

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

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

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

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

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

Yevgenij M. DOROZHNIK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vasilij P. Panasyuk – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education, (St. Petersburg, Russia) e-mail: panasyukvpqm@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;

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

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

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;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Andrej A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, (Moscow, Russia), e-mail: asson1@rambler.ru;

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9
Монахова А. Ю., Федотова В. С. Практиоцентризм в профессиональном стандарте педагога	9
Львов А. В. Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования	39
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	58
Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов	58
Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Дайнеко Я. М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов	84
Тепляшина Е. А., Петрова М. М., Салмина А. Б., Развина О. С. Опыт сетевой формы реализации образовательных программ в аспирантуре ..	118
Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical assistance in high school students' professional self-determination	130
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	146
Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи	146
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	169
Привалов А. Н., Богатырева Ю. И., Романов В. А. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза	169
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	184
Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий ..	184

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	9
Monakhova L. Y., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the Professional Standard of the Teacher	9
Lvov L. V. The Projected Rate of Competence Formation as a Tool Educational Management of Advanced Level of Education	39
VOCATIONAL EDUCATION	58
Garanina R. M. Didactic Principles of the Formation of Students' Subject Position	58
Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Dayneko Ya. M. Diagnostics of Polycultural Competence of Future Teachers	84
Teplyashina E. A., Petrova M. M., Salmina A. B., Razvina O. S. Experience of a Network Form of Realization of Educational Programs in Postgraduate Studies	118
Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical Assistance in High School Students' Professional Self-Determination	130
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	146
Hasanova I. I., Kotova S. S. The Correlations of the the Internet Addiction Between Coping and Deviant Behaviour of Students.....	146
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	169
Privalov A. N., Bogatyreva Yu. I., Romanov V. A. Methodological Approaches to Organization of Safe Information and Educational Environment of the University	169
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	184
Volkova N. V. Technology of Educational Events Designing	184

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.12

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-9-38

ПРАКСИОЦЕНТРИЗМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНДАРТЕ ПЕДАГОГА

Л. Ю. Монахова

*филиал Института управления образованием
Российской академии образования,
Военная академия связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург (Россия)
E-mail: lira.monahova@gmail.com*

В. С. Федотова

*Ленинградский государственный университет
им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург (Россия)
E-mail: vera1983@yandex.ru*

Аннотация. Введение: Основная задача профессионального стандарта, систематизирующего трудовые функции педагога, состоит в описании не личностных качеств педагога, а процесса и результата его деятельности. Логика разработки профессионального стандарта предполагает анализ педагогической деятельности и оценивание ее результатов, которые должны обладать свойствами измеряемости и диагностируемости.

Цель изложенного в статье исследования заключается в выявлении праксиологических основ профессионального стандарта педагога посредством сопоставительного анализа его требований и фундаментальных идей праксиологии – общей теории успешной деятельности, разрабатываемой отечественными и зарубежными авторами и отраженной в монографических и диссертационных исследованиях.

Методология. Методологическую основу исследования составляют идеи системного, деятельностного и праксиологического подходов.

Результаты. Доказано, что педагогическая праксиология как наука и практика эффективной организации педагогической деятельности является новым действенным механизмом описания характеристик педагогической деятельности, формирования комплексного профессионального портрета педагога. Праксиология устанавливает рамки его компетенций, определяет струк-

турированные требования к содержанию, условиям и качеству труда, квалификации и компетенциям в области профессиональной деятельности, обеспечивает необходимое соответствие осведомленности педагога предъявляемым к нему требованиям, характеризует способы оценки освоения компетенций учителей, способствует вовлечению педагога в решение задачи повышения качества образования, служит основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессиональной подготовки каждого педагога.

Научная новизна. Исследовано содержание профессионального стандарта с позиций праксиологического подхода, выделены концептуальные идеи праксиологии, определяющие место и роль праксиоцентризма в профессиональном стандарте, предложены критерии и показатели оценки трудовой деятельности педагога с точки зрения ее эффективности и результативности.

Практическая значимость. Проведенное исследование вносит вклад в решение теоретических и практических проблем соотношения существующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и профессиональных стандартов. Это особенно важно для утверждения и внедрения в педагогическую практику следующего поколения ФГОС, разрабатываемых на основе профессиональных стандартов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагог, педагогическая праксиология, трудовые функции, трудовые действия.

Для цитирования: Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 9–38. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-9-38

PRAXIOCENTRALISM IN THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

L. Y. Monakhova

*Branch of the Institute of Management Education, Russian Academy of Education,
Military Academy of Telecommunications named after Marshal
Union S. M. Budyonny, St.-Petersburg (Russia)
E-mail: lira.monakhova@gmail.com*

V. S. Fedotova

*Leningrad State University named after A. S. Pushkin, Saint-Petersburg (Russia)
E-mail: vera1983@yandex.ru*

Abstract. Introduction. The main objective of the professional standard, systematizing the work function of a teacher, is to describe not personal qualities of teachers but the process and outcome of their activities. The logic of the deve-

Образование и наука. Том 19, № 4. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 4. 2017

lopment of the professional standard involves the analysis of teaching activities and evaluation of its results, which should possess the properties of measurability and diagnosability.

The aim of the present publication is to identify praxiological foundations of the professional standard of the teacher via a comparative analysis of the requirements and fundamental concepts of praxeology – a General theory of successful activities developed by domestic and foreign authors and reflected in monographic and dissertation researches.

Methodology and methods of research. Methodological basis of research is the ideas of system, activity and praxiological approaches.

Results. The authors prove that pedagogical praxeology as the science and practice of effective organization of pedagogical activity is a new mechanism to describe the characteristics of pedagogical activity and formation of complex of professional portrait of the teacher. Pedagogical praxeology as the mechanism: establishes the framework of competences of the teacher; defines the requirements for structured content, conditions and quality of work of the teacher, their qualifications and competences in the field of professional activity; provides the necessary compliance awareness of teacher's requirements; describes methods of assessing the development of competencies of teachers; promotes the involvement of the teacher in the task of improving the quality of education; serves as the basis for constructing a continuous trajectory of increasing level of professional training of each teacher.

Scientific novelty. The content of professional standards from the standpoint of the praxiological approach is investigated; conceptual ideas of praxeology, defining role and position of praxiocentrism in the professional standard are highlighted; criteria and indicators of an estimation of labour activity of the teacher from the point of view of its efficiency and effectiveness are given.

Practical significance. This study contributes to the solution of theoretical and practical problems of correlation existing Federal educational state standards (FESS) and professional standards. This is especially important due to the possibility of subsequent approval and implementation into the pedagogical practices of the next generation of FESS developed on the basis of professional standards.

Keywords: professional standard, teacher, pedagogical praxeology, labor function, labor action.

For citation: Monakhova L. Y., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the professional standard of the teacher. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19. № 4. P. 9–38. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-9-38.

Введение

Профессиональный стандарт педагога представляет собой многофункциональный нормативный документ, призванный стать контрольно-регулятивным механизмом в подготовке высокопрофессиональных педагогических кадров. При этом основная задача профессионального стандарта, систематизирующего трудовые функции педагога, состоит в описании не личностных качеств педагога, а процесса и результата его деятельности. Логика разработки профессионального стандарта предполагает анализ педагогической деятельности и оценивание ее результатов, которые должны обладать свойствами измеряемости и диагностируемости.

Обязательное внедрение с 1 января 2017 г. профессиональных стандартов во всех образовательных организациях исключает возможность длительных дальнейших размышлений о готовности/ неготовности педагогов работать по новым требованиям. Профессиональным стандартом «устанавливаются критерии, которым должен соответствовать педагог образовательного учреждения, эти критерии должны обязательно быть доведены до педагога при поступлении на работу (либо в ходе внедрения профстандарта), педагог заинтересован в повышении своей квалификации, а также задействован в процессе улучшения качества образовательного процесса»¹. Однако, несмотря то, что ведущими специалистами в области педагогического образования на протяжении нескольких лет велись разработки по приведению к соответствию содержания образовательных и профессиональных стандартов, реализации преемственности стандартов общего, среднего и высшего образования, совершенствованию образовательных программ профессионального образования для обеспечения готовности выпускников к профессиональной деятельности², заявленные в профессиональном стандарте трудовые действия и профессиональные компетенции в ФГОС ВО так и не были окончательно согласованы.

На основе результатов сопоставительного анализа официально утвержденных трудовых действий педагога и компетенций бакалавра педагогического образования, приобретаемых им в процессе профессиональ-

¹ Pro-персонал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pro-personal.ru/article/1096810-qqq-16-m11-vnedrenie-professionalnogo-standarta-pedagog>.

² Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательные и профессиональные стандарты в обеспечении готовности выпускника к профессиональной деятельности в сфере образования: сборник статей по материалам всероссийской научной конференции с международным участием, 14 апреля 2016 г., С.-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 356 с.

ной подготовки, мы вынуждены согласиться с тем, что «выпускник вуза по направлению «Педагогическое образование» вряд ли будет готов к выполнению трудовых функций в полном объеме» [1, с. 1]. В настоящий момент в системе образования не существует также четких критериев оценки трудовых действий педагога. Кроме того, все очевиднее становится необходимость устранения противоречия между процессом «субъективизации» профессии в современном обществе, приоритетом интересов, ценностей, потребностей человека, свободы выбора им профессионального пути и усилением контроля над профессиональной деятельностью. С одной стороны, педагогическая деятельность характеризуется как свободная, творческая, инновационная, а с другой стороны, стандарт вербализует социальные ожидания общества в лице потенциальных работодателей и потребителей образовательных услуг – родителей и обучающихся, декларирует требования, которые выдвигаются в отношении личности педагога [2, с. 8]. Таким образом, выявляется проблема: современному педагогу нужно овладеть такими практикоориентированными знаниями, которые позволят ему скоординировать свои действия в правильном направлении, сделать свою деятельность продуктивной, ведущей к запланированному результату. В свете данной проблемы и изменения вектора профессиональной подготовки педагога с ориентацией на профессиональные стандарты становятся актуальными исследования по формированию особого стиля мышления педагога, ориентированного на понимание педагогической деятельности как рациональной, эффективной, технологичной и т. п.

Для решения указанной проблемы следует обратиться к аспектам становления и развития праксиосферы педагога, под которой мы понимаем сформированную и ставшую внутренним его достоянием терминологическую базу знаний предметной области и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения профессиональной деятельности; совокупность находящихся в поле зрения личности алгоритмов и средств ее осуществления, позволяющих минимизировать затраты на достижение поставленной цели; умение правильно рассуждать, совершать выбор и принимать решения, опираясь на законы логики.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что если в условиях изменяющейся среды педагог будет владеть практикоориентированным, не подверженным конъюнктурным изменениям знанием организации своей профессиональной деятельности, то он и его деятельность будут соответствовать сложным требованиям социума. При необходимости такой педагог будет способен мобилизовать психосоциальные ресурсы и приме-

нить их в согласованной форме для решения поставленной задачи; сможет действовать профессионально и адекватно ситуации, эффективно и качественно (достигая желаемого результата, оптимизируя ресурсы и усилия); исполнять задачи, демонстрируя определенный уровень овладения профессиональным мастерством. С нашей точки зрения, это возможно в рамках практикоориентированного научного направления – педагогической праксиологии.

Праксиологический взгляд на трудовую деятельность педагога в рамках профессионального стандарта позволяет по-новому оценить результативность и продуктивность трудовых действий, своевременно выявить ошибки, предусмотреть успехи и неудачи, провести коррекцию педагогической деятельности, оценить диапазон профессиональных достижений, наметить пути дальнейшего совершенствования квалификации.

Цель данной статьи – рассмотреть праксиологические основы профессионального стандарта педагога посредством сопоставительного анализа его требований и фундаментальных идей праксиологии – общей теории успешной деятельности, разрабатываемой отечественными и зарубежными учеными [3–9].

Методологическую основу предпринятого нами исследования составили идеи праксиологического, системного и деятельностного подходов.

Теоретическая значимость результатов предлагаемой вниманию работы состоит в том, что праксиология как наука и практика эффективной организации педагогической деятельности является новым действенным механизмом описания характеристик данной деятельности, формирования комплексного профессионального портрета педагога. Праксиология устанавливает рамки его компетенций, определяет структурированные требования к содержанию, условиям и качеству труда, квалификации и компетенциям специалиста, обеспечивает необходимое соответствие его осведомленности предъявляемым к нему требованиям, характеризует способы оценки освоения компетенций учителей, способствует вовлечению их в решение задач повышения качества образования, является основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессиональной подготовки каждого педагога.

С практической точки зрения, педагогическая праксиология позволяет обогатить профессиональный кругозор педагога системой универсальных фундаментальных, так называемых стратегических знаний, направленных на формирование общей культуры; помогает сформировать перечень наиболее рациональных способов действий для эффективного выполнения педагогической деятельности, которые представлены в про-

фессиональном стандарте в виде совокупности необходимых знаний и умений. В педагогической праксиологии раскрывается методологическая основа современной парадигмы образования, основанной на рассмотрении не знаний, а способов действий. Эффективность педагогической деятельности находится в зависимости от праксиологического анализа ее рациональности и принятия во внимание логики человеческой деятельности.

Обзор литературы

Профессиональный стандарт педагога, несомненно, придаст новый импульс развитию образования. Однако его введение, как и бесконечные в последние десятилетия преобразования в области образования, связанные с реализацией идей гуманизации, модернизации, профилизации, оптимизации сферы, введения единых государственных экзаменов, вызвали бурные споры в научной среде. Дискутируются вопросы, связанные как с содержанием профстандарта [10], так и с выявлением его положительных и отрицательных сторон, например таких, как «полное игнорирование компетентного подхода к подготовке педагога», за исключением формирования общекультурных компетенций и ИКТ-компетентностей [11, 12].

Спектр научных исследований понятийного поля «Профессиональный стандарт педагога» достаточно широк: рассматриваются «недостатки и достоинства существующих в настоящее время документов по стандартизации педагогической деятельности» [13, с. 3]; «особенности и преимущества профессионального стандарта как документа нового типа, содержащего актуальную информацию о требованиях к современным квалификациям» [14, с. 5]; «формы организации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в программах бакалавриата в условиях сетевого взаимодействия СПО и ВО в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога» [15, с. 12]; «процесс согласования и преемственности федеральных образовательных стандартов высшего и дошкольного образования, их соотношение с требованиями профессионального стандарта педагога дошкольного образования» [16, с. 328]; проводятся сопоставительный анализ требований ФГОС и профессиональных стандартов [17, с. 81] и праксиологическая экспертиза качества педагогического образования [18, с. 129]. Поднимаются вопросы преемственности образовательных стандартов высшего педагогического образования и профессиональных стандартов учителя [19, с. 11]; соотношения профессиональных и образовательных стандартов нового поколения [20, с. 134].

Подробно разобрано содержание профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: «выявлены его специфические особенности. На основе анализа теории профессиональной стандартизации и практики внедрения профессиональных стандартов за рубежом обозначены основные проблемы и перспективы работы в условиях внедрения профессионального образовательного стандарта в колледже» [21, с. 100]; отмечаются «изменения, связанные с новым порядком аттестации педагогических кадров и внедрением профессионального стандарта педагога» [22, с. 9]; обозначены «роль аттестации педагогических работников и функции профессионального стандарта в этой процедуре» [23, с. 90].

Представлен анализ подходов к «дефинициям «профессиональная компетентность» и «методическая компетентность» учителя в современной психолого-педагогической литературе» [24]. Уделяется внимание «характеристике основных подходов к проектированию системы научно-методической (методической) работы в условиях введения профессионального стандарта педагога, определению направлений деятельности руководителей по внутриорганизационному повышению квалификации педагогических работников» [25]. Проводятся «исследования педагогического управления с позиции трудовой функции в аспекте профессионального стандарта педагога» [26, с. 212]. Предложена концепция «использования е-портфолио в обучении и профессиональном развитии педагога с ориентацией на профессиональный стандарт и парадигму непрерывного образования» [27]. «Как одно из актуальных и востребованных направлений масштабной модернизации высшего педагогического образования, характеризуется модульная технология построения образовательных программ» [28, с. 7].

«Стандарты способствуют профессионализации обучения и повышению статуса педагогической профессии. Они также могут быть использованы в качестве основы для составления профессиональных моделей, помогают обеспечить учителям возможность продемонстрировать соответствующий уровень профессиональных знаний, профессиональной практики и профессионального взаимодействия»¹. Разработка профессиональных стандартов обуславливает «дальнейшее развитие нормотворчества

¹ Australian Professional Standards for Teachers: Formerly the National Professional Standards for Teachers, 2011. Part 2. P. 1–28. http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf.

в области аттестации персонала как важнейшего элемента управления человеческими ресурсами организации» [29, с. 277].

Многие научные исследования ориентированы на конкретную предметную область, в частности, «описывается авторская концепция построения структурно-содержательных моделей компетенций ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование (квалификация – «бакалавр»), профиль «Математика» в проекции на профессиональный стандарт педагога» [30, с. 62]; «рассматривается деятельностьная составляющая профессиональной готовности к педагогической деятельности, включающая в себя два вида готовности: теоретическую (необходимые знания) и практическую (необходимые умения) <...>, выделены преимущественно формируемые у студентов необходимые знания и умения учителя математики, овладение которыми обеспечивает достижение того или иного уровня профессиональной готовности» [31].

Цели профессиональных стандартов могут варьироваться в зависимости от сосредоточения внимания на одном или нескольких из следующих аспектов:

- информации: стандарты могут быть использованы в качестве сигналов передачи информации о действиях учителя;
- руководстве: стандарты как принципы, регулирующие действия институциональных и профессиональных участников;
- моделировании: стандарты как модели примеров, отражающих идеалы профессиональных качеств и практики преподавателей на разных этапах карьеры;
- управлении: стандарты как единые меры для отношений/ операций в обучении, педагогическом образовании и профессиональном развитии;
- мониторинге: стандарты как правила, которые должны быть проверены на соответствие институциональными и профессиональными органами¹.

Вопросам, связанным с профессиональными стандартами, научная общественность уделяет значительное внимание, поскольку «в настоящее время наблюдается серьезный разрыв методологического характера, заложенный в идеологии разработки образовательных и профессиональных стандартов нового поколения, который в ближайшие годы может привести к серьезным последствиям в подготовке бакалавров. <...> Учитывая то,

¹ Supporting teacher competence development: for better learning outcomes? 2011. Part 15. P. 1–59. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

что требования к уровню сформированности профессиональных компетенций в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения достаточно жесткие, а время, отводимое на аудиторную нагрузку, сокращается, для процесса формирования личности выпускника как гуманитария в учебном заведении практически не остается времени» [32, с. 9]. Рассмотрены и причины необходимости обращения к разработке профессиональных стандартов в области образования [33, с. 88]. Анализируются также «типичные трудности и риски, связанные с процессом внедрения профессионального стандарта “Педагог” в практическую деятельность общеобразовательных организаций» [34, с. 84] и ключевые требования новых профессиональных стандартов педагога в сопоставлении с жизненными ценностями и планами будущих педагогических кадров как конкурентоспособных специалистов на региональном рынке труда [35, с. 90].

Кроме прочего, обсуждаются особенности организации современной практики студентов: цели, задачи, требования к содержанию программ, их структура, а также условия их разработки в соответствии с требованиями опережающего освоения учащимися профессиональных модулей. Такая практика строится на сетевом взаимодействии различных образовательных и иных заинтересованных организаций [36–39].

Обращают на себя внимание работы зарубежных исследователей, в которых отмечается, что «профессиональный стандарт способствует индивидуализации профессиональной ответственности, а также является мощным инструментом для индивидуального профессионального развития педагога» [40, с. 135]; «соблюдение норм профессионального стандарта в практике преподавания способствует грамотной и продуктивной работе учителя, выработке его педагогического стиля и качественного образования» [41].

В свете последних изменений, когда профессиональный стандарт становится основой для регулирования трудовых отношений, анализа и реформирования педагогического образования, инструментом достижения более высокого качества профессиональной деятельности, в условиях, когда акцентируется роль социальной составляющей качества образования, современному педагогу необходимо точно знать, «чего от него хотят работодатели, учащиеся и их родители» [42], и быть готовым оказывать образовательные услуги на высоком уровне, уметь проводить рефлексивный анализ своей деятельности и постоянно ее совершенствовать. «Профессиональные стандарты могут стать основой национальной системы квалификаций и должны обеспечить взаимосвязь между профессиональ-

ной подготовкой и требованиями экономики. Они будут применяться работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом; образовательными организациями при разработке профессиональных образовательных программ; а также для разработки федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Поэтому профессиональные стандарты имеют ряд существенных отличий от других способов описания требований к специалисту, характеризуются комплексным характером и раскрывают профессиональную деятельность специалистов, находящихся на различных квалификационных уровнях и связанных общей технологической задачей (исследования, производства, проектирования, обслуживания)» [29, с. 277].

Поскольку профессиональный стандарт характеризует профессиональную деятельность, а не личность педагога, и содержание измеримых, диагностируемых требований к ней может подвижно меняться в зависимости от результатов постоянного мониторинга объективных трансформаций деятельности, необходим поиск новых научных оснований для описания аспектов педагогической деятельности. В частности, можно использовать в этих целях концептуальные идеи результативной и эффективной педагогической деятельности, а именно – методологию педагогической праксиологии, которая получила новое освещение в монографическом исследовании И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой, где раскрыты праксеологические аспекты профессионализма педагога. Праксеологическая структура педагогической деятельности рассмотрена как совокупность «педагогических целей и профессиональных задач; профессиональных действий, процедур, направленных на решение этих задач, а также полученных в итоге результатов и эффектов» [43, с. 33]. «Представляется особо значимым исследование возможностей оптимизации труда учителя на основе организации успешной деятельности в аспекте ее продуктивности, рациональности и эффективности» [44, с. 100].

Зарубежные коллеги, полагающие, что «педагог должен быть способен к эффективной самооценке, демонстрировать высокие показатели личного и профессионального поведения»¹, вывели функцию педагогической праксиологии: сформированная праксеологическая культура позволяет педагогу результативно проецировать целостную картину мира и профессиональную учебную деятельность на основе теоретико-методологи-

¹ The Standard for Full Registration, 2006. <https://www.gtc.org.uk/web/FI-LES/the-standards/standard-for-full-registration.pdf>.

ческой и методической информации в плоскость эффективного практического использования» [45, с. 89].

Таким образом, анализ документов и научной литературы позволяет сделать несколько выводов.

В Трудовом кодексе Российской Федерации понятиям «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» посвящена отдельная статья¹. Согласно этому документу, под квалификацией работника понимается его уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы; а профессиональный стандарт трактуется как квалификационная характеристика, которая необходима работнику для осуществления его профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте педагога определены обобщенные трудовые функции, трудовые действия, необходимые знания и умения и другие характеристики, находящиеся в сфере нравственности, профессиональной этики и соблюдения норм права. Понятие «компетенции» замещается по смыслу «подготовленностью к выполнению трудовых функций и выполнению трудовых действий».

Стратегическая функция профессионального стандарта педагога определяется необходимостью преодоления технократического подхода в оценке труда педагога, обеспечением координированного роста его свободы и ответственности за результаты своего труда, мотивированием к творчеству и самосовершенствованию, постоянному повышению квалификации, чтобы сделать педагогическую деятельность максимально результативной. Стандарты помогают учителям выявить ресурсы для дальнейшего профессионального развития². Предполагается, что эти документы будут взяты за основу работодателями при формировании кадровой политики, определении стратегических ориентиров в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников и найдут отражение в должностных инструкциях и системе оплаты труда. Соблюдение норм профессионального стандарта в практике преподавания способствует грамотной и продуктивной работе учителя, выработке его педагогического стиля и качественного образования [41].

Вместе с тем педагог, живущий и действующий в ситуациях детерминированного хаоса, риска и неопределенности современной социокультурной среды, оказывается в условиях, когда многое ему предстоит решить са-

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации. Гл. 31, ст. 195.1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12125268> (дата обращения: 04.04.2016).

² Professional Standards for Teachers Core, 2007. https://www.rbkc.gov.uk/PDF/standards_core.pdf, pp. 1–14, P. 3.

тому и в короткие сроки. «Современному педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности не столько на готовые технологии, сколько на собственные знания и профессионализм: он должен уметь правильно оценивать ситуацию и в соответствии с ее пониманием выбирать наиболее адекватные методы, средства и приемы обучения, разрабатывать собственные, «авторские» технологии деятельности» [46, с. 4].

Педагогическая деятельность противоречива и многогранна. Практически каждый учитель задается вопросами: «От чего зависит результативность моей работы? Каким образом сделать образовательную деятельность более привлекательной для обучающихся? Как более эффективно организовать учебный процесс?...» С одной стороны, как уже было сказано выше, работа учителя требует свободы творчества, а с другой стороны, она жестко регламентирована. На законодательном уровне границы профессиональной активности педагога определены документами, регулирующими отношения в сфере труда, нормативами, устанавливающими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве, актами, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции. На культурном и морально-этическом уровнях сдерживающими факторами могут выступать традиции страны и региона проживания. И. А. Колесникова, Е. В. Титова в упомянутой ранее монографии указывают и на ограничения педагога «праксеологическими нормами, к которым относятся закономерности, законы, принципы, правила; идеалы, стандарты, цели; подходы, стратегии, тактики; планы, программы, проекты; методы, методики, технологии; алгоритмы, инструкции» [43, с. 65].

«Профессиональный стандарт педагога заявляет более широкий спектр качеств личности, чем предполагается при подготовке в вузе, согласно действующему ФГОС. <...> Чтобы требовать от педагога новых качеств, необходимо иначе выстраивать образовательный процесс, научить этим качествам. Очевидно, что введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки... <...> Образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, направленной на поиск и приобретение практического опыта, а в идеале – на выстраивание индивидуальной стратегии жизненного успеха» [47, с. 152].

Материалы и методы исследования

Для исследования представлений педагогов о роли и функциях профессионального стандарта педагога мы использовали метод анкетирования. Анкета состояла из 10 вопросов закрытого и открытого типов, позво-

ляющих выявить готовность педагога к внедрению профессиональных стандартов, общее отношение к ним, исследовать условия успешной стандартизации педагогической деятельности, выяснить наличие возникающих при ознакомлении со стандартом трудностей, степень понимания профессиональных задач современного учителя, требований профессионального стандарта. Вопросы анкеты охватывали аксиологический, гносеологический, праксиологический, потребностно-мотивационный, личностно-ориентированный компоненты педагогической деятельности.

В одних вопросах участникам анкетирования предлагалось из нескольких вариантов ответов выбрать один, в других – отметить несколько наиболее значимых для них ответов. При отсутствии необходимого варианта испытуемые могли сами сформулировать и записать свой ответ в ячейке «другое».

Вопросы составлялись таким образом, чтобы на основе анализа ответов анкетированных можно было охарактеризовать их представления о профессиональном стандарте педагога, основных требованиях к трудовым функциям и степень готовности выполнять их.

Анкета была подготовлена с использованием программы Google Docs, которая позволяет в короткое время дистанционно анкетировать большое число респондентов в любых регионах и обеспечивает безопасность, обработку и хранение полученных данных.

Анкетирование проводилось в г. Санкт-Петербург. В опросе приняли участие работающие педагоги и студенты педагогических направлений университета, совмещающие обучение и работу в школе, – всего 107 человек. Выбор метода интернет-анкетирования был обусловлен анонимностью опроса, небольшими материальными затратами, малой трудоемкостью процедур подготовки, проведения исследования и обработки данных, высокой скоростью получения результатов, их объективностью, отсутствием влияния опрашивающего на работу респондентов, высокой оперативностью информации и массовостью исследования в короткий временной промежуток.

Аксиологический компонент анкеты выявлял внутренние скрытые механизмы, определяющие стратегические направления педагогической деятельности учителя. Первый пункт анкеты содержал следующую формулировку: *Оцените, пожалуйста, насколько Ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с понятиями, перечисленными ниже*. Среди значимых понятий предлагались здоровье; работа; материальная обеспеченность; взаимодействие в коллективе; свобода; творчество; познание; активность; уверенность в себе; самоконтроль;

образованность; ответственность за результаты; рационализм действий; эффективность в делах; исполнительность; открытость новому опыту, новым идеям; инициативность; самостоятельность; другое (рис. 1).



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос об оценке связи с предложенным перечнем понятий их педагогической активности в профессиональной деятельности

Fig. 1. Distribution of answers of respondents to the question on the assessment connection with the proposed list of concepts in their pedagogical activity in professional activities

Далее следовал вопрос: *Насколько, по Вашему мнению, педагогическая профессия значима для Вас?* Ответы отмечались по семибалльной шкале от 1 (совсем незначима) до 7 (очень значима).

Гносеологический компонент характеризовал степень информированности педагогов о роли и функциях профессионального стандарта педагога. На вопрос: *Знакомы ли Вы с содержанием профессионального стандарта педагога?* – были получены следующие варианты ответов:

- ничего не знаю о профессиональном стандарте – 2%;
- только слышал о существовании и внедрении профессионального стандарта – 7%;
- ознакомительно читал его содержание, выявив сущность и назначение – 41%;
- читал стандарт ознакомительно и участвовал в его обсуждении – 37%;
- внимательно ознакомился с содержанием стандарта, читал дополнительные материалы и критику стандарта – 12%;
- другое – 1%.

Ответы на вопрос: *Какие трудности возникли при ознакомлении с профессиональным стандартом?* – выглядели так:

- содержание стандарта вполне понятно – 14%;
- некоторые моменты не совсем понятны, нужны комментарии – 73%;
- необходима договоренность участников взаимодействия в части понятийного аппарата, разработки соответствующего глоссария – 3%;
- непонятно, как будет использоваться предлагаемая оценка трудовых функций педагога, – 10%.

Личностно-ориентированный компонент предполагал рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности с проецированием на нее требований профстандарта. В результате обобщения ответов на вопрос: *Как Вы считаете, насколько Ваш профессиональный уровень соответствует требованиям профессионального стандарта?* – варианты распределились следующим образом:

- полностью соответствует – 46%;
- частично соответствует – 50%;
- не соответствует – 1%;
- другое – 3%.

Потребностно-мотивационный компонент определял профессиональную востребованность профессионального стандарта. На вопрос: *Что принесет учителю профессиональный стандарт педагога?* – последовали ответы:

- «Введение стандарта ничего не изменит, как работали, так и будем работать» – 7%;
- «В стандарте представлены требования к идеальному преподавателю, в чем-то даже нереальному; Работать станет труднее, так как к пе-

дагогу предъявлены завышенные требования, которые потребуют дополнительной работы над собой» – 3%;

- «Профессиональный стандарт вернет педагога к сущности педагогической деятельности, конкретизируя те трудовые функции, те умения, которые сегодня актуальны для общества и востребованы на рынке труда» – 62%;

- «Выполнение требований профессионального стандарта позволит педагогу переосмыслить свою профессиональную деятельность и поможет ему подняться на более высокую ступень профессионализма» – 79%;

- «Профессиональный стандарт – актуальный и своевременный документ, который четко регламентирует требования, предъявляемые к педагогу, поэтому каждый педагог может сравнить свою профессиональную компетенцию и наметить цели для повышения своего профессионального уровня» – 83%.

В этом же потребностно-мотивационном блоке респондентам предлагалось: *Назовите основные способы повышения качества своей педагогической деятельности.* Затем шел вопрос: *Считаете ли Вы, что профессиональный стандарт может служить инструментом развития педагога?*, на который можно было ответить:

- да, полностью согласен;
- скорее «да», чем «нет»;
- скорее «нет», чем «да»;
- категорически не согласен;
- другое.

Праксиологический компонент ориентировал на оценку рациональности и эффективности педагогической деятельности. Вопрос: *Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке эффективности педагогической деятельности?* – предполагал несколько вариантов ответов:

- соответствие достигнутого результата поставленной цели;
- время, потраченное на получение результата;
- ценность, полезность и востребованность результата, полученного при данных затратах;
- ресурсозатратность достижения результата;
- соответствие результата предъявляемым к нему требованиям;
- практическая значимость результата деятельности;
- другое.

На последний вопрос: *Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке рациональности педагогической деятельности?* – также можно было дать несколько ответов:

- целесообразность использования времени для решения поставленных задач и совершения предметных действий;
- время выполнения работы, интенсивность профессиональной деятельности;
- оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности;
- другое.

Результаты исследования

Обработка материалов анкетирования показала следующее.

Большинство педагогов выбирает в качестве значимых ценностей работу, образованность, материальную обеспеченность, здоровье, активность и самостоятельность. На последнем месте оказываются свобода, рационализм, эффективность в делах, другие показатели. Распределение ответов респондентов на первый вопрос анкеты представлено на рис. 1.

Ответы участников опроса подтвердили, что вопросам оценки результатов педагогической деятельности в плане самооценки эффективности, продуктивности, результативности, целесообразности, рациональности – так называемым праксиологическим характеристикам трудовых функций, педагоги практически не уделяют внимания. Однако, по нашему мнению, именно эти характеристики педагогической деятельности в контексте внедрения профессиональных стандартов заслуживают особого внимания. Следует предложить педагогам понятный инструментарий в праксиологической терминологии для рефлексивной оценки итогов своей деятельности с точки зрения успешности ее исполнения.

К педагогической профессии респонденты проявили преимущественно положительное отношение: она является значимой более чем для половины опрошенных (61% отметили по семибалльной шкале оценки 5–7 баллов). Нейтральную позицию (3 и 4 балла) выбрали 26%; не очень ценят свою профессию (1 и 2 балла) 3%. Распределение ответов респондентов по оценке значимости педагогической профессии представлено на рис. 2.

Значительная часть педагогов положительно относится к внедрению профессионального стандарта и ознакомились с его содержанием (41%), уяснив его сущность и назначение и поняв идею инновационного развития образования в пространстве стандартизации. Многие испытуемые (37%) не только ознакомились с содержанием, но и приняли участие

в обсуждении стандарта в сети Интернет. 12% респондентов пытались основательно разобраться в содержании документа и с этой целью прочитали дополнительную литературу и критические публикации в Интернет и официальных источниках. Незначительное число опрошенных либо только слышали о существовании стандарта и его внедрении (7%), либо вообще ничего не знают о профессиональном стандарте (2%) (рис. 3).

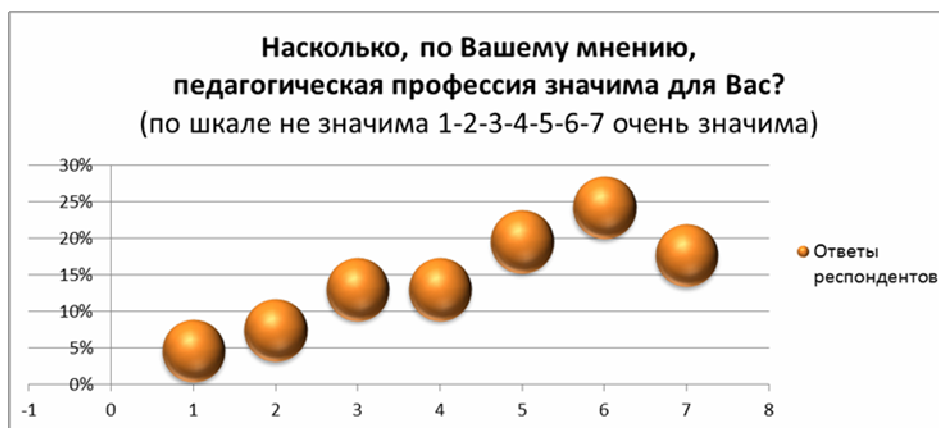


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос об оценке значимости для них педагогической профессии

Fig. 2. The distribution of answers of respondents to the question of evaluating the significance for them of the teaching profession

Выяснилось, что содержание профессионального стандарта вполне понятно только 34% респондентов. Остальные при ознакомлении с его содержанием испытали некоторые трудности и высказали ряд рекомендаций. Большая часть педагогов (53%) указала на необходимость конкретизации и пояснения некоторых разделов; 10% непонятен алгоритм оценки качества выполнения трудовых функций; 3% полагают целесообразным создание методического глоссария для конкретизации понятийного аппарата данного документа (рис. 4).

Больше половины опрошенных (54%) уверены, что их профессиональный уровень частично соответствует требованиям стандарта, а ряд педагогов считает, что их компетенция и профессиональный опыт полностью отвечают выдвигаемым в стандарте требованиям. Лишь малая часть респондентов выбрала статус «не соответствует» (1%) или «другое» (3%) (рис. 5).

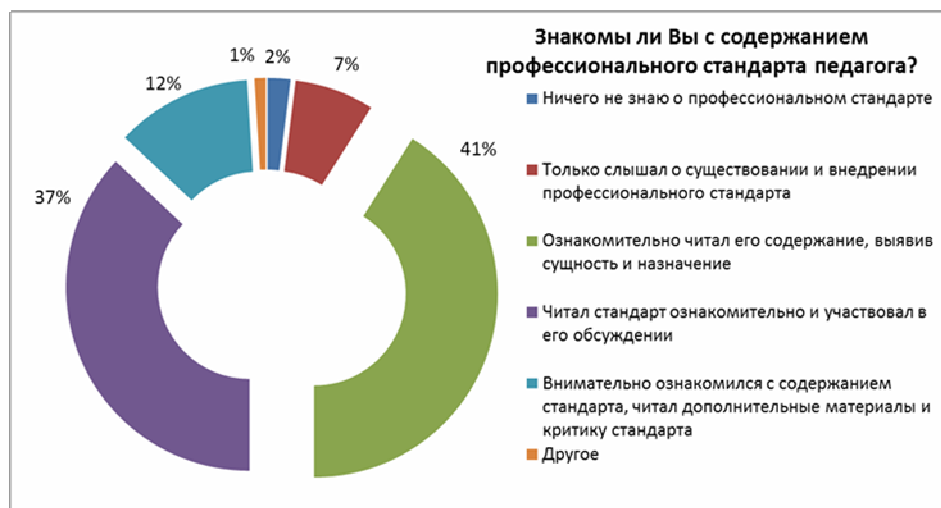


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос о знакомстве с содержанием профессионального стандарта

Fig. 3. Distribution of answers of respondents to the question about familiarity with the content of the professional standard



Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос о возникших трудностях при ознакомлении с профессиональным стандартом

Fig. 4. Distribution of answers of respondents to the question on difficulties encountered during the familiarization with the professional standard

На вопрос «Что принесет учителю профессиональный стандарт педагога» самой популярной (83%) стала формулировка о том, что это акту-

альный и своевременный документ, который будет способствовать повышению качества образования и росту профессионального уровня педагога. Преимущественное большинство респондентов относится положительно к внедрению профстандарта и называет его достоинства (79%). Однако 7% педагогов считают, что с внедрением стандарта педагога ничего не изменится, а 3% думают, что потребуется дополнительная работа, так как требования стандарта достаточно высокие.

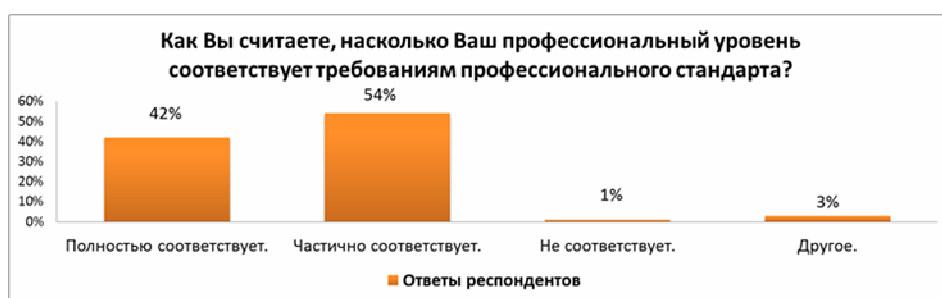


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос о возникших трудностях при ознакомлении с профессиональным стандартом
Fig. 5. Distribution of answers of respondents to the question on difficulties encountered during the familiarization with the professional standard

Основными способами повышения качества своей педагогической деятельности опрошенные называют повышение квалификации, самообразование, рефлексию педагогической деятельности, корректировку результатов неудовлетворительных действий.

Доминирующее большинство респондентов предполагает, что профессиональный стандарт может стать объективным измерителем квалификации педагога и способствовать его профессиональному росту (ответы «да» – 21%; «скорее да» – 49%). 26% продемонстрировали нейтральную позицию (ответ скорее «нет», чем «да»); 3% категорически не согласны с развивающим потенциалом профстандарта, а 1% придерживается другого мнения (рис. 6).

Наибольшие трудности вызвали вопросы анкеты в части праксиологического компонента по определению рациональности и эффективности педагогической деятельности. Педагоги не смогли сориентироваться в выборе критериев для ее оценки. Из предложенных нами критериев испытуемые выбирали преимущественно какой-то один из показателей, хотя, по нашему мнению, рациональность и эффективность действий с позиций педагогической праксиологии оценивается всем предложенным набором.



Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос о пользе профессионального стандарта педагога
Fig. 6. Distribution of answers to the survey question about the benefits of the professional standard of the teacher

На основе полученных результатов анкетирования правомерен вывод о том, что необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Развитию способностей человека к рефлексии, самосовершенствованию, самообразованию и деятельно-регулятивному отношению к себе способствует праксиологический подход [48, с. 171]. Это еще раз подтверждает актуальность праксиологической методологии в условиях внедрения профстандартов и выявления праксиоцентризма профессионального стандарта педагога.

(продолжение в следующем номере)

Список использованных источников

1. Смирнова С. И. К вопросу о преемственности Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (направление «Педагогическое образование») и профессионального стандарта педагога // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 3 (11). С. 1–15.
2. Дроботенко Ю. Б Тенденции изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей (на основе анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования) // Мир науки. 2015. № 4. С. 1–24.

Образование и наука. Том 19, № 4. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 4. 2017

3. Девятловский Д. Н., Игнатова В. В. Дефиниция понятия «Праксиологические умения будущего специалиста» // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 6–3. С. 581–586.
4. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. Москва: Академия, 2005, 345 с.
5. Котарбинский Т. Тракта́т о хорошей работе. Москва, 1975. 128 с.
6. Любогор О. В. Проблема анализа результативности педагогической деятельности в теории и практике (праксиологический подход) [Электрон. ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2009. Апрель, ART 1321. Режим доступа: <http://www.cmissia.org/offline/2009/1321.htm>.
7. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // *Человек и образование*. 2012. № 2. С. 27–31.
8. Рябуха Е. В. Реализация принципов педагогической праксиологии в моделировании учебного процесса // *Среднее профессиональное образование*. 2007. № 9. С. 63–64.
9. Уточкина Е. Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке // *Современные проблемы науки и образования*. 2008. № 3 С. 51–54.
10. Петунин О. В. Компетенции учителя в свете требований профессионального стандарта педагога // *Символ науки*. 2015. № 6. С. 278–280.
11. Антонова А. В., Клименко И. М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 6. С. 81–86.
12. Новиков П. Н., Селиверстова О. Ф., Новикова Т. Р. Профессиональные стандарты: проблемы и перспективы развития // *Вестник Московского государственного агроинженерного университета*. 2014. № 1. С. 7–11.
13. Блинов В. И. Каким может быть профессиональный стандарт педагогической деятельности // *Образование и наука*. 2010. № 6. С. 3–11.
14. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // *Высшее образование в России*. 2015. № 4. С. 5–14.
15. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В. Проектирование образовательных результатов бакалавров на основе профессионального стандарта педагога // *Высшее образование в России*. 2015. № 7. С. 12–19.
16. Полякова О. Д., Шмелева Е. А. Сопряжение образовательных стандартов высшего и дошкольного образования с профессиональным стандартом педагога // *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 7 (51). С. 328–339.
17. Махотин Д. А. Проектирование дополнительных профессиональных программ на основе профессионального стандарта педагога // *Вестник Российской международной академии туризма*. 2013. № 4 (10). С. 81–91.

18. Назарова С. И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога // *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). С. 129–134.
19. Соколова И. И., Пискунова Е. В., Сергиенко А. Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). С. 11–15.
20. Пелевин В. Н., Соколова Е. В., Матвеева Т. А. От профессиональных стандартов к формированию профессиональных компетенций студентов // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2009. № 5. С. 134–140.
21. Тубер И. И., Крашакова Т. Ю., Гнатышина Е. В. Профессиональный стандарт педагога профобразования – основа для пересмотра системы повышения квалификации в профессиональной образовательной организации // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 5. С. 100–106.
22. Оганезова Л. М. Аттестация педагогических кадров и профессиональный стандарт педагога – новые подходы // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2015. № 1. С. 9–14.
23. Далингер В. А. Аттестация педагогических работников и новый профессиональный стандарт педагога // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 3/1. С. 90–92.
24. Масюкова Н. Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // *Мир науки, культуры, образования* [Электрон. ресурс]. 2015. № 3 (52). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-v-strukture-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya> (дата обращения: 30.12.2016).
25. Маркина Е. И. Проектирование системы научно-методической работы в условиях введения профессионального стандарта педагога // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015. № 1 (22). С. 5–16.
26. Павлова А. Н. Педагогическое управление как объект исследования трудовой функции // *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 1. С. 212–214.
27. Смолянинова О. Г. Использование электронного портфолио в непрерывном образовании и трудоустройстве // *Информатика и образование*. 2013. № 5. С. 6–11.
28. Алисов Е. А. Модульная технология подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта // *Вестник Томского государственного университета*. 2016. № 3–4 (155–156). С. 7–13.
29. Булат Р. Е., Чепуренко Г. П. Профессиональный стандарт как нормативная база при аттестации персонала // *Ленинградский юридический журнал*. 2013. № 4 (34). С. 277–282.
30. Кейв М. А. О моделировании компетенций студентов – будущих педагогов в формате ФГОС ВПО и профессионального стандарта педагога // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2014. № 3 (29). С. 62–65.

31. Авакумова И. А., Дударева Н. В. Формирование профессиональной готовности будущего учителя математики в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 159–164.
32. Рассолова Е. А. Подготовка студентов гуманитарных учебных заведений в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов // Среднее профессиональное образование. 2013. № 11. С. 9–10.
33. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. К вопросу о разработке профессиональных стандартов в сфере образования // Человек и образование. 2007. № 3–4. С. 88–94.
34. Абрамовских Т. А. Управление рисками внедрения профессионального стандарта «Педагог» в деятельность образовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 4 (20). С. 84–92.
35. Кожурова А. А. Жизненные ценности будущих педагогов в условиях новой системы требований образовательных стандартов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 90–92.
36. Старкова Л. Г., Шаронин Ю. В., Тимофеев В. В., Рябко Т. В. Практика студентов в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных и профессиональных стандартов // Среднее профессиональное образование. 2014. № 10. С. 9–14.
37. Davydova N. N., Dorozhkin E. M. Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9 (29). DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i29/88729.
38. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Polyanskova N. V. & Nuykina E. Y. Formation of a Cluster Integration System of Educational Institutions within the Region // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9206–9221.
39. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163.
40. Koster B., Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands // European Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 31. № 2. P. 135–149. P. 135.
41. Arikawei A. R. and Benwari British N. N. Regulatory challenges in the upgrading and maintenance of standards in teachers' professionalism in Nigeria // Journal of Education. 2015. Vol. 3. № 4. P. 48–57.
42. Забродин Ю. Новый профстандарт педагогов потребует изменения системы подготовки учителей // Интерфакс. Московский городской психолого-педагогический университет [Электрон. ресурс]. 2013, 6 марта. Режим доступа: <http://old.mgppu.pf/papers/show/863>.
43. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксиология. Москва: Академия, 2005.

