

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 19, № 6. 2017

Июнь

16+

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

Vol. 19, № 6. 2017

June

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, № 6. 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 28.06.2017

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, № 6. 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 28.06.2017

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. Акмулы (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 Николаевич 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: panasykvpqm@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: propped@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: bronslav.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@rambler.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Мащенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося.....	9
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	33
Нуриева А. М., Киселев С. Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ?	33
Пуденко Т. И., Потемкина Т. В., Руднева А. А. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов.....	52
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	71
Иноземцева К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей.....	71
Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании.....	91
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	119
Орлова Д. Г. Влияние эффекта психологического благополучия на структуру интегральной индивидуальности студента	119
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	138
Нахимова Я. Н., Ромашкина Г. Ф. Социальные установки молодежи на употребление наркотиков и профилактика наркомании	138
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	161
Попова Н. В. Духовно-нравственные основы молодежной политики в реальном секторе экономики	161
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ.....	182
Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах	182

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Trubina G. F., Zeer E. F., Mashchenko M. V. Socially-Oriented Approach to Education as a Condition of Successful Socialization of Pupils	9
GENERAL EDUCATION	33
Nurieva L. M., Kiselev S. G. Average Score of the Unified State Examination	53
Pudenko T. I., Potemkina T. V., Rudneva A. A. External Quality Assessment of General Education as a Factor of Teachers' Professional Development	52
VOCATIONAL EDUCATION	71
Inozemtseva K. M. Analysis of Modern Requirements for the Level of Foreign Language Proficiency of Engineering Specialists	71
Talbot J., Costley C, Dremina M. A., Kopnov V. A. A Review of the Basic Elements, Organizational and Theoretical Foundations of Work-Based Learning (WBL) in the Higher Education	91
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	119
Orlova D. G. The Effect of Psychological Well-Being on the Student's Integral Individuality Structure	119
SOCIOLOGICAL RESEARCH	138
Nakhimova Ya. N., Romashkina G. F. Social Attitudes to Drugs Abuse among Youth and Drug Abuse Prevention	138
SOCIAL PEDAGOGY	161
Popova N. V. Moral and Spiritual Foundations of Youth Policy in Real Sector of Economy	161
TEACHING METHODS	182
Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. Content and Language Integrated Learning in Russian Technical Universities	182

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.022

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-9-32

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

Г. Ф. Трубина

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург (Россия).

E-mail: gft@e-tagil.ru

Э. Ф. Зеер¹, М. В. Машенко²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург (Россия).*

E-mail: ¹kafedrapp@mail.ru; ²maya_mach@rambler.ru

Аннотация. Введение. В настоящее время на ступени общего образования продолжает уделяться чрезмерное, исключительное внимание индивидуально-личностным достижениям учащихся, что весьма часто приводит к нарушению целостности в формировании личности и к ее социальной незрелости. В сфере образования необходимо смещение акцентов с личностно-ориентированного обучения на социально-ориентированный подход, при котором учитываются не только запросы конкретной личности учащегося, но и потребности общества, окружающего эту личность. Данный подход отвечает требованию непрерывного образования, которое предъявляется сегодня к человеку.

Цель статьи – представить концепцию социально-ориентированного образования, создающего условия для успешной социализации учащихся.

Методология и методы. Работа осуществлялась с опорой на педагогический аспект социализации; теорию профессионального самоопределения личности; теорию синтеза личностно-ориентированного и социально-ориентированного подходов. Для описания концепции социально-ориентированного образования, обладающего объемным, нелинейным, многомерным характером, применялся сферный подход. В качестве основных методов исследования были использованы анализ, синтез, систематизация и обобщение зарубежного и отечественного научного опыта, моделирование и пр.

Результаты и научная новизна. Систематизированы имеющиеся в отечественной и зарубежной педагогике идеи социально-ориентированного обучения и воспитания. Уточнены понятия социально-ориентированного подхода к образованию и социально-ориентированной личности как результата применения данного подхода. Обоснована актуальность использования нового подхода в образо-

вании и показаны его особенности как методологического и методического инструментария образовательной деятельности, в которой уравниваются интересы общества и личности как субъекта социума. Выделены и описаны основные принципы социально-ориентированного подхода; указаны условия его реализации на всех образовательных уровнях. Подчеркивается, что одним из основных и обязательных условий эффективного использования социально-ориентированного подхода к образованию является создание открытого саморазвивающегося социально-профессионального пространства, которое обеспечивает мотивацию учебной и трудовой деятельности, получения престижной, востребованной профессии, саморазвития и профессионального роста.

Практическая значимость. Предложено научно-методическое обеспечение процесса успешной социализации учащихся на всех уровнях школьного образования.

Ключевые слова: образование, социализация учащихся, подход к образованию, социально-ориентированный подход к образованию, принципы образования, открытое саморазвивающееся социально-профессиональное пространство.

Благодарности. Авторы благодарят заведующего кафедрой педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета А. Ф. Амирова; проректора по научной работе Башкирского государственного педагогического университета Л. А. Амирову; заведующего кафедрой педагогики и психологии детства Е. В. Коротаеву и заведующего кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета А. П. Чудинова за ценные советы при планировании и проведении исследования.

Для цитирования: Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Мащенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 9–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-9-32.

SOCIALLY-ORIENTED APPROACH TO EDUCATION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PUPILS

G. F. Trubina

Ural State University of Economics, Ekaterinburg, (Russia).

E-mail: gft@e-tagil.ru

E. F. Zeer¹, M. V. Mashchenko²

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: ¹kafedrapp@mail.ru; ²maya_mach@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* The modern schools continue to focus on the individual achievements of students, which has led to inconsistency in the formation of personality, its social immaturity. As a result, it has become necessary to make an orientation of education not only to the development of the specific personality of a learner but also to the needs of the society surrounding the person, i.e. shifting the focus from student-centered approach to education of socially-oriented person.

The aim of the publication is to present the concept of socially-oriented approach in education, which is a necessary condition for successful socialization of pupils.

Methodology and research methods. The research is carried out with a support on pedagogical aspect of socialization; theory of professional self-determination of a personality; theory of synthesis of personal-oriented and socially-oriented approaches. Domain approach is applied to the description of the concept of socially-oriented education that is considered to have extensional, nonlinear, and multidimensional character. Analysis, synthesis, systematization and generalization of foreign and domestic scientific experience, modeling are used as the main methods of the research.

Results and scientific novelty. The ideas of socially-oriented training and education which are available in domestic and foreign pedagogics are systematized. As a result of application of this approach, the concepts of socially-oriented approach to education and a socially-oriented personality are specified. The relevance of use of a new approach in education is proved; features of this approach are shown as methodological and methodical tools of educational activity wherein interests of society and a person as a subject of society are counterbalanced. The basic principles of socially-oriented approach are allocated and described; conditions of its realization at all educational levels are specified. As it is emphasized, one of the main and indispensable conditions of effective use of socially-oriented approach to education is creation of open spontaneous social and professional space which provides motivation of educational and work activities, getting a prestigious demanded profession, gaining self-development and professional growth.

Practical significance. Methodological support for successful socialization of students in the learning process at all levels of school education is provided.

Keywords: education, socialization of students, approach to education, socially-oriented approach to education, principles of education, open self-developing social-professional space.

Acknowledgements: The authors express their sincere gratitude to the following people for their valuable advice when planning and conducting the present research: A. F. Amirov, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Bashkir State Medical University; L. A. Amirova, Vice-Rector for Scientific Work, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; E. V. Korotaeva, Head of Department of Pedagogy and Children Psychology, Ural State Pedagogical University; A. P. Chudinov, Head of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University.

For citation: Trubina G. F., Zeer E. F., Mashchenko M. V. Socially-oriented approach to education as a condition of successful socialization of pupils. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 9–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-9-32.

Введение

В настоящее время образование претерпевает очередные изменения, связанные с информатизацией общества, процессами глобализации, международной политикой государства и существующим экономическим положением в стране. Это проявляется в трансформации целей, содержания, требований к результатам обучения и воспитания, появлении новых подходов к этим процессам. В государственных документах, определяющих ведущие направления развития российского образования¹, подчеркивается необходимость социального развития личности учащегося.

Однако, несмотря на активную социальную политику государства в образовательной области, педагогические исследования и практика последних лет указывают на растущие среди подростков агрессию и равнодушие (которое называют болезнью XXI века), отсутствие гражданской позиции и патриотизма у нового поколения. Средства массовой информации насаждают в сознании подрастающего поколения идеи эгоцентризма и эталоны «общества потребления». А в школах акцентируется внимание на индивидуально-личностных достижениях учащихся, что приводит к нарушению целостности в формировании личности школьника, к ее социальной незрелости, разбалансированию между ее индивидуальной и общественной составляющими.

По мнению И. А. Липского, до сих пор не определены границы применимости личностно-ориентированного подхода, широкомасштабное, исключительное, безальтернативное использование которого приводит к формированию людей социально-опасного типа. Значительная часть современной молодежи, очевидно прошедшая «школу» индивидуально-ориентированного воспитания, обладает, как правило, чрезмерными материальными потреб-

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 15.12.2016); Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 г.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/413.php> (дата обращения 15.12.2016); Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs/18268/> (дата обращения 15.12.2016).

ностями; необоснованно завышенной самооценкой, неумеренными амбициозностью и притязаниями при низком уровне культурного развития и компетентности, неспособности принимать решения в ситуациях профессионального и морального выбора; неготовности к коллективной работе и стремлении уйти от ответственности; а также социальной индифферентности и отрицательном отношении к общественной работе [1].

Образование, конечно, должно ориентироваться на развитие индивидуальности учащегося, однако при этом не должны игнорироваться интересы общества, окружающего этого индивида. Сегодня уже очевидна давно назревшая необходимость смещения акцентов в образовании с лично-ориентированного подхода на социально-ориентированный.

Поясним, что под подходом применительно к сфере образования мы понимаем совокупность концептуальных положений, отражающих решение педагогической проблемы на основе конкретных принципов, при помощи определенных средств, способов, технологий, соответствующего содержания и методов педагогической деятельности. Так, социально-ориентированный подход к образованию – это совокупность концептуальных положений и общих принципов, являющихся методологической установкой социализации личности и учитывающих ценностно-смысловые аспекты учебно-познавательной деятельности. Полагаем, что сущность социально-ориентированного подхода состоит в организации образовательного процесса с учетом интересов, желаний, возможностей самоопределения, ценностных установок и ориентаций учащегося в интересах успешной социализации личности. В данном виде социально-ориентированный подход к образованию мог бы, на наш взгляд, внести существенные коррективы в решение проблемы воспитания у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации в целом.

Обзор литературы

Современный период развития педагогики как науки характеризуется ростом интереса к изучению социальных потребностей в области образования. Такие важнейшие документы, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», «Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы», «Концепция развития образования до 2020 года», Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и др. определяют стратегию развития российского образования, предусматривающую его пере-

ход на новое содержание, учитывающую социокультурные реалии и возможности социализации личности учащегося в процессе обучения.

В этой связи методологически важной представляется идея гармоничного сочетания социально-ориентированного и личностно-ориентированного образования. Академик В. И. Загвязинский предлагает новое понятие для обозначения данного подхода – социально-личностно ориентированное образование [2]. В его рамках актуализируется субъектное начало учащегося, что позволяет нацеливать образовательный процесс на активизацию его (учащегося) личностного и социального потенциала одновременно.

В развитых зарубежных странах в последние годы наблюдается тенденция укрепления связей между социумом, производством и личностью: образование все больше ориентируется на социальные потребности, на развитие личности в социальном, профессиональном планах в зависимости от потребностей общества и запросов рынка труда, что позволяет говорить о реализации основ социально-ориентированного подхода [3]. Как отмечают зарубежные аналитики, в последние десятилетия в западноевропейской и американской системах образования постепенно начинают превалировать принципы социальной ответственности. Помимо развития различных форм социального партнерства, частой практикой становится разработка «межпредметных компонентов», призванных интегрировать личностное, социальное и нравственное образование. В средней школе повсеместно внедряется так называемая «граждановедческая» подготовка учащихся на основе обязательной образовательной программы ПСХЕ17 [4, с. 69], призванная заложить фундамент становления гражданской личности, сформировать и повысить гражданскую ответственность школьников за результаты своих действий. Зарубежная образовательная практика с ярко выраженным социальным уклоном предусматривает в качестве неотъемлемого компонента обучения и воспитания профессиональную ориентацию (направленность на формирование профессиональных компетенций).

Профориентационная работа и помощь учащимся в профессиональном самоопределении сегодня являются одной из важнейших составляющих социально-ориентированного образования в развитых странах. Основными инвариантными принципами такого образования выступают практико-ориентированное обучение (компетентностный подход); коррекция методов и содержания профессиональной подготовки в процессе взаимодействия с работодателями; ранняя профессиональная социализация на ступенях школьного или послешкольного образования [5].

Предпринятое нами исследование было обусловлено тем, что, несмотря на пристальное внимание ученых к социально-ориентированному

подходу в современном образовании, его идеи в отечественной педагогике до сих пор остаются не систематизированными. Наша работа осуществлялась с опорой на педагогический аспект социализации (труды Б. М. Бим-Бада, А. Р. Демченко, И. С. Кона, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина и др.); теорию профессионального самоопределения личности (публикации Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова); теорию синтеза личностно-ориентированного и социально-ориентированного подходов (научные изыскания В. И. Загвязинского, Г. Р. Игтисамовой, И. М. Курдюмовой).

Материалы

Современное образование чаще всего рассматривается в двух аспектах: как результат развития и саморазвития личности, связанный с овладением ею социально значимым опытом человечества, воплощенном в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру [6, с. 42–68]. Кроме того, в современных исследованиях образование представлено как некий социальный институт, организация которого наиболее эффективно, с точки зрения Е. В. Коротаевой, описывается на основе сферного подхода [7, с. 63]. Сфера образования охватывает взаимосвязи не только непосредственных участников образовательного процесса, но и различных государственных и межгосударственных институтов. Объемный, нелинейный характер образования как многомерного социального института отражают четыре основных сферы:

- *мегасфера* (от гр. *megas* – большой, крупной формы), формирующаяся в результате взаимодействий государственных образовательных систем в мировом образовательном пространстве;

- *макросфера* (от гр. *macros* – большой, крупный), отражающая взаимодействия в образовании как социальном, государственном институте;

- *мезосфера* (от гр. *mesos* – средний, промежуточный), характеризующая взаимосвязи определенной системы образования на уровне области, региона;

- *микросфера* (от гр. *micros* – малый), определяемая контактами участников образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении, организации.

На каждом уровне сфера образования характеризуется своими специфическими особенностями, целями, задачами, содержанием и формами.

Сферный подход к организации образования и управлению им дает возможность получить представление о его состоянии и строить прогнозы его развития на всех уровнях – локальном, муниципальном, региональном, в масштабах государства и на уровне международных контактов.

Результаты исследования

Генеральная цель социально-ориентированного подхода в образовании – успешная социализация личности, способствующая самоопределению учащегося, его социальному, профессиональному и духовному становлению. Социально-ориентированный подход может реализовываться на всех ступенях школьного образования с учетом особенностей психофизиологического развития детей и их ведущей деятельности, свойственной очередному периоду возрастного развития. Подход предусматривает вариативность этой деятельности и возможность ее смены в соответствии с потребностью учащегося и изменениями, происходящими в обществе.

Базой рассматриваемого подхода являются субъект-субъектные отношения, которые выстраиваются в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения между педагогами и учащимися при осуществлении совместной деятельности. Эти отношения носят характер сотрудничества, при котором

- происходит субъективация личности учащегося через делегирование ему отдельных полномочий учителя;
- признаются права ребенка и его родителей по отношению к школе и обучению;
- происходит развитие элементов детского самоуправления в учебном и внеучебном процессах;
- повышается взаимное доверие между учащимися и педагогами благодаря уважению друг к другу, бережному отношению к достоинству и чести учащегося;
- формируются социальные компетенции школьников.

Важнейший компонент социально-ориентированного образования – предпрофессиональная социализация учащихся, которая обеспечивается за счет предоставления доступной и полной информации о мире профессий, ориентации на наиболее востребованные из них, оказании помощи учащемуся в становлении его как будущего субъекта профессионального сообщества, способного планировать, принимать ответственные решения и рефлексировать по поводу своих поступков и действий, уметь устанавливать контакты и саморазвиваться. В соответствии с попытками прогнозирования собственного социально-профессионального будущего будет выстраиваться индивидуальная образовательная траектория обучающегося [8, с. 16–26].

Социально-ориентированный подход органично сопрягается с диктуемыми временем потребностью и необходимостью обучения в течение

всей жизни, так как формирует готовность к постоянной деятельности, желание быть успешным за счет постоянного самосовершенствования.

Социально-ориентированный подход должен работать, с одной стороны, на всех уровнях образовательного пространства: локальном (микроуровень), муниципальном и региональном (мезоуровень), государственном (макроуровень) и международном (мегауровень); с другой – на всех ступенях образования (дошкольного, начального общего, основного общего, полного общего, среднего полного общего, профессионального, высшего). Для каждого уровня определяются свои цели, задачи, содержание, формы и технологии. В табл. 1 показана возможность применения социально-ориентированного подхода в период школьного обучения.

Таблица 1

Социально-ориентированный подход в образовании

Table 1

Socially-oriented approach to education

Уровень образовательного пространства	Ступень школьного образования		
	Начальное общее	Основное общее	Полное общее
1	2	3	4
Мегауровень	Включение в образование социокультурного опыта других государств, обеспечение возможности международного общения всех субъектов образовательного процесса	Регулирование на государственном уровне выбора образовательных траекторий, в том числе и в других странах (академический обмен)	Регулирование на государственном уровне выбора образовательных траекторий в соответствии с тенденциями развития мирового рынка труда и предложением в сфере образования в разных странах
Макроуровень	Регулирование государством доступности образования для всех слоев населения, в том числе за счет расширения выбора образовательных траекторий	Согласование перечня направлений подготовки в сфере предпрофильного образования с потребностями рынка труда	Согласование перечня направлений подготовки обучающихся в сфере профильного и предпрофессионального образования с потребностями рынка труда
Мезоуровень	Активное участие работодателей	Активное участие работодателей в от-	Активное участие работодателей

1	2	3	4
	в профинформировании учащихся	боре содержания практической деятельности учащихся на занятиях	в практической подготовке к реальной профессиональной деятельности учащихся на уровне получения образования
Микроуровень	Преобладание деятельностного подхода к обучению с соответствующим контекстом профессиональной деятельности	Развитие сетевых образовательных центров для оказания помощи учащимся в профессиональном самоопределении	Развитие сетевых образовательных центров с целью оказания помощи учащимся в предпрофессиональной социализации в соответствии с прогнозами и запросами общества, рынка труда; а также помощь в адекватном выборе образовательной траектории получения будущей профессии

Выделим основные аспекты социально-ориентированного подхода к образованию.

1. Деятельностный характер подхода преобразует ценностно-смысловую сферу личности.

2. Подход основан на взаимообусловленных внутренних и внешних – социальных, личностных, педагогических – контактах всех участников образовательного процесса. Социальная сторона взаимодействия определяет основной результат деятельности системы образования, личностная является механизмом его осуществления, а педагогическая создает те условия, в рамках которых становится возможным само взаимодействие.

3. Образование осуществляется не только в интересах учащегося, исходя из его личностных смыслов, установок, способностей, жизненных принципов, идеалов, но и в интересах общественного развития. В контексте социально-ориентированного подхода учащийся становится субъектом деятельности, в результате которой происходят его саморазвитие, самоопределение и самореализация с учетом векторов развития общества и государства.

4. Содержание социально-ориентированного образования способствует формированию потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений

личности и последующему ее профессиональному становлению. Школьные базовые учебные предметы выступают при таком обучении средством получения необходимого социального опыта и каналом профориентационной работы наравне с дополнительными учебными дисциплинами по выбору, факультативами и элективными курсами. Задача педагогического коллектива – встроить процесс социализации и профориентационную работу как в вариативную, так и в инвариантную части образовательной программы.

5. Результат социально-ориентированного обучения и воспитания – социально-ориентированный субъект, обладающий совокупностью социальных общекультурных, ценностно-мировоззренческих, творческо-познавательных, предпрофессиональных и информационно-коммуникативных компетенций, которые позволяют включаться в социальные отношения, выстраивать успешные поведенческие стратегии и практики. Именно такой субъект, со сложившимся иммунитетом против потребительского отношения к окружающему миру, агрессии, эгоцентризма, востребован в условиях постоянных экономических, технологических, информационных и пр. трансформаций. Формирование и развитие социально-ориентированных граждан отвечает вызовам современного социума и гарантирует его дальнейшее устойчивое развитие при ускорении процессов интеграции и глобализации.

6. Создание открытого саморазвивающегося социально-профессионального пространства обеспечивает мотивацию к учебной и трудовой деятельности, получение престижной, востребованной профессии; дает первичный профессиональный опыт.

Под открытым саморазвивающимся социально-профессиональным пространством мы понимаем специальным образом организованную среду, аккумулирующую условия и возможности для развития и реализации человеком своего потенциала в определенной профессиональной деятельности и получения ценного жизненного опыта. Данное пространство позволяет добиться комплекса целей (табл. 2).

Таблица 2
Цели использования социально-профессионального пространства

Table 2

Purposes of social and professional space implementation

Вид цели	Содержание
Аксиологические	Формирование представления о популярности и престиже профессии, ее социальной значимости, социальном статусе и предоставляющихся социальных гарантиях
Социально-функциональные	Мотивация к выбору социально-значимых и востребованных на рынке труда профессий, презентация их содержа-

Вид цели	Содержание
нальные	ния, возможных результатов и последних достижений в отрасли
Акмеологические	Создание условий для саморазвития, привитие любви к профессии, мотивация к постоянному профессиональному росту и выбору оптимальной образовательной траектории, создание ситуации профессионального успеха
Личностно-ориентированные	Согласование личных интересов, возможностей и требований к профессии. Учет имеющегося социального статуса и возможности будущего жизнеобеспечения через реализацию себя в профессии. Приобретение определенного трудового опыта в профессии, принятие мотивированного решения о выборе профессии и возможностей ее получения

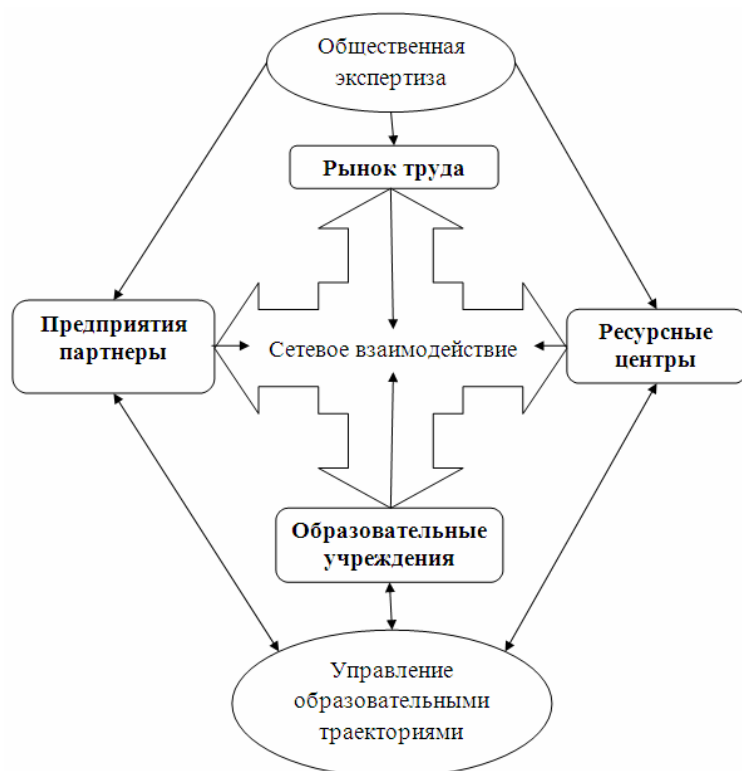
Профессиональное становление происходит в течение всей жизни человека, оно может начинаться уже в дошкольный период, но наибольшей интенсивности достигает во время предпрофессиональной социализации, когда человек сильнее всего озабочен правильным выбором будущей профессии. Схематично структура открытого социально-профессионального пространства изображена на рисунке.