44. Дука Н. А. Отражение праксеологических норм в профессиональном стандарте педагога // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 100–102.

45. Solonenko A. M. Theoretical and methodological basis of future teacher's praxeological culture development // Science Journal of Education. 2014. № 2 (3). P. 89–95.

46. Загвязинский В. И., Плотников Л. Д., Волосникова Л. М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4. С. 3–18. DOI:10.17853/1994-5639-2013-4-3-18.

47. Егорова И. С., Михалкина Е. А. Профессиональный стандарт педагога – 2013 и система высшего профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 151–153.

48. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: методологическое и психолого-педагогическое обоснование // Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании: материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-Запада / сост. С. А. Писарева. С.-Петербург: ЛЕМА, 2010. С. 168–172.

References

1. Smirnova S. I. To the question about the continuity of the Federal state educational standard of higher education («Pedagogical education» and professional standard of the teacher. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. [Lifelong Education: 21st Century]*. 2015. Vol. 3 (11). P. 1–15. (In Russian)

2. Drobotenko Yu. B Trends in University training of future teachers (based on the analysis of works of philosophy, sociology, cultural studies and economics education). *Mir nauki. [World of Science]*. 2015. № 4. P. 1–24. (In Russian)

3. Devyatovskiy D. N., Ignatova V. V. Definition of the term «Praxiological skills of future specialist». *Fundamental'nye issledovaniya. [Fundamental Research]*. 2012. № 6–3. P. 581–586. (In Russian)

4. Kolesnikova I. A., Titova, E. V. Pedagogicheskaja prakseologija. [Pedagogical praxeology]. Moscow: Publishing House Akademija, 2005, 345 p. (In Russian)

5. Kotarbinski T. A Traktat o horoshej rabote. [Treatise on good work]. Moscow, 1975. 128 p. (In Russian)

6. Lobular O. V. Praxiological approach to the analysis of the performance of pedagogical activity. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): jelektronnyj nauchnyj zhurnal. [The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal]*. 2010. № 7. Available at: <http://www.cmissia.org/offline/2009/1321.htm> (In Russian)

7. Maron E. A., Monahova L. Yu., Fedotova V. S. Pedagogical praxeology: the structure of knowledge and models of implementation in training. *Chelovek i obrazovanie. [Man and Education]*. 2012. № 2. P. 27–31. (In Russian)

8. Ryabukha E. V. Implementation of the principles of pedagogical praxeology in the modeling of educational process. *Srednee professional'noe obrazovanie. [Secondary Vocational Education]*. 2007. № 9. P. 63–64. (In Russian)

Образование и наука. Том 19, № 4. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 4. 2017

9. Utochkina E. Y. Praxiological approach in shaping abilities of the future teacher to professional-pedagogical self-assessment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern Problems of Science and Education]. 2008. № 3. P. 51–54. (In Russian)
10. Petunin O. V. Teacher's Competence in the light of the requirements of the professional standard of the teacher. *Simvol nauki*. [Symbol of Science]. 2015. № 6. P. 278–280. (In Russian)
11. Antonov A. V., Klymenko I. M. Professional standard of a teacher: new requirements and qualifications of the modern teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2014. № 6. P. 81–86. (In Russian)
12. Novikov P. N., Seliverstova O. F., Novikova T. R. Professional standards: Problems and prospects. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agro-inzhenernogo universiteta*. [Bulletin of Moscow State Agro-Engineering University]. 2014. № 1. P. 7–11. (In Russian)
13. Blinov V. I. What can be the professional standard of educational activities. *Obrazovanie i nauka*. [The Education and Science Journal]. 2010. № 6. P. 3–11. (In Russian)
14. Blinov V. I., Batova O. F., Esenina E. Yu. Professional standards: From development to use. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2015. № 4. P. 5–14. (In Russian)
15. Smolyaninova O. G., Korshunov V. V. planning educational outcomes of bachelors on the basis of the professional standard of the teacher. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. 2015. № 7. P. 12–19. (In Russian)
16. Polyakova O. D., Shmeleva E. A. The correlation of educational standards of higher education and of preschool education with the professional standard of the pedagogue. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. [Modern Research of Social Problems]. 2015. № 7 (51). P. 328–339. (In Russian)
17. Makhotin D. A. Projecting additional professional programs on the base of the professional standart. *Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma*. [Bulletin of Russian International Academy for Tourism]. 2013. № 4 (10). P. 81–91. (In Russian)
18. Nazarov S. I. examination of the quality of pedagogical education on the basis of the professional standard of the teacher. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and Education]. 2015. № 1 (42). P. 129–134. (In Russian)
19. Sokolov I. I., Piskunova E. V., Sergienko A. Yu. Study of readiness of young teachers to the profession in light of the standards and requirements of the employer. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and Education]. 2015. № 1 (42). P. 11–15. (In Russian)
20. Pelevin V. N., Sokolova E. V., Matveeva T. A. Professional standards to the development of professional competences of students. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2009. № 5. P. 134–140. (In Russian)
21. Of tuberculosis I. I., Krasikova T. Yu., Gnatyshina E. V. Professional standard for teachers of vocational education – the basis for a revision of the system of training in professional educational institutions. *Vestnik Cheljabinskogo go-*

sudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [*Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*]. 2016. № 5. P. 100–106. (In Russian)

22. Oganezov L. M. Certification of pedagogical staff and professional standard of the teacher – new approaches. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment*. [*Municipal Education: Innovation and Experiment*]. 2015. № 1. P. 9–14. (In Russian)

23. Dalinger V. A. Certification of teachers and professional standard for teachers. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*. [*International journal of Experimental Education*]. 2015. № 3–1. P. 90–92. (In Russian)

24. Masyukov N. G. Methodical competence as a component of professional competence of a teacher. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. [*The World of Science, Culture and Education*]. 2015. № 3 (52). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-v-strukture-professionalnoj-kompetentnosti-uchitelya> (Accessed 30 December, 2016). (In Russian)

25. Markina E. I. Designing the system of scientific and methodological work under conditions of implementing professional standard for teachers. *Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov*. [*Scientific Providing for the System of Advanced Training*]. 2015. № 1 (22). P. 5–16. (In Russian)

26. Pavlova L. N. Educational management as an object of study the work function. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya*. [*Theory and Practice of Social Development*]. 2014. № 1. P. 212–214. (In Russian)

27. Smolyaninova O. G. *E-portfolio technology in lifelong learning and employability*. Informatika i obrazovanie. [*Informatics and Education*]. 2013. № 5. P. 6–11 (In Russian)

28. Alisov E. A. Modular technology of training of teachers in accordance with the requirements of professional standards. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [*Bulletin of Tomsk State University*]. 2016. № 3–4 (155–156). P. 7–13. (In Russian)

29. Bulat R. E., G. P. Chepurensko Professional standard as a normative base for certification of personnel. *Leningradskij juridicheskij zhurnal*. [*Leningrad Law Journal*]. 2013. № 4 (34). P. 277–282. (In Russian)

30. Kejv M. A. On the modelling competencies of students – future teachers in the format of the standards and the professional standard of the teacher. *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. [*Herald of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev*]. 2014. № 3 (29). P. 62–65. (In Russian)

31. Abakumova I. A., Dudareva N. V. Professional preparation of future mathematics teacher in the conditions of introduction of professional standards for teachers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [*Pedagogical Education in Russia*]. 2015. № 7. P. 65–79. (In Russian)

32. Rassolova E. A. Training students of the training institutions for the humanities in the conditions of the new educational and vocational standards. *Srednee professional'noe obrazovanie*. [*The Journal of Secondary Vocational Education*]. 2013. № 11. P. 9–10. (In Russian)

33. Radionova N. F., Trjapicyna A. P. To a question of development of professional standards in education. *Chelovek i obrazovanie*. [*People and Education*]. 2007. № 3–4. P. 88–94. (In Russian)

34. Abramovskih T. A. Risk management of the introduction of professional standard «teacher» in activities of educational organization. *Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. [Management of education: Theory and Practice]*. 2015. № 4 (20). P. 84–92. (In Russian)
35. Kazurova A. A. Values of future teachers in the new system to the requirements of educational standards. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. [Vector Science of Togliatti State University. Series: Pedagogics, Psychology]*. 2015. № 1. P. 90–92. (In Russian)
36. Starkova L. G., Saranin J. V., Timofeev V. V. Students' Work Practice in the Context of Implementation of Competence-Oriented Educational and Professional Standards. *Srednee professional'noe obrazovanie. [Secondary Vocational Education]*. 2014. № 10. P. 9–14. (In Russian)
37. Davydova N. N., Dorozhkin E. M. Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development. *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. Vol 9 (29). DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i29/88729. (Translated from English)
38. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Polyanskova N. V. & Nuykina E. Y. Formation of a Cluster Integration System of Educational Institutions within the Region. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (16). P. 9206–9221. (Translated from English)
39. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Nguso Universitetu*. 2016. № 5. P. 157–163. (Translated from English)
40. Koster B., Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2008, May. Vol. 31. № 2. P. 135–149. (Translated from English)
41. Arikawei A. R. and N. N. Benwari British Regulatory challenges in the upgrading and maintenance of standards in teachers' professionalism in Nigeria. *Journal of Education*. 2015, April. Vol. 3. № 4. P. 48–57. (Translated from English)
42. Zabrodin Y. New professional standards for teachers will require changes in the system of training teachers. *Interfaks. Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet. [Interfax. Moscow City University of Psychology and Education]*. 6 March, 2013, Available at: <http://old.mgppu.ru/papers/show/863>. (In Russian)
43. Kolesnikova I. A., Titova E. V. Pedagogicheskaja prakseologija. [Pedagogical praxeology]. Moscow: Publishing House Akademija, 2005. (In Russian)
44. Duka N. A. Reflection of praxeological norms in professional standard of the teacher. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. The Humanities Research]*. 2015. № 3 (7). P. 100–102. (In Russian)
45. Solonenko A. M. Theoretical and methodological basis of future teacher's praxiological culture development. *Science Journal of Education*. 2014. № 2 (3). P. 89–95. (Translated from English)

46. Zagvyazinsky V. I., Plotnikov L. D., Volosnikova L. M. Pedagogic Education in Russia and Its Potential Development Strategy. *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*. 2013. № 1 (4). P. 3–18. DOI:10.17853/1994-5639-2013-4-3-18. (In Russian)

47. Egorova I. S., Mikhalkina E. A. Teacher Professional standard-2013, and the system of higher professional education. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. [Pedagogy: Traditions and innovations. Materials of the 3rd International Scientific Conference]*. Chelyabinsk: Publishing House Dva komsomol'tsa, 2013. P. 151–153. (In Russian)

48. Lobular O. V. Praxiological approach to the analysis of the effectiveness of educational activities: Methodological and psycho-pedagogical justification. *Vzaimosvjaz' pedagogiki i psihologii v pedagogicheskom issledovanii: materialy foruma molodyh issledovatelej – uchastnikov nauchnoj olimpiady aspirantov i chlenov konsorciума molodyh issledovatelej v oblasti pedagogicheskoy nauki Severo-zapada. [The Relationship of Pedagogy and Psychology in Educational Research. Proceedings of the Forum of Young Researchers – participants of the Scientific Olympic Games of Graduate Students and Members of Consortium of Young Researchers in the Field of Pedagogical Science of the Northwest]*. St.-Petersburg: Publishing House LEMA, 2010. P. 168–172. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 24.07.2016; Принята в печать 15.03.2017.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Монахова Лира Юльевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и инженерной графики филиала Института управления образованием Российской академии образования; профессор Военной академии связи им. С. М. Буденного Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург (Россия). E-mail: lira.monahova@gmail.com

Федотова Вера Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург (Россия). E-mail: vera1983@yandex.ru

Received: 24.07.2016; accepted for printing: 15.03.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

Lira Yu. Monakhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Branch of the Institute of Management Education, Russian Academy of Education; Professor Military Academy of Telecommunications named after Marshal Union S. M. Budyonny, St.-Petersburg (Russia). E-mail: lira.monahova@gmail.com

Vera S. Fedotova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Informatics and Computational Mathematics, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, Saint-Petersburg (Russia). E-mail: vera1983@yandex.ru

ПРОГНОЗИРУЕМЫЙ ТЕМП ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩИМ УРОВНЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Львов

Русско-Британский институт управления, Челябинск (Россия).

E-mail: l.lvov@bk.ru

Аннотация. Введение. Для разработки образовательной политики, стратегии развития образовательных систем, методов управления качеством педагогической деятельности на разных ступенях образования необходим специально организованный комплекс научных исследований, направленных на получение достоверной опережающей информации о развитии педагогических объектов. Результат педагогического управления профессионально-образовательным процессом во многом обусловлен качеством педагогического проектирования и прогнозирования. В свою очередь, качество прогнозирования является фактором, определяющим посредством педагогического проектирования общую эффективность управления.

Цель статьи заключается в описании модели управления образованием, в которой регулирование темпа формирования компетентности используется как инструмент выстраивания и координирования процесса опережающего обучения.

Методология и методики. Предлагаемая авторская модель создавалась на основе компетентностно-контекстного подхода, предполагающего отбор содержания обучения в виде совокупности компетенций и проектирование образовательно-профессионального процесса с учетом индивидуального темпа освоения этих компетенций обучающимися.

Результаты. Констатируется социально-педагогическое противоречие между потребностью в эффективном инструментарии прогнозирования результатов образования и острым дефицитом прогностических теоретико-методологических и методико-практических средств в управлении образовательным процессом. Описаны терминологический аппарат и полученные эмпирическим путем математические модели, на основе которых осуществляется педагогическое управление образовательно-профессиональным процессом в вузе, обеспечивающее опережающий уровень сформированности у студентов организационно-управленческой компетентности.

Научная новизна. Уточнено понятие «опережающий уровень образования»; введено понятие «темп формирования компетентности»; предложен вариант решения проблемы прогнозирования результатов обучения, позволяющего менеджерам эффективно управлять образовательными системами и предпринимать своевременные действия по коррекции их функционирования.

Практическая значимость. Представленные в статье модель и методика ее применения могут быть использованы для конкретизации функций управления образовательно-профессиональным процессом при проектировании и диагностике достижения целей обучения в опережающем режиме.

Ключевые слова: профессионально-образовательный процесс, педагогическое проектирование, педагогическое прогнозирование, педагогическое управление, опережающий уровень образования, темп формирования компетентности.

Для цитирования: Львов А. В. Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 39–57. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-39-57

THE PROJECTED RATE OF COMPETENCE FORMATION AS A TOOL OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF ADVANCED LEVEL OF EDUCATION

L. V. Lvov

Russian-British Institute of Management, Chelyabinsk (Russia).

E-mail: l.lvov@bk.ru

Abstract. *Introduction.* Specially organized complex of the scientific research directed to obtaining the reliable advancing information about development of pedagogical members is necessary for the development of educational policy, the strategy of development for educational systems, and methods of management of quality of pedagogical activity at different stages of education. The result of the educational management of professional and educational process is caused by the quality of pedagogical design. In turn, the quality of pedagogical forecasting is a factor determining the overall effectiveness of management through the pedagogical design.

The aim of this article is to describe the model that allows applying the rate of competence formation as a tool of educational management and providing the advanced level of education.

Methodology and research methods are based on pre-competence and context approach, which supposes the content selection as a set of competencies and

designing the educational and professional process with the use of the rate of formation of ability and readiness (competency) as a tool of teaching management.

Results. The author states socio-pedagogical contradiction, which is in acute shortage of predictive tools in the management of the educational process. The article describes terminology and empirical mathematical models that underpin pedagogical management of the educational and professional training of students that provides the advanced level of formation of organizational and managerial competence.

Scientific novelty. The author clarifies the concept of the advanced level of education; introduces the term of the rate of formation of competency; proposes a new model to solve the problem of predicting learning outcomes and timely management influence by managers of education at all stages of the design and functioning of the educational system in the conditions of implementation of competence-based approach in the higher school, providing the advanced level of education.

Practical significance. Presented in the article the model and the methodology of its application can be used for the specification of functions of management of the educational and professional process in the design and diagnosis of the extent of achievement of objectives of teaching students' organization and management activity of advanced level.

Keywords: professional and educational process, pedagogical design, pedagogical forecasting, pedagogical management, advanced level of education, the rate of competence formation.

For citation: Lvov L. V. The projected rate of competence formation as a tool educational management of advanced level of education. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19. № 4. P. 39–57. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-39–57

Введение

На современном этапе развития социума в условиях высокой степени неопределенности особое значение приобретает прогностическая функция науки. Нельзя не согласиться с мнением А. Я. Найна, заявляющего, что «важно искать не один, единственно верный путь, а веер вариантов с указанием их плюсов и минусов, что именно наука должна просчитывать последствия тех или иных нововведений» [1, с. 10].

Изменение социально-экономической парадигмы сопряжено со смещением акцента развития общества в интеллектуальную сферу, в область образования, причем образования, при котором его уровень и уровень развития личности должны опережать и формировать уровень развития производства, техники и технологий [2].

Большинством ученых образовательно-педагогическое прогнозирование трактуется как специально организованное системное исследование, результаты которого могут и должны быть использованы при разработке образовательной политики, стратегии развития образовательных систем, методов управления качеством педагогической деятельности на разных ступенях образования. Мы разделяем точку зрения Б. С. Гершунского, который подчеркивает, что под педагогическим прогнозированием следует понимать специально организованный комплекс научных исследований, направленных на получение достоверной опережающей информации о развитии педагогических объектов. Отсюда конечной целью педагогического прогнозирования является оптимизация содержания, методов, форм и средств организации образовательного процесса [3].

Педагогическое прогнозирование играет особую роль на этапах концептуализации и моделирования при проектировании как образовательной системы опережающего уровня, так и ее подсистемы – системы педагогического управления. Иными словами, результаты прогнозирования жизненно необходимы педагогическим работникам, занимающимся управлением образовательными организациями, т. е. менеджерам образования, для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

Обзор литературы

Вопросы опережающего уровня образования и педагогического прогнозирования находятся в сфере интересов многих отечественных ученых и практиков.

В трудах Ш. А. Амонашвили, А. В. Занкова, А. П. Зинченко, В. И. Загвязинского, А. М. Новикова, Л. Е. Никитиной, И. П. Подласого, Г. П. Щедровицкого, В. А. Якунина и др. сформированы направления решения проблем, связанных с опережающим образованием. Практическое воплощение такого обучения в общеобразовательной школе реализовано Ш. А. Амонашвили, А. В. Занковым, А. А. Люблинской, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым и др.

Как известно, теория и методика опережающего (перспективно-опережающего) обучения впервые была разработана С. Н. Лысенковой для младших классов средней школы [4]. Ей принадлежит идея о снижении объективной трудности некоторых вопросов через их опережающее введение в учебный процесс.

Основами опережающего обучения согласно теории С. Н. Лысенковой являются:

- комментируемое управление, под которым подразумевается возможность налаживания обратной связи «учитель – ученик», экономии вре-

мени на уроке, воспитания самостоятельности, выработка внимания, умения сосредотачиваться;

- опорные схемы – как оформленные в виде чертежа или рисунка выводы, которые рождаются в момент объяснения и позволяют включить каждого ученика в активную деятельность на всех уроках; довести представления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков [4].

Аспекты педагогического прогнозирования исследовались в трудах таких ученых, как И. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Э. Г. Костяшкин, А. Е. Никитина, И. П. Подласый, В. А. Якунин и др. Сущность этого феномена в развитии личности профессионала отражена в работах Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, Э. Э. Сыманюк и др. Например, Э. Ф. Зеер, характеризуя профессиональное будущее подрастающего поколения, утверждает, что оно «чревато непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать, выполнить себя в профессиональной жизни» [5, с. 113]. «В современных условиях, – подчеркивают Г. А. Федотова и Т. К. Говорушина, – при усилении несоответствия между уровнем задач, очерчиваемых проектами в образовании, и недостаточной готовностью педагогов к их решению, педагогическое прогнозирование превращается в необходимую и важнейшую профессиональную функцию педагога, которая предопределяет успех его деятельности» [6].

Российские ученые (Э. Ф. Зеер, М. П. Карпенко, А. В. Львов, Г. А. Федотова и Т. К. Говорушина, Г. П. Щедровицкий) ведут поиск оптимальных способов и средств (инструментов) повышения эффективности профессионального обучения и дальнейшего успешного бытия выпускников в профессионально-образовательной среде. К настоящему времени в рамках научной школы Г. П. Щедровицкого – А. П. Зинченко [7, 8] достаточно полно изучены вопросы развития мышления и рефлексии при использовании такой формы обучения, как проектно-аналитические сессии.

Для высшего профессионального образования большое значение имеют труды А. М. Новикова [2]. Еще в 2000 г. ученым были сформулированы четыре основные идеи развития образования в России как целостной системы, охватывающей четыре основных субъекта, на которые направлены цели обучения. Первая идея (образование – личность) – гуманизация образования. Вторая идея (образование – общество) – демократизация образования. Третья (образование – производство) – опережающее образование: уровни общего и профессионального образования людей, развития их личности должны опережать и формировать уровень развития производства, техники и технологий. Четвертая идея вытекает из рефлексии – идея непрерывного образования [2, с. 42–43].

Наша работа отталкивается от третьей идеи, связанной с опережающим образованием, для которого А. М. Новиков выделяет следующие принципы:

- опережающий потребности производства уровень образования населения;
- опережающая подготовка кадров для регионов;
- саморазвитие личности обучаемого (учащегося, студента, слушателя, курсанта).

Ученым указаны и условия реализации принципа саморазвития личности: саморазвитие интеллектуальной сферы; волевой, эмоциональной сферы и сенсорно-двигательной сферы [2, с. 266–267].

В ходе исследования закономерностей эффективности педагогического управления профессионально-образовательным процессом мы констатировали обусловленность результатов и эффективность управления качеством педагогического проектирования и прогнозирования [9–11].

Однако остался ряд вопросов, которые в общем виде могут быть обозначены как противоречие между потребностью в эффективном инструментарии прогнозирования и недостаточностью разработанности теоретико-методологических и методико-практических аспектов прогностического видения процесса и результатов управления образовательной системой в опережающем режиме.

В целях разрешения данного противоречия, на наш взгляд, необходимо:

- уточнить основные понятия опережающего уровня образования;
- обосновать возможность применения темпа формирования компетентности как инструмента педагогического управления опережающим уровнем образования.

Прежде всего, обозначим терминологический аппарат, необходимый нам для дальнейшей работы. Поскольку, как указывалось выше, «уровень образования людей и уровень развития личности должен опережать и формировать уровень развития производства, его техники и технологии» [2, с. 42–43], мы сосредоточили основное внимание на опережающем развитии личности. Тогда моделирование управления должно базироваться на принципе саморазвития личности. А уточненное понятие *опережающее образование* в этом случае трактуется нами как образование, обеспечивающее определенный уровень развития компетентности в совокупности ее компонентов (когнитивного, операционально-деятельностного и профессионально-личностного) [10, с. 320].

Отметим ряд результатов наших предыдущих работ, необходимых для осуществления настоящего исследования [9–11].

Во-первых, управление рассматривается нами применительно к развивающемуся вузу – образовательной организации, которая в условиях изменяющейся профессионально-образовательной среды ориентирована на повышение эффективности путем изыскания и использования новых возможностей в реализации целевых установок опережающего уровня обучения. Под последним мы понимаем уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально значимых личностных свойств, обеспечивающих конкурентоспособность и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации.

Во-вторых, безусловно, опережающий уровень образования может быть достигнут и может обеспечить способность и готовность выпускников работать в будущем мире, если он основывается на оптимизации управления профессионально-образовательным процессом развивающегося вуза. Эта идея воплощена в жизнь в школе Щедровицкого – Зинченко. Эффективный управленец должен быть всегда готов к решению принципиально новых задач, с которыми он может справиться только в случае собственной опережающей подготовленности: интеллектуальной, волевой, эмоциональной [7, 8].

Проекция изложенных позиций на предмет нашего исследования позволяет сформулировать следующую дефиницию: *педагогическое прогнозирование управления профессионально-образовательным процессом* – это исследование (прогноз), направленное на получение достоверной опережающей информации о развитии объектов управления и его результатов, которая может быть использована в целях оптимизации при проектировании и реализации функций управления.

Педагогический прогноз (результат прогнозирования) представляет собой научно-обоснованное суждение о возможном состоянии объекта управления в будущем при выполнении определенного алгоритма управленческих действий субъектом управления. В качестве объекта управления мы рассматриваем обучающихся, линейные и функциональные подразделения вуза. В качестве субъектов управления – менеджеров образования (педагогов, руководителей линейных и функциональных подразделений), а также обучающихся в плане их самоуправления учебной деятельностью.

Материалы и методы

Уточнение понятийного поля исследования дает нам возможность перейти к проблеме темпа формирования компетентности как инструмента педагогического управления опережающим образованием.

В данной статье внимание сосредоточено исключительно на педагогическом управлении процессом развития способности и готовности обучающихся к профессиональной деятельности, при котором результаты образования во многом зависят от индивидуального темпа усвоения компетенций [8, с. 97].

В наших предыдущих работах подробно рассмотрены темп формирования компетентности как результат индивидуализации процесса обучения [8] и его применение на этапе проектирования образовательной системы на полипарадигмальной основе [9]. Приведем лишь сжатые выкладки из проведенных ранее исследований.

1. Темп (скорость) формирования компетентности зависит от многих факторов, к основным из которых относятся: темп усвоения знаний (М. П. Карпенко [12]); темп формирования навыков (В. А. Скакун [13]); темп формирования трудовых умений (А. М. Новиков [14]); темп формирования компетенций (Э. Ф. Зеер [15]).

2. Результатом анализа и обобщения идей И. А. Зимней [16] и С. А. Рубинштейна [17] относительно усвоения (знаний, умений и т. п.) в проекции на педагогическое прогнозирование стали выводы:

- с позиций компетентностно-контекстного подхода (А. В. Львов [9, 10]) усвоение – это присвоение общественно-исторического опыта в виде компетенций;

- с позиций системно-деятельностного подхода (Г. П. Щедровицкий [7]) усвоение – сложная интеллектуальная деятельность, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала, зависящие от его восприятия, которое индивидуально. Результат учебной деятельности – уровень сформированности компетентности (компетенций и профессионально-значимых качеств).

3. Установлено, что

- усвоение знаний является начальным этапом формирования компетентности, определяющим скорость и точность формирования способов действий разного уровня обобщенности: навыков, умений, профессиональных алгоритмов и в конечном счете компетенций;

- усвоение характеризует обученность и обучаемость (А. К. Маркова [18]) и выражается в прочности присвоения общественно-исторического опыта в виде компетенций, готовности решать профессиональные задачи и проблемы;

- процессом усвоения можно управлять, основываясь на личностной обусловленности и учете индивидуальных особенностей учащихся.

4. С опорой на положения трудов А. С. Выготского, И. А. Зимней (обученность и обучаемость), Дж. Брунера (фазы усвоения), М. П. Карпенко (темп усвоения знаний), В. Д. Шадрикова (развитие способностей в ходе учебной деятельности) нами было предложено новое понятие – *темп формирования компетентности* [9, с. 101], референтными признаками которого являются индивидуальная психофизиологическая характеристика обучающегося; его способность удовлетворительно усваивать определенное количество компетенций (знаний, навыков, умений и обобщенных способов учебно-профессиональных действий) в единицу времени.

Предлагаемое понятие и как термин, и как средство не рассматривалось нами ранее применительно к педагогическому управлению. В этом контексте под темпом формирования компетентности мы понимаем скорость усвоения компетенций и воспитания важных качеств, обеспечивающих способность и готовность эффективно, точно и в срок выполнять профессиональную деятельность [9, с. 102].

Сущность прогнозируемого темпа формирования компетентности как инструмента педагогического управления представлена на рисунке.

В самом общем виде темп формирования компетентности может быть определен через сумму темпов присвоения компетенций и профессионально значимых качеств (профессионально значимых свойств личности):

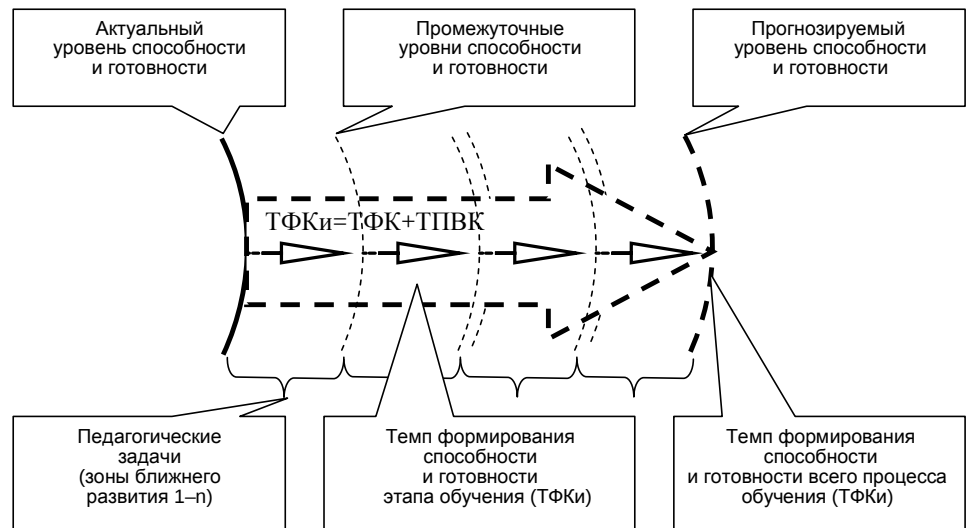
$$\text{ТФКи} = \text{ТФК} + \text{ТПВК}, \quad (1)$$

где ТФК – темп формирования компетенций;

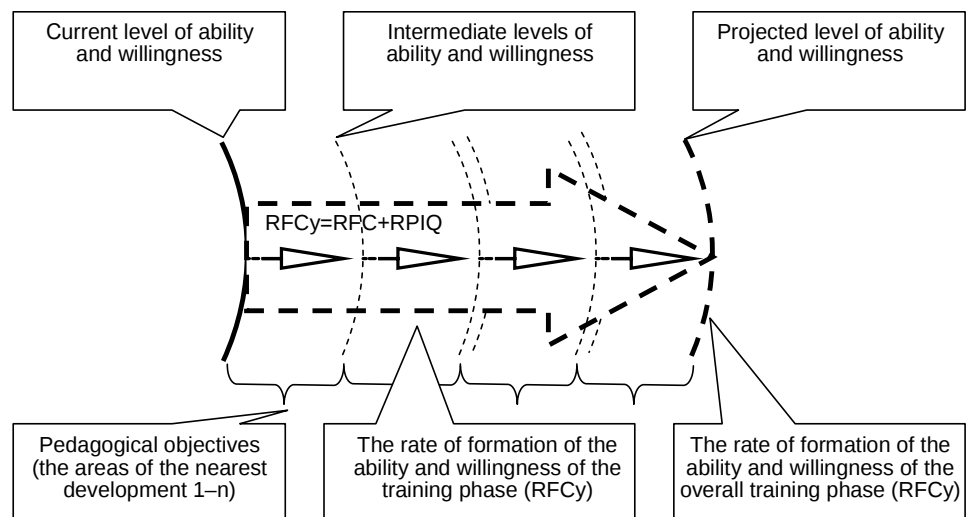
ТПВК – темп воспитания профессионально-важных качеств.

Однако заметим, что компетентность как система не сводится к сумме ее компонентов. Так, А. С. Белкин указывает на реверсивное влияние компетентности и компетенций [19]. А знаменитые «колеса Зеера» (мы надеемся, автор простит нам это вольное название) свидетельствуют о взаимном влиянии и взаимообусловленности компетенций и личностных свойств [15].

Кроме того, исследования В. П. Беспалько [20] и наши собственные наработки [9, 10] показали, что результаты обучения, в том числе уровень сформированности компетенций и компетентностей, носят нелинейный характер. Так называемое «плато», период временного замедления прироста образовательных результатов, имеет ярко выраженный вид и занимает в разных видах деятельности значительное время (которым будет обусловлено количество упражнений, занятий, повторений). Период временного замедления прироста результатов в подавляющем большинстве случаев (до 90–95%) наступает при достижении уровня сформированности компетенций 40–50%.



Прогнозируемый темп формирования способности и готовности (компетентности) как инструмент педагогического управления



Projected rate of formation of ability and willingness (competency) as a tool of educational management

Сделаем пояснения по поводу формирования у обучающихся организационно-управленческой компетентности, для которой мы выделили следующие уровни: недопустимый (некомпетентность), допустимый (учебно-профессиональная компетентность), оптимально-адаптивный (конкурентоспособность и мобильность), локомотивно-продолженный (конкурентоспособность, мобильность, успешность) [10, с. 438]. Качественная характеристика содержательных уровней сформированности организационно-управленческой компетентности [10, с. 439–440] представлена в табл. 1.

Таблица 1

Качественная характеристика содержательных уровней сформированности организационно-управленческой компетентности

Table 1

Qualitative characteristic of substantial levels of formation of organizational and administrative competence

Характеристика уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных компетенций и ПВК	Вывод об уровне компетентности студента	Рекомендации по дальнейшей деятельности
1	2	3
<i>Недопустимый уровень (некомпетентность)</i>		
Компетенции не адекватны будущей профессиональной деятельности, не систематизированы. Способы решения учебно-профессиональных задач не обобщены и не соответствуют нормативно-одобренным способам профессиональной деятельности доминирующих видов. Личностные и профессионально-важные качества разрознены	Способен, но не готов выполнять профессиональную деятельность, неконкурентоспособен и немобилен	Необходимо продолжение профессионального образования и развития
<i>Допустимый уровень (учебно-профессиональная компетентность)</i>		
Компетенции частично адекватны будущей профессиональной деятельности, находятся в процессе систематизации. Способы решения учебно-профессиональных задач частично обобщены и частично соответствуют нормативно-одобренным способам профессиональной деятельности доминирующих видов. Личностные и профессионально-важные качества не систематизированы	Способен и готов самостоятельно, но неэффективно выполнять профессиональную деятельность, конкурентоспособен, немобилен	Возможен переход на стадию профессиональной адаптации
<i>Оптимально-адаптивный уровень</i>		
Компетенции доминирующих видов систематизированы и адекватны будущей профессиональной деятельности,	Способен и готов самостоятельно и эффективно	Рекомендован переход на стадию профессиональной

1	2	3
а недоминирующие частично систематизированы и частично адекватны. Способы решения учебно-профессиональных задач полностью соответствуют нормативно-одобренным способам профессиональной деятельности доминирующих (основных) видов. Личностные и профессионально важные качества систематизированы	выполнять доминирующие виды профессиональной деятельности и менее эффективно все остальные виды; конкурентоспособен, мобилен в пределах профессии	ной адаптации; возможен переход к началу профессиональной деятельности
<i>Локомотивно-продолженный уровень</i>		
Компетенции доминирующих видов систематизированы и адекватны будущей профессиональной деятельности; а недоминирующие частично систематизированы и частично адекватны. Способы решения учебно-профессиональных задач полностью соответствуют нормативно-одобренным способам профессиональной деятельности доминирующих видов. Личностные и профессионально важные качества систематизированы, частично сформированы метапрофессиональные качества	Способен и готов самостоятельно и высокоэффективно выполнять доминирующие виды профессиональной деятельности и эффективно все остальные виды, конкурентоспособен и мобилен	Завершена стадия профессиональной адаптации, необходим переход к профессиональной деятельности

Экспериментальная работа по определению уровня сформированности организационно-управленческой компетентности проводилась в Русско-Британском институте управления (Челябинск). В эксперименте приняли участие студенты 1–4-го курса специальности «Менеджмент», «Управление персоналом», «Гостиничный и ресторанный сервис» – всего 780 человек; и 1–4-го курса специальности «Менеджмент» Тольятинской академии управления – численность выборки 130 студентов. Обучающиеся были распределены на две экспериментальные и две контрольные группы: будущих менеджеров – ЭГ-1 и КГ-1; будущих менеджеров по управлению персоналом (УП) – ЭГ-2 и КГ-2. Группы выбраны для сравнения по критерию высокой значимости уровня сформированности организационно-управленческой компетентности для профессиональной деятельности в целом (табл. 1). Результаты оценивались по формуле:

$$\Delta n = n_{кг} - n_{эг} (\%), K_a = \frac{n_{общ}}{n}, \quad (2),$$

где Δn – изменение размера «плато» (периода временного существенного замедления прироста организационно-управленческой компетентности);

$\Delta n\%$ – изменение размера «плато», выраженное в процентах к необходимому числу занятий, упражнений для формирования до допустимого уровня 70% (0,70);

$n_{кг}$ – необходимое (потребное) число занятий, упражнений для формирования компетентности до допустимого уровня 70% (0,70) в контрольной группе (КГ);

$n_{эг}$ – необходимое (потребное) число занятий, упражнений для формирования компетентности до допустимого уровня 70% (0,70) в экспериментальной группе (ЭГ).

Анализ уровня сформированности организационно-управленческой компетентности и размеры «плато» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ уровня сформированности организационно-управленческой компетентности и размеры «плато»

Table 2

Analysis of level of formation of organizational and administrative competence and «plateau» sizes

Группа	Уровень сформированности	Начало эксперимента, %	Конец эксперимента, %	Размеры «плато» (Δn), % средний	Размеры «плато» (Δn), % по уровню
КГ-1 Менеджеры (обучающиеся)	Недопустимый	38	33	32–40	32
	Допустимый	59	60		35
	Оптимально-адаптивный	3	7		40
ЭГ-1 Менеджеры (обучающиеся)	Недопустимый	36	15	12–15	12
	Допустимый	58	72		13
	Оптимально-адаптивный	2	13		15
КГ-2 Менеджеры УП (обучающиеся)	Недопустимый	32	26	18–34	18
	Допустимый	63	66		27
	Оптимально-адаптивный	5	8		34
ЭГ-2 Менеджеры УП (обучающиеся)	Недопустимый	33	12	5–12	5
	Допустимый	63	65		9
	Оптимально-адаптивный	4	23		12

Результаты исследования

Анализ результатов эксперимента показал, что даже в самом лучшем случае без специальных мероприятий замедление составляет как минимум 18% (а в среднем – 32%). Объяснение этому можно дать с помощью

квалиметрической оценки, используя трехмерную таксономическую модель (матрицу), разработанную Ю. А. Шиховым и О. Ф. Шиховой [21, с. 24].

Для нашего исследования значимо применение в качестве третьей координаты матрицы времени, затрачиваемого объектом управления (обучающимся, линейными и функциональными подразделениями вуза) на решение задания определенного уровня сложности. Для того чтобы с помощью квалиметрической матрицы оценить сформированность компетенций обучающихся, каждой ячейке присваивается рейтинг, который определяется с позиций педагогической квалиметрии на основе метода групповых экспертных оценок [21, с. 28].

Мы воспользовались основными наработками В. П. Симонова, Ю. А. Шихова и О. Ф. Шиховой с учетом нескольких уточнений:

- общая степень подготовленности студентов определяется через четыре уровня сформированности компетентности: недопустимый (некомпетентность), допустимый (учебно-профессиональная компетентность), оптимально-адаптивный (конкурентоспособность и мобильность), локомотивно-продолжительный (конкурентоспособность, мобильность, успешность);

- оценка каждого уровня измеряется в процентах от общей степени подготовленности: I уровень – 16%, II + 24%, III + 28%, IV + 32%, с общим итогом 100% (определяемым методом групповой экспертной оценки); допустимый уровень (учебно-профессиональная компетентность – способность и готовность самостоятельно, удовлетворительно выполнять профессиональную деятельность в соответствии с предоставленными полномочиями) равен 68% от максимального значения [10, с. 147];

- нелинейный характер процесса формирования компетенций и компетентностей предполагает период временного замедления прироста образовательных результатов, данное «плато» занимает в разных видах деятельности значительное время, без специальных мероприятий – в среднем 32% (получено методом эксперимента);

- в связи с общим нелинейным характером прогнозируемого опережающего уровня сформированности компетентности целесообразно именовать темп присвоения компетентности как *темпоритм формирования компетентности*;

- с учетом примерного совпадения степени подготовленности при достижении соответствующего уровня сформированности компетентности и потребного времени для его достижения можно говорить о линейной зависимости только на соответствующих этапах обучения.

Методика определения прогнозируемой степени подготовленности с учетом временного замедления («плато») для организационно-управленческой компетентности представлена в табл. 3.

Таблица 3

Методика определения прогнозируемой степени подготовленности с учетом временного замедления («плато») для организационно-управленческой компетентности

Table 3

The method of evaluation of the predicted readiness due to account of temporary retardation («plateau») for organizational and administrative competence

Показатель степени подготовленности	Степень подготовленности – способности и готовности (уровень сформированности компетентности)			
	I. Недопустимый		II. Допустимый	III. Оптимально-адаптивный. IV. Локомо-тивно-продолженный
Часть от общей степени подготовленности	4/25	6/25	7/25	8/25
Доля уровня от общей подготовленности, %	16	24	28	32
Степень подготовленности при достижении соответствующего уровня, %	16	40	68	100
Этапы обучения	Ориентирующий. Формирующий	Формирующий. Личностно-преобразующий	Формирующий. Личностно-преобразующий	Личностно-преобразующий
Преимущественное влияние на компонент	Профессионально-личностный. Когнитивный. Операционально-деятельностный	Когнитивный. Операционально-деятельностный. Профессионально-личностный	Операционально-деятельностный. Профессионально-личностный. Когнитивный	Профессионально-личностный. Операционально-деятельностный. Когнитивный
Время на долю уровня этапа обучения, %	20	20	30	30
Время на достижение соответствующего уровня, %	20	40	70	100
Время на достижение допустимого уровня, %			40 – 50 + 33 = = 73–83	

Наша методика предполагает:

- 1) определение заданной степени подготовленности на четырех уровнях: I – недопустимом, II – допустимом, III – оптимально-адаптивном, IV – локомотивно-продолженном;
- 2) прогнозирование темпа формирования компетенций: после достижения уровня сформированности компетенций и профессионально-важных качеств (ПВК) до 40–50% необходимо увеличить их значения на $1/3$ (33%), таким образом, общее время формирования допустимого уровня составит 73–83%;
- 3) определение требуемого времени для достижения соответствующего уровня подготовленности с учетом процентной доли каждого этапа обучения от общей подготовленности и времени на эту долю.

Заключение

Предпринятое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Опережающее образование обеспечивает определенный уровень развития компетентности в совокупности ее компонентов (когнитивного, операционально-деятельностного и профессионально-личностного).
2. Опережающий уровень образования – это уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально-значимых личностных свойств, обеспечивающий конкурентоспособность и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации.
3. Педагогическое прогнозирование управления профессионально-образовательным процессом – это исследование (прогноз), направленное на получение достоверной опережающей информации о развитии объектов управления и его результатов, которые могут быть использованы в целях оптимизации при проектировании и реализации функций управления. В качестве методов прогнозирования целесообразно использовать экстраполяцию, моделирование, групповую экспертную оценку.
5. Учет темпа (темпоритма) формирования компетентности, основанный на комплексном применении методов экстраполяции и групповой экспертной оценки, может быть использован как инструмент для повышения качества образования на всех этапах проектирования образовательной системы, а также в ходе выполнения функций педагогического управления профессионально-образовательным процессом на всех его стадиях.
6. В качестве направления дальнейших изысканий может рассматриваться вскрытие закономерности обусловленности опережающего уровня

ня образования самопрогнозированием обучающимся своего будущего в зависимости от периода обучения и уровня самоопределения.

Список использованных источников

1. Найн А. Я. Высшей школе нужна большая открытость, понятные механизмы, стимулирующие подготовку профессионалов, востребованных на рынке труда // Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов / отв. ред. А. Я. Найн. Челябинск: УралГУФК, 2016. Вып. 16. С. 7–22.
2. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие. Москва: Флинта, 2003. 764 с.
4. Лысенкова С. Н. Метод опережающего обучения. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.
5. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования в постиндустриальном обществе: коллективная монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчиков. Екатеринбург: РГППУ, 2014. 145 с.
6. Федотова Г. А., Говорушина Т. К. Педагогическое прогнозирование инноваций в управлении дополнительным образованием детей и взрослых сверхкрупного города // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 34–43.
7. Щедровицкий Г. П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 264 с.
8. Зинченко А. П. Общая управленческая подготовка: монография. Тольятти: ТАУ, 2006. 160 с.
9. Львов Л. В. Темп формирования компетентности как результат индивидуализации процесса обучения // Психология обучения. 2013. № 5. С. 95–104.
10. Львов Л. В. Проектирование системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе: монография. Москва: СГУ, 2013. 512 с.
11. Львов Л. В. Проблемы моделирования профессионально-образовательной деятельности опережающего уровня // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1. С. 75–88.
12. Карпенко М. П. Телеобучение. Москва: СГУ, 2008. 800 с.
13. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие. Москва: ФОРУМ: ИНФА, 2007. 336 с.
14. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений: профпедагогика. Москва: Высшая школа, 1986. 288 с.
15. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Инновации в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2007. 215 с.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: Логос, 2009. 384 с.
17. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 713 с.

18. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
19. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. 176 с.
20. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Издательство института профобразования и МО, 1995. 336 с.
21. Шихов Ю. А., Шихова О. Ф., Касаткин А. А. Квалиметрический подход в образовании // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 22–33.