В открытое саморазвивающееся социально-профессиональное пространство, кроме образовательных учреждений всех уровней, входят предприятия, заинтересованные в подготовке высококвалифицированных кадров, и ресурсные центры как базовые площадки профориентации и профессиональной пробы, с одной стороны, и бизнес-инкубаторы – с другой. Посредством сетевого взаимодействия и социального партнерства всех этих институтов на основе результатов общественной экспертизы, которая служит механизмом дальнейшего саморазвития данной системы, осуществляется соуправление социально-профессиональным пространством. Открытость социально-профессионального пространства выражается в возможностях его распространения на различные уровни: региональный (мезоуровень), в масштабах определенного государства (макроуровень), международный с охватом нескольких (десятков, сотен) стран (мегауровень) [9].

Технологическая составляющая социально-ориентированного подхода к образованию представлена методами и приемами обучения, основанными

- на деятельностном характере обучения;
- обретении знаний и умений в контексте возможной профессиональной деятельности;
- диалогичности;
- преобладании групповых форм работы;

- поддержке субъект-субъектных отношений между всеми участниками образовательного процесса;
- предоставлении свободы выбора для принятия самостоятельных решений.



Открытое социально-профессиональное пространство
Open social-professional space

На основе выделенных выше аспектов социально-ориентированного подхода мы сформировали комплекс педагогических принципов, которые должны лечь в его основу. Все педагогические принципы взаимосвязаны и не могут работать обособлено, только их совокупное применение обеспечивает правильную постановку образовательных задач, отбор содержания обучения, выбор его форм, методов и средств, наиболее целесообразных видов деятельности как педагогов, так и обучаемых. Преувеличение в обучении значимости одних принципов и недооценка роли других снижают его эффективность.

Все принципы мы разделили на организационно-методические, отражающие управленческую и техническую сферы образования, и содержательные, отвечающие за информационную и социальную сферы образования. Данные принципы должны соблюдаться на мега-, макро-, мезо- и микроуровне. Иерархия принципов социально-ориентированного образования показана в табл. 3.

Таблица 3

Принципы социально ориентированного образования

Table 3

Principles of socially-oriented education

Уровень образовательного пространства	Содержательные принципы	Организационно-методические принципы
Мегауровень	Гуманизация	Открытость, сетевое взаимодействие
Макроуровень	Гражданственность	Открытость, сетевое взаимодействие
Мезоуровень	Гражданственность, регионализация, практическая направленность	Субъектность, интеграция, сетевое взаимодействие, системность и непрерывность
Микроуровень	Гражданственность, практическая направленность	Субъектность, интеграция, со-трансформация, системность и непрерывность, зона ближайшего развития, успешность

Основополагающими для социально-ориентированного образования являются три взаимообусловленных принципа: субъектность, открытость и гражданственность.

Принцип гражданственности обеспечивает постоянное согласование содержания образования с актуальным социальным заказом и выражается в ориентации содержания обучения и воспитания на развитие субъектности личности, ее духовности и формирование социальной зрелости. Процесс обучения в рамках этого принципа ориентирован на удовлетворение социально-личностных и социальных потребностей, становление гражданского самосознания, обретение знаний о политическом и социально-экономическом устройстве своей страны, ее культуре, приоритетах национальной политики, формирование уважения к ее истории, чувства гордости и ответственности за ее судьбу. Благодаря принципу гражданственности содержание обучения приобретает социальную значимость,

отражая современные тенденции развития общества, текущие события и исторические особенности развития региона и той местности, где проживают обучаемые [10, с. 271].

Таким образом, содержание образования должно быть отобрано через призму социальной значимости и согласовано с личными интересами на основе актуального интерпретационного материала, отражающего текущие события, региональную и местную специфику, что, в свою очередь, будет одним из условий успешной социализации учащихся.

Принцип гражданственности тесно увязан с принципом открытости – участия и равноправного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, в том числе и в определении социального заказа и степени его актуальности. Различают методическую и педагогическую открытость образовательного процесса.

Методическая открытость – это открытость планирования, протекания и рефлексии образовательного процесса, открытость его организационных форм, подразумевающая возможности влияния учащегося на организацию образовательного процесса, что служит залогом его учебного успеха. Критериями методической открытости выступают:

- открытость содержания (соотношение его обязательной и вариативной составляющих);
- открытость когнитивной сферы (варианты организации процесса познания, место и роль творчества в этом процессе, демократическая свободная учебная атмосфера, позволяющая учащемуся выражать свою точку зрения, мнение, высказывать критические замечания);
- открытость социоэмоциональной сферы (уважительные и доверительные взаимоотношения учителя и учащегося, организация и стимулирование группового сотрудничества, учет социальных и эмоциональных потребностей обучающихся, обсуждение конфликтных ситуаций, медиация);
- открытость миру вне школы (включение в образовательный процесс агентов внешней среды, вовлечение в него родителей, экспертов, социальных партнеров, ближайшего окружения и т. д.).

Педагогическая открытость предполагает наличие у педагога желания и готовности постепенно и целенаправленно уменьшать свое доминирование в образовательном процессе. Школа должна стать открытым социальным институтом с открытым планированием образовательного процесса и его содержательного компонента. Индивидуальный социальный опыт учащегося, его видение картины мира становятся отправной точкой освоения содержания обучения. В современных условиях открытое образование рассматривается как образование, обеспечивающее свободный

доступ к информации для овладения определенными компетенциями в соответствии с различными возрастными периодами жизни человека. В процессе социализации принцип открытости, с одной стороны, способствует развитию самостоятельности учащихся и более быстрому их самоопределению, а с другой – расширяет возможности их выбора за счет активного включения в образовательный процесс школы различных агентов внешней среды.

Обязательное условие открытости образования – соблюдение принципа субъектности, подразумевающего активную позицию всех субъектов образовательного процесса. Субъектность означает открытость и ответственную направленность этого процесса, обеспечивающие равноправие всех его субъектов при обмене информацией и саморазвитии. Педагог должен максимально содействовать формированию способности учащегося осознавать себя в связях с другими людьми и окружающим миром, производить осмысленный выбор решений, обдумывать свои действия и поступки, предвидеть их последствия для других людей и для себя лично, своей дальнейшей судьбы [11, с. 198]. Умения отдавать себе отчет в происходящем и на основе этого планировать цели своих действий и поступков, предвидеть последствия того, что планируешь сделать, адекватная самооценка, саморегулирование, самоконтроль эмоционального состояния – необходимые составляющие социализации.

Кроме трех ведущих принципов, для эффективного процесса социализации важно следовать таким принципам, как гуманизация, интеграция, регионализация образования, сотрансформация, принципам зоны ближайшего развития, системности и непрерывности образования, сетевого взаимодействия, успешности и практической направленности.

Принцип гуманизации состоит в единстве общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Данный принцип способствует развитию системы ценностей, выработанных человечеством в процессе эволюции: человеколюбия, свободы и справедливости, достоинства личности, трудолюбия, равенства и братства, коллективизма, интернационализма и др. Гуманистическая направленность образования формирует определенные взгляды на мир, отношение к человеку, обществу, к духовным ценностям и деятельности, к собственному месту в мире. Результатом гуманизации образования должно стать толерантное отношение к культурному многообразию современного мира, смещение вектора целеполагания личности с эгоцентричных установок к более гуманным, социально значимым.

Принцип интеграции выражает взаимопроникновение на уровне содержания образования разных предметных областей; на методическом

уровне – различных форм и методов обучения и воспитания; на организационном уровне – объединение ресурсов различных образовательных учреждений с целью обеспечения единства культурно-образовательного пространства. По мнению В. С. Безруковой, интеграция определяется как высшая форма взаимосвязи. Она выражает единство всех составляющих системы образования, определяя ее содержание, характер текущих процессов и результаты.

Основная задача предметной интеграции – формирование восприятия окружающего мира как единого целого, осознание связи между приобретаемыми знаниями и реальными явлениями. Для этого необходимо создание целостной системы органически связанных между собой дисциплин, выстроенной по аналогии с устройством мира, который окружает ребенка.

Интеграция в целостное культурно-образовательное пространство различных институтов на мега-, макро-, мезо- и микроуровнях, выстраивание системы социального партнерства позволяют увеличить число агентов социализации учащихся и ускорить процесс формирования социально-ориентированной личности.

Регионализация образования заключается в органичном включении в его содержание регионального компонента, обучении и воспитании школьников с учетом культурных, социально-экономических, географических, демографических и др. особенностей и потребностей региона, в котором проживают эти учащиеся. Принцип регионализации содержания образования предполагает отказ от унифицированных учебных планов, программ, учебников в пользу систематического изучения возможностей и специфики региона, причем без введения дополнительных дисциплин. Регионализация образования трансформирует цели и ценности образования исходя из региональных интересов и обеспечивает предпрофессиональную социализацию на «конкретном месте». Владение информацией о социально-экономическом состоянии региона помогает учащимся более рационально избирать стратегию своего личностного развития и, соответственно, более успешно встраиваться в дальнейшие социальные отношения, реализуя собственный личностный потенциал.

Суть принципа сотрансформации (преобразующего взаимодействия) состоит в том, что в ходе совместной деятельности изменяются как педагог, так и учащийся, который получает больше самостоятельности в процессе освоения знаний, развития коммуникативных навыков и приобретения социального опыта. Самостоятельное добывание знаний для дальнейшего их использования при выстраивании отношений с социумом, осознанное формирование по-

веденческих стратегий для позитивных коммуникаций с людьми из различных сообществ способствуют развитию таких качеств, как креативность, способность к социальным инновациям, толерантность, социальная мобильность, гражданственность, нацеленность на служение обществу, а не только на удовлетворение личных интересов.

Принцип зоны ближайшего развития означает, что при организации образовательного процесса следует учитывать ближайшие перспективы развития личности обучаемого: обучение и воспитание должны ориентироваться на те знания и умения, которыми в настоящий момент обладает школьник, а сложность нового материала и умений, подлежащих усвоению, должна несколько превышать имеющийся уровень его возможностей. Это позволяет показывать учащемуся общие тенденции и вероятные маршруты его дальнейшего развития. Учитель, заинтересованный в развитии своего ученика, должен «вложить» в сознание последнего определенные ценностные и волевые установки, которые в дальнейшем помогут учащемуся успешно справляться с трудными ситуациями в постоянно меняющихся социальных условиях и достигать личностной самореализации в обществе. Педагог в данном случае выступает в роли советника, тьютора, помощника учащегося. Правильно организованный процесс обучения и воспитания с учетом зоны ближайшего развития формирует у ученика в совместной работе с взрослым необходимые ценностно-мировоззренческие установки, которые в дальнейшем начинают развиваться школьником самостоятельно, определяя характеристики деятельности и способствуя успешной социализации.