References

1. Nayn A. Ya. High school needs more openness, clear mechanisms that stimulate training of professionals demanded in the labor market. *Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie: tematicheskij sbornik nauchnyh trudov*. [Pedagogical Science and Education: Thematic Collection of Scientific Works]. Issue 16. Chelyabinsk: UralGUFK, 2016. P. 7–22. (In Russian)
2. Novikov M. A. Rossijskoe obrazovanie v novej jepohe. [Russian education in the new age]. Paradokсы nasledija, vektory razvitiya. [Paradoxes of heritage, vectors of development]. Moscow: Publishing House Egves, 2000. 272 p. (In Russian)
3. Gershunsky B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaja prognostika: teorija, metodologija, praktika. [Educational-pedagogical prognostics: Theory, methodology, and practice]. Moscow: Publishing House Flinta, 2003. 764 p. (In Russian)
4. Lysenkova S. N. Metod operezhajushhego obuchenija. [The method of advanced training]. Moscow: Publishing House Prosveshenie, 1988. 192 p. (In Russian)
5. Aktual'nye problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v postindustrial'nom obshchestve. [Actual problems of continuous professional education in post-industrial society]. Ed. by E. F. Zeer, D. P. Zavodchikov. Ekaterinburg: RGPPU, 2014. 145 p. (In Russian)
6. Fedotova G. A., Govorushina T. K. Pedagogical forecasting of innovations in the management of additional education of children and adults of a super-large city. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern Problems of Science and Education]. 2013. № 3. P. 34–43. (In Russian)
7. Shchedrovitskiy G. P. Putevoditel' po osnovnym ponjatijam i shemam metodologii organizacii, rukovodstva i upravlenii: hrestomatija po rabotam G. P. Shchedrovickogo. [Guide to basic concepts and schemes of methodologies of organization and management. Anthology of the works of G. P. Shchedrovitskiy]. Moscow: Publishing House Al'pina, 2012. 264 p. (In Russian)
8. Zinchenko A. P. Obshhaja upravlencheskaja podgotovka. [General management training]. Tolyatti: TAU, 2006. 160 p. (In Russian)
9. Lvov L. V. The rate of competence formation as a result of individualization of the learning process. *Psihologija obuchenija*. [Psychology of Learning]. 2013. № 5. P. 95–104. (In Russian)
10. Lvov L. V. Proektirovanie sistemy professional'noj podgotovki na poli-paradigmal'noj osnove. [Design of system of professional training on multiparadigm basis]. Moscow: SGU, 2013. 512 p. (In Russian)

11. Lvov L. V. Problems of modeling of professional and educational activities for advanced level. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt*. [Contemporary Higher School: Innovative Aspects]. 2016. № 1. P. 75–88. (In Russian)
12. Karpenko M. P. Teleobuchenie. [TV-teaching]. Moscow: SGU. 2008. 800 p. (In Russian)
13. Skakun V. A. Organizacija i metodika professional'nogo obuchenija. [Organization and technique of vocational education]. Moscow: Publishing House FORUM: INFORMATION, 2007. 336 p. (In Russian)
14. Novikov A. M. Process i metody formirovanija trudovyh umenij: profpedagogika. [Process and methods of formation of labor abilities: Professional pedagogics]. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola, 1986. 288 p. (In Russian)
15. Zeer E. F. Zavodchikov D. P. Innovacii v professional'nom obrazovanii. [Innovations in professional education]. Ekaterinburg: RGPPU, 2007. 215 p. (In Russian)
16. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaja psihologija. [Pedagogical psychology]. Moscow: Publishing House Logos, 2009. 384 p. (In Russian)
17. Rubinstein S. L. Osnovy obshhej psihologii. [Fundamentals of General psychology]. St.-Petersburg: Publishing House Piter, 2015. 713 p. (In Russian)
18. Markova A. K. Psihologija professionalizma. [Psychology of professionalism]. Moscow: Publishing House Znanie, 1996. 308 p. (In Russian)
19. Belkin A. S. Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo. [Competence. Professionalism. Skills]. Chelyabinsk: Juzhno-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo. [South-Ural Book Publishing House]. 2004. 176 p. (In Russian)
20. Bepalko V. P. Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija. [Pedagogy and advanced teaching technology]. Moscow: Izdatel'stvo instituta profobrazovanija i MO. [Publishing House of Institute of Professional Education and MO]. 1995. 336 p. (In Russian)
21. Shikhov Y. A., Shikhova O. F., Kasatkin A. A. The problem of standards measurability in higher vocational education. *Obrazovanie i nauka*. [The Education and Science Journal]. 2016. № 1. P. 21–33. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 22.12.2016; принята в печать 12.04.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Львов Леонид Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Российско-Британского института управления, Челябинск (Россия). E-mail: l.lvov@bk.ru

Received: 22.12.2016; accepted for printing: 12.04.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Leonid V. Lvov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management, Russian-British Institute of Management, Chelyabinsk (Russia). E-mail: l.lvov@bk.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

Р. М. Гаранина

Самарский государственный медицинский университет, Самара (Россия).

E-mail: Corolevaanna@yandex.ru

Аннотация. Введение. Субъектная позиция личности – феномен, детерминирующий самоактивность, индивидуальность, суверенность, положительную динамику саморазвития, самовоспитания, самообучения и самореализации – т. е. те качества, которые необходимы современному специалисту. Поэтому разработка концепции формирования и развития субъектной позиции будущего специалиста в период его профессиональной подготовки является актуальной научно-практической задачей.

Цель описанного в публикации исследования – теоретическое осмысление закономерностей процесса становления субъектной позиции студента вуза; принципов, отражающих особенности функционирования субъектного пространства; и требований, предъявляемых к организации данного педагогического процесса.

Методология и методики исследования. В работе использовались анализ философских и психолого-педагогических источников по проблеме исследования; транспективный феноменологический, психологический, сопоставительный, системный, структурно-функциональный виды анализа, дедуктивно-индуктивный метод, сопоставление, сравнение, обобщение, синтез, абстрагирование.

Результаты и научная новизна. Уточнено понятие «субъектная позиция обучающегося», включающее в себя такие категории, как полисистемность, многомерность, многофункциональность. Обобщены признаки носителя субъектной позиции, особое внимание уделено его личностным характеристикам. Выделены закономерности формирования и развития субъектной позиции обучающегося, обусловленные внутренними механизмами самоактуализации, самоорганизации, саморазвития и самосовершенствования. Показано, что эти закономерности проявляются в системе разнообразных социальных отношений, зависят от внешнего воздействия, целостности и единства учебно-воспитательного процесса, характеризу-

ются гетерохронностью, эмерджентностью и эволюционированием. Исследование позволяет представить общую картину проектирования, организации и реализации непрерывного дидактического процесса формирования и становления субъектной позиции.

Практическая значимость. Положения и выводы статьи могут быть использованы для совершенствования современной концепции процесса формирования субъектной позиции обучающегося в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция, закономерности и принципы, педагогический процесс, стратегия личностного развития обучающегося, эмерджентность, многоуровневость образования, самостоятельная работа студентов, саморазвитие, самообразование.

Благодарности. Автор выражает признательность ректору Самарского государственного медицинского университета Г. П. Котельникову, заведующему кафедрой педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета А. Ф. Амирову, а также рецензентам статьи за помощь в подготовке публикации.

Для цитирования: Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 58–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83

DIDACTIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF STUDENTS' SUBJECT POSITION

R. M. Garanina

Samara State Medical University, Samara (Russia)

E-mail: Corolevaanna@yandex.ru

Abstract. Introduction. Subject position of a personality is the phenomenon that determines self-activity, identity, sovereignty, and positive dynamics of self-development, self-education, self-training and self-realization, i.e. those qualities which are necessary for a modern expert. Therefore, the development of the concept of formation and development of a subject position of a future expert during his/her vocational training is an urgent scientific and practical task.

The aim of the present research is to prove theoretically the following issues: regularities of a formation process of a subject position of a student of a higher education institution; principles reflecting features of functioning of subject space; and requirements shown to the organization of this pedagogical process.

Methodology and research methods. The methods involve the analysis of philosophical and psychology and pedagogical sources on the research problem;

transpective, phenomenological, psychological, comparative, system, and structure-functional types of the analysis; deductive and inductive methods; comparison, generalization, synthesis, and abstraction.

Results and scientific novelty. The concept «student's subject position» is re-defined; the concept includes such features as polysystemicity, multidimensionality, and multi-functionality. The characteristics of a person with a subject position are summarized; special attention is paid to his/her personal characteristics. The regularities of formation and development of the subject position of the student caused by internal mechanisms of self-updating, self-organization, self-development and self-improvement are found out. It is testified that these regularities are shown in the system of various social relations; depend on external impact, integrity and unity of a teaching and educational process; those regularities are characterized by heterochronism, emergence, and evolving. The research enables to present an overall picture of design, organization and realization of the continuous didactic process of a subject position formation.

Practical significance. The thesis and conclusions of the article can be used to improve the modern concept of the subject position formation of students in the university educational space.

Keywords: subjectivity, subject position, laws and principles, pedagogical process, student personal development strategy, emergence, multi-level system of education, students' independent work, self-development, self-education.

Acknowledgements: The author expresses her deep appreciation and sincere gratitude to G. P. Kotelnikov, Rector of Samara State Medical University; A. F. Amirov, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Bashkir State Medical University. Also, the author would like to thank all the reviewers for sparing their valuable time and effort in reviewing the present publication.

For citation: Garanina R. M. Didactic principles of the formation of students' subject position. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 58–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83

Введение

Образовательная программа высшего учебного заведения предполагает подготовку высококвалифицированного субъекта профессиональной деятельности, носителя профессиональной культуры, специалиста, способного к самоидентификации и самоопределению в профессиональном сообществе. Актуальной научно-практической задачей является разработка концепции становления и развития субъектной позиции студента, обновление требований к его уровню профессионального развития, создание оптимальной учебно-профессиональной среды, поддержка соответствующего концептуального, теоретического, практического и технологи-

ческого обеспечения данного процесса. Высшая школа должна способствовать осознанному проектированию жизнедеятельности человека, его стремлению к социальному эталону в профессии.

Субъектность человека формируется в процессе онтогенеза, адаптации, постижения и освоения социального опыта (социализации), роста самосознания. Процесс становления субъектной позиции как процесс осознания смысла собственной жизни постепенно трансформируется и приобретает целенаправленный характер самоопределения и самореализации в социуме и профессии. Субъектная позиция личности – феномен, детерминирующий самоактивность, индивидуальность, суверенность, положительную динамику саморазвития, самовоспитания, самообучения и самореализации.

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения многократно подвергалась обсуждению, однако и сегодня она является одной из наиболее актуальных в педагогической науке.

Задача данной статьи – выяснить степень разработанности вопроса о закономерностях и принципах обучения, воспитания в современной высшей школе, определить состав, содержание, типологию и взаимосвязь закономерностей и принципов формирования субъектной позиции обучающегося. С этой целью нами было проанализировано содержание различных учебников и учебных пособий по педагогике и научных статей соответствующей тематики.

Обзор литературы

Формирование субъектной позиции – целостный, динамичный процесс развития и саморазвития обучающегося, направленный на раскрытие его личностных качеств и свойств, самодетерминацию его личности в образовательном и профессиональном пространстве.

Дефиницию «субъектная позиция» рассматривали философы (А. М. Архангельский¹ и др.); психологи (В. Н. Мясищев² и др.); социальные психологи (Б. Д. Парыгин³ и др.). По мнению С. А. Рубинштейна, только активная субъектная позиция по отношению к окружающему миру позволяет человеку быть личностью⁴. Данное положение развивается в работах А. Н. Леонтьева

¹ Архангельский А. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. Москва: Знание, 1978. 63 с.

² Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1960. 224 с.

³ Парыгин Б. Д. Социальная психология: учебное пособие. С.-Петербург: СПбГУП, 2003. 616 с.

⁴ Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт Петербург: Питер, 2003. 512 с.

и Б. Г. Ананьева. А. Н. Леонтьев утверждал, что именно позиция является предпосылкой и условием развития личности¹. Б. Г. Ананьев понятие «позиция личности» дополняет понятием «статус личности», основой которого является деятельностная функция личности в социальной структуре: любая деятельность осуществляется в соответствии с ролевой установкой человека в определенной системе отношений и в конкретной ситуации².

Интерес к различным аспектам феномена «субъектная позиция» проявляли многие исследователи: Г. И. Аксенова (особенности формирования субъектной позиции студентов) [1], Ю. Л. Блинова (психолого-акмеологическое сопровождение субъектной позиции будущего специалиста) [2], Е. В. Бондаревская (анализ структуры субъектной позиции) [3], А. В. Брушлинский (социальная активность человека, становление его субъектности в обществе) [4], Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков (становление субъектной позиции будущих специалистов) [5], Д. В. Митячкин (становление профессионально-субъектной позиции государственных служащих) [6], В. А. Петровский (сущность феномена субъектности) [7], А. М. Трещев (аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты субъектной позиции) [8] и др.

В психолого-педагогической литературе субъектная позиция традиционно определяется как сложная, комплексная, интегративно-устойчивая к различным сторонам окружающей действительности система отношений личности, предоставляющая субъекту возможность рассматривать мир как совокупность событий, которые можно осознавать, прогнозировать, анализировать, мониторировать и контролировать.

Большинство исследователей предполагает наличие у носителя субъектной позиции потенциальной способности совершенствовать себя в деятельности, проявляя такие качества, как рефлексивность (К. А. Абульханова-Славская [9] и др.), автономность (А. В. Брушлинский [4] и др.), адаптивность к внешним условиям (Н. М. Борытко [10]), инициативность (И. А. Зимняя [11] и др.), самостоятельность (А. К. Осницкий [12] и др.), деятельностное отношение к себе и окружающей действительности (С. Л. Рубинштейн³ и др.), способность к саморазвитию (В. И. Слободчиков [5] и др.), целеполагание (М. Б. Туrowsкий⁴), ответственность (В. Л. Хайкин [13] и др.).

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 320 с.

² Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: ЛГУ, 1968. 339 с.

³ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт Петербург: Питер, 2003. 512 с.

⁴ Туrowsкий М. Б. Философские основания культурологии. Москва: Наука, 1977. 118 с.

При этом одни авторы рассматривают позицию как отношение одного человека к другому как к субъекту (Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя). Другие полагают, что субъектная позиция есть совокупность внутренних движущих сил личностной активности, общая способность человека к творческому самопреобразованию (В. А. Сластенин, В. П. Каширин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [14, 15]). Третьи накладывают ее на конкретные условия: субъектная позиция ученика, студента, преподавателя и т. д. (Т. А. Ольховая [16], А. М. Трещев [17]).

Педагог-исследователь Н. М. Борытко, изучая проявление субъектной позиции в учебном процессе, трактовал ее как осмысленное и сознательное отношение к учебной деятельности посредством функций самопонимания, самоосознания, самопроектирования, саморазвития, самоутверждения, самореализации [10]. Согласно Н. М. Борытко и О. А. Мацкайловой, субъектная позиция студента проявляется в профессиональной активности, стремлении к профессионально-личностному саморазвитию и представляет собой наиболее целостную характеристику человека, личности и индивидуальности.

Существуют и другие формулировки толкований субъектной позиции: интегративная характеристика личности, проявляющаяся в профессиональной деятельности и социальном поведении, отражающая всю систему ценностно-смыслового отношения человека к окружающему миру во всем его многообразии и неоднозначности [16]; результат самоопределения [17]; «интеграция доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе»¹; фундаментальная основа внутреннего мира личности, ядро ее структурной интеграции [18]; «психологическая готовность к определенному поведению, деятельности, конкретным актам, реакциям, понимаемая через систему установок, смыслов, отношений, направленности» [19].

В. И. Слободчиков указывает на такие значимые составляющие субъектной позиции, как целенаправленность действий, осознанность, свобода выбора, самостоятельность, продуктивность, культуросообразность, коммуникативность, самоидентификация себя в деятельности [5].

В исследованиях В. А. Петровского и А. Г. Асмолова особое внимание уделяется надситуативной активности как весомой сущностной характеристике субъекта [7], которая направлена на формулирование смысловой деятельности, совершение самостоятельных и осознанных дейст-

¹ Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1960 с. 112.

вий, постижение нового и проявляется в «творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности» [20].

На становление и развитие субъектной позиции будущего специалиста значительное влияние оказывают закономерности и принципы обучения и воспитания, актуализация которых позволяет осознать взаимоотношенность и взаимодействие всех элементов, структур исследуемого процесса, направленного на реализацию потенциальных возможностей и способностей субъекта.

Первые попытки обоснования принципов обучения были предприняты Я. А. Коменским, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинским, И. Г. Песталоцци. Отражение закономерностей обучения находим в работах Ю. К. Бабанского, выделившего девять закономерностей обучения¹, и И. П. Подласого, обозначившего и систематизировавшего 83 закономерности².

П. И. Пидкасистый отмечает, что «закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения»³

В учебнике под редакцией В. А. Сластенина сформулирован основной закон педагогического процесса (обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений) и представлены две группы педагогических закономерностей: внешние и внутренние [9].

Существенный вклад в исследование проблемы закономерностей обучения внесли работы С. И. Архангельского, С. Я. Батышева, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, А. М. Новикова, М. Н. Скаткина⁴. Проблема закономерностей обучения в высшей школе нашла отражение в публикациях В. И. Загвязинского, В. А. Попкова, А. В. Коржуева и др. [21–23].

¹ Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

² Подласый И. П. Педагогика. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2011. 574 с.

³ Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2002. С. 197.

⁴ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.; Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, перераб. Москва: Профессиональное образование, 2010. 456 с.; Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.; Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.; Новиков А. М. Основания педагогики. Москва: Эгвес, 2010. 208 с.; Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1986. 152 с.

По мнению И. П. Подласого, «в закономерностях отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Педагогический процесс, представляющий собой достаточно сложную, большую и динамичную систему, характеризуется большим количеством разнообразных связей и зависимостей»¹.

Исследование проблемы закономерностей и принципов обучения, как считает Г. И. Ибрагимов, – одна из сложных методологических задач педагогической науки. «Установление закономерностей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, межнаучные связи и взаимодействия, проектировать пути совершенствования педагогической практики, осуществлять обоснованное управление познавательной деятельностью обучающихся» [24, с. 10].

А. М. Новиков предлагает новый взгляд на проблему закономерностей обучения и собственную классификацию законов педагогики, основанную на объектах/ субъектах – источниках жизненного опыта обучающегося [25].

В работах А. В. Батаршева «закономерности профессионального и личностного развития актуализируются в продуктивной самореализации, мотивации к творческому самосовершенствованию, формировании высокого уровня ответственности как показателе социальной зрелости» [26, с. 17].

Материалы и методы

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения и воспитания, являются теоретической основой для разработки и совершенствования технологии формирования личности обучающегося. Они позволяют понять общую картину развития процессов обучения и воспитания, а при комплексном применении обеспечивают успешный выбор содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания и позволяют эффективно решать задачи современной высшей школы по формированию субъектной позиции личности.

Осознанный и целенаправленный характер самоопределения и самореализации в социуме и профессии в значительной степени оказывает влияние на процесс становления субъектной позиции, который подчиняется общим, частным и специфическим закономерностям, а его результативность проявляется в приобретении индивидуально-оригинального внутреннего качества – неповторимости, уникальности, исключительности.

¹ Подласый И. П. Педагогика. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2011. С. 105.

ти, социальной направленности и творческом подходе к решению профессиональных задач.

Объект нашего исследования – личностно-профессиональная, субъектно-ролевая и мотивационно-ценностная сферы деятельности обучающегося; предмет – субъектная позиция студента по отношению к учебной деятельности на разных ступенях обучения.

В соответствии с целью исследования определялись виды, типы позиций, изучалась динамика их становления, проводился анализ субъектной позиции обучающегося по отношению к учебной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности, а также условий, способствующих становлению субъектной позиции. В результате удалось выявить ряд закономерностей и принципов данного процесса.

Для решения поставленных задач использовались анализ философских и психолого-педагогических источников по проблеме исследования; транспективный, феноменологический, психологический, сопоставительный, системный, структурно-функциональный виды анализа, дедуктивно-индуктивный метод, сопоставление, сравнение, обобщение, синтез, абстрагирование.

Выявленные закономерности и принципы позволили разработать концепцию модели педагогического содействия становлению субъектной позиции студента. Реализация теоретической модели происходила в ходе эксперимента в Самарском государственном медицинском университете (2012–2017 гг.). Результаты внедрения модели, оцененные по мотивационному, когнитивному, регулятивно-волевому, эмоционально-рефлексивно-му и деятельностному критериям (всего 10 показателей), подтвердили ее эффективность.

В ходе исследования были отобраны психодиагностические методики определения уровня развития субъектной позиции обучающегося.

Для изучения интегративной характеристики параметров субъектной позиции использовались методики ценностных ориентаций¹ и смысложизненных ориентаций² Д. А. Леонтьева; для оценки способности к саморазвитию, самообразованию – тест В. И. Андреева³; для выявления сти-

¹ Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 17 с.

² Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

³ Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. 470 с.

ля саморегуляции поведения – опросник В. И. Моросановой¹; для выявления степени выраженности влияния самоэффективности на становление субъектного статуса – тест на определение общей и социальной самоэффективности М. Шеера и Дж. Маддукса в адаптации А. В. Бояринцевой²; для определения степени личностного фактора на принятие решения – опросник Т. В. Корниловой³; для характеристики волевой сферы человека и определения уровня его интернальности и, следовательно, уровня ответственности, социальной зрелости и самостоятельности личности – тест-опросник, разработанный Е. Ф. Бажиным на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера⁴; для определения уровня субъективного контроля – опросник Е. Г. Ксенофонтовой⁵; для изучения направленности на саморазвитие – методика Т. А. Ратановой и Н. Ф. Шляхта⁶; для оценки мотивации достижения целей – методика А. Мехрабиана, модифицированная М. Ш. Магомед-Эминовым⁷.

Результаты исследования

Рассмотрим наиболее важные, на наш взгляд, закономерности становления субъектной позиции студента в образовательном пространстве вуза. Данный педагогический процесс, безусловно, представляет собой сложную, динамичную систему, как направляемую извне (подверженную внешнему влиянию), так и самонаправляемую, самоизменяемую, подчиняющуюся как общим, так и частным, специфическим закономерностям.

Субъектная позиция характеризуется нами как индивидуально-оригинальное, самоформируемое внутреннее качество, которое в своих проявлениях неповторимо, уникально и исключительно, а процесс его станов-

¹ Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва, 2010. 519 с.

² Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учебное пособие. Томск: ТГУ, 2014. 274 с.

³ Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

⁴ Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Ростов-н/Дону: Феникс, 2009. 672 с.

⁵ Елисеев О. П. Локус контроля. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург. 2003. 672 с.

⁶ Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. Москва: МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.

⁷ Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие. Москва: ВЛАДОС, 1999. 384 с.

ления подчиняется законам философии, педагогики, психологии и конкретизируется рядом закономерностей и принципов.

Во-первых, закономерность процесса становления субъектной позиции объективно прослеживается в его формирующем движении от чувственного к логически осмысленному, от конкретного к абстрактному. В процессе осознанной самостоятельной деятельности и формирования субъектной позиции происходит постепенный переход от чувственного восприятия и образно-понятийного мышления к визуально-объективному, информативно-избирательному восприятию, объективно-конкретному и научно-понятийному мышлению. Закономерность единства чувственного, логического и практического детерминирует принцип научности, в соответствии с которым прочному и основательному усвоению научных понятий и закономерностей способствует использование научных методов познания, подкрепляемых научными концепциями, теориями, объективными научными фактами, законами, логикой, знакомством с новейшими разработками ученых [27]. Данная закономерность в педагогическом процессе становления субъектной позиции обучающегося предполагает глубину и качество перцепции, логическое постижение воспринятого и практическое использование осмысленного, что приводит к объединению эмоционального, рационального и действенного начал, обеспечивающих освоение матрицы компетенций, повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студента, актуализации его собственного «Я».

Являясь ведущим ориентиром при определении стратегии личностного развития обучающегося, принцип научности требует своевременной педагогической адаптации и социализации личности, активизации внутренних механизмов самоформирования субъекта, приведения содержания образования в соответствие с уровнем развития современной науки, техники и технологий, изменения методов обучения с целью вовлечения обучающихся в решение задач постепенно возрастающей сложности, формирование у них не только алгоритмоподобного стереотипа профессиональной деятельности, но и творческого подхода к решению профессиональных задач.

В соответствии с принципом научности процесс становления субъектной позиции выстраивается на основе эффективного педагогического взаимодействия преподавателя со студентами, формирования у них стремления к самостоятельному научному поиску, постижению основ научного анализа и синтеза, развитию креативного и дивергентного мышления, к выработке механизмов научной организации труда в ходе выполнения учебно-исследовательских работ. Последовательная реализация

принципа научности ориентирует учебно-воспитательный процесс на развитие у обучающихся способности осмысления действительности, целостного, концептуального представления о мире как об адекватной, реалистичной и взаимосвязанной системе образов.

Во-вторых, на становление субъектной позиции обучающегося значительно влияет гуманная социальная среда. Пребывание в ней обеспечивает усвоение гуманного социального опыта, расширяет и укрепляет коммуникативные связи, благоприятствует развитию компенсаторно-преобразовательных механизмов поведения, росту самосознания и повышению продуктивности обучения. Нахождение в такой среде приумножает эффективность взаимодействия педагога и обучающихся, помогает преодолению психологических кризисов, активизирует учебно-профессиональную деятельность, социально-профессиональное саморазвитие и тем самым способствует успешной социализации и приобретению собственного стиля в учебно-профессиональной и далее в профессиональной деятельности [17, 18]. Учет социально-психологической закономерности становления субъектной позиции в гуманной социальной среде позволяет педагогу более результативно осуществлять мониторинговое сопровождение и коррекцию процесса становления личности субъекта. Наиболее важным принципом, который базируется на указанной закономерности, является гуманистическая направленность формирования субъектной позиции, значимость которой проявляется в детерминации цивилизованного, целеустремленного, всестороннего и гармоничного развития личности в интересах самой личности. Данный принцип выражает необходимость органичного бифункционального сочетания целей социального общества и субъекта, оптимизации образовательно-воспитательного процесса в соответствии с задачами воспитания гражданина, высоконравственной, всесторонне развитой личности, способной к самореализации в условиях профессионального сообщества. Этот принцип является следствием основного содержания педагогической цели и сущности гуманистического воспитания, он проявляется в уважении к личности, в сочетании разумной требовательности и гуманного отношения к ней как главного критерия социальной адаптации.

В-третьих, закономерность обусловленности педагогического процесса становления субъектной позиции уровнем эффективности управления учебно-воспитательной деятельностью выражается в интенсивности взаимодействия субъектов образовательного процесса, их сотворчестве, реализации индивидуального подхода, непрерывности деятельности по формированию субъектной позиции, своевременном мониторинге и кор-

ректирующем педагогическом воздействии, учитывающем возможность неоднородного, неритмичного, но всегда поступательного развития субъектной позиции.

Гетерохронность становления субъектной позиции может быть связана с неравномерным развитием психических функций, опережающим развитием одних личностных свойств и образований по сравнению с другими. Этапы творческого подъема вполне могут чередоваться с явлениями спада, сопровождающимися эмоциональными переживаниями, которые можно объяснить воздействием реальных объективных и субъективных факторов. Гетерохронность рассматриваемого процесса может носить характер циклических изменений, имеющих разную направленность, протекающих с разной скоростью и различных по времени, в течение которого происходит переход к следующему этапу качественного преобразования, направленного на приращение личностного потенциала.

Значимой закономерностью является наличие внутренних закономерных связей между функциональными компонентами учебно-воспитательного процесса, соответствие его содержания, форм и методов поставленным задачам [28, 29]. Логичное подтверждение данной закономерности – проектирование процесса формирования субъектной позиции на основе принципа связи обучения с жизнью, наукой и практической деятельностью. Как известно, ведущий принцип гносеологии гласит, что практическая деятельность – опорная точка процесса познания, а согласно главному положению классической философии практика выступает критерием истины.

Если познание – это процесс получения объективного научного знания, в котором закономерно отражается действительность, то процесс обучения есть процесс передачи истинных знаний об окружающем мире и его сущности, а процесс воспитания есть процесс педагогического воздействия на систему взаимоотношений субъекта с окружающей действительностью. В соответствии с положениями психологии важен опыт общения с людьми, занимающими в организации разное иерархическое положение, что облегчает межличностное взаимодействие при решении многих профессиональных, организационных и личных вопросов.

При формировании субъектной позиции особого внимания требует проблема стимулирования студентов к разумному применению полученных научных знаний в практической деятельности. Именно в ходе этой деятельности актуализируется и реализуется связь теории с практикой, происходит индикация качества подготовки специалиста, успешнее осу-

ществляется адаптация к условиям и особенностям профессиональной среды, реализуется явление эмерджентности, приводящее к синтезу принципиально новых личностных свойств и качеств, сублимации и оперативной мобилизации внутренних ресурсов субъекта.

Эффективность связи обучения с жизнью, научной теории с практикой определяется содержанием и направленностью всех видов образовательной деятельности и, конечно, качеством управления учебно-воспитательным процессом: чем лучше организована учебная и учебно-исследовательская работа студентов, тем значительнее результаты их обучения и воспитания.

В-четвертых, закономерность становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования предполагает освоение научно-профессионального базиса знаний в рамках университетской программы, многоуровневость образования с соблюдением преемственности в обучении, систематическое самообразование. Непрерывное образование относительно обсуждаемой проблемы понимается нами как процесс трансформации потенциальных способностей студента в актуальные, переход от конкретных установок к саморазвитию и осознанному построению своей жизненной траектории, обеспечение оптимальной жизнедеятельности субъекта в соответствии с индивидуальной программой эволюции. Из данной закономерности следует принцип непрерывности процесса совершенствования субъектной позиции в течение всей жизни. Этот принцип требует логически выверенного построения всей работы по формированию субъектной позиции студента на каждом этапе и при переходе от одного этапа развития к другому с решением конкретных задач и непрерывным закреплением достигнутых результатов. Принцип подразумевает поступательное движение субъекта от простого к более сложному, от предыдущего к последующему, более высокому уровню развития.

В-пятых, закономерность стимулирования развития субъектной позиции обуславливается качеством педагогического процесса, продуктивность которого зависит от внутренних потребностей обучающегося, уровня интеллектуальной деятельности, структуры сознания, степени социального развития и наличия системы морального и материального поощрения достижений студента. Своевременное и справедливое стимулирование успешных действий усиливает мотивацию и стремление студента улучшить показатели в учебе, придает уверенности в своих действиях, приводит к подъему творческих сил. На старших курсах обучение становится все более сложным и трудоемким, а значит, чтобы актуализировать

процессы саморазвития субъекта, необходимо увеличивать объем самостоятельной работы и использовать более значительные и действенные виды стимулирования и поощрения (в том числе социальные, функциональные, социально-психологические, творческие). Критерием актуальности закономерности стимулирования развития является принцип организации педагогического управления развитием инициативы и самостоятельности студентов. Своевременное поощрение стимулирует самостоятельную деятельность, ускоряет процессы самоформирования, самообразования и становления субъектной позиции.

В-шестых, закономерность развития студента как носителя субъектной позиции актуализируется в мотивации к творческому самосовершенствованию, в высоком уровне ответственности как показателе социальной зрелости, способности к надситуативным активности и мышлению, следствием которых становятся надситуативное поведение, умение мобилизовать внутренние резервы для организации и совершенствования своей деятельности, формирование внутреннего цельного «Я». Морфологическое множество характерных признаков приобретенной субъектной позиции содержит оптимальную, на наш взгляд, информацию о ее обладателе как о человеке с устойчивой внутренней системой ценностей, представлений, установок, совокупностью компетенций, осознанной потребностью в самовыражении, стремлением к самосовершенствованию и продуктивной самореализации при погружении в профессиональную среду.

Показателями наличия субъектной позиции являются такие качества, как рефлексивность, психологическая адаптивность и мобильность. Рефлексивность, согласно исследованиям А. В. Карпова, влияет на способность субъекта координировать и интегрировать свои качества для эффективной организации деятельности [30]. Из закономерности развития вытекает принцип сознательности и активности: студент должен стать активным субъектом учебно-профессиональной деятельности, т. е. осознавать цели, уметь планировать, проявлять интерес к будущей профессии и стремиться к приобретению компетенций, выявлять и формулировать проблемы и искать пути их решения. Данный принцип в целостном педагогическом процессе становления субъектной позиции студента отражает его личную активную роль и меру собственных усилий в работе над собой и является концентрированным показателем его деятельной сущности.

В-седьмых, следует выделить закономерность динамики целостного педагогического процесса, означающую системное единство всех компонентов обучения и воспитания: концептуально-содержательного, операциональ-

но-технологического, рационально-поискового, эмоционально-мотивационного, инновационно-творческого, гармонично-развивающего. Ориентация на организацию подобного педагогического процесса позволяет комплексно и последовательно реализовать структурно-системный и программно-целевой подходы в учебно-воспитательной работе и создает возможности для достижения оптимального результата на каждом этапе обучения и становления субъектной позиции студента как будущего специалиста с высокой квалификацией [31]. Закономерность динамики целостного педагогического процесса обеспечивается принципом системности, комплексности и последовательности, который реализуется в стратегическом планировании педагогического процесса формирования субъектной позиции, что требует постоянного анализа совокупности систем обучения, образования, воспитания, развития и установления причинно-следственных связей основных свойств личности. Данный принцип детерминирует проектирование и продвижение всех позитивных видов деятельности субъекта и развитие таких его положительных качеств, как:

- целеустремленность;
- способность к интегрированию в социальное общество;
- стремление к обогащению современными фундаментальными знаниями;
- умение выстраивать гармоничные взаимоотношения с миром;
- склонность к совершенствованию профессионального мастерства;
- желание наращивать качественно и количественно различные индивидуальные способности;
- стремление к приобретению «опыта жизнедеятельности, который служит источником становления формируемого личностного качества» [32].

Восьмая закономерность – развитие субъекта профессиональной деятельности в педагогическом процессе в гармонии с общечеловеческой культурой и с опорой на общечеловеческие ценности. Безусловно, темпы развития личности, индивидуальный профиль субъектной позиции и уровень квалификации выпускника имеют свои различия, которые во многом обусловлены наследственностью и совокупностью векторов образовательного пространства и способов педагогического воздействия. Успех формирования субъектной позиции зависит от целеустремленной активности личности в процессе самоформирования, овладения общечеловеческой и профессиональной культурой, от сформированных в ходе воспитания взглядов, убеждений, нравственных ориентиров, способности личности в процессе деятельности преобразовывать всю совокупность внешних влияний в собственные качественные изменения. Особую важность

при этом приобретают реализация деятельностного подхода как метапринципа гуманистического воспитания и соблюдение принципа культуросообразности.

Современная трактовка принципа культуросообразности основана на ориентации субъекта на общечеловеческие ценности с учетом традиций социума, на формировании культурной в эстетическом, этическом, интеллектуальном и нравственном планах личности, которая, по мнению Э. Ф. Зеера с соавторами, «относится к наиболее сложным самоорганизующимся системам» [33]. Принцип предполагает единство развития внешней и внутренней культуры, которая проявляется в таких качествах личности, как воспитанность, обученность, образованность и развитость.

Отдельно мы выделяем закономерность преемственности педагогического процесса в системе общего и высшего образования, которая требует целостной концепции обучения и воспитания для формирования субъектной позиции обучающегося. Необходимы согласованность целей и задач обучения и воспитания и скоординированность действий органов управления по обеспечению преемственности на всех ступенях образования, психолого-педагогическое сопровождение в период адаптации на каждом этапе обучения. Данной закономерности соответствует принцип моделирования учебно-профессиональной деятельности субъекта, которым следует руководствоваться при формировании этапов преемственности. Реализация принципа обеспечивается проектно-технологическим типом организации образовательной деятельности.

Наконец, еще одной закономерностью формирования субъектной позиции выступает приращение «знаниевого» и личностного потенциала в процессе обучения при постепенном его переходе к самообразованию. Системный подход к образованию способствует формированию у студента стремления к расширению смыслового пространства, получению фундаментальных знаний, успешному общему развитию, обретению актуальных профессиональных способностей. Необходимость освоения сложной аппаратуры, чтения дополнительной, в том числе зарубежной, литературы, участия в научных исследованиях требует знания иностранных языков, умения работать в пространстве Интернет и, как правило, приводит к повышению мобильности специалиста, увеличению числа его социальных ролей, росту социального статуса в профессиональном сообществе. Следование принципу продвижения от обучения к самообразованию обеспечивает дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование личности. По мнению Л. И. Анцыферовой, саморазвитие – признак выс-

шего уровня развития личности, способной «быть иницилирующим началом» [27]. В понимании В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева это «фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [6, с. 147].

Таким образом, эффективность процесса становления субъектности студента, качественное преобразование и устойчивое развитие его личности, формирование его субъектной позиции, а также синхронизация социальных, личностных и профессиональных трансформаций учащегося зависят от оптимального функционирования образовательного пространства вуза. Эти процессы подчиняются определенным закономерностям и принципам обучения и воспитания в системе высшей школы. В общем виде они представлены в таблице.

Закономерности и принципы формирования
и становления субъектной позиции обучающегося

Regularities and principles of students' subject position formation

Закономерности	Сущность закономерности	Принципы
1	2	3
Единство чувственного, логического и практического	Предполагает: ● глубину и качество перцепции, логическое постижение воспринятого и практическое использование осмысленного; ● переход от чувственного восприятия и образно-понятийного мышления к объективно-конкретному и научно-понятийному мышлению; ● освоение матрицы компетенций; ● повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студента	<i>Принцип научности процесса становления субъектной позиции:</i> ● обеспечение своевременной педагогической адаптации и социализации личности; ● активизация внутренних механизмов самоформирования субъекта; ● соответствие содержания образования уровню развития современной науки, техники и технологии; ● формирование у студентов творческого подхода к решению профессиональных задач, стремления к самостоятельному научному поиску
Становление субъектной позиции в гуманной социальной среде	Приводит ● к усвоению гуманного социального опыта, расширению коммуникативных связей, эффективному взаимодействию	<i>Принцип гуманистической направленности педагогического процесса:</i> ● необходимость органичного сочетания целей социального об-

	педагога и обучающихся; ● повышению продуктивности обучения; ● саморазвитию, успешной социализации и приобретению собственного стиля в учебно-профессиональной деятельности	щества и субъекта; ● оптимизация образовательно-воспитательного процесса; ● опережающее формирование личности с предъявлением разумной требовательности и проявлением гуманизма
Обусловленность педагогического процесса уровнем эффективности управления учебно-воспитательной деятельностью	Предполагает: ● интенсивное взаимодействие и сотворчество субъектов образовательного процесса; ● индивидуальный подход; ● непрерывную деятельность по формированию субъектной позиции; ● своевременный мониторинг и корректирующее педагогическое воздействие; ● соответствие содержания, форм и методов педагогического процесса поставленным задачам	<i>Принцип связи обучения с жизнью, наукой и практической деятельностью:</i> ● педагогическое воздействие на систему взаимоотношений субъекта с окружающей действительностью; ● усвоение опыта межличностного взаимодействия; ● стимулирование студентов к разумному применению полученных научных знаний в практической деятельности
Становление студента как субъекта непрерывного профессионального образования	Предполагает: ● освоение научно-профессионального базиса знаний в рамках университетского образования; ● многоуровневость образования; ● преемственность в обучении; ● повышение квалификации в системе послевузовского образования, систематическое самообразование; ● трансформацию потенциальных способностей студента в актуальные	<i>Принцип непрерывности и преемственности:</i> ● развитие личностно-профессиональных качеств субъекта; ● реализация программы самообразования и непрерывного профессионального образования; ● формирование субъектной позиции студента на каждом этапе; ● поступательное движение субъекта к более высокому уровню развития
Стимулирование развития субъектной позиции	Предполагает: ● наличие системы морального и материального поощрения достижений студента; ● усиление мотивации и стремления студента к улучшению показателей в учебе; ● актуализацию процессов саморазвития субъекта	<i>Принцип организации педагогического управления:</i> ● развитие инициативы и самостоятельности студентов; ● развитие индивидуальности, ● стимулирование процессов саморазвития, самообразования и становления субъектной позиции
Становление, развитие	Предполагает: ● формирование ответственности	<i>Принцип сознательности и активности:</i>

и функционирование студента как носителя субъектной позиции	ти как показателя социальной зрелости; • способность к надситуативным активности и мышлению; • формирование устойчивой внутренней системы ценностей; • наличие у субъекта таких качеств, как рефлексивность, психологическая адаптивность и мобильность	• становление студента активным субъектом учебно-профессиональной деятельности; • стремление студента к приобретению компетенций; • активная роль самого студента в проявлении деятельной сущности, в эффективной организации деятельности
Динамика целостного педагогического процесса	Предполагает: • систематическое единство всех компонентов обучения и воспитания; • применение структурно-системного и программно-целевого подходов в учебно-воспитательной работе; • качественное улучшение подготовки специалистов высшей квалификации	<i>Принцип системности, комплексности и последовательности:</i> • стратегическое планирование педагогического процесса; • проектирование и реализация процесса динамического продвижения всех позитивных видов деятельности субъекта; • развитие положительных качеств субъекта
Развитие субъекта профессиональной деятельности в педагогическом процессе	Предполагает: • реализацию деятельностного подхода как метапринципа гуманистического воспитания; • воспитание с опорой на общечеловеческие ценности; • целеустремленность и активность личности в процессе саморазвития; • формирование нравственных ориентиров	<i>Принцип культуросообразности:</i> • формирование культурной в эстетическом, этическом, интеллектуальном и нравственном плане личности; • единство внешней и внутренней культуры; • приоритет ценностей мировой культуры и основных педагогических свойств личности
Преимущество педагогического процесса	Предполагает: • единство и взаимосвязь концепции обучения и воспитания обучающегося и формирования его субъектной позиции; • согласование целей и задач обучения и воспитания на всех ступенях образования; • психолого-педагогическое обеспечение периода адаптации	<i>Принцип моделирования учебно-профессиональной или профессиональной деятельности субъекта:</i> • формирование этапов ответственности; • организация проектно-технологической образовательной деятельности
Приращение «знаниевого» и личностного потенциала в педагогическом процессе	Предполагает: • переход от обучения к самообразованию; • формирование у студента стремления к получению фунда-	<i>Принцип перехода от обучения к самообразованию:</i> • саморазвитие; • самосовершенствование; • формирование целостной лич-

гическом процессе раз- вития субъек- та	ментального образования; раз- витию профессиональных спо- собностей; ● повышение мобильности спе- циалиста; ● увеличение числа социальных ролей специалиста	ности
--	---	-------

Обозначенные нами закономерности формирования и развития субъектной позиции обучающегося обусловлены внутренними механизмами самоактуализации, самоорганизации, саморазвития и самосовершенствования. Эти закономерности проявляются в системе разнообразных социальных отношений, зависят от внешнего воздействия, целостности и единства учебно-воспитательного процесса, характеризуются гетерохронностью, эмерджентностью и эволюционированием.

Заключение

Субъектная позиция – индивидуально-оригинальное, самоформируемое внутреннее качество, обладающее неповторимостью и уникальностью, обусловленными индивидуальностью личности. Позитивный процесс становления субъектной позиции сопровождается целостным развитием личности обучающегося, его органичным вхождением в учебно-профессиональную среду. Внешними регуляторами эффективности приращения субъектного потенциала выступают нормы профессионального сообщества и роли носителя субъектной позиции; внутренними – ценности, мотивационные установки и способности будущего специалиста, составляющие совокупность социально-психологических и личностно-профессиональных факторов. Объективным критерием становления субъектности являются учебно-профессиональные достижения и социально-профессиональный статус субъекта, а субъективным – интегрированные устойчивые трансформации личности, отражающие ее психологическую готовность к самоформированию, самопреобразованию, саморазвитию и приращению личностного потенциала.

Субъектная позиция закономерно проявляется во всех сферах жизни индивида, следовательно, можно говорить о полисистемности субъекта, о многомерности, многофункциональности, многогранности его субъектной позиции. В каждой сфере жизнедеятельности субъектная позиция проявляется по-разному, однако принципы и цельность внутреннего «Я» при этом остаются неизменными.

Проведенное теоретико-методологическое исследование не исчерпывает всего круга вопросов, связанных с закономерностями и принципами обучения и воспитания в высшей школе, и открывает перспективы дальнейшего осмысления данной проблематики. Определенный интерес представляет рассмотрение психолого-педагогического механизма субъектного-ролевого подхода к проблеме формирования и становления субъектной позиции студента: освоения субъектом различных социально-профессиональных ролей в областях программирования, проектирования и прогнозирования, самоменеджмента, самомониторинга и экспертизы профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Москва, 1998. 448 с.
2. Блинова Ю. А. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. Казань: ТГГПУ, 2010. 202 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта // Психологический журнал. 2003. № 2. С. 15–17.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.
6. Митячкин Д. В. Становление профессиональной позиции // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве. Пенза: ПГТА; Приволжский дом знаний, 2005. С. 118–129.
7. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993. 453 с.
8. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя. Астрахань: АГГУ, 2000. 211 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
10. Боротко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: ВГИПКРО, 2002. 132 с.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: МПСИ, 2010. 448 с.
12. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 11.
13. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). Москва; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2000. 448 с.

14. Сластенин В. А., Каширин В. П. Педагогика и психология: учебное пособие. 6-е изд. Москва: Академия, 2007. 478 с.
15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.. Педагогика: учебное пособие. Москва: Академия, 2002. 576 с.
16. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: монография. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. 181 с.
17. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2001. 220 с.
18. Ломов Б. Ф. Общественные отношения как общее основания свойств личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург, 2000. С. 60–65.
19. Божович Е. Д. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 400 с.
20. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва: МГУ, 1984. 105с.
21. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4. С. 3–15. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15.
22. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. Москва. 2008. 192 с.
23. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учебное пособие. Москва: Академия, 2001. 136 с.
24. Ибрагимов Г. И. Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе // Казанский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 9–26.
25. Новиков А. М. Основания педагогики. Москва: Эгвес, 2010. 208 с.
26. Батаршев А. В. Закономерности профессионально-личностного становления и развития педагога // Человек и образование. 2014. № 2 (39). С. 14–17.
27. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. Москва: Академический проект, 2000. 451 с.
28. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V., Naumova O. A. The Relationship of Time Perspective and Subjective Perceptions of Students as the Empirical Base for Individualization of the Educational Path // IEJME-Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2678–2701.
29. Shchipanova D. Y., Lebedeva E. V., Sukhinin P. V., Valieva E. N. Typology of Strategies of Personality Meaning-Making During Professional Education. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. P. 6999–7015.
30. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
31. Гаранина Р. М. Формирование профессиональной направленности будущего врача // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2015. № 3. С. 46–48.

32. Сериков В. В. Начальный этап педагогического исследования: идея, замысел, проект // *Образование и наука*. 2012. № 2. С. 3–13. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-2-3-13.

33. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве // *Образование и наука*. 2012. № 9. С. 78–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-9-78-89.

References

1. Aksenova G. I. Formirovanie sub'ektnoj pozicii uchitelya v processe professional'noj podgotovki. [Formation of a subject position of a teacher in the process of training]. Moscow, 1998. 448 p. (In Russian)
2. Blinova Y. L. Sub'ektnaya poziciya pedagoga: teoriya i psihologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie. [Subjective position of the teacher: Theory and psycho-acmeological support]. Kazan: TGGPU, 2010. 202 p. (In Russian)
3. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Pedagogika: Lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya. [Pedagogy: Personality in humanistic theories and systems of education]. Rostov-on-Don, 1999. 560 p. (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. Psychology of the subject. *Psihologicheskij zhurnal. [Psychological Journal]*. 2003. № 2. P. 15–17. (In Russian)
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologiya razvitiya cheloveka. [Psychology of human development]. Razvitie sub'ektivnoy realnosti v ontogeneze. [The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publishing House Shkol'na-ja pressa, 2000. 416 p. (In Russian)
6. Mityachkin D. V. Stanovlenie professional'noj pozicii. [Formation of professional positions]. Problemy obrazovaniya v sovremennoj Rossii i na postsovet'skom prostranstve. [Problems of education in modern Russia and the former Soviet Union]. Penza: PGTA; Publishing House Privolzhskiy Dom znaniy, 2005. P. 118–129. (In Russian)
7. Petrovskij V. A. Lichnost': fenomen sub'ektnosti. Rostov-on-Don, 1993. 453 p. (In Russian)
8. Treshev A. M. Stanovlenie professional'no-sub'ektnoj pozicii budushchego uchitelya. [Formation of the professional-subjective position of a future teacher]. Astrakhan: Publishing House AGGU, 2000. 211 p. (In Russian)
9. Abulkhanova-Slavske K. A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. [Activities and personality psychology]. Moscow: Publishing House Nauka, 1980. 335 p. (In Russian)
10. Borytko N. M., Mackajlova O. M. Stanovlenie sub'ektnoj pozicii uchashchegosya v gumanitarnom prostranstve uroka. [The formation of the subjective position of the student in the humanitarian space lesson]. Ed. by N. K. Sergeev. Volgograd: Publishing House VGIPKRO, 2002. 132 p. (In Russian)
11. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya. [Pedagogical psychology]. Moscow: Publishing House MPSI, 2010. 448 p. (In Russian)
12. Osnitsky A. K. Problems of research of subject activity. *Voprosy psihologii. [Questions of Psychology]*. 1996. № 1. P. 11. (In Russian)

13. Khaikin V. L. Aktivnost' (harakteristiki i razvitie). [Activity (characteristics and development)]. Moscow; Voronezh: Publishing House MPSI; MODEK, 2000. 448 p. (In Russian)
14. Slastenin V. A., Kashirin V. P. Psychology and Pedagogics. 6th edition. Moscow: Publishing House Akademija, 2007. 478 p. (In Russian)
15. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow: Publishing House Akademija, 2002. 576 p. (In Russian)
16. Ol'hovaya T. A. Stanovlenie sub'ektnosti studenta universiteta. [The development of subjectivity of university students]. Orenburg: Publishing House IPK GOU OGU, 2006. 181 p. (In Russian)
17. Bederhanova V. P. Stanovlenie lichnostno orientirovannoj pozicii pedagoga. [The formation of the oriented position of the teacher]. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet. [Kuban State University]. 2001. 220 p. (In Russian)
18. Lomov B. F. Obshhestvennye otnoshenija kak obshhee osnovanija svojstv lichnosti. [Public relations as general base properties of the personality]. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. [Personality psychology in the works of Russian psychologists]. St.-Petersburg, 2000. P. 60–65. (In Russian)
19. Bozhovich E. D. Razvitie sub'ekta obrazovaniya: problemy, podhody, metody issledovaniya. [The development of the subject of education: Problems, approaches, and research methods]. Moscow: Publishing House PER SJe, 2005. 400 p. (In Russian)
20. Asmolov A. G. Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. [Personality as a subject of psychological research]. Moscow: MGU, 1984. 105 p. (In Russian)
21. Zagvyazinskiy V. I. Strategic directions of the Russian education development and their implementation ways. *Obrazovanie i nauka*. [The Education and Science Journal]. 2012. № 4. P. 3–15. (In Russ.) DOI:10. 17853/1994-5639-2012-4-3-15. (In Russian)
22. Zagvyazinskiy V. I. Teoriya obucheniya. [Learning theory]. Sovremennaya interpretatsiya. [The modern interpretation]. Moscow, 2008. 192 p. (In Russian)
23. Popkov V. A., Korzhuev A. V. Didaktika vysshej shkoly. [Didactics of higher school]. Moscow: Publishing House Akademija, 2001. 136 p. (In Russian)
24. Ibragimov G. I. Patterns and principles of training in a vocational school. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2014. № 4. P. 9–26. (In Russian)
25. Novikov A. M. Osnovanija pedagogiki. [Bases of pedagogics]. Moscow: Publishing House Jevges, 2010. 208 p. (In Russian)
26. Batarshev A. V. Patterns of professional-personal formation and development of the teacher. *Chelovek i obrazovanie*. [People and Education]. 2014. № 2 (39). P. 14–17. (In Russian)
27. Antsiferova L. I. Psihologicheskoe sodержanie fenomena sub'ekt i granitsy sub'ektno-deyatelnostnogo podhoda. [Psychological content of the phenome-

non of the subject and the boundaries of the subject-activity approach]. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt, 2000. 451 p. (In Russian)

28. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V., Naumova O. A. The relationship of time perspective and subjective perceptions of students as the empirical base for individualization of the educational path. *IEJME-Mathematics Education*. 2016. V. 11. № 7. P. 2678–2701. (Translated from English)

29. Shchipanova D. Y., Lebedeva E. V., Sukhinin P. V., Valieva E. N. Typology of strategies of personality meaning-making during professional education. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6999–7015. (Translated from English)

30. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti. [Psychology reflexive mechanisms of activities]. Moscow: Institut psihologii RAN. [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. 2004. 424 p. (In Russian)

31. Garanina R. M. The formation of professional orientation of a future doctor. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. [Alma mater (High School Herald)]. 2015. № 3. P. 46–48. (In Russian)

32. Serikov V. V. The initial stage of pedagogic research: Idea, concept, project. *Obrazovanie i nauka*. [The Education and Science Journal]. 2012. № 2 P. 3–13. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-2-3-13. (In Russian)

33. Zeer E. F., Meshkova I. V. Determination of self-development in the vocational educational environment. *Obrazovanie i nauka*. [The Education and Science Journal]. 2012. № 1 (9). P. 78–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-9-78-89. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 15.01.2017; принята в печать 12.04.2017.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Об авторе:

Гаранина Резеда Мухаррамовна – старший преподаватель кафедры общей, бионеорганической и биологической химии Самарского государственного медицинского университета, Самара (Россия). E-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

Received: 15.01.2017; accepted for printing: 12.04.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Reseda M. Garanina – Senior Lecturer, Department of General Bioinorganic and Bioorganic Chemistry, Samara State Medical University, Samara (Russia). 0000-0002-5827-3269 ORCID ID, Researcher ID A-6199-2017, E-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О. Г. Смолянинова¹, В. В. Коршунова², Я. М. Дайнеко³

Сибирский федеральный университет, Красноярск (Россия)

E-mail: ¹smololga@mail.ru; ²wera7@mail.ru; ³yana.daineko@gmail.com

Аннотация. Введение. Многократно увеличившиеся в последнее время миграционные потоки, связанные в том числе с трудовой международной миграцией, и сопутствующие им участившиеся конфликты на национальной почве непосредственно коснулись сферы образования, так как нетерпимость к представителям других культур наиболее радикально проявляется прежде всего среди молодежи. На фоне этих процессов актуализируется проблема подготовки педагогов, способных справляться со своими профессиональными обязанностями в условиях этнического и религиозного многообразия. Поликультурная компетентность в профессиональном стандарте педагога причисляется к числу базовых. Вместе с тем в обязательных результатах освоения основных программ педагогических специальностей компоненты поликультурного образования прописаны недостаточно полно и четко.

Цель публикации – обсуждение необходимости изменения предметного содержания профессиональной подготовки учителей в федеральном университете с учетом специфики многонациональной региональной среды и обоснование целесообразности регулярной диагностики развития поликультурной компетентности у будущих педагогов для отслеживания динамики запланированных личностных новообразований и своевременной их коррекции.

Методология и методы. Методологической базой исследования явились межкультурный, системный и деятельностный подходы как наиболее релевантные, с точки зрения авторов, для современного этапа профессионально-педагогической подготовки. Использовались теоретические и эмпирические методы изучения сформированности компонентов поликультурной компетентности студентов; применялись интервьюирование и анкетирование учащихся, методики количественно-качественного и контент-анализа.

Результаты и научная новизна. Представлен опыт комплексной диагностики уровня поликультурной компетентности студентов педагогических специальностей Сибирского федерального университета (Красноярск). Анализ результатов мониторинга послужил базой для создания модели формирования компонентов данной компетентности, обязательной для педагога, осуществля-

ющего свою профессиональную деятельность в многонациональной и многоконфессиональной среде. Описаны механизмы организации процесса развития поликультурной компетентности на целевом, содержательном, личностном, стратегическом, организационном и технологическом уровнях.

Практическая значимость. Материалы исследования будут полезны работникам образования для повышения качества подготовки педагогов в части формирования поликультурной компетентности; учителям школ, работающим в многонациональных классах с детьми-мигрантами, обучение которых требует не только знания предмета, но и способов социализации школьников исходя из их национальных особенностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих педагогов, поликультурная компетентность, межнациональные отношения, толерантность, идентичность, электронная платформа непрерывного образования, траектория личностного и профессионального развития, информированность, диагностика.

Благодарности. Работа выполнена в рамках проекта РГНФ № 16-16-24005 «Развитие научно-образовательного комплекса Красноярского края средствами электронной платформы непрерывного образования (PL2S)».

Для цитирования: Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Дайнеко Я. М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 84–117. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-84-117

DIAGNOSTICS OF POLYCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

O. G. Smolyaninova¹, V. V. Korshunova², Ya. M. Dayneko³

Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia)

E-mail: ¹smololga@mail.ru; ²wera7@mail.ru; ³yana.daineko@gmail.com

Abstract. Introduction. Nowadays, repeatedly increasing migration flows connected with labor international migration and cocurrent frequent ethnic conflicts directly touched upon the education as intolerance to representatives of other cultures is most considerably shown among youth. Taking into account those processes, the problem of teachers' training capable to cope with their professional duties in the conditions of ethnic and religious variety is brought into focus. Polycultural competence of the professional standard of the teacher is counted as a basic one. At the same time, the components of polycultural education are insufficiently fully and accurately registered in obligatory results of development of the main programs of pedagogical specialties.

The aim of the present publication is to discuss the need of subject content changes of teachers' vocational training at Federal University taking into account the specifics of the multinational regional environment and justification of expediency of regular diagnostics development of polycultural competence among future teachers for dynamics tracking of the planned personal new growths and their timely correction.

Methodology and research methods. The research is based on cross-cultural, theoretical and activity-based studies as the most relevant ones for the present stage of professional and pedagogical training. Theoretical and empirical methods of studying of formation of components of poly-cultural competence of students are used; interviewing and questioning of students, methods of quantitative-qualitative and content analysis are applied.

Results and scientific novelty. The experience of complex diagnostics of level of polycultural competence of students of pedagogical specialties of the Siberian Federal University is presented (Krasnoyarsk). The analysis of monitoring results served as basis for creation of the model of components formation of this competence which is obligatory for a teacher carrying out the professional activity in the multinational and multireligious environment. The mechanisms of the organization of development of poly-cultural competence are described at the target, substantial, personal, strategic, organizational and technological levels.

Practical significance. The research materials will be useful for educators to improve the quality of teacher training in terms of multicultural competence formation; school teachers working in multinational classes with migrant children whose training requires not only knowledge of the subject, but also the ways of socialization judging from national or religious specifics.

Keywords: Professional training of future teachers, polycultural competence, interethnic relations, tolerance, identity, electronic platform for continuous education, trajectory of personal and professional development, awareness, evaluation.

Acknowledgments. The research was carried out with the support of the Russian Humanitarian Scientific Foundation № 16-16-24005 «Development of scientific-educational complex of Krasnoyarsk region by means of electronic continuous education platform (PL2S)».

For citation: Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Dayneko Ya. M. Diagnostics of polycultural competence of future teachers. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 84–117. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-84-117

Введение

Несмотря на исторически сложившийся многонациональный состав населения России и успешный опыт совместного проживания представителей разных культур и религий на одной территории, современная поли-

этническая ситуация в стране вызывает тревогу и требует систематического анализа, который актуализируется в связи с увеличившимися миграционными потоками (в том числе трудовой миграцией), участившимися конфликтами на национальной почве, ростом нетерпимости к представителям других культур, особенно в молодежной среде.

Миграционные процессы в Сибири имеют особо выраженную специфику. По данным Красноярскстата, Красноярский край в последнее время стал регионом с активной миграцией населения: только в 2016 г. прирост международных мигрантов составил 5985 человек (подавляющее большинство которых прибывает из государств – участников СНГ)¹.

Социологические исследования в различных российских регионах и Красноярском крае подтверждают риски, связанные с иностранной трудовой миграцией и межнациональными отношениями, что проявляется в мигрантофобии, распространении негативной информации о межнациональных отношениях в СМИ, недовольстве населения проживанием в многонациональной среде [1]. По результатам мониторинга межнациональных и межконфессиональных отношений, проведенного Федеральным агентством по делам национальностей (ФАДН) и Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), почти каждый третий россиянин (30%) полагает, что за последние 15 лет отношения между людьми разных национальностей в стране ухудшились; улучшение отмечает каждый четвертый (24%), отсутствие изменений в отношениях констатируют 38%. Более половины россиян считают, что многонациональность приносит России больше пользы, чем вреда. Однако каждый четвертый видит в многонациональности скорее проблему для страны, чем благо. Многонациональность считают злом для России люди преимущественно молодого и среднего возраста (18–30 лет) [2].

Согласно исследованию С. Р. Хайкина и С. Б. Бережковой, проведенному в 2016 г., Красноярский край – регион с высоким показателем негативного отношения к многонациональному составу (более 30%) и низким уровнем толерантности к многонациональности (до 50%) [2].

Несколько утешительней выглядят данные, полученные Р. Г. Рафиковым и Д. О. Труфановым в ходе изучения тех же проблем в Красноярском крае: 50% граждан довольны и скорее довольны многонациональ-

¹ Социально-экономическое положение Красноярского края в январе-ноябре 2016 года: доклад, № 1.37.1; г. Красноярск, декабрь, 2016 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://krasstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/krasstat/resources/087653004f58f1b5b53bff62f1bb3970/1.37.1-11.doc.

ностью региона, негативное отношение продемонстрировали лишь 17% респондентов (рис. 1) [1].

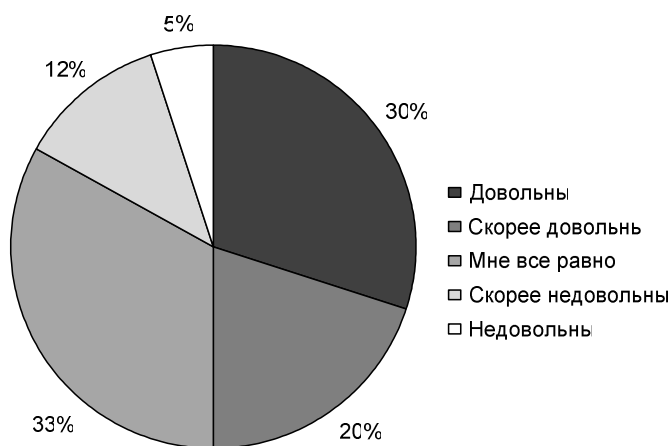


Рис. 1. Отношение к многонациональной среде жителей Красноярского края
Fig. 1. Attitude to the multinational environment of the residents of the Krasnoyarsk Territory

Для формирования благоприятной поликультурной среды на уровне государства реализуются различные законодательные инициативы, государственные программы российского и регионального уровня. Одним из основных агентов продвижения и укрепления ценностей многообразия и равноправия различных религий и национальностей выступает образование. Все большую важность приобретает реализация принципов поликультурного образования в течение всей жизни, развитие поликультурной компетентности как личностного качества учащегося и значимой составляющей профессиональной компетентности современного педагога.

На территории Красноярского края проживают представители 159 национальностей. Около 15% обучающихся школ края – дети из семей трудовых мигрантов, наибольшая концентрация этих учащихся – в городах Норильск, Красноярск, Канск и Шарыпово (от 20 до 45%) [1]. В многонациональных школах для решения задачи социокультурной адаптации и интеграции детей из семей мигрантов внедряются и осваиваются образовательные программы, проводятся воспитательные мероприятия, используются ресурсы открытого доступа¹.

¹ Концепция развития воспитания в системе общего образования Красноярского края до 2020 года.

Вместе с тем имеется несоответствие между признанием необходимости поликультурного образования в условиях этнокультурного многообразия страны в целом и Красноярского края в частности и его недостаточностью в практике высшей школы. Актуальность формирования поликультурной компетентности в становлении личности и профессиональном развитии педагога не подвергается сомнению. В то же время в обязательных результатах освоения основных образовательных программ педагогических специальностей компоненты поликультурного образования не прописаны в должной мере четко и полно.

В федеральном государственном стандарте высшего образования поликультурная компетентность не выделяется как ключевая, но ее элементы входят в список общекультурных компетентностей. Для будущих педагогов в отличие от выпускников других направлений подготовки эта компетентность является профессиональной, что отражено в профессиональном стандарте педагога. В свете этого актуален поиск методов развития и диагностики компонентов поликультурной компетентности студентов педагогических направлений.

Межкультурный подход к профессионально-педагогической подготовке на современном этапе представляется наиболее релевантным, поэтому мы предприняли попытку создать комплексную модель формирования и определения уровня поликультурной компетентности студентов. В данной публикации описана часть исследования, целью которой было выявление возможностей системного оценивания компонентов такой компетентности.

Апробация системы оценивания готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурной среде происходила на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (ИППС СФУ). В эксперименте принимали участие студенты с 1-го по 4-й курс. На основе результатов диагностики были составлены рекомендации по изменению содержания образовательной программы с учетом многонациональной среды вуза и специфики региона и с привлечением ресурсов неформального и информального обучения.

Обзор литературы

По мнению С. А. Хазова и Ф. Р. Хатит, поликультурная подготовка будущего педагога включает два взаимосвязанных аспекта: его подготовку к жизнедеятельности в поликультурном обществе и обретение им компетентности для профессионального осуществления образовательного процесса в поликультурном пространстве [3].

Поликультурная компетентность определяет продуктивную жизнедеятельность личности, ее способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с обществом [4].

В отчете Института будущего (The Institute for the Future, USA), специализирующегося на прогнозировании, в 2011 г. была представлена «Карта профессиональных навыков будущего» (Future Work Skills 2020 Summary Map), в которой обозначены наиболее востребованные качества и умения в технологически продвинутом изменяющемся мире в текущем десятилетии (до 2020 г.) для выстраивания успешной профессиональной карьеры [5]. Карта включает *межкультурную компетентность* (Cross Cultural Competency) как одну из ключевых компетенций для работы в поликультурной среде и продуктивного взаимодействия с представителями различных национальностей [6].

В рамках проекта «Форсайт Компетенций – 2030» при поддержке Агентства стратегических инициатив (АСИ) и Московской школы управления «Сколково» было проведено широкомасштабное исследование ключевых компетенций будущего. В «Атласе новых профессий»¹, где описаны перспективные отрасли и профессии на ближайшие 15–20 лет, среди важнейших «надпрофессиональных навыков и умений» указываются мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в других странах) и умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми.

В документах Совета Европы подчеркивается: «Для того чтобы контролировать проявления расизма, ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно “оснастить” молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий»².

Межкультурное образование, опирающееся на признание уникальности и разнообразия культур, идеи равенства и терпимости, доброжелательный конструктивный диалог, активное участие в социальных демократических процессах, служит интеллектуальному и духовному обогащению граждан [7, 8]. М. Рей настаивает на том, что роль образовательных организаций состоит не только в одностороннем приспособлении иммиг-

¹ Атлас новых профессий [Электрон. ресурс]. Москва: Агентство стратегических инициатив – МШУ «Сколково», 2014. 168 с. Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf.

² Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: доклад DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.

рантов к ограничениям принимающего общества, но и в воспитании местной и международной солидарности [9].

Развитие поликультурного образования обеспечивается формированием поликультурной компетентности, однако единого подхода к ее определению нет. В качестве синонимов-аналогов этого понятия предлагаются межкультурная компетентность (Е. Б. Быстрой); культура межнационального общения (Р. А. Коновалова); межкультурная коммуникативная компетенция (И. А. Плужник); лингвосоциокультурная компетенция (Н. Б. Шиханян); транскультурные коммуникативные умения (Р. А. Коновалова) и др.

Зарубежные исследователи экстраполируют проблему сущности поликультурной компетентности в плоскость общения представителей различных культур, занимающихся экономикой, бизнесом, торговлей, а также промышленной деятельностью. Американский ученый Б. Рубен использует в своих трудах термин «межкультурная коммуникативная компетентность», акцентируя значимость коммуникативных способностей субъектов, вступающих в межкультурное профессиональное взаимодействие [10].

Известные определения поликультурной компетентности, ее компоненты и содержание представлены в табл. 1. Исследователи в качестве составляющих ее элементов называют различные знания, умения, навыки, способности, мотивы, ценности, убеждения, опыт, личностные качества. Одни видят данную компетентность как интегральное личностное качество человека, другие – как совокупность качеств, которые позволяют успешно справляться с решением проблем.

Таблица 1
Определения поликультурной компетентности

Table 1

Definitions of multicultural competence

Автор	Название, концептуальная идея, определение	Структура, компоненты, составляющие поликультурную компетентность
1	2	3
А. Тодд, М. Лэнигэн [11]	Межкультурная коммуникативная компетенция. Подчеркивается интерактивный аспект данной компетенции	Сумма знаний, способностей и мотиваций партнеров по общению
П. Педерсен [12]	Межкультурная компетенция.	Способность участников общения воспринимать и по-

1	2	3
	Определяется значимость психологического аспекта	нимать друг друга в процессе межкультурной коммуникации
Д. М. Беннет [13]	Интеркультурная компетентность. Развитие чувствительности к межкультурным проблемам, межкультурным практикам, любопытства и когнитивной гибкости и углубление знаний о культурном шоке, предрассудках, расизме, различиях в ценностях и других возникающих проблемах	Состоит из разнообразных познавательных, аффективных и поведенческих навыков, которые поддерживают взаимодействие в различных культурных контекстах
А. Д. Карнышев [14]	Межкультурная компетентность – комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуумом успешно осуществляется общение с партнером из других стран как в профессиональном, так и бытовом контексте. Межкультурная коммуникативная компетентность как одна из основных составляющих межкультурной компетентности – способность эффективно осуществлять коммуникацию с партнерами из других стран с учетом этнопсихологических способностей	Навыки и способности продуктивно выстраивать межкультурные деловые и личные отношения с представителями других культур. Компоненты: ● психофизиологические свойства личности; ● направленность личности как совокупность ценностных ориентаций и мотивов; ● способности, знания, умения, навыки; ● самооценка и самоуважение; ● коммуникативные качества как средства межличностного общения
Э. Холл [15]	Межкультурная коммуникация. Тесная связь между культурой и коммуникацией, взаимосвязь культуры и коммуникации, необходимость обучения культуре	Структура включает межкультурную сенситивность и терпимость к различиям в культуре, а также к историческому наследию групп, вовлеченных во взаимодействие
Д. П. Бавук, Р. Брислин [16]	Межкультурная компетентность/ межкультурная сензитивность как реакция индивида на культурные различия и специфику воспри-	Биопсихические (психофизиологические) свойства; направленность личности; способности, знания и умения; самооценка и самоуваже-

1	2	3
	ятия людей других культур	ние; коммуникативные качества
Р. Р. Агадулин [17]	Поликультурная компетентность – важнейшая профессиональная компетентность современного учителя. Интегрированный результат учебной деятельности, педагогической практики, внеучебной воспитательной работы, а также их самодетерминационных аналогов (самообразования, самообучения, самовоспитания)	Система педагогических умений, представляющих собой совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Элементы: аксиологический; теоретический; технологический; личностный; организационно-коммуникативный; интегративный; адаптивный
С. К. Бондырева [18]	Толерантность – способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственного мнения образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов, это доминанта отказа от агрессии	Естественная и проблемная толерантность. Проблемная толерантность делится на четыре разновидности: толерантность подчинения, толерантность выгоды, толерантность умысла, толерантность воспитанности
Т. Ю. Гурьянова [19]	Поликультурная компетентность – интегративное качество личности будущего специалиста, формирующееся в процессе обучения, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи	Критерии и показатели поликультурной компетентности студентов: ● когнитивный (полнота поликультурных знаний – информированность); ● мотивационно-ценностный (толерантность, бесконфликтность, эмпатия); ● деятельностный (сформированность поликультурных умений и навыков); ● наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур

1	2	3
	профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп)	
А. П. Садохин [20]	Межкультурная компетенция – это • способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что предполагает знание языка, ценностей, норм, стандартов поведения другого коммуникативного сообщества; • способность достигать успеха при контактах с представителями иного культурного сообщества даже при недостаточном знании основных элементов культуры своих партнеров. Межкультурная компетенция рассматривается как важная составляющая социокультурной компетенции	Элементы межкультурной компетенции: • аффективные (эмпатия и толерантность – базис для эффективного межкультурного взаимодействия); • когнитивные (культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры); • процессуальные (стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов)
С. А. Хазова, А. М. Хупсакова [21]	Поликультурная компетентность – интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся	Структурные компоненты: • когнитивный (знания и умения); • мотивационно-ценностный (освоение гуманистических ценностей, толерантное отношение к представителям иных групп и мотивация к межкультурному взаимодействию); • деятельностно-поведенческий (умения разрешать межкультурные проблемы, эффективно действовать в поликультурной среде). Предметно-содержательные компоненты: • общесоциальный; • профессиональный

1	2	3
Т. В. Жукова [22]	Кросскультурная компетенция: сфера коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросскультурной обусловленности воспринимается ею как естественная, сама собой разумеющаяся	Среди множества компонентов наиболее важным считается знание истории культуры своего этноса, ее традиций. Критерии кросскультурной компетентности: • поликультурная осведомленность; • культурная идентичность; • нормативная идентичность
Е. А. Нечаева [23]	Поликультурная компетентность педагога – интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание обучающихся	Включает: • знание функций мультикультурного коллектива учащихся; • знание особенностей и основных ценностей представленных в коллективе культур; • умение предвидеть возможные взаимоотношения внутри классного коллектива и с родителями; • знание сущностной характеристики мультикультурного коллектива учащихся; • способность вносить коррективы в собственную педагогическую деятельность, в содержание воспитательной работы
Л. И. Максимова [24]	Поликультурная компетентность будущих педагогов – это ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, интегрирующее системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность будущего учителя к осуществлению функционального сотрудничества с пред-	Целостная структура, образующаяся в результате интеграции всех видов деятельности субъектов образовательного процесса (учебной, внеучебной, научно-исследовательской, учебно-профессиональной) и их самодетерминационных аналогов (самообразования, самообучения, самовоспитания) Компоненты:

1	2	3
	ставителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия учащихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве	• когнитивный (системные культуроведческие и языковые знания); • деятельностный (умения, навыки, опыт деятельности в поликультурной образовательной среде и культуросообразного поведения); • аксиологический (ценности, установки, мотивы, способности и качества личности, готовой к жизни и педагогической деятельности в поликультурном сообществе)
Г. Б. Минибоева [25]	Поликультурная компетентность – совокупность компетенций, которая является, в свою очередь, частью системы основных компетенций, формирующихся у студентов в процессе образования	Культура знаний (высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени); культура поведения (его виды и формы, соответствующие поликультурной среде); эмоциональная культура; культура саморазвития в поликультурной среде

Несмотря на различия в контекстном наполнении понятия поликультурной компетентности, большинство ученых единодушно указывают на ее общесоциальный характер. По мнению А. П. Садохина, межкультурная компетенция представляет собой сложную комбинацию не только знаний исключительно культурных стандартов изучаемого языка, сходств и различий своей и иной культуры, но и умений, навыков, качеств и способностей личности [28]. Объективность такой позиции обосновывается на примере обобщения практического опыта ведущих специалистов, работодателей, а также социального запроса, отраженного в европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетентностей» (DeSeCo).

Основы поликультурности человека начинают закладываться в первые годы жизни ребенка и базируются на общечеловеческих ценностях, в частности на чувстве патриотизма [27]. Однако поликультурная компетентность педагога складывается на этапе профессионального образования, в период получения среднего профессионального или высшего образования [29].

Сравнивая разные точки зрения, нетрудно заметить, что авторы выделяют одинаковые критерии поликультурной компетентности учителя, лишь выражая их в разной терминологии. Так, А. М. Хупсарокова и Ф. П. Хакунова указывают следующие из них:

- осознание поликультурных особенностей ученического коллектива, уважительное отношение к ним;
- умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность;
- способность организовывать эффективное культурное взаимодействие [26].

Поликультурная подготовка будущих педагогов в системе профессионального образования включает два взаимосвязанных направления:

- общесоциальное – теоретическая, мотивационная и практическая подготовка к жизни и конструктивному межличностному взаимодействию в поликультурном обществе;
- профессиональное – теоретическая, мотивационная и практическая подготовка к конструктивному межкультурному взаимодействию с субъектами педагогической деятельности и к осуществлению образовательного процесса с опорой на идеи поликультурного образования [21].

Формирование обсуждаемой компетентности подразумевает системную целенаправленную работу на протяжении всего периода обучения в вузе с регулярным отслеживанием динамики запланированных личностных изменений.

Материалы и методы

В ходе реализации проекта РГНФ № 16-16-24005 «Развитие научно-образовательного комплекса Красноярского края средствами электронной платформы непрерывного образования (PL2S)» в 2016–2017 гг. командой ИППС СФУ было проведено масштабное исследование компонентов поликультурной компетентности на основе валидированных и авторских методик оценивания толерантности, идентичности и информированности обучающихся на различных курсах [30].

Поликультурная компетентность оценивалась по следующим критериям, выделенным Е. А. Нечаевой, Т. Ю. Гурьяновой, Л. И. Максимовой, З. Н. Сафиной, С. А. Хазовой, А. М. Хупсароковой:

- когнитивному, включающему спектр знаний и теоретических умений, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде;

- мотивационно-ценностному, характеризующемуся освоением гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе, толерантными отношениями к представителям иных социально-культурных групп и мотивацией к межкультурному взаимодействию;

- деятельностно-поведенческому, состоящему из умений разрешать межкультурные проблемы, эффективно действовать в поликультурной среде, осуществлять активное взаимодействие с представителями различных культур.

В ходе исследования были использованы валидированные методики оценивания компетентности, в том числе адаптированные авторским коллективом по трем индикаторам:

- толерантность (мотивационно-ценностный компонент);
- идентичность (деятельностно-поведенческий компонент);
- информированность (когнитивный компонент).

Экспериментальная проверка эффективности разработанного инструментария осуществлялась посредством эмпирического изучения динамики развития поликультурной компетентности у бакалавров 1–4-х курсов (выборка – 190 человек), обучающихся по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки» в ИППС СФУ.

Анализ динамики социальной дистанции, которую студенты устанавливают по отношению к представителям различных национальностей, был интерпретирован при помощи шкалы Богардуса в модификации В. Сергеева (индекс от 1 до 2 – слияние; от 3 до 5 – толерантность; от 6 до 7 – изоляция или ксенофобия) [31]. Значение «1» (минимальная дистанция) означало готовность принимать в своем крае представителей другой национальности в качестве члена семьи; «2» – готовность быть близкими друзьями с представителями других национальностей; «3» – быть соседями, проживать на одной улице; «4» – быть коллегами по работе; «5» – жить с ними в одном городе, поселке; «6» – согласие видеть их как жителей края; «7» – желание не видеть их в своем крае.

Результаты исследования

В табл. 2 размещена характеристика студентов, принявших участие в исследовании. Респондентами были преимущественно девушки (92,6%), что объясняется спецификой контингента учащихся на педагогических направлениях вузов. Только на 3-м курсе среди респондентов оказалось 11,8% мужчин.

Таблица 2

Характеристика состава респондентов по половому и национальному признакам

Table 2

Gender and national composition of respondents

Курс	Количество студентов	Пол				Национальность			
		женский		мужской		русские		другие	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1-й	35	33	94,3	2	5,7	26	74,3	9	25,7
2-й	58	56	96,5	2	3,5	52	89,6	6	10,4
3-й	45	37	82,2	7	11,8	41	91,1	4	8,9
4-й	52	50	96,1	2	3,9	45	86,5	7	13,5
Итого	190	176	92,6	13	7,4	164	86,3	26	13,7

Показатели толерантности (мотивационно-ценностный компонент поликультурной компетентности). Выяснилось, что довольны или скорее довольны проживанием в многонациональной среде от 45,5 до 59,6% студентов (рис. 2). Особый интерес вызывает пролонгированное исследование позиций респондентов в отсроченном периоде при переходе на следующий курс обучения. К выпускному курсу число положительно воспринимающих многонациональный состав населения региона возрастает и снижается количество учащихся с негативным отношением к таким реалиям. Остаточно значимым (от 26,9% на 4-м курсе до 33,3% на 3-м) выглядит показатель респондентов, индифферентно относящихся к проживанию в многонациональной среде. Некоторые флуктуации на старших курсах по нейтральным и отрицательным позициям не позволяют сделать однозначный вывод об аккумулятивном эффекте процессов поликультурного воспитания и образования в университете. Необходимы дополнительные исследования, валидированные методы оценивания и глубинные интервью респондентов.

Важным для исследования был вопрос о мультирелигиозной палитре Красноярского края и отношении к иноверцам коренного населения. Обнаружилось преобладание среди респондентов тех, кто доволен мультирелигиозностью социума, в котором они проживают, или равнодушен к этому. Причем число недовольных от курса к курсу снижается (с 17,7 до 9,6%). Рост религиозной толерантности зафиксирован и в ходе предыдущих социологических исследований, но для окончательных утверждений и интерпретации также требуется дополнительное изучение данного аспекта поликультурности (рис. 3).

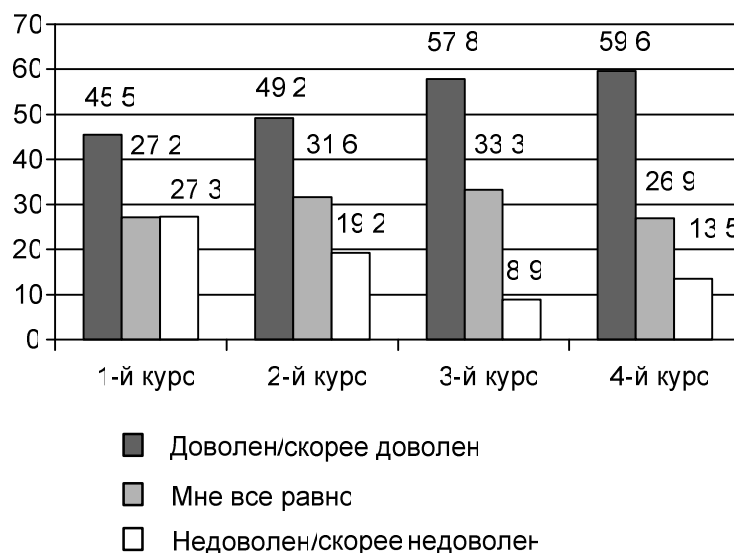


Рис. 2. Отношение студентов к проживанию в многонациональной среде, %
Fig. 2. Attitude of students to living in multinational environment, %

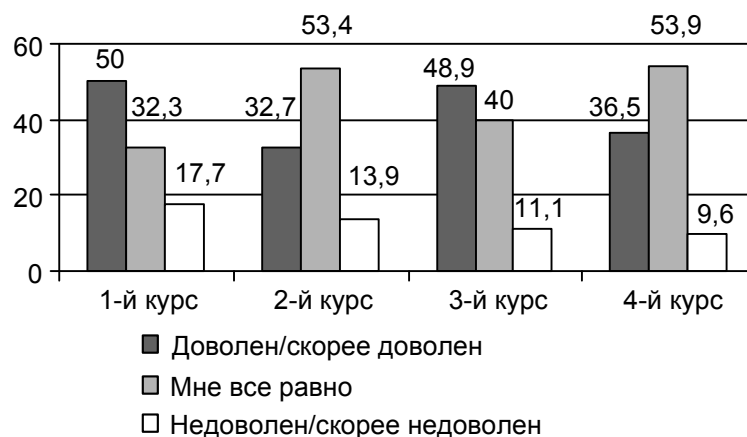


Рис. 3. Отношение студентов к проживанию в мультирелигиозной среде, %
Fig. 3. Attitude of students to living in multireligious environment, %

От 20 до 32% будущих педагогов сообщили, что существуют группы национальностей, к которым они не испытывают дружеских чувств. Для 51–60% респондентов таких национальностей не существует, хотя отдельные их представители вызывают неприязнь. Толерантную позицию обозначили от

11,7 до 21,5% студентов, причем наибольший уровень толерантности был отмечен у старшекурсников, что имплицитно свидетельствует о положительном эффекте поликультурного образования в ИППС СФУ (рис. 4).

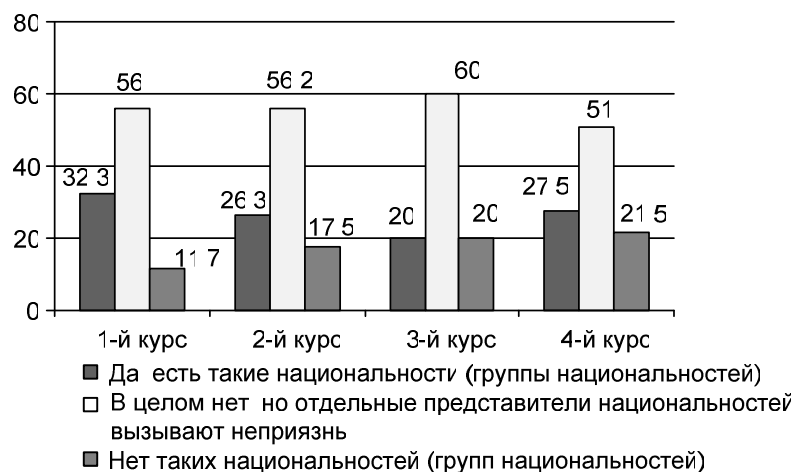


Рис. 4. Наличие национальностей, к которым студенты не испытывают дружеских чувств, %

Fig. 4. Nationalities which students have no friendly feelings to, %

Все бакалавры находятся в пределах толерантного отношения к представителям других национальностей (рис. 5). Более открыты учащиеся для контактов с представителями восточноевропейских стран (Украины, Белоруссии) ($I \approx 3,33$) и готовы быть соседями с ними. Значительнее дистанция с представителями стран Центральной Азии и Закавказья ($I \approx 4,13$ и 4 соответственно), с ними респонденты согласны быть скорее коллегами по работе/учебе. Самая большая дистанция установлена по отношению к представителям Китая ($I \approx 4,2$), однако студенты также готовы видеть их в качестве сокурсников и сослуживцев.

Показатели информированности (когнитивный компонент поликультурной компетентности). Выявлен низкий уровень осведомленности студентов о национальной палитре края (от 8 до 20%), причем все более снижающийся к старшим курсам (рис. 6). От 37 до 49% затруднились ответить на данный вопрос анкеты и от 35 до 48% дали неверные ответы. Слабая осведомленность учащихся о своем регионе указывает на то, что знаниевый компонент не развивается в достаточной мере в течение обучения в вузе.

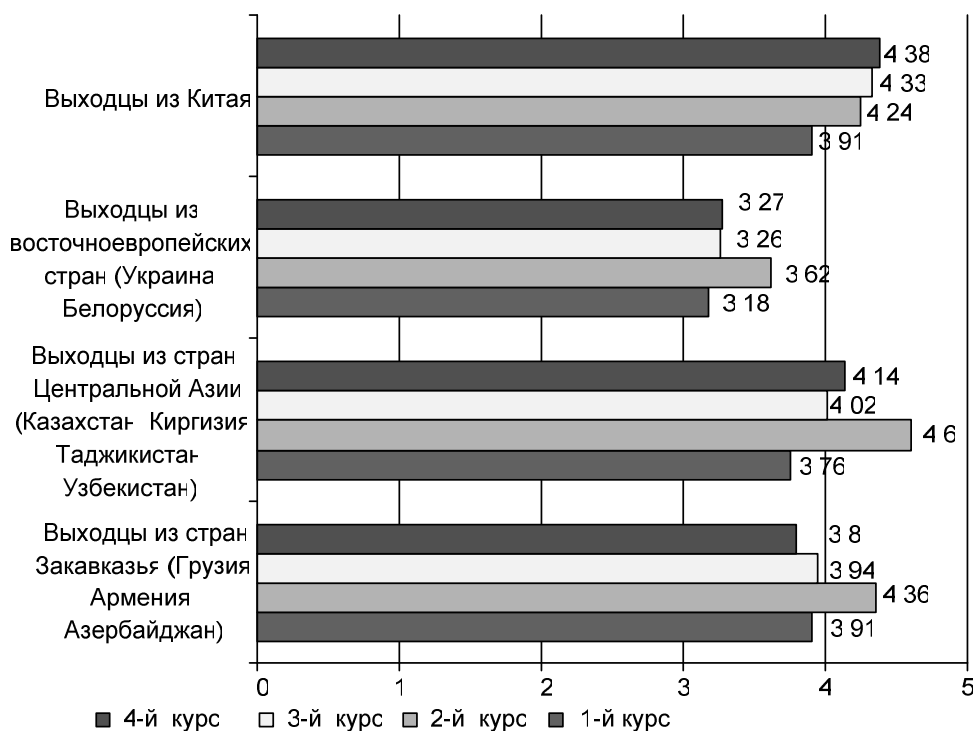


Рис. 5. Индекс социальной дистанции по отношению к представителям разных стран (по шкале В. Сергеева)

Fig. 5. Index of social distance towards members of different countries (on-scale by V. Sergeev)

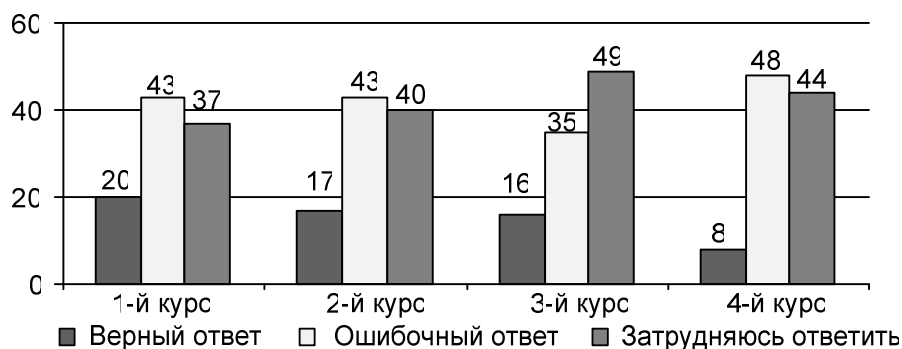


Рис. 6. Результаты ответа на вопрос о количестве национальностей, проживающих в Красноярском крае, %

Fig. 6. Results of the answer to the question about the number of nationalities that live in the Krasnoyarsk Territory, %

В Красноярском крае действует свыше 70 национально-культурных объединений (в том числе молодежных) – активных агентов интеграции и нормализации межэтнических отношений в многонациональном регионе. Однако о наличии таких организаций в регионе осведомлены лишь от 16 до 29% студентов. Около 50% респондентов не обладают точной информацией по данному поводу, но отметили, что «что-то слышали об этом», а от 20 до 38% пребывают в полном неведении (рис. 7). Данные факты, возможно, связаны с недостаточной активностью молодежных национально-культурных автономий (НКА) в СМИ и особенно в социальных сетях. Со стороны вуза необходимо усилить меры по вовлечению студентов педагогических направлений в различные поликультурные образовательные события, организуемые НКА на территории Красноярского края, включить в учебный план межкультурную практику по организации поликультурных событий совместно с представителями НКА.

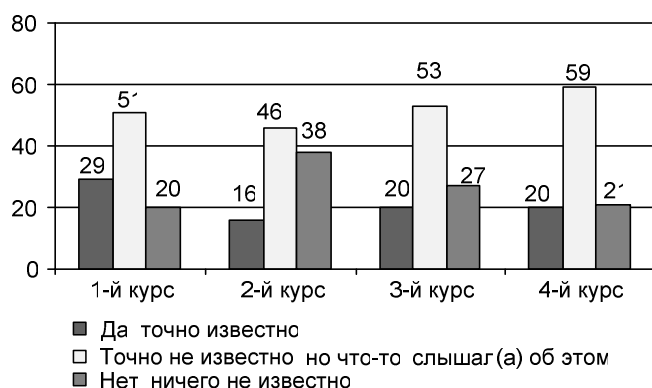


Рис. 7. Осведомленность студентов о существовании в Красноярском крае национально-культурных объединений (общественных организаций, объединяющих представителей тех или иных национальностей), %
 Fig. 7. Students' awareness of the existence in the Krasnoyarsk Territory of national cultural associations (public organizations that unite representatives of various nationalities), %

По поводу религиозной палитры края почти 100% опрошенных указали, что в регионе проживают христиане и от 84 до 97% осведомлены о представителях ислама. В то же время о наличии в крае жителей, исповедующих другие религии, информировано значительно меньшее число опрошенных. Так, на существование в регионе католицизма указали от 50 до 74%, буддизма – 53–62%, старообрядчества – 33–42%, иудаизма – 28–57%. Упоминания об остальных религиях единичны (рис. 8).

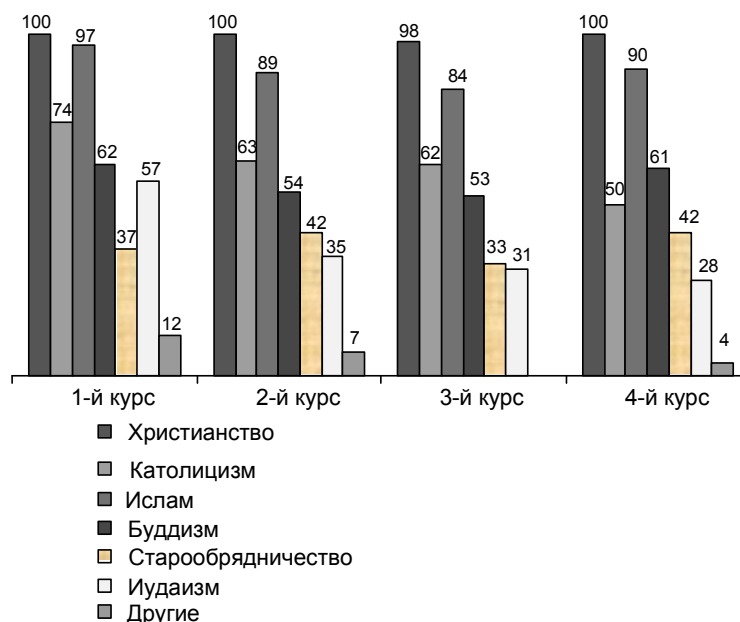


Рис. 8. Осведомленность студентов о конфессиональной принадлежности населения, проживающего в Красноярском крае, %
 Fig. 8. Students' awareness of population confessions at the Krasnoyarsk Territory, %

Большинство студентов (от 78 до 93%) не вспомнили ни одного поликультурного события в Красноярском крае за последний год. Вместе с тем респонденты не отметили и ни одного серьезного случая межнациональных конфликтов на территории региона, несмотря на их присутствие.

Показатели идентичности (деятельностно-поведенческий компонент). Студентам был предложен ряд утверждений, на основе которых выяснялось, каким образом они позиционируют себя: как гражданина Российской Федерации, жителя своего региона, жителя своего города, представителя своей национальности, приверженца своей религии. Варианты ответов выглядели следующим образом: 1 – совершенно неважно, 2 – скорее неважно, 3 – безразлично, 4 – скорее важно, 5 – очень важно. Согласно полученным ответам, для студентов скорее важно ощущать себя представителем своей страны (гражданская идентичность) и своей национальности (этническая идентичность); религиозная же идентичность не имеет для них особого значения. Остается неясным, связано ли это с тем, что все религии в глазах учащихся равны и имеют право на свободное существование, или же с отрицанием религии

и негативным отношением к представителям других конфессий (хотя ранее студенты отметили положительное либо индифферентное отношение к ним). Обозначенные позиции можно толковать двояко: или будущие педагоги имеют достаточное представление о различных религиях и могут толерантно к ним относиться и взаимодействовать с их представителями, или они не готовы к эффективному осуществлению профессиональной деятельности из-за недостаточного понимания специфики мировоззрения представителей той или иной религии. Возможно, стоит усилить в содержании гуманитарных и специальных дисциплин религиозную составляющую в плане знакомства учащихся с образовательными практиками в религиозных течениях, проводить встречи с представителями разных конфессий, организовывать дискуссии по религиозной тематике, вырабатывающие навыки продуктивного коммуницирования с людьми, исповедующими разные взгляды.