Соблюдение принципа системности и непрерывности обусловлено требованиями к логичности, последовательности и преемственности в обучении (от частного к общему и наоборот): каждый последующий этап развития базируется на предшествующем и является его продолжением. Системность формирует целостное знание, определяет место каждого элемента в системе и позволяет отличать часть от целого, частное от общего. Непрерывность отражает направление и этапы развития знания с постоянным его углублением и расширением. Принцип системности и непрерывности обеспечивает человеку возможность самостоятельно обучаться на протяжении всей жизни, показывает необходимость пополнения знаний, их расширения и регулярного обновления. Этот принцип отражает одну из важнейших задач, которая стоит перед современным образованием, – создание благоприятных условий для непрерывного общего и профессионального развития человека.

Под принципом сетевого взаимодействия подразумевается организация равноправного партнерства всех субъектов образовательного про-

цесса на различных уровнях с целью создания возможностей для получения качественного образования. Сетевое взаимодействие представляет собой определенную систему горизонтальных и вертикальных связей, которые призваны обеспечить доступность образования для всех категорий граждан, его вариативность, открытость образовательных организаций и информации об образовательном процессе, повышение уровня профессиональной компетентности педагогических кадров, быстрое распространение инновационных технологий и методик обучения. Реализация принципа дает возможность эффективно распределять ресурсы при решении общих задач сетевой деятельности, учитывать инициативы, идеи, предложения каждого конкретного участника, осуществлять непосредственное общение коллег и партнеров, обсуждать возможные пути совместной деятельности при реализации общей цели, использовать коллективный потенциал сети для нужд каждого конкретного участника. Сегодня принцип сетевого взаимодействия является одним из актуальных ресурсов образования, которое благодаря сетевой организации может более оперативно реагировать на те перемены, которые постоянно происходят в обществе.

Принцип успешности направлен на создание комфортной образовательной среды, способствующей достижению значимых для обучающегося результатов, сопровождающихся позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями. Проживая ситуацию успеха, учащийся укрепляет чувство собственного достоинства, осознает собственную компетентность и обретает желание продолжения подобного вида деятельности. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы приобретения знаний, меняются уровни самооценки, самоуважения. В рамках данного принципа выстраиваются успешные самодостаточные поведенческие практики учащегося, которые в дальнейшем могут стать ориентирами продуктивной предпрофессиональной социализации.

Создание ситуации успеха должно быть обязательным условием работы педагога и деятельности учащегося, так как благодаря таким ситуациям наиболее полно раскрываются и развиваются способности школьника, формируется его уверенность в своих силах, складывается позитивное мировоззрение, что в конечном счете способствует его социализации и нахождению своего места в жизни.

Основной идеей принципа практической направленности является приобретение обучающимися знаний и умений, востребованных в дальнейшей жизни и карьере. Реализация данного принципа заключается в максимальном сближении содержания обучения и воспитания с окружающей действительностью, внесении в него конкретных жизненных

примеров, а также в постановке и решении практико-ориентированных задач, позволяющих приобрести первичный опыт в конкретной профессиональной деятельности, сформировать компетенции, непосредственно связанные с этой деятельностью. Вопрос: «Зачем мы изучаем эти явления, и где это можно применить в реальной жизни?» – должен стать центральным при освоении любой дисциплины и любого материала. Принцип практической направленности актуализирует уже имеющиеся у учащихся знания, умения и опыт, на базе которых формируются новые социальные компетенции и достигаются личностно значимые результаты обучения.

Организация системы социально-ориентированного образования, опирающегося на совокупность обозначенных принципов, на наш взгляд, является залогом успешной социализации обучающихся.

Заключение

Необходимость внедрения социально-ориентированного подхода в практику современного образования на всех его уровнях и ступенях обусловлена тем, что он обеспечивает гармоничное сочетание и взаимосвязь содержания обучения и воспитания. При данном подходе могут использоваться различные методы, типы деятельности, формы воспитания, содержание обучения. Главное, чтобы в результате такой деятельности учащиеся приобретали позитивный социальный опыт, осваивали новые социально значимые роли, одобряемые обществом поведенческие практики и разнообразные продуктивные способы социального взаимодействия.

Обязательными условиями реализации социально-ориентированного подхода являются сохранение субъектности личности учащегося и сотрудничество педагога (и других взрослых участников образовательного процесса) и ученика как непосредственно на школьных занятиях, так и во внеурочное время. Становление субъектности личности, осознание, осмысление учащимся своего «Я» в рамках прогнозируемой ценностно-ориентированной смысловой деятельности в контексте будущего профессионального самоопределения – важнейшее методологическое и методическое положение обсуждаемого подхода. Совместная деятельность детей и взрослых (учителей, родителей, социальных партнеров), например, на благо образовательного учреждения, в виде волонтерства, благотворительной деятельности и т. п. способствует формированию ценностно-нравственных установок учащихся.

Социально-ориентированное образование, по сути, является трудовой социализацией подрастающего поколения, которую А. Ф. Амиров рассматривает как цель и смысл широко организованного образовательного

процесса по подготовке учащихся к жизни и трудовой деятельности: «Становление человека как вершины пирамиды органического мира всегда протекало во взаимосвязи двух видов деятельности – познавательной и трудовой. Причем труд был и остается одним из главных факторов жизнедеятельности людей, источником материальных и духовных богатств общества» [12].

Социально-ориентированный подход к обучению и воспитанию полноценного гражданина предполагает согласованность между индивидуальными возможностями и способностями учащегося, с одной стороны, и потребностями и запросами общества – с другой. Таким образом, данный подход выступает в качестве методологического и методического инструментария образовательной деятельности, в которой уравниваются интересы общества и личности как субъекта социума.

Список использованных источников

1. Липский И. А. Тенденции развития воспитания как области научного знания // Воспитание: современные парадигмы: монография/ под общ. ред. З. А. Багишаева и А. К. Быкова. Москва, 2006. С. 23–46.
2. Загвязинский В. И. «Гнездо вопросов»: фрагменты из готовящейся к печати книги «Теория обучения в вопросах и ответах» [Электрон. ресурс] // Эйдос. 2006. 11 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0511.htm> (дата обращения: 17.12.2016)
3. Демченко А. Р., Морозова М. В. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в процессе профильного обучения за рубежом // Педагогика. 2013. № 8. С. 108–116.
4. Курдюмова И. М. Модернизация общего образования за рубежом: монография для работников образования и науки. Москва: РАО, 2006. 147 с.
5. Игтисамова Г. Р. Некоторые концепции и модели профессионального образования на Западе и в России // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2012. № 1. С. 120–125.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва, 2002. 528 с.
7. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика. Екатеринбург: СВ-96, 2011. 172 с.
8. Зеер Э. Ф. Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3 (36). С. 16–26.
9. Зеер Э. Ф. Методология профессионального развития личности: монография. Екатеринбург: РГПУ, 2014. 194 с.
10. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2013. 576 с.

11. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2014. 624 с.

12. Амиров А. Ф. Трехпарадигмальная основа системы профессиональной социализации студентов в высшей школе // Вестник. Научно-методический журнал. 2014. № 4 (20). С. 108–115.

References

1. Lipsky I. A. Tendencii razvitija vospitanija kak oblasti nauchnogo znanija. [Tendencies of development of education as a field of scientific knowledge]. Vospitanie: sovremennye paradigmy. [Education: Modern paradigm]. Ed. by Z. A. Bagishaev, A. K. Bykov. Moscow, 2006. P. 23–46. (In Russian)

2. Zagvyazinsky V. I. «Collection of issues»: Fragments of the forthcoming book «Theory of training in questions and answers». *Internet-zhurnal «Jeidos» = Online journal «Eidos»*. 11 May, 2006. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0511.htm> (Accessed 17 December, 2016). (In Russian)

3. Demchenko A. R., Morozov M. V. Formation of professional self-determination of students in the process of school education abroad. *Pedagogika = Pedagogy*. 2013. № 8. P. 108–116. (In Russian)

4. Kurdyumova I. M. Modernizacija obshhego obrazovanija za rubezhom. [Modernization of general education abroad]. Moscow: RAO, 2006. 147 p. (In Russian)

5. Igtisamova G. R. Some concepts and professional education model in the West and in Russia. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*. 2012. № 1. P. 120–125. (In Russian)

6. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'*. [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow, 2002. 528 p. (In Russian)

7. Korotaeva E. V. *Pedagogika vzaimodejstvij: teorija i praktika*. [Education interactions: Theory and practice]. Ekaterinburg: Publishing House SV-96, 2011. 172 p. (In Russian)

8. Zeer E. F. Psychological features of professional forecasting future youth. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znanija = Actual Problems of Psychological Knowledge*. 2015. № 3 (36). P. 16–26. (In Russian)

9. Zeer E. F. Metodologija professional'nogo razvitija lichnosti. [The methodology of the professional development of the personality]. Ekaterinburg: RGPPU, 2014. 194 p. (In Russian)

10. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. *Pedagogika*. [Pedagogy]. Ed. by V. A. Slastenin. Moscow: Publishing House Akademija, 2013. 576 p. (In Russian)

11. Pidakistij P. I., Mizherikov V. A., Juzefavichus T. A. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2nd edition. Moscow: Publishing House Akademija, 2014. 624 p. (In Russian)

12. Amirov A. F. [Three-paradigm system base in the students professional socialization]. *Vestnik. Nauchno-metodicheskij zhurnal = Bulletin. Scientific-Methodological Journal*. 2014. № 4 (20). P. 108–115. (In Russian)

Информация об авторах:

Трубина Галина Филипповна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора филиала Уральского государственного экономического университета, Нижний Тагил (Россия). E-mail: gft@e-tagil.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: kafedrapp@mail.ru

Машенко Майя Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий Нижнетагильского социально-педагогического института (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, Нижний Тагил (Россия). E-mail: maya_mach@rambler.ru

Вклад соавторов:

Трубина Галина Филипповна – автор положений социально-ориентированного подхода в образовании; всех определений, приведенных в статье; основных положений представленного подхода.

Зеер Эвальд Фридрихович – автор идей профессионального развития личности в процессе образования и социализации. Эти идеи определили цель, особенности социально-ориентированного подхода к образованию, легли в основу открытого социально-профессионального пространства.

Машенко Майя Владимировна принимала участие в описании уровней социально-ориентированного образования и разрабатывала структуру открытого саморазвивающегося социально-профессионального пространства.

Статья поступила в редакцию 15.01.2017; принята в печать 17.05.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Galina F. Trubina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Branch of the Ural State University of Economics, Nizhny Tagil (Russia). E-mail: gft@e-tagil.ru

Ewald F. Zeer – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: kafedrapp@mail.ru

Maya V. Mashchenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Information Technologies, Nizhny Tagil Socio-Pedagogical Institute, Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil (Russia). E-mail: maya_mach@rambler.ru

Contribution of the authors:

Galina F. Trubina – the author of socially-oriented approach to education; defined all the concepts given in the article; worked out main aspects of the presented approach.

Ewald F. Zeer – the author of the ideas of professional development of a personality in the process of education and socialization. His ideas determined the aim and characteristics of socially-oriented approach to education which formed the basis of an open socio-professional space.

Maya V. Mashchenko – described the levels of socially-oriented education; developed a structure of open self-developing social-professional space.

Received 15.01.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.26

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-33-51

О ЧЕМ ГОВОРIT СРЕДНИЙ БАЛЛ ЕГЭ?

Л. М. Нуриева¹, С. Г. Киселев²

Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия).