Подавляющее число респондентов независимо от курса обучения готовы защищать представителей своей национальности (рис. 9), что говорит о высоком уровне вербальных установок, отражающих поведенческий (деятельностный) компонент поликультурной компетентности. На наш взгляд, требуется более глубокое исследование для установления форм, с помощью которых студенты смогут без проявления агрессии выражать свою позицию и отстаивать свои национальные права.

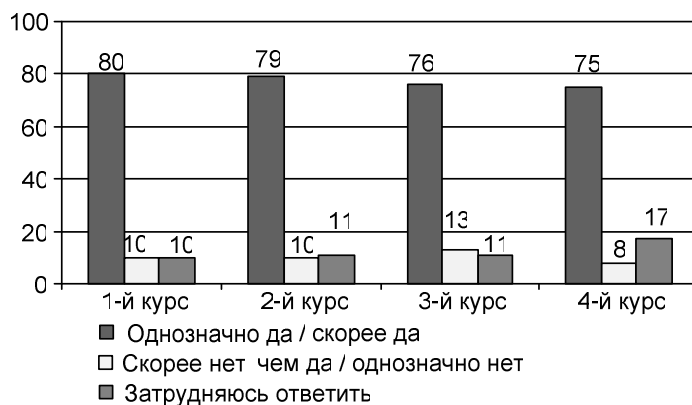


Рис. 9. Готовность студентов защищать лиц своей национальности, если их права и интересы будут ущемляться, %

Fig. 9. Students' readiness to defend people of native nationality whereas their rights and interests will be derogated, %

Виды идентичности были ранжированы студентами следующим образом: первое место заняли национальная идентичность и отождествление себя с людьми схожих интересов и рода занятий; второе – граждан-

ская и территориальная идентичности; далее – политическая и религиозная, а на последнем месте оказалась «общечеловеческая» идентичность (рис. 10). Анализ ответов производился индексным методом: чем ближе значение индекса к «1», тем выше значимость соответствующей идентичности для респондента, чем ближе к «3» – тем значимость ниже.

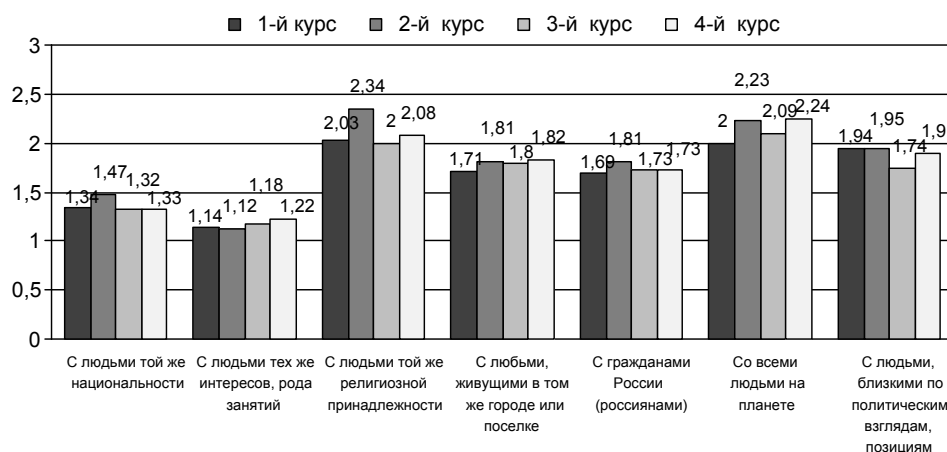


Рис. 10. Самоидентификация студентов
Fig. 10. Self-identification of students

Национальная идентичность респондентов связана с родным языком [32]. Большинство респондентов назвало в качестве такового русский (98%); были также заявлены хакасский, английский, украинский, тувинский, бурятский, немецкий языки. 65,7% респондентов 1-го курса испытывают позитивные эмоции, когда слышат речь на русском языке, аналогичный показатель на 2-м курсе составил 65%, на 3-м – 78,6%, на 4-м – 59,6% (табл. 3). Другие группы языков вызывают значительно меньше позитивных эмоций.

Показатели вербального компонента установок толерантности представлены в табл. 4. На вербальном уровне респонденты демонстрируют преимущественно толерантное или индифферентное отношение к представителям других национальностей. Половина опрошенных не обращает внимания на многонациональность и мультирелигиозность социума. Среди тех, для кого эти характеристики имеют значение, преобладает положительное отношение к национальной неоднородности региона. Две трети опрошенных указали, что не питают неприязни к каким-либо национальностям в целом, и менее половины выказали наличие негативных эмоций. Респонденты готовы взаимодействовать с инофонами в качестве коллег по работе/учебе и как соседи – жители одного населенного пункта.

Таблица 3

Эмоциональная реакция студентов на русскую и иностранную речь

Table 3

Emotional reaction of students to the speech in different languages

<i>1-й курс</i>						
Языки	Количе- ство че- ловек	%	Количе- ство че- ловек	%	Количе- ство че- ловек	%
	Позитивные эмоции		Негативные эмоции		Никаких эмоций	
Восточные	19	54,3	5	14,3	11	31,4
Европейские	23	65,7	3	8,7	9	25,6
Азиатские	17	50	6	17,6	11	32,4
Русский	23	65,7	0	0	12	34,3
<i>2-й курс</i>						
Языки	Позитивные эмоции		Негативные эмоции		Никаких эмоций	
Восточные	19	33,3	10	17,5	28	49,2
Европейские	36	63,1	3	5,3	18	31,6
Азиатские	21	36,8	11	19,3	25	43,9
Русский	37	65	1	1,7	19	33,3
<i>3-й курс</i>						
Языки	Позитивные эмоции		Негативные эмоции		Никаких эмоций	
Восточные	13	29,5	8	18,2	23	52,3
Европейские	22	51,1	3	7	18	41,9
Азиатские	9	20,9	10	23,3	24	55,8
Русский	33	78,6	0	0	9	21,4
<i>4-й курс</i>						
Языки	Позитивные эмоции		Негативные эмоции		Никаких эмоций	
Восточные	13	25	10	19,2	29	55,8
Европейские	24	46,1	4	7,8	24	46,1
Азиатские	14	26,9	14	26,9	24	46,2
Русский	31	59,6	0	0	21	40,4

Сравним полученные нами данные с результатами других исследований, проведенных в России за последнее время. Небольшие различия в вариантах шкалы Богардуса и способах их интерпретации, списке этнических групп, а также разница во времени проведения исследования не позволяют получить абсолютно сопоставимые данные. Однако можно обнаружить некоторые общие тенденции, характерные для Красноярска и других городов России. Исследования этнической толерантности у студентов Российского университета дружбы народов (РУДН, Москва) в 2008–2011 гг. показали низкую толерантность респондентов к представителям Кавказа и отчасти арабских стран [33]. Социологическое исследование (без использования шкалы социаль-

ной дистанции), предпринятое в 2008 г. в 35 вузах пяти городов России (Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Ставрополе, Екатеринбурге), выявило характерное более чем для трети всех студентов отрицательное отношение к представителям кавказских народов, уроженцам Закавказья (Армении, Азербайджана), Средней Азии (Казахстана, Киргизии и др.), а также Вьетнама и Китая. Исходя из этого авторы исследования делают предположение о формировании в сознании молодых людей «синдрома неприятия народов неславянского происхождения»¹. Речь в данном случае идет об отношении к мигрантам из соответствующих стран. Изучение этнической толерантности у студентов Нижнего Новгорода и Нижегородской области с помощью шкалы Богардуса обнаружило, что к наиболее дистанцируемым национальностям относятся цыгане, азербайджанцы, китайцы и узбеки. Представители этих этнических групп, кроме цыган, считаются «трудовыми мигрантами» и потому вызывают население беспокоиться за свои рабочие места [34]. Таким образом, результаты нашей работы в целом соответствуют общероссийским тенденциям.

Таблица 4

Вербальные установки толерантности, %

Table 4

Verbal attitudes of tolerance, %

Утверждения, на которые был получен положительный ответ	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
1	2	3	4	5
Разжигание межнациональной розни – это преступление, за которое надо сурово наказывать	86	80	80	64
Надо ограничивать прибытие в наш регион иностранных трудовых мигрантов	52	43	51	46
Радикальный национализм заслуживает всяческого осуждения	77	71	60	50
Народы, которые имеют свою историческую родину за пределами России, должны уехать туда	20	14	11	11
Прибытие иностранных трудовых мигрантов обогащает культуру нашего региона	49	40	40	31

¹ Студенчество в многонациональных мегаполисах и крупных городах России: Этническое самосознание и межэтнические отношения: сборник материалов по результатам социологического исследования / под общ. ред. А. В. Журавского. Москва, 2008. 156 с.

1	2	3	4	5
Многонациональная среда – питательная почва преступности	53	31	36	33
Нельзя делить народы на хорошие и плохие, так как в любом народе есть и хорошие, и плохие люди	95	93	98	96
Нужно разрешить въезд в Россию на продолжительное время только тем, кто знает русский язык и уважает русскую культуру	71	64	74	60
Все народы – и большие, и малые – должны иметь в России равные возможности для сохранения своего языка, религии, традиций, обычаев	83	69	62	58
Надо ограничивать проживание в нашем регионе представителей некоторых национальностей	46	40	42	39

Заключение

Данные, полученные в ходе нашего исследования, указывают на недостаточную готовность будущих педагогов к интеграции в социальном и полиэтническом пространстве, а следовательно, на слабое развитие поликультурной компетентности студентов педагогических специальностей.

Чтобы изменить ситуацию, необходимо переосмыслить содержательные блоки профессиональной подготовки учителей и усилить в ней общесоциальный компонент, который является фундаментом формирования личностной и профессиональной составляющей поликультурной компетентности. Профессиональный аспект поликультурной компетентности представляет собой своего рода экстраполяцию общесоциального опыта на профессиональную деятельность. Логическая последовательность процесса обретения будущими педагогами поликультурной компетентности видится нам как продвижение от освоения общесоциального содержания межкультурных взаимодействий к умению осуществлять их в профессиональной деятельности и далее – к подготовке к поликультурному воспитанию учащихся.

Важным мотивационным элементом для саморефлексии и обучения в течение всей жизни в условиях поликультурного социума выступает информированность. С целью большей осведомленности студентов о межкультурных отношениях и культурах других народов в образовательных программах педагогического направления следует пересмотреть содержание гуманитарных и некоторых профессиональных и специальных дисциплин, которое, как нам думается, должно более полно отражать реги-

ональную национальную, этническую и религиозную специфику. В первую очередь это касается таких предметов, как история, мировая и художественная культура, философия, этнопедагогика и этносоциология.

Ряд теоретических вопросов, связанных с организацией продуктивного взаимодействия с представителями различных культур, этнической культурой и ценностями различных религий, возможно, стоит вынести в качестве вопросов на экзамен или зачет, который может быть проведен в форме решения кейса из реальной практики учителя поликультурной школы.

Активизировать развитие поликультурной компетентности можно и в формате неформального обучения с помощью различных информационно-просветительских мероприятий: проведения тренингов и поликультурных событий на основе деятельностного подхода; посещения различных выставок, участия в дискуссиях, в том числе с представителями НКА; посредством организации экспедиций с реальным погружением в поликультурную среду и межкультурных междисциплинарных студенческих исследований совместно с преподавателями.

Большой потенциал имеет, с нашей точки зрения, привлечение к реализации поликультурного образования членов НКА и национальных диаспор. Плотное продуктивное взаимодействие будущих педагогов с реальными представителями иных культур и религий обеспечит реализацию стратегических инициатив федерального университета по профилактике межэтнических конфликтов в молодежной поликультурной среде и позволит сформировать единое социально-образовательное пространство многонационального региона.

Диалог и совместная деятельность социальных сфер, гражданских институтов и отдельных организаций поликультурного региона могут осуществляться с помощью электронных технологий. Так, для консолидации межэтнического пространства и поддержки системы поликультурного просвещения в Красноярском крае можно использовать электронную платформу непрерывного образования PL2S, способствующую успешной социализации будущих педагогов и интеграции их в поликультурную среду, а также выстраиванию перспективной траектории личностного и профессионального развития.

Таким образом, формирование и развитие поликультурной компетентности будущих педагогов в условиях поликультурной среды региона будет достаточно полно отражать необходимые для профессиональной подготовки к педагогической деятельности и к жизни в поликультурном социуме компетентности и выступать интегративным содержанием образовательного процесса федерального вуза.

Список использованных источников

1. Рафиков Р. Г., Труфанов Д. О. Отношение взрослого населения Красноярского края к представителям других национальностей, иностранным трудовым мигрантам и национальному экстремизму (по результатам социологических исследований, апрель – май 2015 г. // Информационный бюллетень по вопросам межэтнических, межконфессиональных и миграционных отношений в Красноярском крае. 2015. № 9. 160 с.
2. Хайкин С. Р., Березкова С. Б. Социологический мониторинг межнациональных и межконфессиональных отношений Федерального агентства по делам национальностей // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 5. С. 97–110.
3. Хазова С. А., Хатит Ф. Р. Поликультурная компетентность педагога: монография (научное электронное издание). Майкоп: ЭЛИТ, 2015.
4. Новикова И. А. Формирование и развитие поликультурной компетентности педагогических работников в постдипломном образовании // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2015. № 10 (41), ч. 5. С. 39–42.
5. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills 2020 Report [SR-1382A]. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. 19 p. Available at: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPI_future_work_skills_sm.pdf (дата обращения 20.02.2017).
6. Future Work Skills 2020 Summary Map. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. Available at: http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif (дата обращения: 03.03.2017).
7. Galino A., Escribano A. La educacion intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum. Apuntes IEPS, 54. Madrid: Narcea. 1990. P. 7–22.
8. Sales A., Garcia R. Programas de educaci3n intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer. 1997.
9. Rey M. La escuela y la migracion en Europa: Complejidad y perspectivas. In M. Siguan (Coord.). La escuela y la migraci3n en la Europa de los 90. XV Seminario sobre «Educacion y Lenguas». Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, HONSORI. 1992. P. 13–24.
10. Ruben B., Kealy D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation. International Journal of Intercultural Relations. 1979. Vol. 3. P. 15–17.
11. Todd J., Lanigan M. L. Relational Model of Intercultural Communication Competence. International Journal of Intercultural Relations. 1989. Vol. 13. P. 269–286.
12. Pedersen P. J. Assessing Intercultural Effectiveness Outcomes in a Year-Long Study Abroad Program. International Journal of Intercultural Relations. 2010. № 34. P. 70–80.
13. Bennett J. M. Developing intercultural competence for international education faculty and staff. AIEA Conference. February 20–23. San Francisco, CA,

USA: Association of International Education Administrators. 2011. Available at: <http://www.aieaworld.org/>.

14. Карнышев А. Д. Личность и межкультурная компетентность // Психология в экономике и управлении. 2009. № 2. С. 99–106.

15. Hall E. T. *Silent Language*. Garden City; New York: Doubleday. 1959. 240 p.

16. Bhawuk D. P. S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism // *International Journal of Intercultural Relations*. 1992. Vol. 16. P. 413–436.

17. Агадуллин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. Москва: Педагогическая пресса, 2003. С. 12–172.

18. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблематику). Москва; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2003. 240 с.

19. Использование метода проектов с целью формирования поликультурной компетентности студентов вуза в процессе обучения иностранному языку // Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 180-летию потребительской кооперации «Российская кооперация и вузовская наука: опыт взаимодействия и перспективы развития»; 28 января 2011 г. Чебоксары: ЧКИ РУК, 2011. С. 139–141.

20. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Москва: Высшая школа, 2005. 310 с.

21. Хупсарокова А. М. Формирование поликультурной компетентности у будущих педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 118–125.

22. Жукова Т. В. Кросскультурные коммуникации в студенческой среде // Этносоциум и межнациональная культура. 2008. № 2 (10). С. 157–179.

23. Нечаева Е. А. Научные подходы в поликультурном образовании // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2007. № 11. С. 110–113.

24. Максимова Л. И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2012.

25. Минибаева Г. Б. Формирование поликультурной компетенции у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка и литературы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. 2010. № 5. С. 62–65.

26. Садохин А. П. Культурология: теория и история культуры: учебное пособие. Москва: Эксмо, 2007. 624 с. (Образовательный стандарт XXI).

27. Наумова Т. В. Особенности организации взаимодействия ДОО и семьи в условиях воспитания полинационального детского коллектива // Дошкольное воспитание. 2015. № 1. С. 313–317.

28. Габанихина Е. В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций педагогов в воспитательном пространстве вуза // Приволжский научный вестник. 2014. № 8/2 (36). С. 8–10.

29. Хупсарокова А. М., Хакунова Ф. П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 50–55.

30. Практика взаимодействия Сибирского региона в сфере реализации государственной национальной политики: поликультурная образовательная платформа Сибирского федерального университета: коллективная монография / отв. ред. О. Г. Смолянинова. Красноярск: Гротеск, 2016. 236 с.

31. Сергеев В. Социальная дистанция и национальные установки // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2008. № 2. С. 57–61.

32. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Гражданская идентичность и формирование гражданственности // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 4. С. 11–20.

33. Пузанова Ж. В., Демидова И. И. Опыт исследования уровня этнической толерантности студентов РУДН в 2008–2011 гг. // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2012. № 4. С. 107–120.

34. Радина Н. К., Моисеев А. Толерантность и социальная дистанция в восприятии этнических групп у студентов из Нижегородской области и промышленного центра // Коммуникативистика: перспективы развития социально-гуманитарного знания: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, 19 марта 2010 г. Н. Новгород: НФ ГУВШЭ, 2010. С. 118–121.

References

1. Rafikov R. G., Trufanov D. O. Attitude of adult population of Krasnoyarsk Krai to representatives of other nationalities, foreign labor migrants and national extremism (by results of social researches, April – May, 2015. *Informatsionnyi byulleten' po voprosam mezhetnicheskikh, mezhekfessional'nykh i migratsionnykh otnoshenii v Krasnoyarskom krae* № 9. [Information Bulletin on Interethnic, Interdenominational and Migration Relations in Krasnoyarsk Territory]. № 9. 2015. 160 p. (In Russian)

2. Khaikin S. R., Berezhkova S. B. Sociological monitoring of the international and interfaith relations of the Federal agency on affairs of nationalities. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*. [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]. 2016. Vol. 5. P. 97–110. (In Russian)

3. Khazova S. A., Khatit F. R. Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga. [Polycultural competence of the teacher]. Maikop: Publishing House ELITE, 2015. (In Russian)

4. Novikova I. A. Formation and development of polycultural competence of pedagogical workers of post-degree education. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. [International Scientific and Research Journal]. Ekaterinburg, 2015. Vol. 10 (41). P. 5. P. 39–42. (In Russian)

5. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills 2020 Report [SR-1382A]. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. 19 p. Available at: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (Accessed 20 February, 2017). (Translated from English)
6. Future Work Skills 2020 Summary Map. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. Available at: http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif (Accessed 03 March, 2017). (Translated from English)
7. Galino A., Escribano A. La educacion intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum. Apuntes IEPS, 54. Madrid: Narcea, 1990. P. 7–22. (Translated from Spanish)
8. Sales A., Garcia R. Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer. 1997. (Translated from Spanish)
9. Rey M. La escuela y la migracion en Europa: Complejidad y perspectivas. In M. Siguan (Coord.). La escuela y la migración en la Europa de los 90. XV Seminario sobre «Educacion y Lenguas». Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, HONSORI. 1992. P. 13–24. (Translated from Spanish)
10. Ruben B., Kealy D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1979. Vol. 3. P. 15–17. (Translated from English)
11. Todd J., Lanigan M. L. Relational Model of Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13. P. 269–286. (Translated from English)
12. Pedersen P. J. Assessing Intercultural Effectiveness Outcomes in a Year-Long Study Abroad Program. *International Journal of Intercultural Relations*. 2010. № 34. P. 70–80. (Translated from English)
13. Bennett J. M. Developing intercultural competence for international education faculty and staff. AIEA Conference. February 20–23. San Francisco, CA, USA: Association of International Education Administrators, 2011. Available at: <http://www.aieaworld.org/> (Translated from English)
14. Karnyshev A. D. Personality and cross-cultural competence. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*. [Psychology in Economics and Management]. 2009. Vol. 2. P. 99–106. (In Russian)
15. Hall E. T. Silent Language. Garden City; New York: Doubleday, 1959. 240 p. (Translated from English)
16. Bhawuk D. P. S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*. 1992. Vol. 16. P. 413–436. (Translated from English)
17. Agadullin R. R. Polycultural professional competence of the modern teacher. Polikul'turnaya professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. [Problems of modern pedagogical education]. Moscow: Publishing House Pedagogicheskaya Pressa, 2003. P. 12–172. (In Russian)

18. Bondyreva S. K., Kolesov D. V. Tolerantnost' (vvedenie v problematiku). [Tolerance (Introduction to the problematics)]. Moscow; Voronezh: Publishing House MPSI; MODEK, 2003. 240 p. (In Russian)
19. Use of a method of projects with the purpose of formation of polycultural competence of students of higher education institution in the course of training in a foreign language. *Materialy mezhvuzovskoi nauch.-praktich. konferentsii, posvyashchennoi 180-letiyu potrebitel'skoi kooperatsii «Rossiiskaya kooperatsiya i vuzovskaya nauka: opyt vzaimodeistviya i perspektivy razvitiya»*. [Materials of the Interuniversity Scientific-Practical Conference Dedicated to the 180th Anniversary of Consumer Cooperation «Russian Cooperation and University Science: Experience of Interaction and Prospects for Development», d.d. 28.01.2011]. Cheboksary: Publishing House ChKI RUK, 2011. P. 139–141. (In Russian)
20. Sadokhin A. P. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoi kommunikatsii. [Introduction to the theory of intercultural communication]. Moscow: Publishing House Vysshaya shkola, 2005. 310 p. (In Russian)
21. Khupsarokova A. M. Formation of polycultural competence at future teachers. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*. [Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]. 2009. Vol. 3. P. 118–125. (In Russian)
22. Zhukova T. V. Cross-cultural communication in the student's environment. *Etnosotsium i mezhnatsional'naya kul'tura*. [Ethnosociology and Interethnic Culture]. 2008. Vol. 2 (10). P. 157–179. (In Russian)
23. Nechaeva E. A. Scientific approaches in polycultural education. *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta*. [Bulletin of the Russian State University named after Immanuel Kant]. 2007. Vol. 11. P. 110–113. (In Russian)
24. Maksimova L. I. Formirovanie polikul'turnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov v vuze na osnove integrativnogo podkhoda. [Formation of polycultural competence of future teachers of higher education institution on the basis of integrative approach]. Abstract of the cand. diss. Kaluga, 2012. (In Russian)
25. Minibaeva G. B. Formation of polycultural competence at students of higher education institutions in the course of the learning of foreign language and literature. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk*. [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences]. 2010. Vol. 5. P. 62–65. (In Russian)
26. Sadokhin A. P. Kul'turologiya: teoriya i istoriya kul'tury. [Cultural science: Theory and cultural history]. Moscow: Publishing House Eksmo, 2007. 624 p. (Obrazovatel'nyi standart XXI). [(Educational standard XXI)]. (In Russian)
27. Naumova T. V. Features of the organization of interaction of pre-school educational institution and a family in the conditions of education of poly-national children's group. *Doshkol'noe vospitanie* [Early Childhood Education]. 2015. Vol. 1. P. 313–317. (In Russian)
28. Gabanikhina E. V. Formation of professional and valuable orientations of teachers in educational space of higher education institution. *Privolzhskii na-*

uchnyi vestnik. [Privolzhsky Scientific Bulletin]. 2014. Vol. 8–2 (36). P. 8–10. (In Russian)

29. Khupsarokova A. M., Khakunova F. P. Subject and substantial components of polycultural competence of the teacher. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*. [Bulletin of the Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]. 2011. Vol. 1. P. 50–55. (In Russian)

30. Praktika vzaimodeistviya sibirskogo regiona v sfere realizatsii gosudarstvennoi natsional'noi politiki: polikul'turnaya obrazovatel'naya platforma Sibirskogo federal'nogo universiteta. [Practice of interaction of the Siberian region in the sphere of realization of the state national policy: polycultural educational platform of the Siberian federal university]. Ed. by O. G. Smolyaninova. Krasnoyarsk: Publishing House Grotesk, 2016. 236 p. (In Russian)

31. Sergeev V. Social distance and national installations. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy*. [Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research]. 2008. Vol. 2. P. 57–61. (In Russian)

32. Ivanova N. L., Mazilova G. B. Civil identity and formation of civic consciousness. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. [Proceedings of the Saratov University. Series Acmeology of Education. Developmental Psychology]. 2010. Vol. 4. P. 11–20. (In Russian)

33. Puzanova Zh. V., Demidova I. I. Experience of a research of level of ethnic tolerance of students of RUDN in 2008–2011. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya Sotsiologiya*. [Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series Sociology]. 2012. Vol. 4. P. 107–120. (In Russian)

34. Radina N. K., Moiseev A. Tolerance and a social distance in perception of ethnic groups among students from Nizhny Novgorod Region and industrial center. *Kommunikativistika: perspektivy razvitiya sotsial'no-gumanitarnogo znaniya: materialy VI Vserossiiskoi nauch.-praktich. Konferentsii*. [Communicativistics: Prospects for the Development of Social and Humanitarian Knowledge. Materials of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference]. 19.03.2010. Nizhny Novgorod: Publishing House NF GUVShE, 2010. P. 118–121. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 26.01.2017; принята в печать 12.04.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Об авторах:

Смолянинова Ольга Георгиевна – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск (Россия). E-mail: smololga@mail.ru

Коршунова Вера Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Сибирского федерального университета, Красноярск (Россия). E-mail: wera7@mail.ru

Дайнеко Яна Михайловна – аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Сибирского федерального университета, Красноярск (Россия). E-mail: yana.daineko@gmail.com

Вклад соавторов:

О. Г. Смолянинова – методологическое обоснование и описание элементов концептуальной модели оценивания и формирования поликультурной компетентности будущих педагогов.

Я. М. Дайнеко, О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова – совместный анализ литературы по теме исследования; контент-анализ определений и структуры поликультурной компетентности; выбор инструментария исследования (оценивания); проведение исследования и интерпретация полученных результатов.

Received: 26.01.2017; accepted for printing 12.04.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Olga G. Smolyaninova – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, director of Institute of Pedagogics, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: smololga@mail.ru

Vera V. Korshunova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Information Technologies of Training and Continuous Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: wera7@mail.ru

Yana M. Dayneko – Graduate Student, Department of Information Technologies of Training and Continuous Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: yana.daineko@gmail.com

Contribution of the authors:

Olga G. Smolyaninova – methodological justification and description of the elements of the conceptual model of assessment and formation of multicultural competence of future teachers in the process of preparation in the Federal University.

Olga G. Smolyaninova, Vera V. Korshunova, Yana M. Dayneko – analysis of the literature on the research topic and the content analysis of the definitions and structure of multicultural competence; selection of research tools (assessment), research and interpretation of the results.

ОПЫТ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В АСПИРАНТУРЕ

Е. А. Тепляшина¹, М. М. Петрова², А. Б. Салмина³

*Красноярский государственный медицинский университет
им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск (Россия)*
E-mail: ¹elenateplyashina@mail.ru; ²stk99@yandex.ru;
³allasalmina@mail.ru

О. С. Развина

Медицинская школа Университета Ниигаты, Ниигата (Япония)
E-mail: razvinao@med.niigata-u.ac.jp

Аннотация. Введение. Современные научно-инновационные образовательные программы ориентированы на развитие прикладных исследований по приоритетным направлениям отраслевого, межатраслевого и регионального развития. Реализация таких программ наиболее эффективна при сетевой организации процесса обучения. Кроме прочего, модель сетевых отношений «образовательная организация – образовательная организация» является весьма удобной формой осуществления академической мобильности.

Цель публикации – анализ практического воплощения модели сетевого обучения аспирантов в Красноярском государственном медицинском университете и Медицинской школе Университета Ниигаты (Япония).

Методология и методики. В работе использовались теоретический анализ научных достижений сетевой образовательной программы аспирантуры, сравнительно-педагогический метод, обобщение и педагогическое моделирование.

Результаты. Детализированы механизмы налаживания партнерских отношений между университетами разных стран. Представлен опыт сетевого международного образования в аспирантуре, позволивший выработать единую стратегию сотрудничества с зарубежными коллегами в этом направлении. Выявлены преимущества и проблемы использования сетевой формы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Сформулированы предложения и рекомендации по оптимизации и гармонизации целей, задач и программ сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Практическая значимость. Материалы статьи могут служить базой для создания эффективной системы послевузовского образования и повышения конкурентоспособности российских университетов.

Ключевые слова: программа двойных дипломов G-MedEx, международное взаимодействие в области науки и образования, сетевая форма реализации образовательной программы в аспирантуре.

Благодарности: авторы выражают благодарность японским коллегам из Медицинской школы Университета Ниигаты – профессору Татсуо Усики, профессору Хибино Хироси и профессору Сихоко Ямакава – за их поддержку в подготовке данной публикации, а также Т. С. Коньковой – куратору данного проекта в Красноярском государственном медицинском университете.

Для цитирования: Тепляшина Е. А., Петрова М. М., Салмина А. Б., Развина О. С. Опыт сетевой формы реализации образовательных программ в аспирантуре // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 118–129. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129

THE EXPERIENCE OF NETWORKING POSTGRADUATE TRAINING PROGRAMMES

E. A. Teplyashina¹, M. M. Petrova², A. B. Salmina³

Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky,
Krasnoyarsk (Russia)

E-mail: ¹elenateplyashina@mail.ru; ²stk99@yandex.ru; ³allasalmina@mail.ru

O. S. Razvina

Medical School of Niigata University, Niigata (Japan)

E-mail: razvinao@med.niigata-u.ac.jp

Abstract. *Introduction.* Present scientific and innovative education programmes focus on the development of applied research in priority areas of industry, cross-industry and regional development. Implementation of such programmes is most effective along with the network organization of the process of training. In accordance with the Federal Law on Education in the Russian Federation, this model of networking as «educational institution – educational organization» is a very convenient form of academic mobility realisation.

The aim of the present paper is to analyse the model of interaction of the networking postgraduate training programmes at Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky and Medical School of Niigata University (Japan).

Methodology and research methods involve theoretical analysis of the scientific outcomes of implementing a networking postgraduate training programme, comparative-teaching method, generalization, and pedagogical modeling.

Results. The mechanisms of developing the partnership between universities of different countries are detailed. The experience of network international education in a postgraduate study is presented. The presented experience allowed the authors to develop an integrated strategy of cooperation with foreign colleagues in this direction. The advantages and problems of use of a network form of training of academic and teaching staff in a postgraduate school are revealed. The proposals and recommendations on optimization and harmonization of the purposes, tasks and programs of network interaction of the educational organizations are formulated.

Practical significance. The proposed materials of the publication can form the base for creation and designing of an effective system of postgraduate education and competitiveness growth of the Russian universities.

Keywords: double degree programme G-MedEx, international cooperation in the field of science and education, networking postgraduate training programme.

Acknowledgements: The authors are grateful to the Japanese colleagues Prof. Tatsuo Ushiki, Prof. Hiroshi Hibino, and Prof. Shihoko Yamakawa from the Medical School of Niigata University for their incredible support in preparing this publication, as well as to Tatyana S. Kon'kova, Project Manager in Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky.

For citation: Teplyashina E. A., Petrova M. M., Salmina A. B., Razvina O. S. The experience of networking postgraduate training programmes. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 118–129. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129

Введение

Современные тенденции развития российских и международных экономических отношений, формирующиеся в результате взаимозависимости и взаимовлияния различных сфер общественной жизни и деятельности, привели к изменению традиционных взглядов на систему образования, включая программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹ и Указ Президента России «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. № 599 направлены на совершенствование государственной политики в области образования

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

и науки, подготовку квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики. Одним из следствий появления этих документов стало выявление лучших российских университетов с последующей реализацией задачи вхождения их в число ведущих вузов согласно мировому рейтингу.

К основным факторам, влияющим на повышение статуса российских вузов в международных рейтингах, относятся привлечение иностранных профессоров для чтения лекций, академическая мобильность студентов, аспирантов и преподавателей, реализация сетевой формы образовательных программ с участием зарубежных университетов-партнеров. В большинстве зарубежных университетов сетевая форма организации образовательного процесса рассматривается как перспективная область теоретических и практических разработок, нацеленных на изменение подходов к профессиональной подготовке в современном мире [1].

Сетевое образовательное взаимодействие – это один из способов реализации международной и внутрироссийской академической мобильности научно-педагогических кадров: проведения стажировок различной продолжительности и направленности, повышения квалификации, организации профессиональной переподготовки. Активная совместная образовательная деятельность ведущих зарубежных и российских университетов, создание ассоциаций университетов и научно-исследовательских центров способствуют эффективному осуществлению образовательных программ [2, 3].

В этой связи изучение различных моделей сетевого взаимодействия, в том числе на международной основе, и формирование нормативно-методической базы такого взаимодействия достаточно актуальны с точки зрения повышения конкурентоспособности университетов. При этом необходимо акцентировать обязательное наличие двусторонних и многосторонних соглашений между образовательными организациями [4].

Обзор литературы

Сетевые образовательные программы обладают своей спецификой. Во-первых, для сетевого образования наиболее подходящими являются перспективные программы, имеющие междисциплинарный характер и реализуемые на основе разработки и осуществления различных научных проектов. Во-вторых, в процессе такого обучения формируются не столько базовые, фундаментальные, сколько практические профессиональные компетенции. И, в-третьих, благодаря сетевому сотрудничеству

появляется возможность сочетать в ходе проведения научных исследований и использовать интеллектуальные и материальные активы организаций различного профиля [5, 6].

Сетевая организация обучения в аспирантуре позволяет подготовить научно-педагогические кадры для решения важных задач в приоритетных отраслях науки, повысить академическую мобильность аспирантов и в целом качество послевузовского образования специалистов [7]. Определяющими факторами эффективности программ академической мобильности являются использование лучшего опыта ведущих университетов, концентрация в одной программе ресурсов многих вузов и предприятий, приглашение лучших преподавателей для чтения лекций и освоения обучающимися соответствующих их интересам и профилю подготовки разнообразных модулей инвариантных и вариативных компонентов образовательной программы [6, 8]. Активное привлечение к учебному процессу в аспирантуре российских и зарубежных практик способствует развитию прикладных исследований молодых ученых для конкретной цели и конкретного региона.

Базовая концепция сетевого подхода в образовании, в том числе послевузовском, обозначена в документах Болонского процесса, в которых изложены пути постепенного сближения и гармонизации систем высшего образования европейских государств для того, чтобы сформировалось единое образовательное пространство Европы. Точным временем старта этого процесса считается 19 июня 1999 г. – дата подписания Болонской декларации. Российская Федерация присоединилась к данному соглашению в сентябре 2003 г. Основными мотивами для конструктивного рассмотрения болонских идей выступили признание важности сотрудничества в единой инновационной образовательной среде в условиях глобализации экономических и социальных преобразований и возможность повысить посредством такого сотрудничества собственную конкурентоспособность относительно существующих общемировых моделей образования [9].

Материалы и методы

В своей работе мы использовали теоретический анализ научных достижений сетевой образовательной программы аспирантуры, изучение результатов деятельности участников образовательного процесса, сравнительно-педагогический метод, а также метод педагогического моделирования.

Результаты исследования

Интересный опыт сетевого взаимодействия вузов в единой образовательной информационной среде имеется в Красноярском государственном медицинском университете им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ). Один из деловых партнеров вуза – медицинский факультет Университета Ниигаты (Япония). Данное сотрудничество осуществляется в рамках международной программы G-MedEx – программы «двойных дипломов», совокупный объем финансирования которой поддерживается Правительством Японии. Начало тесной совместной научно-образовательной деятельности университетов относится к 1992 г., когда стали реализовываться уникальные для Российской Федерации программы мобильной активности студентов, аспирантов и научных работников и международные научно-исследовательские проекты в области интегративных нейронаук, микробиологии, клеточной и молекулярной биологии, клинической медицины и др.

Программа «двойных дипломов» подразумевает, что образовательные организации, заключившие договор о сотрудничестве, совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы. Теоретическое обучение, научно-исследовательская работа студентов, практика или стажировка, выполнение выпускной квалификационной работы, прохождение государственной итоговой аттестации, которые относятся к основным видам учебной деятельности, возможны посредством образовательных структур двух университетов. При этом научно-исследовательская работа, подготовка и защита выпускной квалификационной работы могут проходить совместно, т. е. под руководством двух преподавателей из разных университетов [11].

Сроки действующего в настоящее время договора о сетевом взаимодействии КрасГМУ с японскими коллегами – 2014–2018 гг. Основным предметом договора является совместное осуществление образовательной программы, которая разбивается на две подпрограммы: высшее профессиональное медицинское образование («блок 1») и аспирантура («блок 2»).

«Блок 1», стартовавший в октябре 2016 г., включает программу летнего обмена и осенние стажировки для японских студентов с подготовкой стендового доклада об их результатах, сдачу экзамена в КрасГМУ и выдачу сертификата. Направления данного блока охватывают такие дисциплины, как микробиология, инфекционные болезни, молекулярная медицина, онкология, информационные технологии в медицине, общественное здо-

ровье и эпидемиология, медицинский английский. В данном блоке предусмотрено также прохождение медицинской практики.

Образовательный ресурс «блока 1» соответствует 7 кредитам. Поскольку варианты оценивания учебных достижений могут существенно различаться в университетах разных стран, разработана система зачетных единиц (кредитов), характеризующая объем выполненной академической работы (посещение лекций, семинаров, контрольных работ, практики) и удобная в применении всеми участниками образовательного процесса для взаимозачетов. Введение данной системы позволяет развиваться академической мобильности [10].

Образовательная программа «блока 2» предполагает, что в соответствии с договором о «двойных дипломах» выпускник университета поступает одновременно в аспирантуру КрасГМУ и аспирантуру Университета Ниигата. Обучение в каждой образовательной организации – не менее 40% объема всего учебного плана. Для периода подготовки в каждом из вузов составляется отдельный учебный план, являющийся частью общего плана. Отдельные модули, курсы, практики (педагогическая и научно-исследовательская) и дисциплины выбираются из образовательных структур обоих университетов. Возможно взаимное признание образовательных модулей – кросс-университетское обучение [12].

Государственная итоговая аттестация проводится по окончании теоретического периода обучения в 8-м семестре и включает сдачу государственного экзамена, а также защиту выпускной квалификационной работы. Данная программа реализуется с сентября 2015 г. и предполагает присвоение двух ученых степеней – кандидата медицинских (биологических) наук и степени Ph.D.

Кроме большой аспирантской программы «блок 2» допускает краткосрочные визиты (двусторонний обмен) – пребывание в течение 6–12 месяцев или 1–3 месяца в партнерском университете для российских и японских аспирантов соответственно. Объектом более детального изучения во время подобных визитов выступают такие дисциплины, как инфекционные болезни, эпидемиология, современные методы исследования в медицине и биологии. В фокусе особого внимания тяжелые заболевания: СПИД, туберкулез, дифтерия. При реализации данной части образовательной программы используются дистанционные образовательные технологии. Партнерская образовательная организация предоставляет свою базу экспериментальных данных.

Итогом обучения является прохождение государственной итоговой аттестации, включающей сдачу государственного экзамена и защиту выпускной квалификационной работы. Данная программа реализуется с октября 2015 г. Выдача диплома (сертификата) об окончании аспирантуры в условиях сетевой формы происходит при полном успешном освоении учебного плана.

В 2015 г. в аспирантуру КрасГМУ по направлениям подготовки 31.06.01 «Клиническая медицина» и 30.06.01 «Фундаментальная медицина» (направленности (профили) 14.01.17 «Хирургия» и 14.03.03 «Патологическая физиология» соответственно) поступили два аспиранта очной формы обучения с использованием сетевых форм образовательных программ. Эти аспиранты успешно сдали вступительные экзамены в Медицинской школе Университета Ниигаты и были зачислены на обучение по послевузовской программе «двойных дипломов» (Ph.D). Направления подготовки, по которым аспиранты поступили на сетевую форму обучения, являются аккредитованными, что позволяет признавать эквивалентность учебных дисциплин в других образовательных организациях.

За первый год обучения молодые люди прошли стажировку в Японии и освоили запланированный учебным планом объем в 60 зачетных единиц (60 кредитов). Этот объем предполагал изучение учебных дисциплин, прослушивание лекций, овладение научными методами исследования, а также проведение научных исследований в продолжение 24 недель. Все указанные этапы профессиональной подготовки были направлены на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами для послевузовского образования по направлениям подготовки 31.06.01 «Клиническая медицина» и 30.06.01 «Фундаментальная медицина»¹.

Аспирант, поступивший по направлению подготовки «Фундаментальная медицина», участвовал в программе академического обмена между КрасГМУ и Университетом Ниигаты (по освоению новых молекулярно-генетических методов). Дальнейшее обучение в аспирантуре позволит ему продолжить выполнение научных исследований в Японии.

В настоящее время в аспирантурах различных японских университетов обучаются шесть молодых ученых КрасГМУ, в том числе три челове-

¹ Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.06.01 Клиническая медицина (уровень подготовки кадров высшей квалификации): Приказ № 1200 от 03.09.2014.

ка – в Университете Ниигаты по направлению 31.06.01 «Клиническая медицина», направленность (профиль) «Инфекционные болезни». Первые этапы реализации сетевой образовательной программы G-MedEx в аспирантуре КрасГМУ – наглядный пример благоприятного и перспективного международного сотрудничества в области науки и образования.

Сетевая форма образовательных программ аспирантуры способствует объединению ведущих зарубежных и российских университетов и выступает эффективной моделью реализации программ подготовки молодых ученых.

Заключение

Анализ результатов тесного взаимодействия двух ведущих образовательных учреждений свидетельствует о том, что модернизация традиционного образования за счет создания современных механизмов развития медицинского образования и освоения сетевой профессиональной деятельности приводит к повышению качества подготовки научно-педагогических кадров. Однако в ходе формирования и развития сетевых отношений возникает ряд трудностей:

- во-первых, проблемы организации сетевого взаимодействия (недостаточная разработанность нормативно-правовых документов и учебно-методических материалов, регламентирующих сетевое сотрудничество с вузами-партнерами и с другими общеобразовательными организациями);
- во-вторых, отсутствие единой сетевой образовательной структуры, объединяющей кадровые, информационные, материально-технические, учебно-методические, социальные ресурсы и обеспечивающей результативное сопровождение данного процесса.

Несмотря на указанные проблемы, сетевые формы образовательных программ в аспирантуре по модели «образовательная организация – образовательная организация» позволили постепенно сформировать единую стратегию международного сотрудничества, которая будет способствовать гармонизации целей и задач, а также содержания научно-методических и обучающих программ, необходимых для достижения высоких показателей при взаимодействии с партнерскими зарубежными образовательными организациями.

Список использованных источников

1. Лазутина И. В. Приоритеты и инструменты международного сотрудничества России в области науки и образования // Вестник международных организаций. 2014. № 1. С. 150–166.

2. Абдулгалимов Р. М., Абдулгалимова Г. Н. Информационные и коммуникационные технологии в системе медицинского образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 3–5.
3. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice // Action Learning: Research and Practice. 2016. Vol. 13. № 3. P. 272–280. DOI: 10.1080/14767333.2016.1220175.
4. Wilkins S., Butt M. M., Kratochvil D., Balakrishnan M. S. The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education // Studies in Higher Education. 2015. Vol. 41. № 12. P. 2232–2252.
5. Апрамонова Ю. Д., Демчук А. А., Моисеева В. В. Сетевая аспирантура: теория и практика вузов Европы и России // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 138–146.
6. Stewart V., Campbell M., Wheeler A. J. Developing a postgraduate work-based curriculum using an Intervention Mapping Approach // Studies in Continuing Education. 2016. Vol. 38. № 3. P. 318–333. DOI:10.1080/0158037X.2015.1120192.
7. Весна Е. Б., Гусева А. И. Модели взаимодействия организаций при сетевой форме реализации образовательных программ // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 1–16.
8. Баша С. Развитие образовательного пространства высшего образования Палестины (рефлексивная модель: сетевая инновационная деятельность в преподавании и обучении) // Образование и наука. 2016. № 7. С. 136–151.
9. European Higher Education Area and Bologna Process. Available at: <http://www.ehea.info> (дата обращения 12.02.2017).
10. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством // Образование и наука. 2015. № 5. С. 63–70.
11. Матушкин Н. Н., Кузнецова Т. А., Пахомов С. И. О междисциплинарных образовательных программах подготовки кадров высшей квалификации // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 4. С. 55–59.
12. Cheng M., Taylor J., Williams J., Tong K. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students // Higher Education Research and Development. 2016. Vol. 35, № 6. P. 1153–1166. DOI: 10.1080/07294360.2016.116087310.1080/03075079.2015.1034258.

References

1. Lazutina I. V. Priorities and tools of international cooperation of Russia in the field of science and education. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii. [International Organisations Research Journal]*. 2014. Vol. 9. № 1. P. 150–166. (In Russian)
2. Abdulgalimov R. M., Abdulgalimov G. N. Information and communication technologies in the system of medical education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The World of Science, Culture and Education]*. 2013. № 1. P. 3–5. (In Russian)

3. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice. *Action Learning: Research and Practice*. 2016. Vol. 13. № 3. P. 272–280. DOI: 10.1080/14767333.2016.1220175. (Translated from English)
4. Wilkins S., Butt M. M., Kratochvil D., Balakrishnan M. S. The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*. 2015. Vol. 41. № 12. P. 2232–2252. DOI: 10.1080/03075079.2015.1034258. (Translated from English)
5. Artamanova Yu. D., Demchuk A. L., Moiseeva V. V. Networking postgraduate medical training: theory and practice in universities of Europe and Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2013. № 2. P. 138–146. (In Russian)
6. Stewart V., Campbell M., Wheeler A. J. Developing a postgraduate work-based curriculum using an Intervention Mapping Approach. *Studies in Continuing Education*. 2016. Vol. 38. № 3. P. 318–333. DOI:10.1080/0158037X.2015.1120192. (Translated from English)
7. Vesna E. B., Guseva A. I. Models of interactions between organization within the frame of networking form of educational programmes. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. [Contemporary Issues of Science and Education]*. 2013. № 6. P. 1–16. (In Russian)
8. Basha S. Educative network's role in reinforcing the academic development in the Palestinian Universities (Reflective model toward and innovation in teaching and learning). *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*. 2016. № 5. P. 136–170. (In Russian)
9. European Higher Education Area and Bologna Process. Available at: <http://www.ehea.info> (Accessed 12 February, 2017). (Translated from English)
10. Silkina N. V., Vaganova N. O. Distinguishing features of educational environment in networking cooperation between an educational establishment and production. *Obrazovanie i nauka. [The Education and Science Journal]*. 2015. № 5. P. 63–70. (In Russian)
11. Matushkin N. N., Kuznetsova T. A., Pakhomov S. I. On interdisciplinary educational programmes for high quality personnel training. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University Management: Practice and Analysis]*. 2010. № 4. P. 55–59. (In Russian)
12. Cheng M., Taylor J., Williams J., Tong K. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research and Development*. 2016. Vol. 35. № 6. P. 1153–1166. DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873. (Translated from English)

Статья поступила в редакцию 17.01.2017; принята в печать 12.04.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах:

Тепляшина Елена Анатольевна – кандидат биологических наук, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры Красноярского государственного медицинского университета им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск (Россия). E-mail: elenateplyashina@mail.ru

Петрова Марина Михайловна – доктор медицинских наук, профессор, проректор по научной работе Красноярского государственного медицинского университета им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск (Россия). E-mail: stk99@yandex.ru

Салмина Алла Борисовна – доктор медицинских наук, профессор, проректор по инновационному развитию и международной деятельности Красноярского государственного медицинского университета им. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск (Россия). E-mail: allasalmina@mail.ru

Развина Ольга Сергеевна – старший сотрудник Центра контроля G-MedEx Медицинской школы Университета Ниигаты, Ниигата (Япония). E-mail: razvinao@med.niigata-u.ac.jp

Received: 17.01.2017; accepted for printing 12.04.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Elena A. Teplyashina – Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Postgraduate Education, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: stk99@yandex.ru

Marina M. Petrova – Doctor of Medical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific Work, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: stk99@yandex.ru

Alla B. Salmina – Doctor of Medical Sciences, Professor, Pro-rector for Innovative Development and International Affairs, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky, Krasnoyarsk (Russia). E-mail: allasalmina@mail.ru

Olga S. Razvina – Assistant Professor, G-MedEx Control Center, Medical School of Niigata University, Niigata (Japan). E-mail: razvinao@med.niigata-u.ac.jp

PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

V. N. Kormakova¹, E. N. Musaelian²

Belgorod State University, Belgorod (Russia).

¹E-mail: kormakova@bsu.edu.ru; ²E-mail: musaelian@bsu.edu.ru

D. I. Ruziyeva

Tashkent State Pedagogical University, Tashkent (Republic of Uzbekistan).

E-mail: dilnoz68@inbox.ru

Abstract. *Introduction.* The study is complex and extremely topical in modern society and social and cultural reality. The problem is challenging because the pedagogical assistance in self-determination in trade occupations gives a great opportunity to achieve a high level in personal development, in modern production, and in society as a whole.

The aim of the study is to develop a concept of pedagogical assistance in self-determination of high school students in the field of trade occupations.

Methodology and research methods. The solution of the problems and test assumptions have been provided with the help of the following methods: theoretical analysis of philosophical, psychological, sociological and pedagogical works; diagnostics; observation; archival research; taxonomic qualimetric; pilot, ascertaining and educational experiments; methods of mathematical statistics.

Results. The research shows a positive change in creativity, reflexivity and values of high school students in experimental groups. In certain conditions the process of self-determination in trade occupations has been successful.

Scientific novelty. There has been developed a scientific concept of pedagogical assistance in self-determination of high school students in the field of trade occupations, which includes the structure, functions, laws and principles, factors, pedagogical conditions and a mechanism to ensure the effectiveness of the self-determination process; technological and reflexive foundations of this process.

Practical significance. The results of the study can be used in secondary general and vocational education, training, retraining and refreshment courses for teachers, graduate students, tutors and is to create preconditions for pedagogical support for self-determination of high school students in the field of trade occupations.

Keywords: self-determination, trade occupations, pedagogical assistance, school graduates, pedagogical conditions, culture, educational institutions, professional activity.

For citation: Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical assistance in high school students' professional self-determination. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 130–145. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-130-145

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В. Н. Кормакова¹, Е. Н. Мусаелян²

*Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, Белгород (Россия)*

E-mail: ¹kormakova@bsu.edu.ru; ²musaelian@bsu.edu.ru

Д. И. Рузиева

*Ташкентский государственный педагогический университет,
Ташкент (Республика Узбекистан)*

E-mail: dilnoz68@inbox.ru

Аннотация. Введение. Организация и совершенствование педагогического сопровождения процесса самоопределения в сфере рабочих профессий является актуальной социокультурной проблемой в современном обществе, так как данное направление педагогической деятельности открывает широкие возможности для достижения высокого уровня развития личности, современного производства и социума в целом.

Цель представленного в статье исследования – разработка концепции педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий.

Методология и методы. Решение поставленной задачи и проверка исходных положений обеспечивались предварительным теоретическим анализом философской, психологической, социологической и педагогической литературы; комплексом диагностических, наблюдательных, праксиметрических и таксономических методов; применялись пилотажный, констатирующий и формирующий виды эксперимента; для обработки экспериментальных данных использовались методы математической статистики.

Результаты и научная новизна. Была разработана и научно обоснована целостная система педагогического сопровождения учащихся старших

классов, способствующая их сознательному профессиональному выбору в области рабочих специальностей. Выявлены и описаны структура, функции, закономерности, принципы, факторы и механизмы процесса профессионального самоопределения, обеспечивающие эффективность профориентационной работы. Проведенный эксперимент по внедрению в практику концептуальной модели сопровождения показал позитивную динамику показателей профессионального самоопределения школьников. Специально созданные культуросообразные педагогические условия повышают интерес учащихся к рабочим специальностям, стимулируют их творческую активность и рефлексию по поводу собственного профессионального будущего, положительно влияют на изменения ценностных ориентаций, оптимизируют процесс освоения выпускниками школ азов учебно-профессиональной деятельности, что является предпосылкой для дальнейшего успешного продолжения профессиональной подготовки и осознанного рационального построения карьеры.

Практическая значимость. Предлагаемая авторами концепция педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий может быть использована не только в средних общеобразовательных учреждениях, но и в учебных организациях профессиональной подготовки, а также на курсах повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: самоопределение, рабочие профессии, педагогическое сопровождение, выпускники школ, педагогические условия, культура, учебные заведения, профессиональная деятельность.

Для цитирования: Kormakova V. N., Musaelian E. N., Ruziyeva D. I. Pedagogical assistance in high school students' professional self-determination. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. С. 130–145. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-130–145

Introduction

Modern trends in the development of education system in Russia are responsible for changing the priorities of educational institutions. The role of internal determinants for personal and professional self-determination of graduates of educational institutions in choosing profession independently provides a competent worker in the future labor market with the need for personal self-realization.

The significance of the problem is stated in official papers, in which the idea of professional and personal self-determination is regarded as one of the most important in education. For example, the Federal Law «On Education in the Russian Federation» asserts the priority for the free personality development and inclinations according to human needs, the need for conditions for self-realization.

In the context of reforming the Russian economy increases demand for skilled and competitive workers. An employee of modern production with the requirements for self-development and self-realization becomes a supreme value. In this regard, defining a social policy for Russia, the Russian President V. V. Putin mentioned that «... today working as the backbone of the economy is a responsible executor of complex and changing technical regulations. The worker's qualification, his professional pride and honor is a decisive competitive factor».

In recent decades, the prestige of trade occupations has gone down sharply. The number of those wishing to be engaged in this area has decreased significantly. Surveys of school graduates show that only 3,6% of them are willing to get a trade. This problem, as one of the major in modernization of the state economy, was announced at Government meeting. It was emphasized that among all vacancies a trade profession makes 71% (more than 2/3). It was noted that the taken measures could not solve the problem of «staff shortage»: the number of vocational training institutions is reducing; there is a steady decline in the number of students in them. In this respect, skilled labor market is in need for serious change.

There are some positive trends in the solution of this problem. The results of our theoretical and empirical studies confirm the outputs of sociological studies. Recent years have indicated that 45% of secondary school graduates are interested in trade professions, 58% of them are willing to get basic vocational skills. At the same time, the teaching staff, parents of high school students, and the employers (78%, 56%, and 96% respectively) assert that the support for school graduates' self-determination in the field of trade occupations is necessary in modern conditions.

The study of the activities of educational institutions testifies to the insufficient level of educational assistance for school leavers in their self-determination in trade occupations. A professional self-determination is carried out intuitively and the process can not be predicted. Current cultural and educational environment doesn't provide enough inclination and capability for graduates of educational institutions in educational and professional activities.

The needs for society, modern industry, and senior students in pedagogical assistance in self-determination in trade occupations and the identified contradictions determined the research problem: what are the theoretical foundations, laws, principles, functions, pedagogical conditions and technologies to ensure the effectiveness of high school students' self-determination in the field of trade occupations.

The solution of the problem is the aim of the study that is to develop the concept of pedagogical assistance in self-determination of high school students in the field of trade occupations.

Literature review

The success of self-determination of high school students can be achieved due to specially organized pedagogical assistance in this process. In the Russian language «assistance» is treated as «following nearby, leading somewhere», «accompany, go along with someone». The interpretation is consistent with the tasks of self-determination of senior students on the threshold of vital and professional direction, before solving complex life problems.

The term «assistance» in pedagogy is interpreted as pedagogical support (O. S. Gazman, N. B. Krylova, etc.) [1], psychological support (E. I. Isaev, V. I. Slobodchikov, etc.) [2], pedagogical support (K. Marklaflin, S. D. Slobodchikov, etc.), psychological help (M. R. Bityanova, E. A. Khodyreva, etc.) [3], pedagogical assistance in (V. N. Kormakova, S. N. Chistyakov and others), psychological assistance (L. M. Mitina, G. Allport, Ryan, R. M. etc.) [4, 5], pedagogical interaction (M. V. Shakurova, etc.) [6].

The methodological basis for the development of the theory of pedagogical assistance for children are the works of outstanding philosophers and pedagogues. The idea of pedagogical assistance was developed in pedagogical works of I. G. Pestalozzi, K. D. Ushinsky, P. Lesgaft, P. Kapterev and others.

Last decade pedagogical assistance has been considered as:

- 1) the interaction in social and cultural environment (T. E. Reznik, Yu. M. Reznik [7; 8], etc.);
- 2) the construction of an individual trajectory of self-determination through the implementation of individual educational programs (V. N. Kormakova, E. N. Musaelyan [9; 10], etc.);
- 3) a kind of assistance in different life situations (Zh. A. Zakharov and others).

Last century in English schools practice the concept of «pastoral care» was introduced. This concept refers to the process of promoting personal self-determination and self-development of students, monitoring the achievements in education [11]. In the USA, counseling is considered only in connection with the life problems that can schoolchildren experience [12, 13]. Such approaches allow us to consider pedagogical assistance as an alert to possible difficulties in self-determination.

Practical pedagogy seeks to prevent the deformation of personality development. Psychology sees its tasks in overcoming unfavorable personal con-

ditions [14]. There has been a change in effective measures for the rehabilitation of personality dysfunctions towards longer duration, the complexity of psychological care and support [15; 16].

«Psychological and pedagogical assistance when successfully organized gives prospects for personal growth, allows to enter the» development zone «that has not been available yet» [17, p. 20]. Social and pedagogical support is viewed by scientists as co-actions of people in their social environment, carried out by them in time, space and in accordance with their inherent roles [9; 18].

According to E. A. Aleksandrova, the directions of pedagogical assistance are: 1) analytical and projecting; projecting the prospects of interaction situations; 2) consulting; 3) coordinating; 4) organizational. Through the methods of pedagogical assistance, the author finds a joint projecting and construction of teaching and educational activities; the development of pedagogical situations for conscious and independent development of individual educational trajectories; reflexive interaction of the subjects of the process; the development of the atmosphere of openness and respect for the others [19]. In this case, «the teacher's task is to help the students make the right choice, to realize the ability to individual development» (J. K. Johnson).

The concerns of pedagogical assistance in the self-determination of high school students in trade occupations are seen in the arranging of pedagogical activity. This is aimed at developing the conditions for senior students to understand the sense of self-determination, to develop and project life strategies of school graduates, to predict the results of educational and professional activities, the strategies of behavior, overcoming the problems in professional self-determination. The content and methods of pedagogical assistance are determined by the nature of those difficulties which are experienced by high school students in the process of self-determination.

The use of the term «pedagogical assistance» in relation to the process of self-determination of high school students in the sphere of trade occupations is specified by the need to integrate the support process, assistance, and self-determination of high school students in the process of their interaction with other people, with social and cultural environment, as well as the need for the formation and development of the student's autonomy as a subject of self-determination in the sphere of trade occupations. The activities of pedagogical assistance in self-determination of high school students in the sphere of trade occupations include screening-diagnostics, consulting, organization of educational and professional activities, providing reflection, examination (of programs of elective courses, educational projects, the social environment of

senior students, the quality of pedagogical assistance, the success of self-determination of high school students in the sphere of trade occupations).

Methodology and research methods

The problem solution and test assumption have been provided with a set of methods: theoretical analysis of philosophical, psychological, sociological and pedagogical works to compare the existing views on the research problem, study of its theoretical and methodological foundations and identify the essence of pedagogical assistance in self-determination of high school students in trade occupations (retrospective, comparative, content analysis); diagnostics (tests, questionnaires, interviews, discussions, self-esteem and peer review, rating, ranking, generalization of independent characteristics); observational (direct, indirect and long-term observation, self-observation); archival research (analysis of product activities), taxonomic and qualimetric to examine the state of self-determination of high school students in trade occupations; experiment (pilot, ascertaining and educational experiments); methods of mathematical statistics.

The study was conducted in several stages, covering the period from 1997 to 2013. The first stage was devoted to stating a scientific problem, theoretical assumptions of research, studying and analyzing of philosophic, psychological and pedagogical works on the problem of personal and professional self-determination of high school students; developing methodological apparatus and practical acquaintance with the problems of motivation and readiness of high school students to work in the field of trade occupations after school graduation; studying pedagogical experience, planning an experimental work.

The second stage dealt with the development of scientific and conceptual apparatus and methodology of the study; formulation of a common hypothesis of the study; carrying an ascertaining experiment and data processing. The third stage was to develop and implement the concept of self-determination of high school students in trade occupations, to check the revealed pedagogical conditions, carry out the educational experiment, introduce research results into the practice of educational institutions. The fourth stage – analysis, systematization and generalization of the results of the experimental work.

The experimental work was carried out in secondary schools № 7, 17, 19, 25, 49, grammar schools № 5 and 1, lyceum № 32, secondary school № 5 of Novomoskovsk, Tula Region; organizations of additional education for

children in Tula region; rural schools in Belgorod region, the Institute for Advanced Studies and Retraining of Workers in Tula region, Belgorod Institute of advanced training and retraining of teachers.

Main body

The development of pedagogical assistance in self-determination of high school students in trade occupations suggests a new process control system which is based on social partnerships. It is understood as a joint activity of the subjects of different levels and aimed at mobilizing the resources of educational institutions, manufacturing enterprises, the family, cultural school environment in order to improve the process of self-determination of high school students in the field of trade occupations, and provide higher level of self-determination and its structural components.

The developed model of poly-subjective process control of pedagogical assistance in high school students' self-determination in the field of trade occupations includes objectives, management guidelines, efficiency terms, main functional components, and stages of administrative activity (analytical, target, prognostic, organizational, diagnostic, and corrective). During the experiment have been worked out management functions, mechanism of constructive dealing – subjective position of all participants in this process, first of all high school students related to their aspirations in future, life strategies, and a professional career in trade occupations. Poly-subjective management ensures a proper functioning and the development of pedagogical assistance in self-determination of high school students and improves the efficiency of self-determination.

We carried out a quantitative and qualitative assessment of the effectiveness of pedagogical assistance in self-determination of high school students in the field of trade occupations. As an example, we compared the results of the initial and final stages of the research in experimental and control classes. The conclusions are: by the end of the study the students in the experimental classes were observed to increase the levels of this criterion. At the end of each cycle of the experimental work the amount of high school students with a creative level of self-determination culture ranged from 11,5% to 23,6% in experimental classes and was recorded significantly lower one from 3,9% and 10,4% in control classes. The number of students with an adaptive level of self-determination in the sphere self-determination culture in trade occupations in control classes (from 41,6% to 46,4%) was significantly higher than in experimental classes (from 25,4% to 27,8%) (Tables 1, 2).

Table 1

Distribution of high school students in levels of self-determination culture
(2010–2012), %

Level	Level distribution			
	Before the experiment		After the experiment	
	E	C	E	C
Adaptive	58,4	51,6	25,4	41,6
Constructive	36,1	42,3	63,1	54,5
Creative	5,5	6,1	11,5	3,9

Table 2

Distribution of high school students in levels of self-determination culture
(2012–2014), %

Level	Distribution Level			
	Before the experiment		After the experiment	
	E	C	E	C
Adaptive	55,5	48,8	27,8	46,4
Constructive	38,4	43,4	48,6	43,2
Creative	6,1	7,8	23,6	10,4

Table 3 provides comparative data for self-determination of high school students in trade occupations before and after the experiment. By the end of the study a significant increase in all criteria indicators can be observed in experimental classes; final data state higher level of self-determination of high school students in trade occupations in experimental classes. It illustrates that the conditions, specially organized during the formative experiment an axiological component of self-determination defined quality changes in motivational, technological and reflexive components.

Table 3

Distribution of high school students who participated in the study by self –
determination criteria, %

Levels Criteria	Adaptive		Constructive		Creative	
	Before the study	After the study	Before the study	After the study	Before the study	After the study
Values	67,2	8,8	30,7	60,9	2,1	30,3
Cultural conformity	51,4	10,4	42,8	66,1	5,8	23,5
Creative activity	61,4	11,2	32,7	56,0	5,9	32,8
Reflexivity	60,4	10,1	30,8	63,5	8,8	26,4

According to expert assessment, for the time of the formative experiment in experimental classes was an increase the number of students with a creative (an increment of 22,8%) and constructive (25,5%) levels of self-determination in trade occupations increased. The number of students with an adaptive level 48,3% (they were distributed to higher levels) was decreased. A technology of pedagogical support activities helped to raise the level of self-determination of high school students in the field of trade occupations.

The students in control classes showed a slight increase in a creative level of self-determination in trade occupations by 5,09% and in a constructive level – by 3,16%. The number of students with an adaptive level was decreased by 8,25%. In these classes the values, the cultural conformity, the need for self-determination in the field of trade occupations were not of great interest.

In the classes, where pedagogical assistance in self-determination was not properly offered, self-determination of some students in trade occupations was spontaneous. Having compared the results of initial and final testing in experimental and control classes we can conclude that by the end of the study in experimental and control classes there was an increase in the level of self-determination culture.

Summarizing the results of the study, it should be noted a positive impact of experimental technology on self-determination of senior students in the field of trade occupations. The students have shown an interest in trade occupations, a desire to improve their knowledge and skills to achieve professional success in the future. They are more active, organized; possess a wide range of skills necessary for self-determination in the field of trade occupations. Their educational and professional activity has more effective and creative approach to problem solving tasks and is focused on the sphere of trade occupations.

Discussion and Conclusion

Theoretical and experimental results of the study led to the following conclusions. The problem of pedagogical assistance in high school students' self-determination in trade professions is caused by the need to provide modern production with qualified secondary school graduates as potential employees of modern production, who are informed and can realize their personal and social needs, who are motivated to work as laborers, and both cultivate human values and the values of trade professions.

The problem under study is complicated and extremely challenging in modern society and in social and cultural reality: it is complicated because of its immensity. This phenomenon is exciting at different levels: at the level of

secondary education, at the level of educational institutions, at the level of pedagogical support of senior self-determination. First of all, this problem is relevant due to the pedagogical support for self-determination in trade professions encompasses a great opportunity to achieve a high level in personal development, in modern production, and in the society as a whole.

The developed theoretical and methodological bases for pedagogical assistance in high school students self-determination in the field of trade occupations, its phenomenological description, the defined relationships and connections between the essential characteristics of high school students self-determination process in trade occupations and the process of pedagogical assistance in senior students self-determination in trade occupations broaden and deepen the existing scientific knowledge about personal and professional self-determination of students, the concept of self-determination of high school students in the field of trade occupations and pedagogical assistance. It contributes to the development of conceptual and terminological apparatus for pedagogical theory in educational institutions.

Pedagogical assistance in self-determination in the field of trade occupations, including structure, function, objective and subjective factors, laws and principles, pedagogical conditions and the mechanism of pedagogical assistance in self-determination in the field of trade occupations, as well as technology for its implementation enrich and deepen the theory and methodology of secondary education, and additional education for children and adults.

The defined principles of pedagogical assistance in self-determination of high school students, pedagogical conditions of the effectiveness of self-determination, the developed technology and pedagogical assistance in self-determination of high school students broaden the theoretical, methodological and practical aspects of the given problem. They also help to understand the capabilities of educational activities, educational and professional activities of high school students for further studies in the system of secondary and further education for children.

The research results show that in case the process of self-determination in trade occupations is properly arranged, educational and professional activity of high school students will go up. It also tends to positive changes in values, creativity and reflexivity of school graduates in experimental classes.

The obtained results in experimental studies prove the effectiveness of pedagogical conditions for self-determination of high school students in the field of trade occupations. The main strategies and conclusions approve that the research problem is solved, and the results reinforce the hypothesis.

References

1. Gazman O. S., Romanov L. I. Bazovaya kultura lichnosti: teoreticheskie i metodicheskie problemy. [Basic personality culture: theoretical and methodical problems]. Moscow: Publishing House APN USSR, 1989. P. 4–15. (Translated from Russian)
2. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. [Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Publishing House School-Press, 1995. 383 p. (Translated from Russian)
3. Simonova G. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie socialnoj adaptacii uchashchixsya obrazovatelnyx uchrezhdenij. [Pedagogical support of social adaptation of students of educational institutions: theory and practice]. Kirov, 2006. 40 p. (Translated from Russian)
4. Bityanova M. R. School psychologist: the idea of psychological and pedagogical support. *Direktor shkolyi*. [The Headmaster of School]. 1997. № 3. P. 7–8. (Translated from Russian)
5. Mitina L. M. Professional and personal self-determination of young people in the period of socio-economic stabilization of Russia. *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi v period sotsialno-ekonomicheskoy stabilizatsii Rossii: Mat-lyi Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Professional and Personal Self-Determination of Young People in the Period of Socio-Economic Stabilization of Russia: Proceedings of Scientific-Practical Conference, Samara, 30 June – 1 July, 2008]. Samara: Samar. Humanit. Acad., 2008. 264 p. (Translated from Russian)
6. Deci E. L., & Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. № 11. P. 227–268. (In English)
7. Shakurova M. V. Program, content, monitoring of work with the family. *Sotsialnaya pedagogika*. [Social Pedagogy]. 2006. № 6. P. 87–98. (Translated from Russian)
8. Polyakov S. D., Reznik A. I., Morozova G. V. and others. Upravlenie razvitiem individualnosti lichnosti v uchebnom protsesse. [Managing the development of personality in the learning process]. Moscow: Publishing House September, 1999. 144 p. (Translated from Russian)
9. Reznik T. E., Reznik Yu. M. Life strategies of personality. *Sotsis*. [Socis]. 1995. № 12. P. 10–15. (Translated from Russian)
10. Kormakova V. N. Samoopredelenie starsheklassnikov v sfere rabochih professiy. [Self-determination of senior pupils in the sphere of working professions]. Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj universitet. [National Research University]. 2013. 355 p. (Translated from Russian)
11. Kormakova V. N. Educational outsourcing in the system of managing the process of self-determination of high school students in the sphere of working professions. *Vestnik ASU*. [Bulletin of Adygeya State University]. 2010. № 1. P. 78–83. (Translated from Russian)

12. McLaughlin K. Issledovanie sistemy pedagogicheskoy pomoshhi i podderzhki v shkolah Anglii i Ujel'sa. [Research of the system of pedagogical help and support in schools in England and Wales]. *Novye cennosti obrazovaniya: zabota – pomoshh' – podderzhka*. [New values of education: Care – help – support]. Moscow: Publishing House Innovator, 1996. P. 99. (Translated from Russian)
13. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. The problem of forming the readiness of adolescents to design an educational and professional route in the context of a competence approach. *Pedagogicheskoe obrazovanie v rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2011. № 5. P. 129–135. (Translated from Russian)
14. Peel J., Spencer H. The evolution of a sociologist. New York, 1971. 163 p. (In English)
15. Crites J. O. Vocational Psychology. McGraw-Hill. London. 1978. 236 p. (In English)
16. Lapteva N. P. Psychological and pedagogical support of the pedagogical process: a tribute to fashion or a conscious need? *Nachalnaya shkola do i posle*. [Primary School Before and After]. 2005. № 6. P. 42–44. (Translated from Russian)
17. Cialdini R. B. Influence: Science and practice (5th edition). New York: Harper Collins, 2008. 621 p. (In English)
18. Krylova N. B. Sotsiokulturnyy kontekst obrazovaniya. Novyye tsennosti obrazovaniya: Soderzhanie gumanisticheskogo obrazovaniya. [Socio-cultural context of education. New values of education: The content of humanistic education]. Issue 2. Moscow, 1995. P. 67–103. (Translated from Russian)
19. Alexandrova E. A. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individualnykh obrazovatelnykh trayektoriy. [Pedagogical support for high school students in the process of development and realization of individual educational trajectories]. Tambov. 2007. P. 2–9. (Translated from Russian)

Список использованных источников

1. Газман О. С., Романов Л. И. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Москва: АПН СССР, 1989. С. 4–15.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 383 с.
3. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика. Киров, 2006. 40 с.
4. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // Директор школы. 1997. № 3. С. 7–8.
5. Митина Л. М. Профессиональное и личностное самоопределение молодежи: вчера, сегодня, завтра // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 30 июня – 1 июля 2008 г. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2008. 264 с.

6. Deci E. L., & Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. № 11. P. 227–268.
7. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников. 2006. № 6. P. 87–98.
8. Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В. и др. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. Москва: Сентябрь, 1999. 144 с.
9. Резник Т. Е., Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности // *Социс*. 1995. № 12. С. 10–15.
10. Кормакова В. Н. Самоопределение старшеклассников в сфере рабочих профессий: монография. Белгород: Белгородский государственный университет, 2013. 355 с.
11. Кормакова В. Н. Образовательный аутсорсинг в системе управления процессом самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий // *Вестник АГУ*. 2010. № 1. С. 78–83.
12. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // *Новые ценности образования: работа – помощь – поддержка*. Москва: Инноватор, 1996. С. 99.
13. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Проблема формирования готовности подростков к проектированию образовательно-профессионального маршрута в контексте компетентностного подхода // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 5. С. 129–135.
14. Peel J., Spencer H. The evolution of a sociologist. New York, 1971. 163 p.
15. Crites J. O. Vocational Psychology. McGraw-Hill. London. 1978. 236 p.
16. Лаптева Н. П. Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса: дань моде или осознанная необходимость? // *Начальная школа До и После*. 2005. № 6. С. 42–44.
17. Cialdini R. B. Influence: Science and practice (5th edition). New York: Harper Collins, 2008. 621 p.
18. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // *Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования*. Москва, 1995. Вып. 2. С. 67–103.
19. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Тамбов, 2007. С. 2–9.

Received: 21.12.2016; accepted for printing 12.04.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Valentina N. Kormakova – Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, Belgorod State University, Belgorod (Russia). ORCID ID-0000-0002-2929-3252. E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

Elena N. Musaelyan – Associate Professor, Department of Foreign Languages, Belgorod State University, Belgorod (Russia). ORCID ID – Researcher ID-0000-0002-8219-8588. E-mail: musaelian@bsu.edu.ru

Dilnoz I. Ruziyeva – Professor, Professor, Department of Pedagogy, Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Republic of Uzbekistan. E-mail: dilnoz68@inbox.ru

Contribution of the authors:

Valentina N. Kormakova – presented systematic results, analytical and statistical study material and methods. The author presented the study material of the process of pedagogical assistance in professional self-determination of high school students, the evidence basis of the current hypothesis, the justification of the scientific novelty of the conducted work. Guidelines and main directions for further research in the field of professional self-determination of high school students are given.

Place of project implementation: 1) MOU «Interschool Educational Complex of Belgorod»; 2) MOU Schools № 2, 5, 17, 19, 25, 32 49 in Belgorod; 3) MOU «Razumensky Inter-School Complex» in Belgorod district of Belgorod region; 4) MOU School № 5 in Novomoskovsk, Tula region.

Elena N. Musaelyan – carried the formulation of the scientific problem outlined its relevance, and the problems that are addressed in this paper. The author determined the theoretical and practical significance of the study; denoted the most authoritative publications and overviewed basic research on the given issue.

Place of project implementation: 1) MOU «Interschool Educational Complex of Belgorod»; 2) MOU School № 2, 12, 21, 43, 45 in Belgorod.

Dilnoz I. Ruziyeva – presented analytical study material, determined the theoretical and practical significance of the study.

Place of project implementation: Tashkent State University.

Статья поступила в редакцию 21.12.2016; принята в печать 12.04.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах

Кормакова Валентина Николаевна – профессор кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (Россия). ORCID ID-0000-0002-2929-3252. E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

Мусаелян Елена Николаевна – доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород (Россия). ORCID ID-Researcher ID-0000-0002-8219-8588. E-mail: musaelian@bsu.edu.ru

Рузиева Дильноз Исомжоновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, Ташкент (Республика Узбекистан). E-mail: dilnoz68@inbox.ru

Вклад авторов

Кормакова Валентина Николаевна – систематизировала авторские аналитические и статистические материалы и выбрала методы исследования. Представила экспериментальные данные процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников и доказательную базу рабочей гипотезы; обосновала научную новизну работы. Сформулировала рекомендации по организации этого процесса и основные направления дальнейших исследований.

Место выполнения проекта: 1) МОУ «Межшкольный учебный комбинат г. Белгорода»; 2) МОУ СОШ № 2, 5, 17, 19, 25, 32, 49 г. Белгорода; 3) МОУ «Разуменский межшкольный комбинат» Белгородского района Белгородской области; 4) МОУ СОШ № 5 г. Новомосковска Тульской области.

Мусаелян Елена Николаевна – обозначила научную проблему и ее актуальность; определила теоретическую и практическую значимость работы; на основе наиболее авторитетных и доступных публикаций исследований произвела обзор современных точек зрения, касающихся рассматриваемой темы.

Место выполнения проекта: 1) МОУ «Межшкольный учебный комбинат г. Белгорода»; 2) МОУ СОШ № 2, 12, 21, 43, 45 г. Белгорода.

Рузиева Дильноз Исомжоновна – представила аналитический материал по проблеме исследования; обосновала научную новизну, теоретическую и практическую значимость работы.

Место выполнения проекта: Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-146-168

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ С СОВЛАДАЮЩИМ И ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

И. И. Хасанова¹, С. С. Котова²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург (Россия).*

E-mail: ¹irina.hasanova@rsvpu.ru; ²89193885388@mail.ru

Аннотация. Введение. Интернет стал мощным средовым фактором формирования личности современных молодых людей, оказывающим на них далеко не однозначное влияние. Безусловно позитивными выглядят стирание временных и пространственных границ между людьми благодаря интернет-ресурсам, очень удобным для оперативных личных, социальных и деловых коммуникаций, существенное облегчение поиска нужной информации, возможности дистанционного обучения, получения услуг «не выходя из дома» и др. Вместе с тем все более явной становится проблема интернет-зависимого поведения среди подростков и молодых людей, которые в силу возрастной незрелости наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий.

Цели статьи заключаются в комплексном обзоре проблемы взаимосвязи интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи и в проектировании процесса психолого-педагогической коррекции интернет-зависимого поведения студентов.

Методология и методики исследования. Ведущим методом исследования было избрано психолого-педагогическое наблюдение. Анкетный опрос и психологическое тестирование позволили выявить взаимообусловленность интернет-зависимости, неконструктивных способов совладающего поведения (конфронтации, бегства-избегания) и девиантного поведения учащихся.

Результаты и научная новизна. Уточнено понятие «интернет-зависимое поведение». Представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения интернет-зависимости во взаимосвязи с совладающим и отклоняющимся поведением. Исследованы индивидуально-психологические особенности интернет-зависимых молодых людей, составлен психологический про-

филь личности интернет-зависимого обучающегося с учетом особенностей его личностных свойств, акцентуаций характера, социального и эмоционального интеллекта. Определены цели, задачи, принципы и методы коррекции личности, имеющей склонность к интернет-зависимости.

Практическая значимость. Материалы статьи представляют практическую ценность для психологов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение учащейся молодежи и реализующих развивающие и коррекционно-развивающие программы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, интернет-зависимость, совладающее поведение, отклоняющееся поведение, ранний юношеский возраст.

Для цитирования: Хасанова И. И., Котова С. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 146–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-146-168

THE CORRELATIONS OF THE INTERNET ADDICTION BETWEEN COPING AND DEVIANT BEHAVIOUR OF STUDENTS

I. I. Hasanova¹, S. S. Kotova²

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: ¹irina.hasanova@rsvpu.ru; ²89193885388@mail.ru

Abstract. Introduction. The Internet has become the powerful environmental factor of formation of the personality of modern young people exerting far ambiguous impact on them. Obviously, blurring of temporary and spatial distinctions between people thanks to the Internet resources look positive and very convenient for expeditious personal, social and business communications, essential simplification of search of necessary information, a possibility of distance learning, receiving the services «without leaving the house», etc. At the same time, the problem of the Internet and addictive behaviour among teenagers and young people, who are most vulnerable for any negative impacts by the reason of age immaturity, is becoming more and more urgent.

The aim of the present publication is to study the problem of the correlations of the Internet addiction with coping and deviant behaviour of students, as well as the design the process of psycho-pedagogical correction of the Internet-addictive behaviour of students.

Methodology and research methods. The leading research method is psychological-pedagogical observation. Questionnaire survey and psychological testing enabled to identify the interdependence between the Internet addiction, constructive ways of coping (confrontation, escape-avoidance) and deviant behaviour of students.

Results and scientific novelty. The concept «Internet-addictive behavior» is redefined. Methodological approaches to the study of the Internet addiction inter-related with coping and deviant behaviour are presented and summarized. Individual-psychological characteristics of the Internet-addictive young people are studied out; a psychological portrait of the personality of the Internet-addictive students with given characteristics, personality traits, accentuations of character, social and emotional intelligence is worked out. The aims, tasks, principles and methods of correction of individual students with tendency to the Internet addiction are designated.

Practical significance. The provided materials of the article are of practical value for psychologists, teachers-psychologists of the education system, working on the problem of psychological and pedagogical support of students and the implementation of development programs, and correctional-developing.

Keywords: addictive behaviour, Internet addiction, coping behaviour, deviant behaviour, early adolescence.

For citation: Hasanova I. I., Kotova S. S. The correlations of the Internet addiction between coping and deviant behaviour of students. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 146–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-146-168

Введение

Формирование личности современных молодых людей происходит под влиянием такого мощного средового фактора, как Интернет. Это влияние нельзя назвать однозначным. Безусловно позитивными следует признать стирание временных и пространственных границ между людьми благодаря интернет-ресурсам, очень удобным для оперативных личных, социальных и деловых коммуникаций и контактов; существенное облегчение поиска требующейся информации; возможности дистанционного обучения, получения услуг «не выходя из дома» и др. Вместе с тем все более явной становится проблема интернет-зависимого поведения среди подростков и молодых людей, которые в силу возрастной незрелости наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий. Навязчивая потребность в использовании Интернет может распространяться на все сферы их жизни, порождая трудности в учебно-профессиональной деятельности, проблемы общения со сверстниками, конфликты в семье и пр.

Для совладания со стрессовыми ситуациями молодые люди вырабатывают копинг-стратегии – системы целенаправленного поведения для уменьшения стрессовых переживаний. Однако далеко не всегда выбор определенной стратегии эффективен и правилен. Трудные или кризисные

ситуации, в которые попадают молодые люди, повышают риск совершения правонарушений, который может быть усугублен криминогенными факторами социальной окружающей среды [1]. Часть подростков и молодых людей пытаются уйти от не устраивающей их реальности путем искусственного изменения своего психического состояния через прием химических веществ или погружение в определенные виды деятельности, вызывающие интенсивные эмоции [2]. Стремление избегания реальности становится доминирующим в сознании молодого человека, в результате чего он начинает существовать в виртуальном, вымышленном мире и не только не решает своих насущных проблем, но и останавливается в своем развитии, вплоть до деградации [3]. Такое зависимое, или аддиктивное, поведение, по мнению профессора В. Д. Менделевича, является разновидностью девиантного поведения, характеризующегося непреодолимой подчиненностью собственных интересов интересам другой личности или группы; чрезмерной и длительной фиксацией внимания на определенных видах деятельности или предметах (фетишах), становящихся сверхценными; снижением или нарушением способности контролировать собственную вовлеченность в данные виды деятельности; а также невозможностью быть самостоятельным и свободным в выборе поведения [4].

К числу основных мотивов ухода от реальности с помощью Интернет относятся возможность анонимного общения без оглядки на моральные и этические нормы, ощущение вседозволенности; реализация недостижимых в реальной жизни фантазий, отождествление себя с желаемыми персонажами; неограниченный выбор собеседников и доступ к любой информации.

По мнению К. Янга, будучи включенными в виртуальную группу, интернет-зависимые становятся способны принимать на себя больший эмоциональный риск, высказывая шокирующие других людей суждения, отстаивая свою точку зрения без страха быть отверженными окружающими, ведь в киберпространстве люди менее досягаемы и личность коммуникатора может быть замаскирована [5].

Обзор литературы

В России изучение интернет-зависимости осуществляется с начала 2000-х гг. В трудах А. Е. Войскунского, А. Ю. Егорова, А. В. Котлярова, Н. А. Носова и др. рассматриваются различные аспекты этой проблемы [2, 6–8]. Как отмечает А. Ю. Егоров, феномен интернет-аддикции представляет собой комплекс разных поведенческих зависимостей (рабочей, общения, сексуальной, любовной, игровой и т. д.), реализующих

себя посредством компьютера [7, с. 320–342]. Основным механизмом развития интернет-зависимости, по мнению Н. А. Носова, является смещение цели в киберпространство для восполнения недостающих сфер жизни личности через иллюзорное удовлетворение основных потребностей человека за счет конструирования новой виртуальной личности [8, с. 122–126]. Большинство авторов отмечают следующие симптомы интернет-зависимости: навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту; постоянное ожидание следующего выхода в Интернет; увеличение количества денег, расходуемых на него, и времени, проводимого в виртуальном пространстве.

Рассматривая вопрос о типах поведения людей с компьютерной (как и с любой другой) зависимостью, ученые выделяют совладающее и отклоняющееся поведение, которое может помочь человеку сохранить благополучие и здоровье, а может и разрушать его [9]. Избранный стиль поведения позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и активного взаимодействия с ситуацией – ее изменения (когда она поддается контролю) или приспособления к ней (в случае, когда ситуация не может контролироваться). В научной литературе для обозначения совладающего поведения часто используется термин «копинг», который в переводе с английского означает действия, направленные на избегание, устранение источника стресса или приспособление к ситуации. Успешное совладание рассматривается как успешная адаптация. В случае неуспешного копинга стрессор сохраняется и возникает необходимость дальнейших попыток совладания [10, с. 30].

Адекватный копинг предполагает адекватное восприятие особенностей ситуации. Неадекватная оценка ситуации приводит к неадекватным эмоциям, которые, в свою очередь, нарушают адаптивные реакции организма. Таким образом, успешная адаптация возможна только тогда, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор. Одним из значимых компонентов формирования адекватного, адаптивного совладания является стратегия «планомерное разрешение проблем». Данная поведенческая стратегия способствует появлению альтернативных вариантов выхода из стрессовой ситуации и дальнейшее рассмотрение возможностей устранения проблемы [10, с. 41].

Стратегия «избегание» является одной из ведущих при дезадаптивном поведении, обусловленном недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем [2, 7 и др.].

Таким образом, копинг-поведение – это, с одной стороны, индивидуальная устойчивая личностная диспозиция – набор определенных, соот-

ветствующих индивидуально-личностным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам индивида вариантов (способов) реагирования в стрессовых ситуациях. С другой стороны, это широкий спектр разнообразных стратегий преодоления стресса, которыми личность может манипулировать в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей. Чем активнее и разнообразнее будет выбор, тем выше защитный потенциал личности и тем успешнее происходит ее психологическая адаптация.

Термин «отклоняющееся поведение» нередко заменяется синонимом «девиантное поведение» (от лат. *deviatio* – отклонение). Единая трактовка термина «отклоняющееся поведение» у зарубежных и отечественных авторов отсутствует. Одни исследователи считают, что данное понятие включает в себя любые отклонения от одобряемых обществом социальных норм [7, 11, 12], другие подразумевают под этим понятием только нарушения правовых норм [13], третьи – различные виды социальной патологии (убийство, алкоголизм и т. п.) [14], четвертые – социальное творчество [15].

Мы разделяем точку зрения А. Е. Войскунского и в своем исследовании исходили из того, что Интернет может быть средством прямой реализации девиантного поведения, которое проявляется

- через хакерство (взлом сетей без обязательного наличия корыстного мотива, но с обязательным мотивом самоутверждения);
- принадлежность к сетевым сообществам деструктивной направленности (доминируют коммуникативные мотивы и мотивы самореализации, а также асоциальные установки. Деятельность таких групп и отдельных людей направлена на создание помех работе общедоступных интернет-ресурсов, их дискредитацию, оскорбление посетителей);
- компьютерную преступность (распространение порочащих кого-либо сведений, компьютерное воровство, проникновение в закрытые сети с корыстной целью, пропаганда насилия, распространение порнографии) [6, с. 132].

Средний возраст пользователей сети и зависимых от нее приходится на годы ранней юности и студенчества. Студенты чаще других групп населения обращаются к услугам всемирной паутины по ряду причин. Во-первых, у них существует постоянная потребность в информации при подготовке к занятиям, экзаменам, выполнении заданий. Во-вторых, недостаток времени из-за учебы для встреч с друзьями приводит к общению с ними при помощи ICQ, электронной почты, социальных сетей и т. п. Высокая социальная активность студенческого возраста выражается в поиске новых знакомств

при помощи тех же услуг сети. В-третьих, свою роль играет высокая познавательная мотивация студенческого возраста [16].

Материалы и методы

С целью изучения взаимосвязи интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи Институтом психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в 2015–2016 гг. было проведено исследование в Уральском колледже бизнеса, управления и технологии красоты г. Екатеринбурга. Эмпирическую выборку составили студенты 1–2-го курсов. Совокупная выборка исследования – 110 человек, из них 70 девушек и 40 юношей. Возраст респондентов распределился следующим образом: 16 лет – 41,8%; 17 лет – 31,8%; 18 лет – 26,4%.

Для сбора данных использовались стандартизированные диагностические методики, наблюдение и беседа; для обработки результатов – методы математико-статистического анализа: дескриптивная статистика, сравнительный и корреляционный виды анализа данных.

Сформированный банк диагностических методик включал:

- методику «Интернет-зависимость» К. Янга в адаптации В. А. Буровой [5, с. 146];
- методику «Интернет-зависимость» С. Чена в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова, направленную на диагностику наличия интернет-зависимости (паттерна интернет-зависимого поведения) и состоящую из 26 вопросов [17, с. 39–43];
- опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой, предназначенный для определения способов (копинг-механизмов, копинг-стратегий) преодоления трудностей в различных сферах: обучении, общении и пр. [18];
- методику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла. Данный тест-опросник предназначен для измерения готовности (склонности) подростков и молодых людей к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Методика содержит мужской и женский варианты тестов [19].

Результаты исследования

Анализ научной литературы и собственные исследования по рассматриваемой проблеме позволяют нам утверждать, что основной предпосылкой развития интернет-зависимого поведения у студентов является неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью [20, 21]. Это обсто-

ятельство приводит к возникновению кризиса идентичности – конфликту между самоидентичностью личности и предлагаемыми социальными ролями, который, в свою очередь, сменяется кризисом интимности с формированием психологической изоляции. Виртуальная среда становится привлекательной для разрешения данного кризиса за счет возможности конструирования в ней желаемой реальности [21–23].

Диагностика по методикам «Интернет-зависимость» показала, что такая зависимость есть у 14% студентов; у 38% респондентов наблюдается склонность к ней; 48% не являются интернет-зависимыми. Причем были выявлены некоторые особенности, связанные с гендерным составом подгрупп (рис. 1, 2).

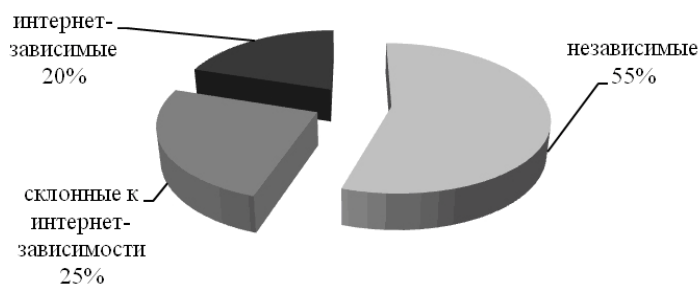


Рис. 1. Наличие интернет-зависимости в мужской подгруппе
Fig. 1. The Internet addiction in men's subgroup

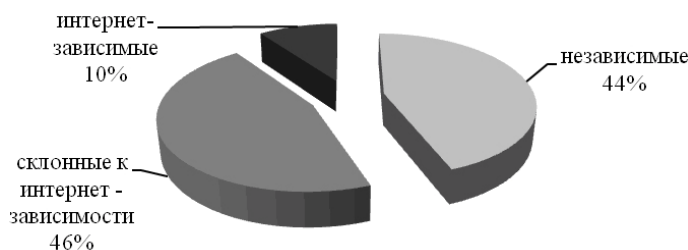


Рис. 2. Наличие интернет-зависимости в женской подгруппе
Fig. 2. The Internet addiction in women's subgroup

Данные тестирования студентов по методике К. Янга позволили разделить общую выборку на три подгруппы: независимые от интернет-сети, склонные к зависимости и интернет-зависимые. Далее описание результатов дескриптивной статистики приводится в соответствии с этими подгруппами.

Применение методики С. Чена в адаптации В. Л. Малыгина и К. А. Феклисова дало возможность выявить паттерны поведения респондентов. Выяснилось, что выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения по симптому отмены обладают 40% юношей и 6% девушек. Молодые люди чувствовали себя некомфортно, если они не находились в интернет-пространстве в течение определенного времени. Студенты ощущали беспокойство и раздражение, когда Интернет был отключен, и им было трудно преодолеть желание войти в сеть при доступности интернет-ресурсов. Компulsive симптомы обнаружались у 38% студентов, что говорит о достаточной привязанности девушек к интернет-сети.

У 20% юношей и 11% девушек был ярко выражен паттерн интернет-зависимого поведения по проблемам управления временем, которым они могли пожертвовать в ущерб сну, отдыху, нарушению режима приема пищи и др. ради взаимодействия с Интернет.

После статистической обработки результатов мониторинга на основе опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т. А. Крюковой у 17,5% респондентов выявился высокий уровень конфронтационного копинга. Этим студентам не всегда было свойственно разрешать проблемы за счет целенаправленной поведенческой активности и осуществления конкретных действий. В трудной жизненной ситуации они срывали свою досаду на тех, кто, по их мнению, навлек на них проблемы. Молодые люди были склонны настаивать на своем мнении, стараясь добиться того, чего хотели именно они.

Низкий уровень выраженности конфронтационного копинга зафиксирован у 10% студентов.

Высокую степень дистанцирования, т. е. способности преодоления негативных переживаний за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, показали 20% опрошенных.