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Аннотация. Введение. Подведение итогов Единого государственного экзамена традиционно строится на сопоставлении средних баллов по учреждениям или территориям, без учета того, что представляет собой в действительности этот индикатор качества образования.

Цель статьи – уточнить содержание показателя «средний балл ЕГЭ» на примере результатов федеральных испытаний по математике.

Методология и методика исследования. В ходе изучения проблемы применялась методология комплексного исследования, включающая методы сравнительного и статистического анализа данных, публикуемых по итогам проведения ЕГЭ. Проводился также анализ данных, опубликованных специалистами Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Результаты и их научная новизна. Установлено, что средний балл ЕГЭ по математике в значительной мере определяется особенностями контрольно-измерительных материалов, системой начисления баллов, имеющей уравнительный характер, и результатами тренинга учащихся на решение несложных задач.

Практическая значимость. Авторы полагают, что выводы данного исследования будут способствовать совершенствованию методики и технологии проведения ЕГЭ.

Ключевые слова: итоги ЕГЭ, средний балл ЕГЭ.

Для цитирования: Нуриева Л. М., Киселев С. Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ? // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 33–51. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-33-51.

AVERAGE SCORE OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION

L. M. Nurieva¹, S. G. Kiselev²

Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia).

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Abstract. Introduction. Summing up the results of the Unified State Exam (USE) is traditionally based on comparing the average scores for institutions or territories, without taking into account what the indicator of the quality of education really represents.

The aim of the article is to clarify the content «average score» on the example of the Mathematics federal testing results.

Methodology and research methods. The methodology of comprehensive analysis is used, including the methods of comparative and statistical data analysis published following the exam results. As well, the parallel analysis of data used in the researches of the National Research University «The Higher School of Economics» (HSE) was conducted.

Results and scientific novelty. It is found out that the average score in the Unified State Exam in mathematics largely depends on peculiarities of testing and assessment materials, a scoring system of leveling nature and results of training students for solving simple problems.

Practical significance. The authors suppose that the study findings will contribute to the improvement of methods and technologies of carrying the Unified State Exam.

Keywords: results of the USE, average score of the USE.

For citation: Nurieva L. M., Kiselev S. G. Average score of the Unified State Examination. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 33–51. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-33-51.

Введение

Ежегодно после завершения Единого государственного экзамена Министерство образования и науки РФ и Рособрнадзор публично подводят его итоги. Вместе с тем устойчивой тенденцией в организации ЕГЭ последних лет стала минимизация информации о результатах испытаний, доводимых до профессионального сообщества. Так, несмотря на то, что экзаменационные кампании в 2014–2016 гг., по словам высоких чиновников от образования, были самыми честными из всех проведенных, ни статистики, ни аналитики результатов ЕГЭ именно за эти годы практически нет. В настоящее время сведения о ЕГЭ ограничиваются указанием численности участников, долей детей, не достигших минимального уровня подготовки, а также получивших максимальные баллы. Дополняют эту сухую и крайне лаконичную информацию победные релизы о высокой дисциплине, честности и открытости экзамена, подкрепляемые цифрами о десятках тысяч видеокамер и металлоискателей, legionах наблюдателей и единицах удаленных из аудиторий нарушителях.

Ведущим показателем в ЕГЭ выступает средний балл, исходя из изменений которого делаются выводы о состоянии уровня подготовки учащихся в школе, в муниципалитете, регионе или стране в целом. В официальных докладах Рособнадзора и отчетах Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) средний балл фактически является эквивалентом качества образования, и именно на его рост направлены все усилия чиновников и педагогов.

За время проведения «честных» кампаний средний балл по математике устойчиво рос: 2014 г. – 44,1, 2015 г. – 45,4, 2016 г. – 46,3. Разделение в 2015 г. экзамена на «базовый» и «профильный», судя по итогам 2016 г., тенденцию на «улучшение» школьного образования не нарушило. «Усложненный» профильный экзамен дети сдают все лучше и лучше.

Но меняется ли качество образования в действительности так, как это показывает средний балл? Из чего на самом деле он складывается и насколько согласован с другими индикаторами качества обучения?

Материалы

Для изучения сформулированных выше вопросов мы воспользовались статистикой результатов ЕГЭ по образовательным учреждениям Омской области в 2014 и 2016 г., а также данными федерального статистического наблюдения по форме ОШ-1 омских школ за 2014–2016 гг. Определение охвата школьников экзаменационными испытаниями, выявление уровня отсева учащихся в процессе обучения производилось на основе сведений о половозрастном составе населения Омской области, опубликованных Росстатом по состоянию на 1 января 2013 г. Кроме того, для решения поставленных задач привлекались результаты исследований, опубликованные специалистами Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Обзор литературы

Значение среднего балла ЕГЭ широко используется для иллюстрации состояния школьного математического образования на уровне от образовательных учреждений до административных территорий. Большинство специалистов, использующих этот показатель в своих исследованиях, обращают внимание на ошибочность прямых сопоставлений среднего балла школ, муниципалитетов или регионов без учета социального контекста, в котором он был получен. В одних публикациях обращается внимание на то, что средний балл зависит от географического расположения образовательных учреждений [1], в других – акцентируются урбанизация

территорий и особенности организации учебного процесса в различных видах школ [2, 3], в третьих – содержится ссылка на наличие ресурсов школ и социальный состав учащихся [4], в четвертых – рассматривается величина образовательных учреждений и уровень их финансирования [5], в пятых – ресурсные возможности семей [6] и т. д.¹ Таким образом, основное внимание специалистов уделяется поиску объективных причин, так или иначе определяющих результаты испытаний. Вопрос о том, что же представляет собой главная зависимая переменная вышеуказанных исследований – средний балл ЕГЭ, анализу не подвергался.

Косвенно этот вопрос затрагивали исследователи, изучавшие масштабы и характер дополнительной подготовки школьников к экзамену. Так, в частности, отмечалось, что к 10–11-м классам распространенность дополнительных занятий по подготовке к ЕГЭ становится настолько широкой, что ставит под сомнение «чистую» роль школы в результатах экзамена и искажает представление о ее действительной эффективности [7]. Подобными выводами специалисты фактически констатировали низкую валидность среднего балла как измерителя эффективности учебной работы общеобразовательных учреждений. В то же время дальше этой констатации дело не пошло и это верное наблюдение дальнейшего развития не получило.

Отдельным направлением анализа ЕГЭ стали работы математиков, рассматривающих проблемы качества контрольно-измерительных материалов для экзамена профильного уровня [см. например, 8, 9]. Однако в них подробный разбор содержания заданий не сопровождался анализом того, как те или иные свойства КИМов проявляют себя в результатах испытаний статистически, каким образом они сказываются на величине среднего балла и иных статистик экзамена.

Результаты исследования

Откровенно говоря, до недавнего времени мы с некоторыми оговорками тоже верили, что баллы ЕГЭ не то что выпускников, но и школ, муниципалитетов и регионов действительно отражают качество образова-

¹ Не случайно чиновники Рособрнадзора и Минобрнауки РФ последние два–три года настойчиво призывают регионы отказаться от ранжирования школ по баллам ЕГЭ, в то время как практически весь анализ на местах сводился к перечислению средних баллов школ и их элементарному сопоставлению, на котором худо-бедно и строился разбор полетов. Отказ от публикации статистики вызвал настоящий паралич анализа ЕГЭ на местах: в настоящее время в регионах не найти ничего, кроме победных реляций о высокой дисциплине и организации ЕГЭ. По итогам кампаний последних лет об эффективности школьного образования невозможно узнать практически ничего.

ния. Именно верили. Из-за очевидности. Однако усомниться в этом нас заставила одна работа специалистов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

В 2015 г. работники «вышки» опубликовали анализ результатов ЕГЭ-2014 по математике с учетом социально-демографических показателей регионов РФ [10]. Они пришли к выводу о том, что «традиционные подходы к исследованию результатов ЕГЭ не позволяют адекватно оценить уровень образования в регионах РФ. Необходим учет демографических показателей, которые существенно отличаются в разных субъектах федерации, маскируя существующие проблемы или, наоборот, создавая видимость проблем там, где их в действительности нет в том масштабе, в котором мы их видим, ориентируясь на такие показатели, как средний балл, процент отличников и процент двоечников» [10, с. 215].

При этом авторы взяли на цифрах показать, казалось бы, очевидное: отсев школьников в процессе обучения приводит к тому, что участвовать в экзамене остаются лучшие учащиеся. И чем больше такой отсева, тем выше результат региона. Привлекая богатый статистический материал, специалисты НИУ ВШЭ этот теоретически безупречный вывод эмпирическими выкладками подтвердить не смогли. Так они привели диаграмму зависимости среднего балла на ЕГЭ и процента сдававших от общей численности детей соответствующей возрастной когорты, где статистическая связь этих переменных, вопреки уверениям авторов, не прослеживается (рис. 1). Видимо, не случайно коэффициент корреляции авторы приводить не стали и предложили оценивать связь «на глазок». Более того, для подтверждения своих выводов они прибегли к исключению ряда регионов Северного Кавказа в нижнем левом углу графика (обозначено цифрой 1). Хотя с тем же основанием, ведь ЕГЭ-2014, как известно, самый честный из всех проведенных, можно исключить пару-тройку регионов из верхней левой части графика (обозначено цифрой 2) и тем самым «сконструировать» положительную статистическую связь.

Интересно, что действительно прослеживаемую связь между долей минимально обученных, т. е. учащихся, набравших 36 и более баллов, и охватом когорты на другом своем графике авторы проигнорировали (рис. 2). А ведь из него следует, что чем выше охват когорты (т. е. чем меньше отсев), тем выше доля минимально обученных школьников и лучше качество образования, что противоречит основной гипотезе авторов, которую они выдвинули.

Между тем как объяснить, что с уменьшением отсева растёт доля минимально обученных? Ответ очевиден. Когда нет отсева и класс слабый, учитель, ориентируясь на общий низкий уровень, занимается натаскиванием ВСЕХ учащихся на преодоление минимального порога, т. е. на достижение этой минимальной обученности. Когда отсев был и дети по уровню подготовки разные (так как выбывает только часть слабых школьников), учителя просто проходят программный материал, обязательный для каждого. Внимание к неуспевающим ослабевает, что и ведет к снижению процента минимально обученных.