У 30% юношей-респондентов на низком уровне оказался показатель поиска социальной поддержки.

27,5% опрошенных продемонстрировали способность к планированию решения проблемы, а 22,5% – к положительному переосмыслению проблемной ситуации. Так, у 26% девушек наблюдалась слабая выраженность дистанцирования, т. е. студентки не пытались забыть о сложной проблеме, а старались справиться с ней. Готовность к планированию решения проблемы отметили 30% девушек-респондентов.

На рис. 3–5 представлены гистограммы показателей, вычисленных по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т. А. Крюковой, в подгруппах независимых, зависимых от Интернет и склонных к подобной регрессии студентов.

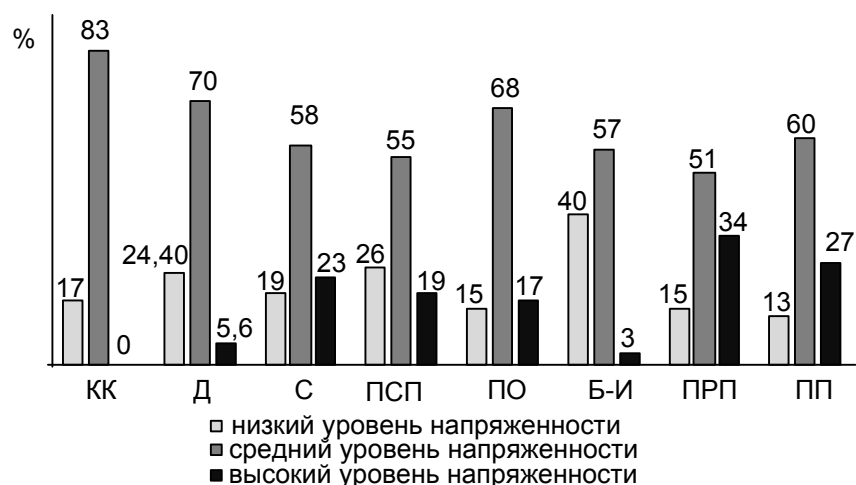


Рис. 3. Использование способов совладающего поведения студентами, независимыми от Интернет

Fig. 3. Use of ways of coping behaviour among the students non-addicted to the Internet:

КК – конфронтационный копинг; Д – дистанцирование; С – самоконтроль;
ПСП – поиск социальной поддержки; ПО – принятие ответственности;
Б-И – бегство-избегание; ПРП – планирование решения проблемы;
ПП – положительная переоценка

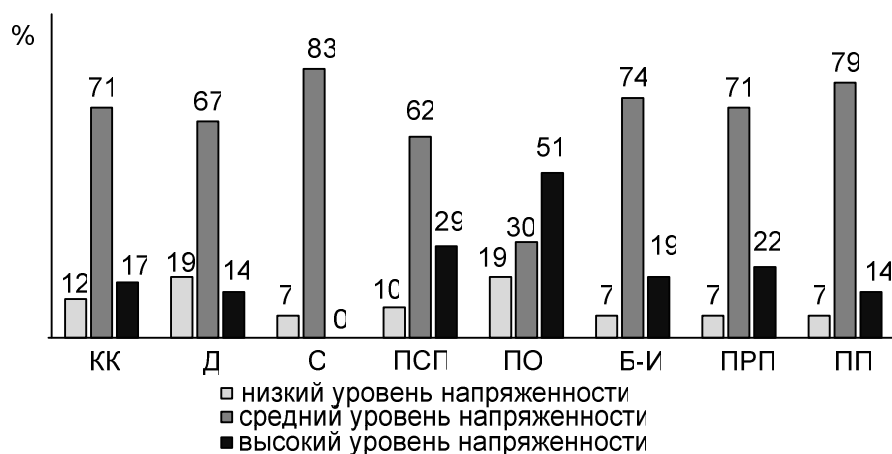


Рис. 4. Использование способов совладающего поведения студентами, склонными к интернет-зависимости

Fig. 4. Use of ways of coping behaviour among the students prone to the Internet-addiction

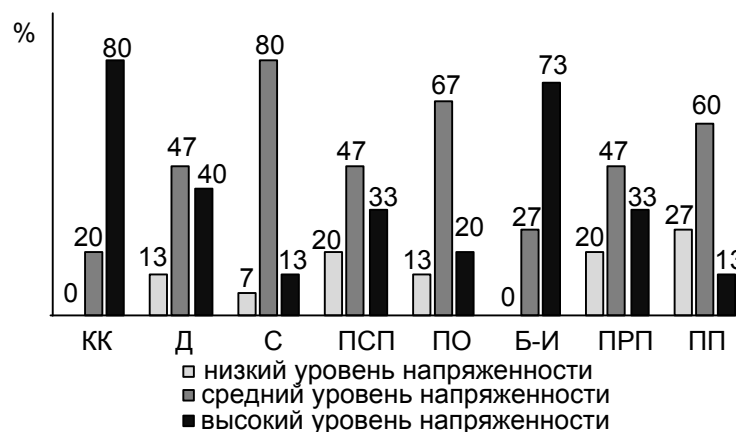


Рис. 5. Использование способов совладающего поведения студентами, зависимыми от интернет-сети

Fig. 5. Use of ways of coping behaviour among the students addicted to the Internet network

Обращает на себя внимание преобладание высокого уровня конфронтационного копинга в подгруппе интернет-зависимых респондентов.

При анализе склонности к отклоняющемуся поведению по методике А. Н. Орла в мужской и женской подгруппах были выявлены некоторые особенности (рис. 6 и 7).

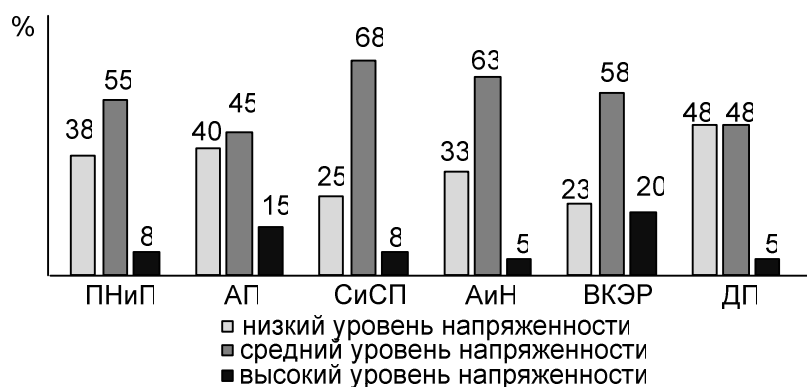


Рис. 6. Склонность к отклоняющемуся поведению в подгруппе юношей

Fig. 6. Predisposition to deviant behaviour in young male subgroup:

ПНиП – преодоление норм и правил; АП – аддиктивное поведение; СиСП – самоповреждающее и саморазрушающее поведение; АиН – агрессия и насилие; ВКЭР – волевой контроль эмоциональных реакций; ДП – делинквентное поведение

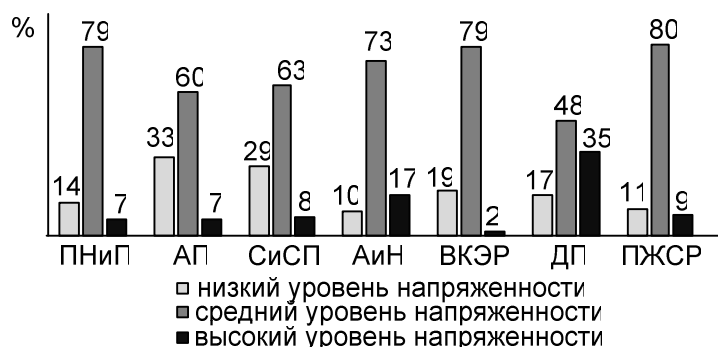


Рис. 7. Склонность к отклоняющемуся поведению в подгруппе девушек
Fig. 7. Predisposition to deviant behaviour in young female subgroup:
ПНиП – преодоление норм и правил; АП – аддиктивное поведение; СиСП – самоповреждающее и саморазрушающее поведение; АиН – агрессия и насилие; ВКЭР – волевой контроль эмоциональных реакций; ДП – делинквентное поведение

Гистограммы степени склонности к зависимости от интернет-сети в разных подгруппах студентов отображены на рис. 8–10. И для подгруппы «независимых», и для подгруппы склонных к интернет-зависимости характерен средний уровень отклоняющегося поведения. Среди студентов, классифицированных нами как интернет-зависимые, не обнаружено респондентов с низкими показателями склонности к самоповреждающему, саморазрушающему поведению и склонности к агрессии и насилию. У трети представителей данной подгруппы установлена очевидная predisposition к проявлению агрессии и насилия.

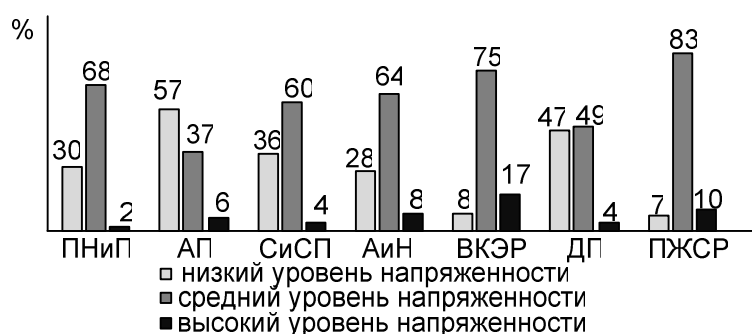


Рис. 8. Склонность к отклоняющемуся поведению в подгруппе студентов, независимых от Интернет

Fig. 8. Predisposition to deviant behaviour in student subgroup non-addicted to the Internet:

ПНиП – преодоление норм и правил; АП – аддиктивное поведение; СиСП – самоповреждающее и саморазрушающее поведение; АиН – агрессия и насилие; ВКЭР – волевой контроль эмоциональных реакций; ДП – делинквентное поведение; ПЖСР – принятие женской социальной роли

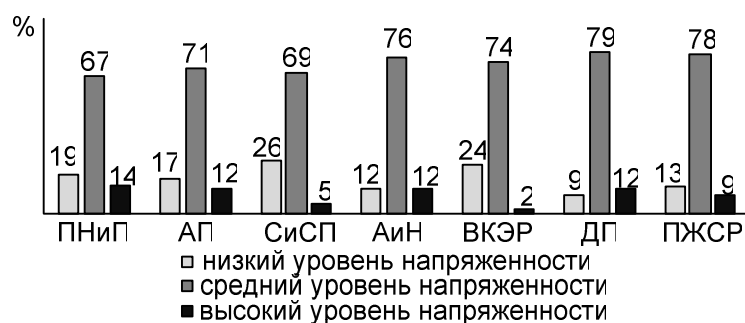


Рис. 9. Склонность к отклоняющемуся поведению в подгруппе студентов, склонных к интернет-зависимости

Fig. 9. Predisposition to deviant behaviour in student subgroup prone to the Internet addiction

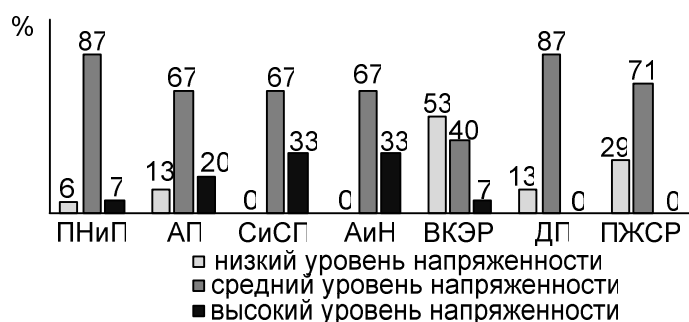


Рис. 10. Склонность к отклоняющемуся поведению в подгруппе студентов, зависимых от Интернет

Fig. 10. Predisposition to deviant behaviour in student subgroup addicted to the Internet

Для установления различий показателей в подгруппах девушек и юношей мы применили непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни. Выбор данного критерия основан на результатах показателей асимметрии и эксцесса, которые не соответствуют нормальному виду распределения. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 1.

Гендерные различия были обнаружены на абсолютном уровне значимости. Показатели параметра «Самоконтроль» у юношей выше, нежели у девушек ($p < 0,018$). Это можно объяснить тем, что для юноши более сдержанны эмоционально, лучше контролируют свое поведение и скрывают от окружающих свои переживания. Кроме того, проявление сентимен-

тальности не соответствует гендерным стереотипам, которые транслирует общество: открытое чрезмерное проявление эмоций представителями мужского пола вызывает насмешки.

Таблица 1

Сравнительная статистика по гендерному признаку

Table 1

Comparative statistics on a basis of gender

Параметры	Коэффициент М-У	Уровень значения	Средние ранги	
			юноши	девушки
Самоконтроль	1021,000	0,018	64,98	50,09
Агрессия и насилие	906,500	0,002	43,16	62,55
Делинквентное поведение	875,000	0,001	42,38	63,00

В подгруппе девушек выявлено высокосignимое различие по показателям агрессии и насилия ($p < 0,002$), т. е. респонденты женского пола в большей степени, нежели юноши, склонны к агрессии как способу выхода из фрустрирующей ситуации. Это может свидетельствовать о низком социальном контроле поведенческих реакций. Большинство ученых отмечает, что в настоящее время гендерная разница в агрессивном поведении уменьшается. Но девушки более сензитивны и впечатлительны, грубое проявление агрессии обычно им претит, поэтому они заменяют физическую агрессию вербальной, которая может проявляться в унижении партнера по общению как средство стабилизации самооценки.

В женской подгруппе также зафиксировано высокосignимое различие по выраженности делинквентного поведения ($p < 0,001$). Девушки показали большую по сравнению с юношами склонность вступать в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами, предрасположенность к нарушению формальных социальных правил.

На основе описательной статистики выяснилось, что у студенток слабо выражено принятие традиционно женских ценностей и женской социальной роли. Можно предположить, что низкая готовность к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения влияет на увеличение склонности девушек к проявлению делинквентного поведения. Возможно, той же причиной объясняется открытая агрессия студенток как способ достижения жизненных целей.

Для проверки выдвинутой нами вспомогательной гипотезы о том, что имеются специфические особенности в проявлении совладающего и отклоняющегося поведения в подгруппах независимых, интернет-зависимых

и склонных к интернет-зависимости студентов, нами был проведен сравнительный анализ. Для установления различий между тремя независимыми выборками по уровню выраженности признака мы применили непараметрический *H*-критерий Краскела – Уоллеса. Выбор данного критерия обусловлен показателями асимметрии и эксцесса, которые не соответствуют нормальному виду распределения. Различия, обнаруженные на абсолютном уровне значимости в трех подгруппах респондентов, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительная статистика по признаку зависимости от Интернет

Table 2

Comparative statistics on an addiction basis to the Internet

Параметры	Критерий Краскела – Уоллеса	Уровень значимости	Средние ранги		
			независимые	склонные	зависимые
Компульсивные симптомы	53,696	0,000	33,73	69,79	92,43
Симптомы отмены	34,926	0,000	37,36	69,33	80,87
Симптомы толерантности	51,662	0,000	33,14	74,04	82,60
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	62,903	0,000	30,87	75,54	86,43
Проблемы с управлением временем	50,924	0,000	34,03	70,37	89,73
Конфронтационный копинг	35,704	0,000	41,39	58,77	96,20
Бегство-избегание	48,570	0,000	35,75	66,21	95,27
Преодоление норм и правил	21,021	0,000	41,96	64,26	78,80
Аддиктивное поведение	18,227	0,000	42,26	66,08	72,63
Самоповреждающее поведение	25,479	0,000	45,67	54,68	92,53
Агрессия и насилие	30,061	0,000	40,67	62,25	89,00
Волевой контроль эмоциональных реакций	23,638	0,000	42,11	62,12	84,27
Делинквентное поведение	18,851	0,001	41,89	68,86	66,20

У интернет-зависимых студентов в большей степени, чем у других участников опроса, заметны компульсивные симптомы, симптомы отмены, и симптомы толерантности. Также в данной группе респондентов более явно выражено наличие внутриличностных проблем, проблем, связанных со здоровьем и управлением временем. Интернет-зависимые студенты продемонстрировали также большую склонность к применению стратегий кон-

фронтационного копинга и бегства-избегания в стрессовых ситуациях, чем склонные и независимые от Интернет респонденты. Очевидно, выбор неконструктивной стратегии поведения категории зависимых студентов обусловлен, прежде всего, трудностями в адаптации к проблемным жизненным ситуациям. Вместо того чтобы пытаться справиться с ними, они предпочитают бегство в виртуальную реальность и уклоняются от решения проблемы. При решении же сложной ситуации у интернет-зависимых отмечаются импульсивность, враждебность и конфликтность в поведении [24].

В подгруппе зависимых от Интернет молодых людей оказались ярче выраженными формы проявлений девиантного поведения, что может быть связано с имеющимися у этой подгруппы респондентов проблемами с саморегуляцией и низкой ответственностью.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи между интернет-зависимостью, отклоняющимся поведением и неконструктивными стратегиями совладающего поведения мы произвели корреляционный анализ по всей выборке. В результате были обнаружены многочисленные корреляции. Кратко перечислим основные из них.

Существуют положительные высокосignимые взаимосвязи между следующими шкалами:

1) «интернет-зависимость» и «конфронтационный копинг» ($r = 0,472$, $p = 0,000$). Корреляция означает, что, чем больше человек уходит в виртуальный мир, тем больше он пытается разрешить конфликтную ситуацию в реальном мире за счет нецеленаправленной активности, проявляет повышенную импульсивность, агрессию в поведении и др.;

2) «интернет-зависимость» и «бегство-избегание» ($r = 0,661$, $p = 0,000$). Чем больше человек зависит от Интернет, тем больше он уклоняется от решения проблем в трудных ситуациях, отрицает их возникновение, проявляет раздражение и погружается в фантазии;

3) «интернет-зависимость» и «преодоление норм и правил» ($r = 0,370$, $p = 0,000$). Чем больше времени студенты проводят в Интернет, тем сильнее их компульсивное желание находиться в сети, тем больше они стремятся к преодолению норм и правил и активнее отрицают общепринятые ценности и образцы поведения;

4) «интернет-зависимость» и «самоповреждающее поведение» ($r = 0,421$, $p = 0,000$). Корреляция между этими двумя явлениями проявляется в повышении склонности к садомазохистским тенденциям и риску при увеличении времени нахождения в сети;

5) «интернет-зависимость» и «агрессия и насилие» ($r = 0,513$, $p = 0,000$). На взаимосвязь этих феноменов указывает рост агрессивных тенденций

в поведении молодых людей, допустимости ими насилия как способа решения проблем при увеличении времени нахождения в виртуальном мире;

б) «интернет-зависимость» и «волевой контроль эмоциональных реакций» ($r = 0,491$, $p = 0,000$). Корреляция означает: чем больше студенты увлекаются Интернет, тем больше времени они проводят в сети;

7) «интернет-зависимость» и «делинквентное поведение» ($r = 0,376$, $p = 0,000$).

Обратимся к корреляционным связям, выявленным в подгруппе независимых от Интернет студентов колледжа. Среди положительных сред-незначимых взаимосвязей следует прежде всего выделить:

1) «интернет-зависимость» и «проблемы с управлением временем» ($r = 0,280$, $p = 0,043$). Чем больше молодые люди проявляют интернет-за-висимое поведение, тем больше у них появляется проблем, связанных, например, с неспособностью спланировать время окончания конкретного сеанса работы в сети;

2) «бегство-избегание» и «компульсивные симптомы» ($r = 0,324$, $p = 0,018$). Чем больше студенты преодолевают негативные переживания в связи с возникающими трудностями за счет уклонения от проблемы, ее отрица-ния и отвлечения от нее, тем больше их желание погрузиться в Интернет, при вынужденных отвлечениях от которого они испытывают досаду, раз-дражение и даже гнев.

Кроме прочего, была обнаружена отрицательная высокосвязная взаимосвязь между «принятием ответственности» и «аддиктивным пове-дением» ($r = -0,354$, $p = 0,009$).

В подгруппе склонных к интернет-зависимости респондентов выяв-лена положительная высокосвязная взаимосвязь между «планированием решения проблем» и «агрессией и насилием» ($r = 0,435$, $p = 0,004$). Воз-можно, у данной категории студентов проявление агрессии является спо-собом выхода из фрустрирующей ситуации, а также средством повыше-ния самооценки.

В этой же подгруппе были установлены положительные среднезна-чимые корреляции между:

1) «интернет-зависимостью» и «симптомами отмены» ($r = 0,312$, $p = 0,044$);

2) «компульсивными симптомами» и «конфронтационным копингом» ($r = 0,343$, $p = 0,026$);

3) «симптомами отмены» и «делинквентным поведением» ($r = 0,324$, $p = 0,036$).

Наряду с перечисленными выше положительными среднезначимыми взаимосвязями был выделен ряд отрицательных высокосignификантных взаимосвязей:

- 1) между «симптомами отмены» и «самоконтролем» ($r = -0,478$, $p = 0,001$);
- 2) между «внутриличностными проблемами и проблемами со здоровьем» и «преодолением норм и правил» ($r = -0,451$, $p = 0,003$).

Заключение

Исследование, проведенное на основе междисциплинарного подхода к изучению и освещению рассматриваемой проблемы, позволило сделать выводы о наличии

- высоко- и среднезначимых положительных и отрицательных взаимосвязей между интернет-зависимостью, неконструктивными способами совладающего поведения (конфронтацией, бегством-избеганием) и девиантным поведением;
- специфических особенностей проявления совладающего и отклоняющегося поведения в подгруппах независимых, склонных к интернет-зависимости и интернет-зависимых студентов.

Результаты работы показали необходимость создания специальным образом организованных условий для коррекции интернет-зависимости у студентов колледжа, проектирования и реализации в образовательном процессе программы, направленной на стимулирование развития личностной сферы учащихся, повышение степени их ответственности и осознанности в оценке информационных ресурсов, становление и реализацию творческого потенциала и способностей к самоанализу [5, 25].

Указанная программа должна включать следующие компоненты:

- когнитивный – знания о причинах и специфике проявления интернет-зависимости, о ее признаках, положительных и отрицательных сторонах использования Интернет, информационных угрозах, опасностях виртуальных игр с тематикой насилия;
- ценностно-мотивационный – установка на социальное взаимодействие, мотивацию аффилиации, позитивные жизненные цели и их достижение, ценностное отношение к своему здоровью, готовность к поиску решения возникающих проблем, их творческое преобразование на основе осмысления своей деятельности;
- эмоционально-волевой – самоорганизация, эмоционально-волевая регуляция поведения, позитивная самооценка, снижение тревожности и страха самовыражения;

- **отношенческий** – способность создавать и поддерживать взаимодействие и сотрудничество с другими людьми, осознание ценности и значимости своей личности, принятие себя и других;

- **деятельностно-рефлексивный** – способность к самоанализу, критическому осмыслению и восприятию событий и фактов, умение прогнозировать развитие событий, стремление к процессу личностного развития, реализация творческого потенциала, достижение оптимального уровня социальной адаптированности, уверенность в себе, способность выстраивать партнерские отношения в реальной жизни, наличие конструктивной коммуникации, умение отстаивать свою точку зрения, неконфликтность, способность реально оценивать и распределять свои силы, аналитически обрабатывать интернет-ресурсы и рационально распределять время их использования.

В процессе проделанной нами работы возникли новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в своем решении. На наш взгляд, необходимо продолжить исследование в направлении определения организационных условий эффективной коррекции интернет-зависимости у студентов. Полученная информация может стать основой для научно-обоснованного включения коррекционного аспекта интернет-зависимости в содержание психолого-педагогического сопровождения учащейся молодежи с целью продуктивного развития личности и успешной социально-психологической адаптации в обществе.

Список использованных источников

1. Крюкова Т. А. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004. 433 с.
2. Котляров А. В. Другие наркотики, или Homo Addictus: Человек зависимый. Москва: Психотерапия, 2006. 312 с.
3. Юрьева А. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.
4. Менделевич В. Д. Психология зависимой личности. Москва: Медпресс, 2011. 267 с.
5. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8–15.
6. Янг К. С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24–28.
7. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. Москва: Академия, 2010. 367 с.
8. Егоров А. Ю. Социально приемлемые формы нехимических аддикций. Интернет-зависимость // Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. Санкт-Петербург: Речь, 2007. С. 508–515.

9. Носов Н. А. Виртуальная психология. Москва: Аграф, 2010. 267 с.
10. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-процессы. Москва: Медицина, 1966. 466 с.
11. Фолкман С. Персональный контроль, стресс и копинг-процессы. Москва: Медицина, 1984. 54 с.
12. Арестова О. Н., Бабанин А. Н., Войскуновский А. Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. Москва: Можайск-Терра, 2000. 431 с.
13. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смыслова О. В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете. Москва: Можайск-Терра, 2000. 412 с.
14. Хомич А. В. Психология девиантного поведения: учебное пособие. Южно-Российский гуманитарный институт: Ростов-на-Дону, 2006. 140 с.
15. Палханова Н. В. Взаимосвязь девиантного поведения с выбором копинг-стратегий [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://5fan.ru>. (дата обращения 18.02.2016).
16. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1994. 283 с.
17. Котова С. С., Хасанова И. И. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза: теория и практика // Педагогика и современность. 2015. № 1 (15). С. 77–81.
18. Малыгин В. А. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: учебное пособие. Москва: МГМСУ, 2011. 32 с.
19. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psylab.info>. (дата обращения 22.02.2016).
20. Методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орел [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com>. (дата обращения 18.02.2016).
21. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. Москва: Гардарики, 2004. 349 с.
22. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость – патология XXI века? // Вопросы ментальной медицины и экологии: научно-практический журнал. 2000. Т. VI. № 1. С. 11–13.
23. Пережогин А. О., Вострокнутов Н. В. Нехимическая зависимость в детской психиатрической практике // Российский психиатрический журнал. 2009. № 4. С. 86–91.
24. Хачатурова М. Р. Жизнестойкость личности как фактор адаптации к трудным жизненным ситуациям // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни: материалы III Международной научной конференции. Минск: БГУ, 2011. С. 385–387.
25. Шварева Е. В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011. № 4. С. 180–185.

References

1. Kryukov I. L. Psihologija sovladajushhego povedenija. [Psychology of coping behaviour]. Kostroma: Publishing House Avantitil, 2004. 433 p. (In Russian)
2. Kotlyarov V. A. Drugie narkotiki ili Homo Addictus: Chelovek zavisimyj. [Other drugs, or Homo Addicts: The addictive person]. Moscow: Publishing House Psihoterapija, 2006. 312 p. (In Russian)
3. Yurieva L. N. Komp'juternaja zavisimost': formirovanie, diagnostika, korekcija i profilaktika. [Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention]. Dnepropetrovsk: Publishing House Porogi, 2006. 196 p. (In Russian)
4. Mendelevich V. D. Psihologija zavisimoj lichnosti. [Psychology of the dependent personality]. Moscow: Publishing House Medpress, 2011. 267 p. (In Russian)
5. Korolenko C. P. Addictive behavior. General characteristics and regularities of development. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii*. [Review of Psychiatry and Medical Psychology]. 1991. № 1. P. 8–15. (In Russian)
6. Yang K. S. Diagnosis – Internet-dependence. *Mir Internet*. [The World of the Internet]. 2000. № 2. P. 24–28. (In Russian)
7. Voiskounsky A. E. Fenomen zavisimosti ot Interneta. [Phenomenon of dependence on the Internet]. Gumanitarnye issledovanija v Internetе. [Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Publishing House Akademija, 2010. 367 p. (In Russian)
8. Egorov A. Y. Social'no priemlyemye formy nehimicheskikh addikcij. [Socially acceptable form of non-chemical addictions]. Internet-zavisimost'. [Internet addiction]. Rukovodstvo po addiktologii. [Guide to addictology]. Saint-Petersburg: Publishing House Rech', 2007. 515 p. (In Russian)
9. Nosov N. A. Virtual'naja psihologija. [Virtual psychology]. Moscow: Publishing House Agraf, 2010. 267 p. (In Russian)
10. Lazarus R. Psihologicheskij stress i koping-processy. [Psychological stress and coping processes]. Moscow: Publishing House Medicina, 1966. 466 p. (In Russian)
11. Folkman S. Personal'nyj kontrol', stress i koping-processy. [Personal control and stress and coping processes]. Moscow: Publishing House Medicina, 1984. 54 p. (In Russian)
12. Arestova O. N., Babanin L. N., Voiskounsky A. E. Motivacija pol'zovatelej Interneta. [Motivation of Internet users]. Gumanitarnye issledovanija v Internetе. [Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Publishing House Mozhajsk-Terra, 2000. 431 p. (In Russian)
13. Babaeva J. D., Voiskounsky A. E., Smyslova O. V. Internet: vozdejstvie na lichnost'. [Internet: The impact on individuals]. Gumanitarnye issledovanija v Internetе. [Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Publishing House Mozhajsk-Terra, 2000. 412 p. (In Russian)
14. Khomich V. A. Psihologija deviantnogo povedenija. [Psychology of deviant behaviour]. Rostov-on-Don: Juzhno-rossijskij gumanitarnyj institutе. [South-Russian Institute for Humanities]. 2006. 140 p. (In Russian)

15. Palmanova N. Vzaimosvjaz' deviantnogo povedenija s vyborom koping-strategij. [Relationship of deviant behavior with the choice of coping strategies]. Available at: <http://5fan.ru>. (Accessed 18 February, 2016). (In Russian)
16. Sirota N. A. Koping-povedenie v podrozkovom vozraste. [Coping behavior in adolescence]. St.-Petersburg: SPbGU, 1994. 283 p. (In Russian)
17. Kotova S. S., Hasanova I. I. Innovative technologies in educational process of higher school: theory and practice. *Pedagogika i sovremennost'*. [Pedagogy and Modernity]. 2015. № 1 (15). P. 77–81. (In Russian)
18. Malygin V. L. Internet-zavisimoe povedenie. [Internet-addicted behavior]. Kriterii i metody diagnostiki. [Criteria and methods of diagnostics]. Moscow: MGMSU, 2011. 32 p. (In Russian)
19. Oprosnik «Sposoby sovladajushhego povedenija» R. Lazarusa. [The questionnaire «Ways of coping» by R. Lazarus]. Available at: <http://psylab.info>. (Accessed 22 February, 2016). (In Russian)
20. Metodika «Diagnostika sklonnosti k otklonjajushhemusja povedeniju» A. N. Orel. [The method of «Diagnostics of tendency to deviant behavior» by A. N. Orel]. Available at: <https://sites.google.com> (Accessed 18 February, 2016). (In Russian)
21. Shapovalenko I. V. Vozrastnaja psihologija. [Age psychology]. Moscow: Publishing House Gardariki, 2004. 349 p. (In Russian)
22. Loskutova V. A. Internet addiction pathology of the XXI century. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Voprosy mental'noj mediciny i Jekologii»*. [Scientific-Practical Journal «Issues of Mental Medicine and Ecology»]. Vol. 6. № 1. 2000. P. 11–13. (In Russian)
23. Perezhogin L. O., Vostroknutov N. V. Chemical dependence in child psychiatric practice. *Rossijskij psihiatricheskij zhurnal*. [Russian Journal of Psychiatry]. 2009. № 4. P. 86–91. (In Russian)
24. Khachaturova M. R. Viability of the individual as a factor of adaptation to difficult life situations. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Psihosocial'naja adaptacija v transformirujushhemsja obshhestve: psihologija zdorov'ja i zdorovogo obraza zhizni»*. [Proceedings of the 3rd International Scientific Conference «Psychosocial Adaptation in Transforming Society: Health Psychology and Healthy Life»]. Minsk: BGU, 2011. P. 385–387. (In Russian)
25. Shvareva E. V. Resilience as a psychological characteristic of the participants in the current educational environment. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Ural State Pedagogical University]. 2011. № 4. P. 180–185. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 17.12.2016; принята в печать 15.03.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах:

Хасанова Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии, образования и профессионального развития Инсти-

тута психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

Котова Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, образования и профессионального развития Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: 89193885388@mail.ru

Вклад авторов:

И. И. Хасанова определила цель и задачи исследования, подготовила план, программу, разработала методическое обеспечение и обеспечила содержательное проектирование процесса психолого-педагогической коррекции интернет-зависимого поведения учащейся молодежи.

С. С. Котова – провела эмпирическое исследование и информационно-аналитическую обработку полученных теоретических и практических результатов.

Received: 17.12.2016; accepted for printing: 15.03.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Irina I. Hasanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Education and Professional Development, Institute of Psycho-Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

Svetlana S. Kotova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Education and Professional Development, Institute of Psycho-Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: 89193885388@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina I. Hasanova – defined the purpose and research problems, prepared the plan, the program, developed a methodological support and provided substantial design of the process of psychological and pedagogical correction of the Internet addicted behaviour of the studying youth.

Svetlana S. Kotova – conducted an empirical research and information-analytical processing of the received theoretical and practical results.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-169-183

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

А. Н. Привалов¹, Ю. И. Богатырева², В. А. Романов³

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,
Тула (Россия).

E-mail: ¹privalov.61@mail.ru; ²bogatirevadj@yandex.ru; ³romanov-tula@mail.ru

Аннотация. Введение. Современное высшее образование уже невозможно представить без использования средств информационных и коммуникационных технологий. Вместе с тем информационно-образовательная среда (ИОС) обладает потенциальными угрозами для ее субъектов, в частности из-за наличия в ней возможностей манипуляции сознанием, воздействия на психические и физиологические структуры личности, доступности сайтов террористического и экстремистского характера и т. п. Таким образом, требуются специальные меры по защите ИОС от внешних негативных влияний.

Цель статьи – осмысление проблемы рациональной организации безопасной информационно-образовательной среды вуза, в которой предусмотрена надежная защита ее инфраструктуры, персональных и уникальных данных учащегося и педагога и виртуального пространства их учебного взаимодействия.

Методология и методы. Ведущим подходом к решению обсуждаемой проблемы является системный подход. При проектировании и разработке безопасной ИОС, с точки зрения авторов, целесообразны также личностно-деятельностный и функциональный подходы. Кроме того, в работе использовались методы социально-исторического и теоретико-методологического анализа, моделирование, обобщение опыта образовательных организаций профессиональной подготовки.

Результаты и научная новизна. Уточнено понятие «безопасная информационно-образовательная среда вуза», в котором первое слово должно выражать доминирующее свойство системы. Создание безопасной ИОС трактуется как не-

обходимое условие обеспечения комфортного и качественного процесса профессиональной подготовки студентов. Выделены компоненты безопасной ИОС и представлены направления организации данной среды. Сформулированы практические рекомендации для ее создания и успешного функционирования.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть востребованы менеджерами и административными работниками образовательных организаций.

Ключевые слова: инфобезопасная среда, информатизация образования, информационная безопасность, информационно-образовательная среда, образовательные профессиональные организации, профессиональное образование, угрозы информационной безопасности.

Для цитирования: Привалов А. Н., Богатырева Ю. И., Романов В. А. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 169–183. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-169-183

METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF SAFE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

A. N. Privalov¹, Yu. I. Bogatyreva², V. A. Romanov³

Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy, Tula (Russia).

E-mail: ¹privalov.61@mail.ru; ²bogatirevadj@yandex.ru; ³romanov-tula@mail.ru

Abstract. Introduction. One of the tendencies of modern higher education is the ubiquitous use of information and communication technologies. At the same time, the functioning of the electronic information and educational environment (IEE) of the university should be based on the means of IEE and the condition of its information security.

The aim of the research is conceptualization of a problem of the rational organization of the safe information and education environment of higher education institution wherein reliable protection of its infrastructure, the personal and unique information of a pupil and teacher and virtual space of their educational interaction is provided.

Methodology and research methods. System-based approach is a key approach to organization of safe educational environment of the university. From the point of view of authors, personal-activity and functional approaches are expedient while designing and development of a safe IEE. Socio-historical and theoretical-methodological analysis, modeling, research and synthesis of experience of ef-

fective application of the systems approach in educational professional organizations are used.

Results and scientific novelty. The concept «safe information educational environment of the university» is specified wherein the first word has to express a predominant quality of the system. Creating a safe information environment in educational professional organizations provides a convenient and safe educational environment in the process of professional training of university students. The components and directions for the organization of the safe IEE are highlighted. Practical recommendations for its design and successful functioning are given.

Practical significance. The materials of the present research can be demanded by managers and administrative employees of educational organizations.

Keywords: information-safe environment, informatization of education, information security, information-educational environment, educational professional organizations, vocational education, threats to information security.

For citation: Privalov A. N., Bogatyreva Yu. I., V. A. Romanov. Methodological approaches to organization of safe information and educational environment of the university. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 169–183. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-169-183

Введение

Высшее образование всегда находится в центре внимания научно-технической и социальной политики России, но сегодня эта сфера приобретает стратегическое значение для будущего страны, поскольку акцент в мировой конкуренции все более перемещается из материальной сферы, обусловленной количеством природных ресурсов и способами их переработки, в интеллектуальную сферу, которая определяет уровень информационных ресурсов и характер развития информационного общества и безопасности государства [1].

Как заявил президент Российской Федерации В. В. Путин на международном экономическом форуме 17.06.2016, «образование в ближайшие годы станет главным приоритетом России. Мы прекрасно понимаем, что технологии создает и использует человек. Именно талант исследователя, квалификация инженеров и рабочих являются важнейшим условием конкурентоспособности экономики и страны в целом, поэтому считаю образование тем самым, на что мы должны обратить внимание в ближайшие годы»¹.

¹ Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/52178/videos> (дата обращения 15. 02. 2017).

Развитие высшего образования, принципиальное обновление его содержания и организация образовательной деятельности с использованием новых форм и средств обучения способны, на наш взгляд, внести огромный вклад в подъем всей национальной экономики и науки России.

Обзор литературы

Одной из тенденций современного высшего образования является активное применение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе, организация на их основе электронной информационно-образовательной среды вуза (ЭИОС)¹.

Значение ЭИОС в последнее время возрастает, она качественно влияет на образовательный процесс, на всех субъектов образования и на их отношения в образовательной системе [1]. По мнению многих педагогов (Ю. И. Богатыревой, Е. Н. Боярова, А. Н. Привалова, В. Н. Кормаковой, А. Б. Малофеевой, Е. Ю. Тихоновой и др.), в образовательной среде происходит взаимодействие разной направленности и интенсивности, осуществляется освоение и воспроизведение социального и социокультурного опыта, в связи с чем необходимо целостное понимание категории «образовательная среда».

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»² в организации, осуществляющей образовательную деятельность, при реализации образовательных программ с применением ИКТ, электронного обучения, различных форм дистанционного образования должны быть созданы условия «для функционирования ЭИОС, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся»³.

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки к условиям

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва: Просвещение, 2011. 48 с.

² Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 19.12.2016).

³ Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 207 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.03.2015 № 36589) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 10.02.2017).

реализации программы бакалавриата (магистратуры) указывается, что «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к ЭИОС организации» [2].

ЭИОС вуза должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей) и практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет [3, 4].

Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно базироваться на средствах ИКТ и на компетенции педагогических работников, активно их использующих, поддерживающих и регулярно совершенствующих свои знания и навыки.

Исследование проблемы безопасности информационно-образовательной среды образовательной организации опирается на разработки отечественных ученых-педагогов С. Я. Батышева, В. Н. Кормаковой, А. М. Новикова, В. А. Романова, Г. М. Романцева, В. А. Сластенина, В. А. Федорова и др.

Материалы и методы

Генезис и сущность понятия «информационно-образовательная среда» в общем виде раскрываются в более широком понятии «образовательная среда», частью которой является ЭИОС. Как и всякая среда, образовательная среда содержит те компоненты (факторы, условия, ресурсы) общей среды социума, которые находятся в тесном взаимодействии с системой образования. Многие из этих компонентов создаются самими образовательными структурами, другие формируются извне [1].

Сегодня в каждой образовательной организации (школе, лицее, колледже, вузе) создан и в той или иной степени успешно функционирует комплекс компьютерной техники, различного программного обеспечения,

каналов передачи данных, средств отображения и хранения информации, которые достаточно широко используются в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, сами студенты активно применяют мобильные телефоны, смартфоны, карманные персональные компьютеры как полезные дополнения, помогающие хранить и просматривать информацию, осуществлять коммуникационную деятельность. Таким образом, есть все основания для утверждения, что существует возможность проектирования и внедрения ЭИОС в вузах.

Термин «электронная информационно-образовательная среда» обозначает новую сущность интеграции образовательной, информационной сред и комплекса компьютерной техники. Анализ исследований в данной области показал, что информационно-образовательную среду трактуют весьма неоднозначно. Это и «системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного пространства» [5]; и «единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики» [6] и др.

ЭИОС учебного учреждения, созданная на основе средств информатизации и компьютеризации, выступает не только как условие современного образования, но и как средство обучения и воспитания. Данная среда – это педагогическая система нового уровня, которая, кроме собственно педагогической составляющей, включает комплексное ее обеспечение: материально-техническую, финансово-экономическую, нормативно-правовую, управленческую и маркетинговую подсистемы [7].

Все эти подсистемы существуют и развиваются в современных образовательных организациях, однако имеется и немало проблем. Одна из них – низкий уровень информационной безопасности ЭИОС. В связи с этим целью нашего исследования стало педагогическое осмысление и разработка рекомендаций по обеспечению надежной защиты информационно-образовательной среды вуза.

Базовым в решении указанной проблемы стал системный подход. В работе использовались также методы социально-исторического и теоретико-методологического анализа, моделирования, обобщение эффективного опыта образовательных профессиональных организаций.

Результаты исследования

Неоспорим тот факт, что информационно-образовательная среда (ИОС) может нести и потенциальные информационные угрозы для ее субъектов. К факторам информационно-образовательной среды, которые могут быть потенциально опасными для студентов, можно отнести:

- доступность и неограниченный объем поступающей к обучающемуся информации;
- наличие в информационной среде средств манипуляции сознанием, воздействующих на психические и физиологические структуры личности [2];
- наличие в интернет-контенте негативных элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние молодежи;
- наличие в сети сайтов террористического и экстремистского характера и т. п. [7].

В свою очередь, информационная безопасность, которая должна быть доминирующим свойством ЭИОС образовательной организации, по нашему мнению, выражается в следующем:

- в надежности и безопасности ресурсов ИОС и ее инфраструктуры;
- в защищенности персональных и уникальных данных учащегося или педагога, их приватного информационно-коммуникативного пространства;
- в безопасности самого субъекта образования при его взаимодействии с ИОС и общей социально-информационной средой [4, 8, 9].

Каждое учебное заведение высшего образования, «являясь важнейшим институтом общества, может организовать комплекс мер по противодействию информационным угрозам и рискам физического, психологического и нравственного здоровья обучающихся, создавая тем самым качественно новую безопасную информационно-образовательную среду (БИОС) вуза. Под безопасной информационно-образовательной средой вуза будем понимать информационно-образовательную среду образовательной организации, дополненную аппаратными, программными и организационными средствами и способами защиты от негативной информации, которая обеспечивает безопасность и защиту личной информационной среды всех субъектов процесса обучения в образовательных профессиональных организациях в целях создания условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных способностей и возможностей» [3, 10].

Процесс формирования БИОС вуза является сложным и многоаспектным не только в технологическом плане на фоне непрерывно и стремительно развивающихся электронных средств коммуникации, но и из-за постоянных изменений компонентов научно-педагогической, воспитательной и административной деятельности. Поэтому при проектировании

и разработке БИОС вуза, с нашей точки зрения, следует опираться на системный, личностно-деятельностный и функциональный подходы.

Системный подход является основополагающим общенаучным методом анализа любого исследуемого педагогического явления. Н. В. Блауберг отмечает, что этот подход «выступает как общенаучное методологическое направление, которое ставит своей задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой систему» [11].

Каждая система имеет две составляющих: «элементный состав и структуру как систему связей между элементами. Элемент – это минимальная структуро-образующая единица системы, обладающая структурной специфичностью. Системный подход предполагает рассмотрение безопасной информационно-образовательной среды вуза как сложной целостной системы, состоящей из элементов и системообразующих связей. Данный подход нацелен на исследование взаимоотношений и взаимодействий разных компонентов данного целого и его отношения с окружающей средой, для того чтобы найти способ упорядочивания, иерархии упомянутых отношений, определения основных закономерностей данного объекта» [2].

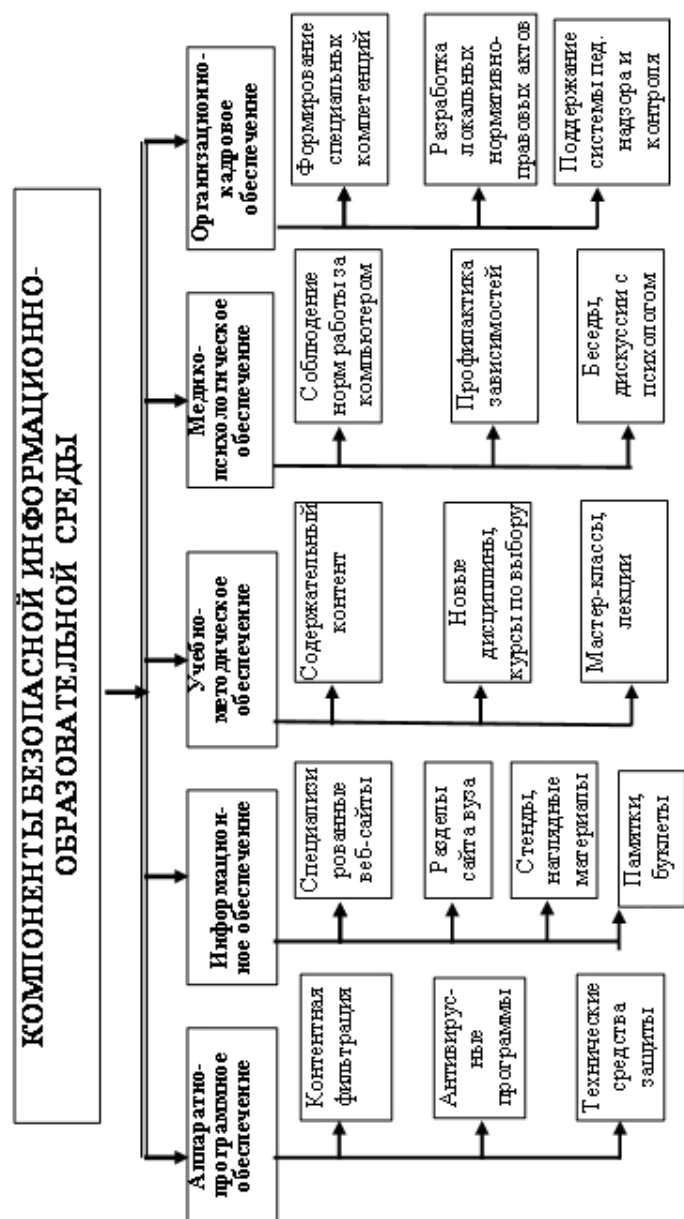
Сочетание личностного и деятельностного подходов дает возможность осуществить учебный процесс на инструментальном уровне через реализацию взаимосвязанной деятельности педагогов и обучающихся.

В качестве составляющих БИОС мы рассматриваем компоненты, включающие аппаратно-программное, информационное, учебно-методическое, медико-психологическое и организационно-кадровое обеспечение (рисунок).