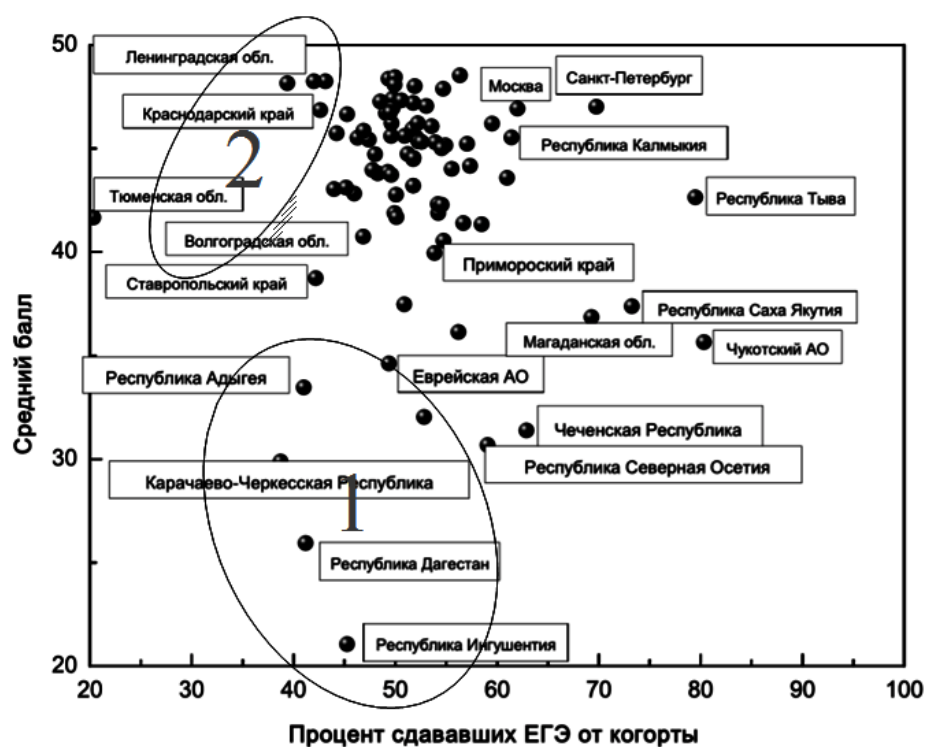


Рис. 1. Средний балл и охват когорты по регионам РФ в 2014 г.
(из работы НИУ ВШЭ)

Fig. 1. Average score and cohort coverage by regions of the Russian Federation in 2014 (From the work of the Higher School of Economics)

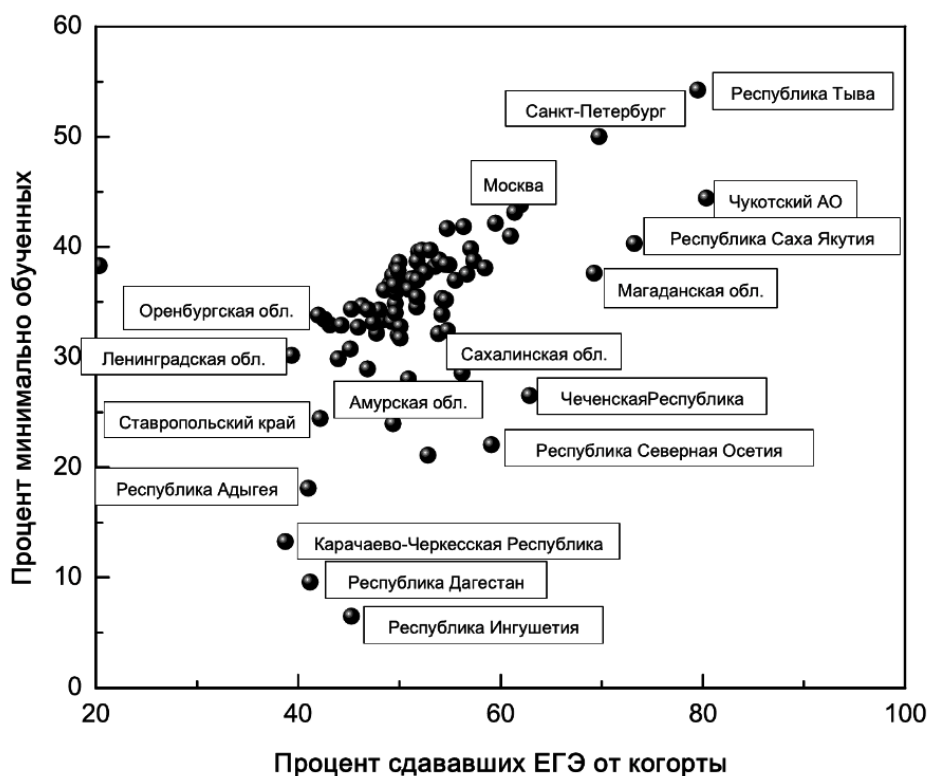


Рис. 2. Процент минимально обученных и охват когорты по регионам РФ в 2014 г. (из работы НИУ ВШЭ)

Fig. 2. The percentage of the minimum trained and cohort coverage by regions of the Russian Federation in 2014 (from the work of the Higher School of Economics)

Результаты НИУ ВШЭ, несмотря на свою кажущуюся парадоксальность, оказались не случайными. Мы в свое время также предпринимали попытки обнаружить связь между названными показателями на материалах Омской области, но получали аналогичные результаты (рис. 3). Например, по итогам ЕГЭ-2014 коэффициент корреляции между средним баллом муниципалитетов и долей когорты, сдававшей экзамен, составил $-0,13$. У нас тоже появлялся соблазн подтвердить наличие связи путем исключения из массива некоторых «неудобных» объектов: например, Омска, Большешуковского и Знаменского районов (обозначено цифрой 1). В этом случае связь становилась значимой: $-0,38$. В то же время удаление Одесского, Павлоградского, Муромцевского районов (обозначено цифрой 2) вело к тому, что коэффициент корреляции менял знак.

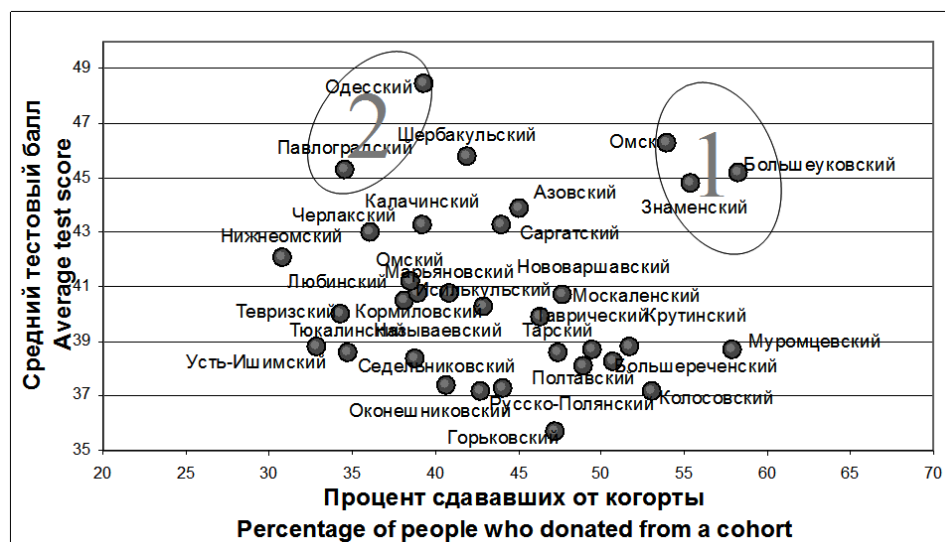


Рис. 3. Средний балл по математике в 2014 г. и охват когорты по муниципалитетам Омской области

Fig. 3. Average mark on Mathematics exam in 2014 and coverage of a cohort in the municipalities of the Omsk region

Наши попытки исключить из расчетов учащихся, выбывших за время обучения до 9-го класса, и связать отсев лишь с окончанием основного звена результат не изменили. Более того, сравнивая процент охвата детей профильным экзаменом в 2016 г. (т. е. здесь был учтен отсев, вызванный не только окончанием 9-летки, но и участием в ЕГЭ лишь базового уровня) с баллами по каждому учреждению, установить наличие статистической связи все равно не удалось. На рис. 4 приведено распределение почти 500 средних школ Омской области по баллу и доле детей, закончивших 9-летку два года назад и принявших участие в профильном ЕГЭ-2016. На графике превышение некоторыми школами 100% уровня участия объясняется дополнительным набором в 10-е классы в 2015 г.

Таким образом, результаты НИУ ВШЭ и данные по Омской области свидетельствуют об одном и том же: **статистическая связь между средним баллом ЕГЭ и долей соответствующих возрастных когорт, принявших участие в испытаниях, а также уровнем участия в профильном экзамене в действительности отсутствует**. Осталось только выяснить почему.

Одним из объяснений могло бы быть предположение, что после 9-летки школу покидают помимо слабых также и сильные учащиеся и от-

сев происходит не только из-за плохой учебы. Однако это противоречит тому факту, что самый низкий балл среди участников ЕГЭ наряду с выпускниками вечерних школ показывают именно выпускники СПО. Дело, видимо, в другом.

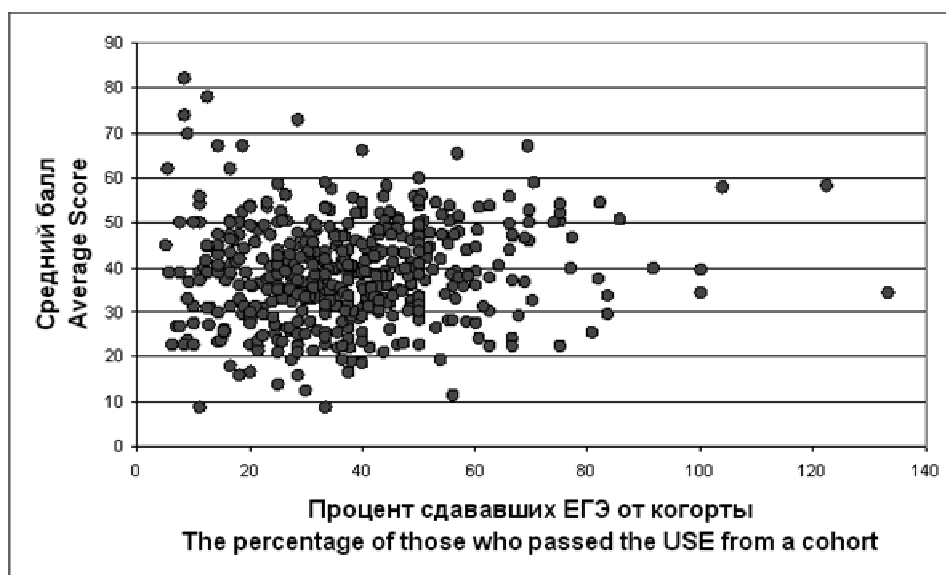


Рис. 4. Средний балл по профильной математике в 2016 г. и охват когорты по общеобразовательным школам Омской области
Fig. 4. Average mark on subject-oriented Mathematics exam in 2016 and coverage of the cohort in general schools Omsk region

Для того чтобы решить проблему, обратимся к самой контрольной работе. Ее описание приводится как в сопроводительных документах ФИПИ (спецификация, кодификатор, демовариант), так и в публикациях специалистов (например, [9]). У спецификации есть один недостаток: из перечня проверяемых элементов содержания курса не ясен уровень сложности заданий. Представление об этом нам дает демовариант.

На что хотелось бы обратить внимание? В контрольной работе по математике содержатся крайне простые задачи, которым не место при аттестации школьников за 11 лет обучения. Это материал из курса начальной школы. По свидетельству томских специалистов, «при проведении регионального мониторинга аналогичные задания были включены в измерительный материал для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий выпускников 4-х классов. Выпускники 4-х классов показали лучшую решаемость по

данным заданиям, нежели выпускники 11-х классов»¹. О том, что они не дифференцируют участников по уровню знаний, составители знают. Так, по заявлению руководителя федеральной комиссии по разработке контрольно-измерительных материалов по математике И. Яценко, простейшие задания включаются в работу из политических соображений, чтобы не получить вал двоек и чтобы вузы смогли сделать наборы [11].

В результате для получения аттестата о среднем образовании выпускникам за 4 часа в 2014 г. необходимо было решить всего три (!) задачи из программы начальных классов. Такого маразма наша школа еще не знала.

Собственно программу основной и старшей школы проверяли менее половины всех заданий: В4, В6, В8–В15. Большинство из них довольно примитивны, какие-либо логические усилия для их решения не нужны (кроме В14 и В15, которые все равно стандартны, объявлены заранее и повторяются уже много лет) [9].

Также в контрольной работе содержатся задания, которых не решает никто или почти никто. Это некоторые задачи повышенного уровня и олимпиадного типа части С. Так, например, олимпиадные задачи выполняют лишь 1–2 школьника из каждой тысячи.

Серьезные искажения в результаты испытаний вносит система пересчета баллов. Ее недостатки разобрал И. Г. Малышев [8]. Он обращает внимание на то, что задания части В различаются по сложности и продолжительности отводимого на их решение времени в разы. Например, на задание В1 составители отвели 2 мин, а на текстовую задачу В15 – 10 мин. Но оцениваются они одинаково: 1 первичный балл. Более того, пересчет первичных баллов в тестовые предполагает начисление максимальных баллов за решение простых задач. За каждый из первых трех первичных баллов начислялись по 8 тестовых, за каждый последующий – по 4 и менее. Решив задания части В (на них согласно спецификации отводится 65 мин), участник получит 68 тестовых баллов. Решив задания части С (на них спецификация отводит 155 мин, т. е. более чем вдвое больше времени) – 32 тестовых балла. Школьникам нет никакого резона тратить силы на сложные задания, если проходной балл можно получить за решение простых. Шкала перевода буквально заточена на то, чтобы втирать очки о «знаниях» слабых учащихся и демотивировать работу сильных выпускников [8].

¹ Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников 2015 года общеобразовательных учреждений Томской области в форме Единого государственного экзамена. Информационно-аналитический отчет и методические рекомендации. Томск: Дельтаплан, 2016. С. 270.

В 11-м классе дети уже не изучают математику, а готовятся к ЕГЭ. Поэтому был ли отсев учащихся, не было ли отсева, большинство натаскивается на решение задач части В, правильно решив которые можно рассчитывать на поступление в вуз. Подобный тренинг выливается в повышение баллов слабых классов, где отсева не было, и проседание баллов классов сильных, где отсев был. А это, в свою очередь, нивелирует результаты школ, муниципалитетов и регионов.

Об уровне влияния простейших задач на результаты ЕГЭ говорит такой факт. В 2016 г. в Омской области на профильном ЕГЭ по математике 6,5 тыс. участников заработали в сумме 56 тыс. первичных баллов. Из них 28 тыс., т. е. ровно половина, была получена за решение именно простейших задач (В1, В2, В3, В5, В6). На остальные 14 заданий приходится вторая половина баллов.

Разрыв между школьной программой и содержанием КИМов, низкое качество уроков как следствие тренингов на простые задачи, повлекло за собой расцвет репетиторства. По данным Росстата, уже в 2011 г. свыше четверти выпускников общеобразовательных школ (26,3%) готовились к ЕГЭ с помощью репетиторов, еще 3,5% на подготовительных отделениях вузов. В гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением предметов эти показатели были соответственно 46 и 14%. В городской местности доля школьников, занимающихся с репетиторами и на курсах при вузах, составляет 30 и 5%, в сельской – 15 и 0% соответственно¹.

В то же время эффективность индивидуальных занятий с педагогом получила неоднозначную оценку. Так, специалист НИУ ВШЭ И. А. Прахов исследовал влияние репетиторства на результаты ЕГЭ. На основе разработанных на статистике 2010 г. моделей он установил, что воздействие репетиторов на баллы ЕГЭ прослеживается только по русскому языку, но не по математике [12, с. 89]. Это позволило сделать вывод о невысокой действенности такой формы подготовки вообще, и по математике в частности. На наш взгляд, эти выводы стали следствием использования примитивных моделей, игнорирующих специфику учета учебных достижений в отдельных дисциплинах.

Автору следовало бы обратить внимание на особенности работы репетиторов, которые учат, прежде всего, набирать максимальный балл. В разных дисциплинах они делают упор на заданиях, разных по степени сложности и способам оценивания. По русскому языку они, как правило, учат писать сочинение (напомним, что в 2010 г. оно давало 40% тестовых

¹ Комплексное исследование условий жизни населения. Статистический сборник – 2011. Москва, 2013. С. 201.

баллов всей работы). Здесь репетиторы не столько повышали общую грамотность, которая в основном достигается самостоятельно (части А и В), сколько тренировали преодолевать рогатки, которыми составители КИМов обставили написание сочинения, т. е. части С (предусмотрено 12 (!) критериев оценки сочинения. И всем им нужно соответствовать¹).

В математике невозможно выполнять сложные задания, не делая простых. Здесь часть С – либо трудоемкие (стереометрия, планиметрия, задачи с параметром), либо олимпиадные задачи, выходящие за рамки школьной программы. Научить выполнять часть С за год занятий репетитор может только очень хорошего выпускника, который в силу своей подготовки поступить в обычный вуз может и без репетитора. Для этого вполне достаточно «чисто» решить часть В. К тому же борьба за первичные баллы части С требует огромных усилий при минимуме вознаграждения в виде тестовых баллов (о несуразной шкале перевода баллов мы уже говорили). Именно по этой причине численность 100-балльников по русскому языку всегда намного больше, чем по математике. Данных обстоятельств модель И. А. Прахова не учитывала, поэтому роли репетиторов-математиков не обнаружила.

Кроме того, весьма опрометчиво напрямую, как сделал И. А. Прахов, сравнивать влияние на баллы ЕГЭ совершенно несопоставимых факторов: многолетних ежедневных уроков в школе и индивидуальных занятий с педагогом, которые в лучшем случае 1–2 раза в неделю посещал ученик в течение последнего учебного года, и на этой основе делать выводы о невысокой эффективности такой работы. Да и элементарная логика подсказывает, что не будь эти занятия результативны, они не стали бы столь распространены. Ведь обращаются к репетиторам только по хорошим отзывам. Например, согласно данным Института гуманитарного развития мегаполиса (Москва) и Левада-Центра, в 2014 г. почти 70% московских учащихся 10–11-х классов посещали дополнительные занятия по школьным предметам [7, с. 111]. А более 30% родителей учеников московских школ отмечали, что ВСЕ (!) знакомые им школьники занимаются дополнительно для подготовки к ЕГЭ, и 30% соглашались с тем, что цель таких занятий состоит в получении баллов, а не знаний [13, с. 162].

Дети, ориентируясь на средний балл приема в вуз, в который они планируют поступать (как правило, балл далеко не заоблачный, напри-

¹ Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2010 года по русскому языку [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 18.02.2016).

мер, в омских вузах в 2016 г. он составил 56 баллов, на бюджет очного отделения – 62, по целевому набору – 54, на коммерческих условиях – 43 [8]), сами ограничивают свои усилия достижением этого минимума. Но из-за демографической ямы вузы уже давно подбирают абитуриентов с низкими баллами, чтобы сделать набор. Эти низкие баллы и становятся планкой, к которой стремится большинство вновь поступающих. В итоге требования к собственной подготовке у школьников из года в год снижаются, все меньше усилий нужно приложить, чтобы стать студентом. Специалистами давно замечено, что причины падения уровня математического образования – это снижение мотивации к учебе.

Отсутствие связи между отсевом и результативностью школ, муниципальных, регионов на ЕГЭ вызвано как несложностью заданий части В, так и натаскиванием на нее большинства учащихся. Таким образом, средний балл ЕГЭ по математике является вовсе не итогом школьного обучения, а продуктом тренинга на решение несложных задач.

Подтверждение этому выводу можно найти в другой работе специалистов из НИУ ВШЭ. На этот раз они изучали влияние ряда факторов на успешность выполнения учащимися 5–7-х классов диагностической работы в рамках национального исследования качества математического образования (НИКО), проведенного в 2014 г. [14]. Регионы-участники на основании результатов ЕГЭ были разбиты на три группы по уровню развития математического образования (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий) и соотнесены с баллами НИКО (рис. 5, а). Кроме того, баллы НИКО сравнивались со школьными отметками по математике за предыдущий год: оценки 3, 4, 5 (рис. 5, г) [14, с. 140]. Разумеется, школьные оценки более соответствовали баллам НИКО, чем измеряемый с помощью ЕГЭ уровень развития математического образования регионов. Почему? Да потому, что для выборочного обследования НИКО детей никто специально не готовил, а учителя ставили оценки именно за знания. В то время как результативность на ЕГЭ отражает вовсе не уровень математического образования территорий, а в лучшем случае степень «дрессировки» выпускников на часть В, в худшем – лишь на демовариант.

Влияние натаскивания школьников обнаружила в своем исследовании М. Ю. Кирина, установив, что средний балл учебы по математике в 9-м классе и индивидуальная динамика, измеряемая на выходе баллами ЕГЭ, находятся в обратной зависимости. Учащиеся, плохо написавшие ГИА в 9-м классе, на ЕГЭ улучшают результат, и, наоборот, хорошо сдавшие ГИА на ЕГЭ выступают хуже ожидаемого. Происходит это потому, что при подготовке к ЕГЭ учитель ориентируется на тренинг слабых выпускников. «Сегодняшняя школа,

ставя планку на уровне “среднего” ученика, обеспечивает прогресс только слабо подготовленному ребенку, но не сильному ученику», – приходит к выводу М. Ю. Кирина [15, с. 238]. Добавим от себя, что прогресс слабо подготовленных в математике – по большому счету фикция, так как нынешних 11-классников «дрессируют» уже на задачи начальной школы.

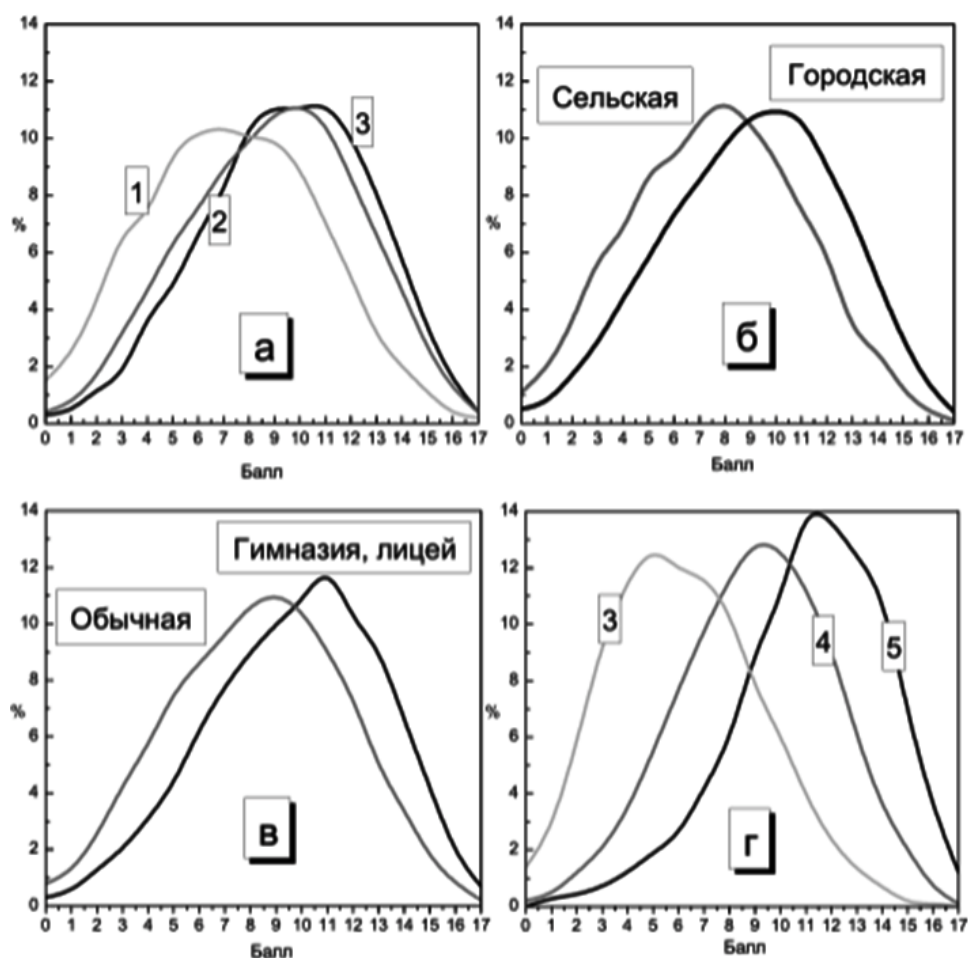


Рис. 5. Распределение баллов НИКО в зависимости от различных факторов: а) уровень результатов ЕГЭ по математике региона (3 – высокий; 2 – средний; 1 – низкий); б) тип школы; в) вид школы; г) школьная оценка по математике за предыдущий год (из работы НИУ ВШЭ)

Fig. 5. The distribution of NIKO points depending on various factors: а) the level of the results of the USE on mathematics in the region (3 – high, 2 – medium, 1 – low); б) type of school; в) the type of school; г) school assessment in mathematics for the previous year (from the work of the Higher School of Economics)

О том, что средний балл ЕГЭ не отражает реального состояния дел в учебных заведениях, поняли, похоже, уже и в структурах, обладающих всей полнотой информации о ЕГЭ: в Министерстве образования РФ и Рособрнадзоре. По данным печати, в ведомстве прорабатывается вопрос по замене этого показателя на пять других. Рособрнадзор предлагает при оценке работы школ средний балл ЕГЭ заменить на следующие: массовость достижения базовых результатов; развитие таланта; прозрачность и объективность образовательного процесса; качество образовательной среды; результаты участия в региональных и федеральных программах подготовки выпускников [16].