В системе по различным признакам вычлняются группы (множества) элементов, которые называют подсистемами. Признаки могут быть функциональными (выполнение различными элементами одних и тех же функций в системе) и обеспечивающими (осуществление различных функций однотипными ресурсами).

В качестве подсистем БИОС вуза можно выделить следующие группы составляющих ее элементов:

- субъекты образовательного процесса: студенты, преподаватели, абитуриенты, вспомогательный персонал, приглашаемые специалисты;
- образовательный процесс: его цель, этапы, содержание, формы, методы обучения;
- обеспечение образовательного процесса: нормативно-правовое, кадровое, научно-методическое, информационное, организационное, материальное, финансовое, мотивационное;
- внешние связи с иными образовательными учреждениями, с социумом, с предприятиями и организациями, деятельность которых сопряжена с направлениями подготовки специалистов в вузе.



Компоненты БИОС вуза
Components of the safe information and educational environment of a university

Функционирование в системном понимании – это проявление действия системы. Проектирование и организация БИОС должны осуществляться на основе функционального подхода, который представляет собой целенаправленное изменение во времени состояния системы. БИОС вуза как система является органическим единством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. Функциональное описание выполняется на основании показателя эффективности, отражает процессы, происходящие в системе, и сущность функционирования ИОС. Оно охватывает процессы, происходящие в системе, и показывает способ получения выходных характеристик системы (эффективность) в конкретной ситуации или группе ситуаций.

Взаимодействие компонентов и групп БИОС порождает педагогический процесс. Другими словами, она создается и функционирует с целью обеспечения эффективного протекания педагогического процесса с целью профессиональной подготовки специалистов.

Существуют социально-педагогические условия функционирования БИОС вуза – устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. К общим обстоятельствам относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия; к специфическим – особенности социально-демографического состава студентов и преподавателей; местонахождение образовательной организации; материально-технические возможности вуза, оборудование учебно-воспитательного процесса; наличие элементов дистанционного и электронного обучения.

Основными принципами организации ИОС являются ведущая роль обучающегося в организации образовательного процесса и управлении им; актуальность содержания, форм и методов осуществления этого процесса; его модульность; многофункциональность. Реализация данных принципов позволяет создать мотивацию обучающегося для осознанного выбора получения знаний, необходимых для решения конкретных профессиональных задач [13].

На основе теоретического осмысления проблемы и педагогического опыта мы сформулировали ряд практических рекомендаций по организации БИОС в вузе. Для обеспечения безопасности информационной среды требуется:

- определение характера и классификация потенциальных информационных угроз для личности обучающихся, профессорско-преподавательского состава, администрации вуза;
- формирование плана мероприятий по организации безопасной информационно-образовательной среды в вузе с учетом требований на-

ционального и международного законодательства, определение круга ответственных подразделений и лиц;

- проведение мероприятий по обеспечению создания и функционирования ИОС вуза, включающих выработку политики информационной безопасности, ознакомление с техническими и организационными требованиями, регламентами, выработанными для защиты информации и личности обучаемого и обучающего;

- постоянный мониторинг функционирования ИОС, выявление новых угроз, анализ предложений и формирование рекомендаций для модернизации.

В Тульском государственном педагогическом университете (ТГПУ) им. А. Н. Толстого на основе перечисленных рекомендаций была организована и в настоящее время успешно функционирует безопасная информационно-образовательная среда, которая представлена следующими компонентами:

- методологическим (концепция информатизации, политика информационной безопасности и др.);

- техническим (оснащение и модернизация компьютерной техники, обеспечение информационного единства и доступности баз данных и ресурсов);

- модульным (структурная модель построения информационно-образовательной среды включает внутренний уровень – систему управления, информационный центр, личный кабинет преподавателя и студента; и внешний уровень – сайт университета, информационные веб-ресурсы и электронные библиотечные системы в помощь студентам и преподавателям).

С целью формирования специальных компетенций профессорско-преподавательского состава вуза для повышения эффективности безопасной ИОС разработана программа курса повышения квалификации педагогических работников «Информационная безопасность образовательной организации и защита персональных данных». Экспериментальная проверка эффективности изучения курса, проведенная в 2016/17 уч. г., показала, что целостные представления об информационной безопасности образовательной организации и защите персональных данных были сформированы у большинства слушателей. Эффективность обучения профессорско-преподавательского состава оценивалась количественно (полное усвоение учебного материала) и качественно (системность знаний и умений). Результаты контроля и положительные отзывы преподавателей подтвердили целесообразность внедрения курса для укрепления безопасности ИОС.

Заключение

Построение и функционирование безопасной информационно-образовательной среды вуза на основе системного, личностно-деятельностного и функционального подходов, с соблюдением перечисленных выше специально разработанных принципов и условий может обеспечить целостное качественное образование будущих специалистов и предотвратить возможные негативные для физического и психического здоровья последствия взаимодействия обучаемых и обучающихся с информационно емкой и эмоционально насыщенной предметной средой.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты обсуждаемой проблемы. Направлениями дальнейшего ее изучения могут стать определение факторов и условий организации безопасной ИОС вузов; изучение европейского и мирового опыта совершенствования ИОС в аспекте развития педагогического сопровождения и контроля в области информационной безопасности и др.

Список использованных источников

1. Богатырева Ю. И. Модель обеспечения информационной безопасности школьников при создании инфобезопасной среды образовательного учреждения // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 3, ч. 2. С. 14–25.
2. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы. Москва: Академия АйТи, 2011. 152 с.
3. Богатырева Ю. И., Привалов А. Н. К вопросу психолого-педагогического сопровождения обеспечения информационной безопасности школьников // Вестник Томского государственного университета. 2014. Вып. 2 (143). С. 102–109.
4. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.
5. Ефанова Т. И., Иванов А. Б., Савицкий С. К., Хабибулин Э. М., Кошкалов Е. С. Информационно-образовательная среда вуза. Новое слово в науке: перспективы развития: в 2 томах: материалы VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 янв. 2016 г. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. № 1 (7), т. 1. С. 195–199.
6. Хеннер Е. К. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования // Образование и наука. 2014. № 1. С. 54–72. DOI: 10.17853/1994-5639-2014-1-54-72/.
7. Pazukhina S. V. Value attitude to the personality of student as the base of constructive behaviour of teacher at the conflict // European journal of natural history. 2010. № 4. P. 35–37.

8. Family Online Safety Institute (FOSI) & Global Resource and Information Directory (GRID), «Family State of Online Safety Report», 2011. P. 56. Available at: http://www.nominettrust.org.uk/sites/default/files/SOSR_Web.pdf (дата обращения: 27.08.2013)

9. The London School of Economics and Political Science. Available at: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> (дата обращения: 27.08.2013)

10. Bogatyreva Y. I. Инфобезопасная среда образовательного учреждения как фактор социализации личности школьника // *Materialy IX Miedzynarodowej naukow-praktycznej konferencji «Wschodnie partnerstwo – 2013»*. Vol. 11. Pedagogiczne nauki: Przemysl. Nauka I studia. S. 99–100.

11. Блауберг И. В. Системный подход в социальном познании // *Исторический материализм как теория социального познания и деятельности*. Москва, 1972. С. 157–190.

12. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2005. 336 с.

13. Information Resource Center «Childhood without violence». Available at: <http://www.ccf.org.ua/en/irc/all/view/933/> (дата обращения: 10. 08. 2013 г.)

References

1. Bogatyreva Yu. I. Model for ensuring information security of schoolchildren when creating an infobase environment of an educational institution. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. [Bulletin of Tula State University. Humanitarian Sciences]*. 2013. Issue. 3. Part 2. P. 14–25. (In Russian)

2. Korotkov Yu. G. Informacionnaja obrazovatel'naja sreda osnovnoj shkoly. [Informational educational environment of the main school]. Moscow: Publishing House Academy of IT, 2011. 152 p. (In Russian)

3. Bogatyreva Yu. I., Privalov A. N. To the issue of psychological and pedagogical support for ensuring information security of schoolchildren. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State University]*. 2014. Vol. 2 (143). P. 102–109. (In Russian)

4. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self-education of the future teacher in the process of vocational training in the university. *Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]*. 2012. № 1. P. 77–80. (In Russian)

5. Efanova T. I. Information-educational environment of the university. *Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiya: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 15 janv. 2016 g. [New Word in Science: Development Prospects. Materials of the 7th International Scientific-Practical Conference, Cheboksary, January 15, 2016]*. In 2 vol. Vol. 1. Cheboksary: Publishing House Interaktiv pljus. [Interactive Plus]. 2016. № . 1 (7). P. 195–199. (In Russian)

6. Henner E. K. Highly developed information and educational environment of the university as a condition for reforming education. *Obrazovanie i nauka*. [The *Education and Science Journal*]. 2014. № 1. P. 54–72. DOI: 10. 17853 / 1994–5639–2014–1–54–72. (In Russian)

7. Pazukhina S. V. Value in the personality of the student as the base of the constructive behavior of the teacher at the conflict. *European Journal of Natural History*. 2010. № 4. P. 35–37. (Translated from English)

8. Family Online Safety Institute (FOSI) & Global Resource and Information Directory (GRID), «Family State of Online Safety Report», 2011. 56 p. Available at: http://www.nominettrust.org.uk/sites/default/files/SOSR_Web.pdf (Accessed 27 August, 2013). (Translated from English)

9. The London School of Economics and Political Science. Available at: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> (Accessed 27 August, 2013). (Translated from English)

10. Bogatyreva Yu. I. Information-safe environment of the educational institution as a factor for the socialization of the personality of a schoolchild. *Materialy IX Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Wschodnie partnerstwo – 2013»*. [Materials of the 9th International Scientific-Practical Conference «Wschodnie partnerstwo – 2013»]. 2013. Vol. 11. Pedagogiczne nauki: Przemysl, Nauka i Studia. P. 99–100. (In Russian)

11. Blauberg I. V. Sistemnyj podhod v social'nom poznanii. [System-based approach in social cognition]. *Istoricheskij materializm kak teorija social'nogo poznanija i dejatel'nosti*. [Historical materialism as a theory of social cognition and activity]. Moscow, 1972. P. 157–190. (In Russian)

12. Ibragimov I. M. Informacionnye tehnologii i sredstva distancionnogo obuchenija. [Information technologies and means of distance learning]. Moscow: Publishing House Akademija, 2005. 336 p. (In Russian)

13. Information Resource Center «Childhood without violence». Available at: <http://www.ccf.org.ua/en/irc/all/view/933/> (Accessed 10 August, 2013). (Translated from English)

Статья поступила в редакцию 12.09.2016; принята в печать 15.03.2016.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах:

Привалов Александр Николаевич – доктор технических наук, профессор кафедры информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. А. Н. Толстого, Тула (Россия). E-mail: privalov.61@mail.ru.

Богатырева Юлия Игоревна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. А. Н. Толстого, Тула (Россия). E-mail: bogatirevadj@yandex.ru.

Романов Владимир Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Тула (Россия). E-mail: romanov-tula@mail.ru.

Вклад соавторов:

А. Н. Привалов обосновал проблему исследования, ее решение с использованием системного и деятельностного подходов.

Ю. И. Богатырева представила компонентный состав безопасной информационно-образовательной среды, формулировки введения и заключения публикации.

В. А. Романов несет ответственность за окончательное оформление публикации, ее методологический аппарат.

Received: 12.09.2016; accepted for printing: 15.03.2016.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Aleksandr N. Privalov – Doctor of Technical Sciences, Professor, Department of Computer Science and Information Technology, Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy, Tula (Russia). E-mail: privalov.61@mail.ru.

Yuliya I. Bogatyreva – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science and Information Technology, Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy, Tula (Russia). E-mail: bogatirevadj@yandex.ru.

Vladimir A. Romanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Disciplines and Methods of Elementary Education, Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy, Tula (Russia). E-mail: romanov-tula@mail.ru.

Contribution of the authors:

Aleksandr N. Privalov – proved the problem of the present research, its solution using a system-and activity-based approaches.

Yuliya I. Bogatyreva – presented the component composition of a safe information and educational environment, the wording of the introduction and conclusion of the publication.

Vladimir A. Romanov – final editing and design of the publication, its methodological apparatus.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Н. В. Волкова

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогического университет
им. В. М. Шукшина, Бийск (Россия).
E-mail: VolkovaNVI@yandex.ru*

Аннотация. Цель статьи – концептуально обосновать и раскрыть сущность авторской технологии проектирования образовательных событий.

Методология и методики исследования. Методологическая основа работы – гуманитарный подход. Для разработки модели влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности использовался метод педагогического моделирования. В качестве основных методов подтверждения эффективности технологии проектирования образовательных событий применялись контент-анализ текстов-описаний, метод «кейс-стади», экспертные оценки событийных проектов.

Результаты и научная новизна. Эмпирическим путем выделены характеристики образовательного события: открытие (то, что человек открывает для себя); порождение (результат личного действия); и участие в создании «нового» (новых связей, отношений и опыта). Представлена структура технологии проектирования образовательных событий, включающая работу с понятиями, содержательный и процессуальный компоненты. Данная технология рассматривается как выстраивание последовательных действий: обоснованный выбор содержания, формы, стратегий, методов и средств взаимодействия с учениками с учетом их возрастных особенностей и в зависимости от образовательных целей; педагогическая коммуникация и рефлексия эффектов спроектированного и реализованного образовательного события. Основными условиями, обеспечивающими успешное применение технологии, являются вовлеченность в совместную познавательную деятельность всех ее участников и значимость происходящего для каждого из них, что качественно меняет характер познавательного процесса и порождает реальные преобразования действительности.

Практическая значимость. Опыт автора статьи показывает, что для формирования проектной компетентности у будущего педагога целесообразно введение модуля «Технология проектирования образовательных событий» в учебную дисциплину базового блока «Проектная компетентность педагога» (направление подготовки «Педагогическое образование»). Очевидно, обучение проектированию только на аудиторных занятиях, без участия в нем детей неэффективно. Вовлеченность будущих педагогов в совместную деятельность с детьми по разработке и реализации проектов способна превратить рутинные школьные мероприятия в образовательные события, создать реальные условия для повышения качества подготовки студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: технология, проектирование, образовательное событие, совместная деятельность, коммуникация, рефлексия, подготовка студентов, становление, педагогическая деятельность.

Для цитирования: Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200

TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL EVENTS DESIGNING

N. V. Volkova

Altai State Humanities Pedagogical University named after V. M. Shukshin, Biysk (Russia)

E-mail: VolkovaNVI@yandex.ru

Abstract. *The aim of the article is to prove and disclose the essence of the author's technology of educational events designing.*

Methodology and methods of research. *Methodological basis of work is humanitarian approach. The method of pedagogical modeling was used for the model development of educational events influence on pedagogical activity formation. The content analysis of texts descriptions, case-study method, expert estimations of event projects were applied as the main methods of efficiency confirmation of the technology of educational events design.*

Results and scientific novelty. *The characteristics of an educational event are emphasized by means of an empirical way: opening (what a person opens for himself); generation (a result of a personal action); and participation in creation of something "new" (new communications, relations and experience). The structure of technology of educational events design including work with concepts (an educational event), substantial and procedural components is presented. The technology of educational events designing is considered as the process of the well-grounded choice of designing technologies, mutual activity, pedagogical communication, components of educational activity: contents, methods, means, and organizational forms depending on educational aims due to age-specific peculiarities of*

participants of the educational event. The main conditions providing successful use of the technology are the involvement into joint cognitive activity of all its participants and importance of the events for each of them that qualitatively change the nature of a cognitive process and generate real transformations of the reality.

Practical significance. The author's experience in teaching testifies to introduction of the module «Technology of Design of Educational Events» into the basic educational subject-module «Design Competence of the Teacher» (degree program «Pedagogical Education»), considering this module as a compulsory one for design competence formation of a future teacher. Obviously, training in design only during classroom activities without participation of children is impossible. The involvement of future teachers into joint activity with children on development and implementation of projects can turn routine school actions into educational events, to create real conditions for improvement of quality of preparation of students of pedagogical higher education institutions.

Keywords: technology, designing, educational event, mutual activity, communication, reflection, students' preparation, formation, pedagogical activity.

For citation: Volkova N. V. Technology of educational events designing. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 4. P. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200

Введение

Потребности личности, общества, государства определяют необходимость модернизации и внутренние закономерности развития педагогического образования, содержание и цели которого нормативно закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, 2009 г.), высшего образования (ФГОС ВО, 2013 г.) и в Концепции поддержки развития педагогического образования (2014 г.). Цель декларируемой модернизации – создание условий, необходимых «для приведения системы профессиональной педагогической подготовки в соответствие с новейшими достижениями педагогической теории и практики, становления основ профессиональной компетентности педагогов в процессе педагогического образования» [1].

Решить проблему становления педагогической деятельности мы предлагаем посредством реализации технологии моделирования и проектирования образовательных событий в период вузовской подготовки [2].

Обзор литературы

Понятие «технология» в науке, в частности в педагогике, многозначно и зависит от контекста употребления. Так, в «Философском энциклопе-

дическом словаре» под технологией понимается совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение объекта¹.

И. А. Колесникова в работе «Педагогическое проектирование» перечисляет характеристики педагогических технологий: это инструментарий достижения педагогических целей, включающий в себя основу деятельности и непосредственную последовательность ее выполнения. Технология позволяет рассматривать процесс обучения в системе, объединяющей личностный и коллективный поиск, учитывающей все взаимосвязанные факторы. Педагогические технологии ориентированы на обеспечение успеха усвоения материала учащимися за счет активизации их собственной деятельности [3].

Среди множества педагогических технологий, необходимых для формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, выделяются технологии педагогического проектирования. В. Е. Радионов данное проектирование определяет как полифункциональную деятельность, закономерно возникающую в связи с необходимостью изменений в образовании и выстраивающуюся как интеллектуальное и ценностное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов. В педагогическом проектировании постоянно присутствуют и диалогически увязываются технологическая и ценностная стороны, что возможно только при специальном отношении к форме и методам взаимодействия как субъектов проектного процесса, так и порождаемых им реальных преобразований [4, с. 85]. «Педагогическое проектирование является гуманитарным по цели и содержанию и технологическим по средствам реализации этих целей» [там же, с. 76]. Резюмируя соотношение проектирования и технологии, ученый отмечает, что «возможна рефлексия над проектированием как деятельностью, и ее результаты могут быть представлены в виде современной технологии; технологии конкретных деятельностей могут служить объектами проектирования» [там же, с. 42].

Наша работа посвящена проектированию образовательных событий. Категория «событие» рассматривается многими учеными.

Современные философы выделяют следующие признаки, характеризующие событие: актуальная организации субъективности, выстраивание смысла (А. А. Грякалов [5]); смысл, значение (А. П. Киященко, П. Д. Тищенко [6]); пространство – время, взаимодействие субъектов, действие-деятель-

¹ Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева, Л. Ф. Ильичева, С. М. Ковалева и др. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.

ность, качественные изменения субъекта, предметное и ценностное изменение бытия, влияние на культуру¹ (Д. Е. Муза); со-бытие; прибыльность и прирост в бытии; становление; участно-действенное переживание; диалогичность (Т. В. Щитцова [7]).

Психологи относят к признакам события становление, развитие, преобразование; разрыв непрерывности; смысловые связи и отношения (В. А. Барабанщиков [8]); со-бытие, ценности и смыслы, субъективность, развитие, полноту связей и отношений (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [9]). Б. Д. Эльконин, понимающий событие как действие, разграничивает такие его этапы, как становление субъекта, переход, переживание [10].

Социолог А. А. Еникеев выделяет в событии период становления, взаимодействия, виртуального единства актуального и потенциального².

В лингвистике событие рассматривается во взаимосвязи с текстом, и в этом контексте В. Я. Шабес выделяет в нем деятеля – действие и изменение – переход [11].

Проблеме события уделяется внимание и в отдельных педагогических исследованиях. О. И. Генисаретский, например, к характеристикам события относит коммуникацию и встречу [12]; а Л. В. Горюнова указывает на его личностно-смысловую значимость и новую возможность профессионального движения³.

Анализ литературы позволяет в общем виде определить событие как такое образование в пространстве и времени, содержание которого характеризуется смыслами и ценностями; его организация определяется действием; основной функцией являются качественные изменения.

Методология и методы

Методологической базой нашего исследования был избран гуманитарный подход. При создании модели влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности использовался метод педагогического моделирования.

Для тиражирования сконструированной модели на преобразующем этапе экспериментальной части исследования с опорой на общий алго-

¹ Муза Д. Е. Методологический анализ события в философии истории: дис... канд. филос. наук. Донецк, 2002. 256 с.

² Еникеев А. А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания: автореф. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2003. 23 с.

³ Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 374 с.

ритм проектной деятельности была разработана технология проектирования образовательных событий.

Данная технология, на наш взгляд, является универсальным средством становления педагогической деятельности будущих учителей. Процедуры проектирования в технологии выступают *условиями достижения цели* (становления педагогической деятельности); образовательные события – *средствами* ее достижения, а конкретные события – его *формами*.

Событийное проектирование отражает новый тип отношений участников образовательного процесса – их совместную творческую деятельность. Включаясь в проектирование образовательного события, будущий педагог начинает относиться к себе не как к «транслятору» каких-либо знаний, а как к исследователю, организатору, руководителю и соучастнику свободной образовательной деятельности детей, который открыт для общения, готов к сотрудничеству, способен направлять в нужное русло познавательный процесс, расширяя свой собственный опыт и опыт своих учеников.

Самостоятельная работа студентов по событийному проектированию осуществляется в следующей логике:

- замысел проекта как коммуникации (совместной деятельности) в событийных формах;
- проектирование как способ решения поставленных задач, сформулированных в ходе коммуникации;
- рефлексия образовательной деятельности участников событийного проекта.

Технология проектирования образовательных событий апробировалась в течение восьми лет (2006–2014 гг.) в гуманитарной школе при Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В. М. Шукшина (АГГПУ), в учебном процессе вуза при организации самостоятельной работы студентов и в различных образовательных учреждениях г. Бийска. Участниками эксперимента были 190 студентов филологического, педагогического факультетов и 15 преподавателей университета; 220 школьников 5–10-х классов и 10 учителей.

Эффективность технологии определялась с помощью контент-анализа текстов-описаний, метода «кейс-стади», экспертных оценок событийных проектов.

Результаты исследования

Образовательное событие в контексте нашей работы понимается как определенным образом организованное участие (вовлеченность) студентов в совместной с учениками деятельности, открывающее личнос-

тные смыслы в образовании, порождающее ценностно-смысловые отношения и рефлексию педагогической деятельности [13]. Эмпирическим путем нами были выделены характеристики образовательного события: открытие (то, что человек открывает для себя); порождение (результат личного действия) и участие в создании «нового» (новых связей, отношений и опыта). Эти характеристики можно рассматривать как образовательные эффекты – изменения, которые происходят с человеком благодаря его вовлеченности в общую совместную деятельность и актуальности переживаемого образовательного события.

Технология проектирования образовательных событий – процесс последовательных действий: обоснованный выбор содержания, формы, стратегий совместной с учениками деятельности, педагогическая коммуникация и рефлексия эффектов спроектированного и реализованного образовательного события. Данная технология представляет собой основу для совместной деятельности и сам процесс деятельности, т. е. она состоит из содержательного и процессуального компонентов.

В *содержательном компоненте* представлены концептуальная, диагностическая и дидактическая составляющие технологии.

Концептуальная («знаниевая») составляющая – это система знаний о сущности совместной деятельности, о методах, приемах и средствах ее организации, а также о коммуникации, способах ее выстраивания и последующей рефлексии состоявшегося события.

В социальной психологии совместная деятельность рассматривается как главное условие социально-психологической интеграции. Это особый вид деятельности, обладающий специфическими закономерностями и несводимый к образующим его деятельности отдельных индивидов. Г. Н. Прокументова, исследуя совместную деятельность учителей и детей в школьной практике, вывела классификацию ее моделей [14], которые можно спроецировать на организацию совместной деятельности участников образовательного события. Различение моделей основано на понимании «разности» предмета и характера организуемой деятельности. Для технологии проектирования образовательных событий характерна партнерская модель деятельности, поскольку участники события (студенты, дети, педагоги), вступая в коммуникацию, в сотрудничестве

- налаживают и поддерживают личностные связи (отношения сопричастности, соучастия);
- устанавливают цель деятельности;
- дополняют и преобразовывают свою деятельность, занимая разные позиции (участника, организатора или амбивалентную позицию участника-организатора).

Ведущее средство реализации совместной деятельности – коммуникация. Ситуация коммуникации возникает тогда, когда ее участники соотносят свои смыслы со смыслами других участников, в результате чего появляются новые смыслы. Так, в коммуникативном подходе В. И. Кабрина [15] понятие «коммуникация» трактуется как «универсальный информационно-энергетический смысло-творческий процесс» [16, с. 31], в котором главным является «передача информации, имеющей жизненный смысл» [16, с. 55].

Другой важной составляющей совместной деятельности выступает рефлексия. В. В. Рубцов рассматривает коммуникацию и рефлексию как средства, позволяющие осуществлять групповое целеполагание и мотивообразование при взаимодействии людей как с предметом деятельности (предметность отношений), так и друг с другом (субъектность отношений) [17]. Согласно Б. Ф. Ломову, на основе пересечения предметности и субъектности возникают общие цель и мотив совместной деятельности, ее общий результат и субъективное отношение к нему группы участников деятельности [18].

В проектировании образовательных событий рефлексия помогает студентам и школьникам понять свою роль в совместной деятельности, проанализировать ее итоги и наметить новые задачи. В ходе нашего исследования применялись такие формы рефлексии, как педагогическое эссе, тексты-самоописания, разработанные с использованием метода «кейс-стади», сочинения-рассуждения (для детей) [19–21].

Диагностическая составляющая содержательного компонента технологии подразумевает выявление возрастных и индивидуальных особенностей школьников, уровня подготовленности участников проектирования к осуществлению совместной деятельности. На основе результатов диагностики происходят отбор содержания образовательного события и выбор способов достижения образовательных целей.

Дидактическая составляющая содержательного компонента направлена на оптимальное сочетание содержания, методов, форм и средств проектирования образовательных событий с учетом возрастных особенностей и исходного уровня актуальных знаний и умений учащихся. Дидактический элемент обеспечивает достижение целей образовательного события и является основой организации совместной деятельности и управления проектированием образовательного события.

Процессуальный компонент технологии – реализация спроектированного образовательного события в ходе совместной деятельности и вовлеченности в нее всех его участников.

Таким образом, технология проектирования образовательных событий состоит из двух взаимосвязанных частей: теоретической разработки проектных заданий на практических и лабораторных аудиторных занятиях и практического их исполнения в общеобразовательных организациях. Этапы технологии проектирования образовательных событий представлены в табл. 1.

Таблица 1

Этапы технологии проектирования образовательных событий

Table 1

Stages of technology of educational events design

Название этапа	Описание этапа	Результат
1	2	3
Предпроектный	1. Диагностика ситуации (ответы на вопросы участников образовательного процесса)	Определен объект проектирования
	2. Проблематизация (ценностное самоопределение в проблемном поле проекта): • выстраивание проблемного поля; • выбор проблемы для проектной деятельности	Выделен предмет проектирования
	3. Концептуализация: • формулирование идеи и замысла проекта; • выдвижение цели проектной деятельности; • определение задач проектной деятельности	Обозначены идеи, цель, задачи
	4. Выбор формата проекта	Установлен формат проекта
Разработка проекта	1. Оформление текста проекта в форме таблицы взаимодействия будущего педагога и его воспитанника	Представлен сценарий проекта
	2. Защита разработанных проектов с использованием информационно-коммуникационных технологий	Проведена мультимедийная презентация проекта
Реализация проекта в образовательных организациях города	Совместная деятельность педагогов (студентов) и школьников	В зависимости от формата проекта: «игра-квест», образовательное путешествие, волонтерская акция,

1	2	3
		учебно-исследовательский проект и т. п.
Рефлексия	1. Рефлексия на выходе из проекта – обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с позиции приобретенного опыта совместной деятельности	Кейсы личной включенности студента в проектирование; эссе и сочинения-рассуждения школьников о личном участии в событийном проекте
	2. Гуманитарная экспертиза: разработка экспертной карты, самоэкспертиза, «перекрестная» экспертиза событийных проектов творческих групп студентов	Экспертный анализ, самооценка участия студентов в событийном проекте
Послепроектная деятельность	Выстраивание перспектив совместной деятельности будущих педагогов и школьников	Педагогический прогноз

В качестве примера представим технологию проектирования образовательного события «Лабиринт аргонавтов» (табл. 2). Проект разрабатывался в рамках самостоятельной работы студентов АГППУ в курсе «Событийное проектирование». База реализации проекта – гимназия № 1 г. Бийска; участники – академическая группа бакалавров 3-го курса факультета отечественной и зарубежной филологии и ученики 6 «А» класса гимназии. Материальный результат образовательного проекта – совместно разработанная настольная книга «Заметки юных аргонавтов».

Таблица 2

Технология проектирования образовательного события
«Лабиринт аргонавтов»

Table 2

Technology of educational event design «Labyrinth of Argonauts»

Название этапа	Описание этапа	Результат
1	2	3
Предпроектный	1. Диагностика ситуации (анкетирование учителей и школьников). Гипотеза: формы внеурочной деятельности по литературе не актуальны для младших подростков	Объект проектирования – стандартные формы организации внеурочной деятельности по литературе
	2. Проблематизация. Диагностика выявила: • устаревшие, неинтересные для	Предмет проектирования – нестандартные формы организации

1	2	3
	шестиклассников формы проведения внеурочной деятельности по литературе; • отсутствие интереса у школьников к участию во внеурочной деятельности по литературе; • отсутствие инициативы у большинства учителей для организации нестандартных форм внеурочной деятельности по предмету; • формализованный подход к проведению внеурочной деятельности	внеурочной деятельности по литературе
	3. Концептуализация. Идея: изменение представления участников проекта об организации внеурочной деятельности по литературе. Замысел: прохождение испытаний школьниками в «Лабиринте аргонавтов», расширяющее их знания о греческой мифологии; погружение в серию адаптированных мифов о золотом руне и аргонавтах. Цель для студентов – формирование проектной компетенции. Цель для детей – формирование интереса к предмету «литература»	Сформулированы идея, цели, задачи
	4. Образовательный проект внеурочной деятельности по литературе «Лабиринт аргонавтов» рассчитан на три дня. В работе использованы учебники и учебные программы по истории и литературе для 6-х классов	Выбран формат проекта
<i>Алгоритм организации взаимодействия будущих педагогов и школьников (пример 1-й встречи из трех запланированных)</i>		
Стадия	Деятельность студентов	Деятельность школьников
Введение в проект	Представляются, знакомятся; обсуждают, известно ли подросткам что-либо об аргонавтах. Показывают театрализованный эпизод из мифа об аргонавтах, тем самым вводят детей в проект	Знакомятся. Отвечают на вопросы. Смотрят постановку. Участвуют в игре «Я возьму с собой в путешествие за золотым руном...».

1	2	3
		Включаются в обсуждение проекта
Выбор тематики	Предлагают отправиться вместе по следам аргонавтов и добыть золотое руно. Помогают школьникам сформулировать тему проекта, представляют варианты: • «Колхидские лабиринты»; • «В поисках золотого руна»; • «Лабиринт аргонавтов»; • «По следам Ясона»; • «К восточным берегам»	Совместно обсуждают и принимают общее решение по теме проекта
Совместный старт	Организация совместной деятельности: • построение карты-маршрута по лабиринту; • разработка образов Ясона, золотого барашка, Медеи, Геракла и др.; • создание первого эпизода книги «Заметки юных аргонавтов» под названием «История про золотого барана» (дети совместно со студентами кратко представляют содержание мифа, реализуя свои творческие способности)	Школьники включаются в совместную деятельность, участвуют в создании книги, разработке персонажей
Сплочение коллектива	Организуют разбивку на творческие группы и совместную деятельность. Закрепляют студентов – тьюторов за каждой группой школьников. Проводят выбор капитанов команд. Проводят игры-испытания на сплочение коллектива. По итогам испытаний выдают каждой команде лоскуток «Золотое руно»	Играют в «Кольца нимфы Нефелы»; обсуждают предложенное задание; для сплочения и дальнейшей работы в группах играют в «Палитру Ириды», «Прятки с Посейдоном», «Кузницу Гефеста». Получают лоскуток мозаики «Золотое руно»
Установка на следующую встречу	Объясняют школьникам дальнейшую самостоятельную работу: • изучить раздаточный материал, (адаптированные мифы об аргонавтах: каждой группе выдается определенный эпизод из мифа); • самостоятельно в группах разработать три страницы книги	Школьники включаются в совместную деятельность по подготовке к выполнению домашнего задания, обсуждают и распределяют роли; обмениваются контактами со

1	2	3
	«Заметки юных аргонатов»: 1-я группа – эпизод «История Ясона»; 2-я группа – «История «Арго»; 3-я группа – «История о трех морях»; • познакомиться с мифологическими образами для театрализованной постановки в финале проекта	студентами
Рефлексия	Студенты пишут кейс «Мое понимание событийного проектирования» (личностная рефлексия). Примеры названий кейсов: «Страдания юного Вертера, или Повесть о том, как событийный проект по педагогике разработать»; «Никогда не бывает больших дел без больших трудностей...»; «Дневник Робинзона Крузо, или Как я училась разрабатывать событийные проекты...» и др.	В финале итоговой игры дети (в группах) сшивают лоскутки «Золотое руно», «заработанные» во время прохождения «Лабиринта», в процессе делятся впечатлениями, успехами и неудачами
Послепроектная деятельность	Выстраивают перспективы совместной деятельности будущих педагогов и школьников в организации внеурочной деятельности по литературе	Разрабатывают серии образовательных проектов по интересным для себя темам в ходе изучения литературы

Заключение

Технология проектирования образовательных событий способствует становлению педагогической деятельности будущих учителей.

Наш опыт преподавания показывает, что для формирования проектной компетентности у будущего педагога целесообразно введение модуля «Технология проектирования образовательных событий» в учебную дисциплину базового блока «Проектная компетентность педагога» (направление подготовки «Педагогическое образование»). Очевидно, что обучение проектированию только на аудиторных занятиях, без участия в нем детей неэффективно. Вовлеченность будущих педагогов в совместную деятельность со школьниками по разработке и реализации образовательных проектов способна превратить рутинные школьные мероприятия в значимые для всех участников образовательные события, создать реальные условия для повышения качества подготовки у студентов педагогического вуза.

Дальнейшее направление исследования нам видится в разработке научно-методического обеспечения повышения квалификации и переподготовки учителей по овладению технологией проектирования образовательных событий, поскольку ФГОС общего образования требует от педагогов включения обучающихся в проектную деятельность.

Список использованных источников

1. Сидоров С. В. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электрон. ресурс] // Сайт педагога-исследователя. Режим доступа: <http://si-sv.com/news/2014-01-12-166> (дата обращения: 14.09.2016).
2. Волкова Н. В. Разработка и реализация модели становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6. С. 151–153.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. Москва: Академия, 2005. 288 с.
4. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный технический университет, 1996. 140 с.
5. Грякалов А. А. Письмо и событие. Эстетическая топография современности. Санкт-Петербург: Наука, 2004. 340 с.
6. Киященко Л. П., Тищенко П. Д. Событие и смысл (синергетический опыт языка). Москва: ИФ РАН, 1999. 279 с.
7. Щитцова Т. В. Событие в философии Бахтина. Минск: И. П. Логвинов, 2002. 300 с.
8. Барабанщиков В. А. Восприятие и событие. Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. 512 с.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.
10. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва: Тривола, 1994. 168 с.
11. Шабес В. Я. Событие и текст. Москва: Высшая школа, 1989. 175 с.
12. Генисаретский О. И. Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении [Электрон. ресурс]. Режим доступа: prometa.method.ru (дата обращения: 14.09.2016).
13. Волкова Н. В. Образовательная событийность инновационного опыта Гуманитарной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. И. А. Герцена. 2009. № 113. С. 17–26.
14. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. С. 4–16.
15. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Москва: Смысл, 2005. 248 с.

16. Кабрин В. И. Транскоммуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-трансформация) // Вестник Томского государственного университета. 1999. № 268. С. 115–120.
17. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Электрон. ресурс]. Москва: МГППУ. 2002. 272 с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm> (дата обращения: 14.09.2016).
18. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва: Педагогика, 1991. 296 с.
19. Herreid C. Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 2011. Vol. 2011. № 128. P. 31–40.
20. Kylie B. Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study. *Journal of Further and Higher Education*. 2012. Vol. 36, Issue 4. P. 549–565.
21. Swiercz P. M., Ross K. T. Rational, human, political, and symbolic text in Harvard Business School cases: A study of structure and content. *Journal of Management Education*. 2003. Vol. 27. Issue 8. P. 407–430.

References

1. Sidorov S. V. *Koncepcija podderzhki razvitija pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Support of pedagogical education development concept]. Sajt pedagoga-issledovatelja. [Website of a teacher-researcher]. Available at: <http://si-sv.com/news/2014-01-12-166> (Accessed 14 September, 2016). (In Russian)
2. Volkova N. V. Working-out and realization of pedagogical activity formation model in the process of students' preparation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. [World of Science, Culture, Education]. 2014. № 6. P. 151–153. (In Russian)
3. Kolesnikova I. A. Gorchakova-Sibirskaya M. P. *Pedagogicheskoe proektirovanie*. [Pedagogical designing]. Moscow: Publishing House Akademija, 2005. 288 p. (In Russian)
4. Radionov V. E. *Netradicionnoe pedagogicheskoe proektirovanie*. [Non-traditional pedagogical designing]. Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet. [Saint Petersburg State Technical University]. 1996. 140 p. (In Russian)
5. Gryakalov A. A. *Pis'mo i sobytie*. [Writing and event]. *Jesteticheskaja topografija sovremennosti*. [Esthetic topography of the present time]. Saint-Petersburg: Publishing House Nauka, 2004. 340 p. (In Russian)
6. Kiyashchenko L. P., Tishchenko P. D. *Sobytie i smysl (sinergeticheskij opyt jazyka)*. [Event and sense (synergetic language test)]. Moscow: Institut filosofii RAN. [Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences]. 1999. 279 p. (In Russian)
7. Shitzova T. V. *Sobytie v filosofii Bahtina*. [Event in Bakhtin philosophy]. Minsk: Publishing House I. P. Logvinov, 2002. 300 p. (In Russian)
8. Barabanshchikov V. A. *Vosprijatie i sobytie*. [Perception and event]. Saint Petersburg: Publishing House Aletejja, 2002. 512 p. (In Russian)

9. Slobodchikov V. I., Isayev E. I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii*. [Foundations of psychological anthropology]. Moscow: Publishing House Shkol'naja pressa, 2000. 416 p. (In Russian)
10. Elkonin B. D. *Vvedenie v psihologiju razvitija (v tradicii kul'turno-istoricheskoy teorii L. S. Vygotskogo)*. [Introduction into psychology of development (in the tradition of cultural and historic theory of L. S. Vygotsky)]. Moscow: Publishing House Trivola, 1994. 168 p. (In Russian)
11. Shabes V. Ya. *Sobytie i tekst*. [Event and text]. Moscow: Publishing House Vysshaya shkola, 1989. 175 p. (In Russian)
12. Genisaretsky O. I. *Razvitie sobytij v lichnostno-rodovom i mysledejatel'nostnom otnoshenii*. [Development of events in personal-patrimonial and thought-functioning aspect]. Available at: prometa.metod.ru (Accessed 14 September, 2016). (In Russian)
13. Volkova N. V. Educational eventuality of the innovative experience of the humanitarian school. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. A. Gercena*. [Proceedings of Herzen Russian State Pedagogical University]. 2009. № 113. P. 17–26. (In Russian)
14. Prozumentova G. N. *Pedagogika sovmestnoj dejatel'nosti: smyslovye konteksty i obrazovatel'naja real'nost'*. [Pedagogy of mutual activity: meaningful contexts and educational reality]. Shkola sovmestnoj dejatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nyh programm v razvivajushhejsja shkole. [School of mutual activity: Working-out of educational programs in the school of development]. Tomsk: Publishing House Del'taplan, 2002. Book 5. P. 4–16. (In Russian)
15. Kabrin V. I. *Kommunikativnyj mir i transkommunikativnyj potencial zhizni lichnosti: teorija, metody issledovaniya*. [Communicative world and trans-communicative potential of the personality life: Theory, methods of investigation]. Moscow: Publishing House Smysl, 2005. 248 p. (In Russian)
16. Kabrin V. I. Trans-communicative holodynamics of the psychological personality universe (stress-transformation). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Herald of Tomsk State University]. 1999. № 268. P. 115–120. (In Russian)
17. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. *Proektirovanie razvivajushhej obrazovatel'noj sredy shkoly*. [Designing of developing educational school environment]. Moscow: MGPPU, 2002. 272 p. (In Russian)
18. Lomov B. F. *Voprosy obshhej, pedagogicheskoy i inzhenernoj psihologii*. [Issue of general, pedagogical and engineering psychology]. Moscow: Publishing House Pedagogika, 1991. 296 p. (In Russian)
19. Herreid C. Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 2011. Vol. 2011. № 128. P. 31–40. (Translated from English)
20. Kylie B. Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study. *Journal of Further and Higher Education*. 2012. Vol. 36, Issue 4. P. 549–565. (Translated from English)
21. Swiercz P. M., Ross K. T. Rational, human, political, and symbolic text in Harvard Business School cases: A study of structure and content. *Journal of Management Education*. 2003. Vol. 27. Issue 8. P. 407–430. (Translated from English)

Статья поступила в редакцию 10.09.2016; принята в печать 12.04.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Волкова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск (Россия).
E-mail: VolkovaNVI@yandex.ru

Received 10.09.2016; accepted for printing: 12.04.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Natalya V. Volkova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Altai State Humanities Pedagogical University named after V. M. Shukshin, Biysk (Russia). E-mail: VolkovaNVI@yandex.ru

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.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. Порядок оформления статьи:

а) **УДК** (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю);

б) **название статьи на русском языке** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру);

в) **авторская справка на русском языке**: Ф. И. О. полностью, ученая степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю);

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) **название статьи, авторская справка, аннотация (Abstract), ключевые слова (Keywords) на английском языке** (оформление аналогично русскому варианту);

ж) **основной текст статьи**;

з) **список использованных источников** на русском языке: 15–20 источников, из них не менее 4–5 иностранных изданий последних лет (с 2010 г.). Список составляется по правилам оформления библиографических описаний в последовательности цитирования источников в тексте статьи (размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы);

и) **список литературы на английском языке (References)**. Обратите внимание: оформление литературы на английском языке отличается от предписанного российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском не используются. Вместо знака // название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo* (транслит). [*Oil Industry* (английский)]. 2008. № 11. P. 54–57. (In Russian)

Описание статьи из электронного журнала:

Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B. P. Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 1999. Vol. 5. № 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

Описание материалов конференций:

Usmanov T. S., Gusmanov A. A., Mullagalin I. Z., Muhametshina R. Ju., Chervyakova A. N., Sveshnikov A. V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma «Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniyai povysheniya neftegazootdachi»* (транслит) [*Proc. 6th Int. Symp. «New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact»* (английский)]. Moscow, 2007. P. 267–272. (In Russian).

Описание книги (монографии, сборника):

Kanevskaya R. D. Matematicheskoe modelirovanie gidrodinamicheskikh protsessov razrabotki mestorozhdenii uglevodorodov (транслит). [Mathematical modeling of hydrodynamic processes of hydrocarbon deposit development] (английский). Izhevsk, 2002. 140 p.

За достоверность информации в библиографических описаниях несет ответственность автор статьи.

7. **Рисунки** и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом **в той программе, в которой выполнена графика**.

8. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

9. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.

Образование и наука. Том 19, № 4. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 4. 2017

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: [5, с. 12].
13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены **вместе с исходным файлом**.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

It is necessary to send articles by attached file **via e-mail** editor@edscience.ru. In the attached letter it is necessary to specify number of a mobile phone and an e-mail address. Editorial board in an automatic mode sends acknowledgement on article reception via e-mail.

Materials from **post-graduate students and competitors for a scientific degree of the candidate of sciences** are accepted to consideration in the presence of signed (an authenticated document in the staff office) **recommendations of the supervisor of the research work prepared in any form**; it should be clear that the supervisor considers it possible and expedient to publish the presented work **in that kind in which it is sent to the editorial board**. It is also necessary to scan and send the recommendation to the **editorial board** concurrent with an article text, attaching a corresponding graphic file to the letter.

It should be reminded that according to requirements to scientific publications in the Russian Federation, the basic text of article should contain the following essential parts:

- Problem statement in a general view and its correlation with the important scientific or practical tasks;
- Analysis of last researches and publications due to the background of this or that problem solving, which the author uses in the article;
- Emphasizing of formerly unresolved issues of the general problem which given article is devoted to;
- Formulation of the aims of an article;
- Statement of the basic material of research with a full substantiation of the received scientific results;
- Rewording of the basic material of research with detailed justification and verification of the research findings;
- Conclusions of the research;
- Prospects for the development of the research in the studied field.

Original text requirements:

MS Word format.

Garniture – Times New Roman.

Font size – **14**.

Spacing – **1.5**.

Letter spacing – normal.

Paragraph indention – **1,27**.

Margins – **2 cm**.

Text alignment – Justified alignment.

Syllabification is required.

Word spacing – 1 printed character.

Allowable accentuations – italic, semi-bold.

Text references in square brackets containing a reference number and quoted page number.

The hyphen should differ from a dash.

The dash and inverted commas should be an identical typeface under all text.

No type styles and columns.

No interparagraph space.

Black and white pictures without halftones in vector formats of WMF, EMF, CDR, AI, and electronic images in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi) in a legible size.

Diagrams from MS Excel and MS Visio programs attached to the original file.

Text Paragraphing

1. UDC (refer to Universal Decimal classification <http://teacode.com/online/udc/>).

2. Article heading. (A font size – 14 points, semibold, centered alignment, in capitals).

3. Surname, first name & patronymic (in full), degree, duty position, work place, city, country, the electronic address (A font size – 14 points, semibold, left alignment).

4. Abstract. (A font size – 12 points, justified alignment). **The abstract** plays a role of an enhanced title and informs on the article content.

Abstract paragraphing:

Aim

Methodology and research methods

Results

Scientific novelty

Practical significance

(The length of the abstract — 250-300 words).

5. Keywords. (A font size – 12 points, justified alignment).

6. Body text. The article, no longer than 12-15 A4 pages (including tables, images, and references) (A font size – 14 points, justified alignment).

The manuscript (body text) of the article should be presented in Russian or in English. Divide your article into clearly defined sections. Any subsection may be given a brief heading.

The order of sections:

1) Introduction;

2) Literature Review;

3) Materials and Methods;

4) Results;

5) Discussion and Conclusions.

7. References.

8. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The Acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

9. Authors' contributions. At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article must be consistent in itself.

10. Accompanying documents:

- Cover letter (submission for printing), the approximate text is available here;
- Postgraduate students need an enrollment certificate of postgraduate education;
- Document on lack of plagiarism in the manuscript based on data of the Antiplagiat system.

The author agrees to the terms of the enclosed **license agreement** by submission of the article.