Заключение

1. Средний балл ЕГЭ до сих пор активно используется для определения приоритетов образовательной политики органов управления образованием разного уровня и подведения итогов работы за отчетный период. Значение этого показателя, как мы видим, довольно опрометчиво ассоциируется большинством специалистов, не говоря уже о чиновниках, с качеством образования. Между тем баллы ЕГЭ по математике в действительности являются не столько продуктом школьного обучения, сколько результатом тренинга на решение простейших задач, что ставит под сомнение возможность ЕГЭ в нынешнем его виде хоть что-то верно измерять. Не удивительно, что при сопоставлении средних баллов экзамена с иными показателями, характеризующими образовательную сферу, статистическая связь между ними оказывается невысокой, а подчас и вовсе мнимой. Так, например, статистическая связь между средним баллом ЕГЭ школ и территорий с такими объективными показателями, как отсев детей или уровень участия в профильном экзамене, не проявилась. Таким образом, на вопрос, вынесенный в заголовок статьи «О чем говорит средний балл ЕГЭ?», относительно математики можно смело ответить: – ни о чем. Поэтому специалистам, берущимся изучать социально-экономические, демографические, национально-культурные, семейные и иные факторы, влияющие на результаты испытаний по этой дисциплине, следует не упускать из виду то, что представляют сами по себе эти результаты.

2. Основная идея ЕГЭ как инструмента независимой оценки качества образования ни у кого возражений не вызывает. Такой инструмент действительно необходим. Возражения вызывают нелепые условия, которыми обставлено проведение этой оценки, разлагающе воздействующие на всю систему образования. Именно они превратили ЕГЭ в лекарство, которое хуже болезни, которую оно призван лечить:

- отказ от обязательной итоговой школьной аттестации по большинству предметов официально освобождает учителей от обязанности учить, а школьников – учиться. В результате стимулы к напряженной учебной работе исчезли и у тех, и у других;

- контрольно-измерительные материалы по математике в современной их редакции позволяют успешно аттестовать выпускников, освоивших учебный курс лишь в объеме начальной школы. Примитивный характер заданий создает видимость высокого уровня подготовки школьников, которого на самом деле нет;

- шкалы перевода первичных баллов в тестовые буквально заточены на то, чтобы демотивировать работу сильных учащихся и высоко награждать наиболее слабых из них за мизерные проявления хоть каких-то знаний;

- досрочное оповещение участников о проверяемых элементах курса в демовариантах ведет к банальному тренингу, а не изучению всего курса математики. В итоге ЕГЭ утрачивает заложенные в нем свойства измерителя качества образования, а средние баллы превращаются в пустые и ничего незначащие цифры.

Что следует сделать для исправления ситуации?

Во-первых, необходимо вернуться к обязательным выпускным школьным экзаменам по предметам естественно-математического и гуманитарного циклов.

Во-вторых, отказаться от ЕГЭ как инструмента выпускной аттестации школьников, оставив за ним лишь функцию приемных экзаменов в учреждения профессионального образования.

В-третьих, привести содержание контрольно-измерительных материалов в соответствие с требованиями, предъявляемыми Федеральным компонентом государственного стандарта ОСНОВНОГО общего и СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) общего образования.

В-четвертых, отказаться от публикации демовариантов по всем предметам.

В-пятых, перейти к линейной шкале пересчета первичных баллов в тестовые.

Список использованных источников

1. Голубицкий А. В. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «власть территории» // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 188–246.

2. Нуриева А. М., Киселев С. Г. Итоги ЕГЭ: опыт анализа. Ч. 1 // Ректор вуза. 2013. № 5. С. 42–53.

3. Нуриева А. М., Киселев С. Г. Итоги ЕГЭ: опыт анализа. Ч. 2 // Ректор вуза. 2013. № 6. С. 44–52.

4. Ястребов Г. А., Бессуднов А. Р., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.

5. Агранович М. А. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 272–287.

6. Горяйнова В. А., Акишин И. А. Эффективность деятельности школы и социально-экономические характеристики семей учащихся: существует ли взаимосвязь? // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 151–160.

7. Бурдяк А. Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения. 2015. № 2 (126). С. 96–112.

8. Малышев И. Г. К чему ведет забывчивость о принципах [Электрон. ресурс] // Математика в школе. 2015. № 10. С. 3–6. Режим доступа: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=72465&SECTION_ID=42 (дата обращения 11.05.2017)

9. Неретин Ю. А. ЕГЭ и агония математики в школе [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://4ege.ru/analitika/52473-ege-i-agoniya-matematiki-v-shkole.html> (дата обращения 11.05.2017)

10. Макаров А. А., Зверева Д. И., Симонова Г. И. Методика анализа результатов ЕГЭ по математике в 2014 году с учетом социально-демографических показателей регионов РФ [Электрон. ресурс] // Статистические методы оценивания и проверки гипотез / Пермский государственный университет. 2015. Вып. 26. С. 205–222. Режим доступа: <https://elis.psu.ru/node/337948> (дата обращения 12.03.2017)

11. Дмитриева М. Простые и сложные задания на ЕГЭ по математике «стоят» одинаково – один балл [Электрон. ресурс] // Учительская газета. 12.05.2016. Режим доступа: <http://www.ug.ru/article/913> (дата обращения 11.05.2017)

12. Прахов И. А. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99.

13. Пишняк А. И., Халина Н. В. Представления родителей московских школьников об успешной сдаче ГИА и ЕГЭ: возможности и барьеры // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 144–170.

14. Макаров А. А., Симонова Г. И. Факторы математической успешности учащихся на старте средней школы // Статистические методы оценивания и проверки гипотез / Пермский государственный национальный исследовательский университет. 2016. Вып. 27. С. 134–152.

15. Кирина М. Ю. Школа на пути от ГИА к ЕГЭ: линия бездействия или вектор прогресса? // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 229–245.

16. Панов П. Школы перестанут оценивать по ЕГЭ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iz.ru/news/622621>.

17. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/material.php?type=2&id=10904 (дата обращения 11.05.2017)

References

1. Golubickij A. V. Regional socio-geographical atlas of the general education system: Is «the power of the territory» overcomable? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2017. № 1. P. 188–246. (In Russian)
2. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Results of the USE: Experience of analysis. Part 1. *Rektor vuza = Rector of the University*. 2013. № 5. P. 42–53. (In Russian)
3. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Results of the USE: Experience of analysis. Part 2. *Rektor vuza = Rector of the University*. 2013. № 6. P. 44–52. (In Russian)
4. Yastrebov G. A., Bessudnov A. R., Pinskaya M. A., Kosareckij S. G. The problem of the contextualization of educational outcomes: schools, the social composition of students and the level of deprivation of territories. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2013. № 4. P. 188–246. (In Russian)
5. Agranovich M. L. Possibilities of the analysis of educational systems on the basis of results of the Unified State Exam. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2004. № 2. P. 272–287. (In Russian)
6. Goryajnova V. A., Akishin I. A. Effectiveness of school activities and socio-economic characteristics of students' families: Is there a relationship? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2010. № 1. P. 151–160. (In Russian)
7. Burdyak A. Ya. Additional lessons on school subjects: Motivation and prevalence. *Monitoring obshchestvennogo mneniya = Monitoring of Public Opinion*. 2015. № 2 (126). P. 96–112. (In Russian)
8. Malyshev I. G. What forgetfulness about principles brings to. *Matematika v shkole = Mathematics in School*. 2015. № 10. P. 3–6. Available at: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=72465&SECTION_ID=42 (Accessed 12 May, 2016). (In Russian)
9. Neretin Yu. A. EGE i agoniya matematiki v shkole. [USE and mathematics agony of in school]. Available at: <http://4ege.ru/analitika/52473-ege-i-agoniya-matematiki-v-shkole.html> (Accessed 20 May, 2017). (In Russian)
10. Makarov A. A., Zvereva D. I., Simonova G. I. Methodology for analyzing the results of the USE on mathematics in 2014, taking into account the socio-demographic indicators of the regions of the Russian Federation. *Statisticheskie metody ocenivaniya i proverki gipotez, Permskij gosudarstvennyj universitet = Statistical Methods for Estimating and Testing Hypotheses*. Permskij gosudarstvennyj universitet. [Perm State University]. 2015. № 26. P. 205–222. Available at: <http://elis.psu.ru/node/337948> (Accessed 2 May, 2017). (In Russian)
11. Dmitrieva M. Simple and complex tasks in the Mathematics USE «cost» equally – one point. *Uchitel'skaya gazeta = Teacher's Newspaper*. 12.05.2016. Available at: <http://www.ug.ru/article/913> (Accessed 20 May, 2017). (In Russian)
12. Prahov I. A. The impact of investment in additional training on the results of the USE. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2014. № 3. P. 74–99. (In Russian)
13. Pishnyak A. I., Halina N. V. Ideas of parents of Moscow schoolchildren about the successful passing of the USE: Opportunities and barriers. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2015. № 3. P. 144–170. (In Russian)

14. Makarov A. A., Simonova G. I. Faktory matematicheskoy uspešnosti uchashchihsya na starte srednej shkoly. [Factors of mathematical success of students at the start of secondary school]. Statisticheskie metody ocenivaniya i proverki gipotez. [Statistical methods of estimation and testing of hypotheses]. Perm-skij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. [Perm State National Research University]. 2016. P. 134–152. (In Russian)

15. Kirina M. Yu. School on the way from GIA to EGE: Line of inaction or vector of progress? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2012. № 1. P. 229–245. (In Russian)

16. Panov P. Shkoly perestanut ocenivat' po EGE. [Schools will not be judged by the USE]. Available at: <http://iz.ru/news/622621> (Accessed 5 May, 2017). (In Russian)

17. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa ehffektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya. [Information and analytical materials on the results of monitoring the effectiveness of educational institutions of higher education]. Available at: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/material.php?type=2&id=10904 (Accessed 10 May, 2017). (In Russian)

Информация об авторах:

Нуриева Люция Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, Омск (Россия), E-mail: liutsiya59@mail.ru

Киселев Сергей Георгиевич – социолог Центра адаптации и трудоустройства выпускников и студентов Омского государственного педагогического университета, Омск (Россия). E-mail: ksg_sd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.03.2017; принята в печать 17.05.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Liutsiya M. Nurieva – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Mathematics Teaching, Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia). E-mail: liutsiya59@mail.ru

Sergey G. Kiselev – Sociologist, Center for the Adaptation and Employment of Graduates and Students, Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia). E-mail: ksg_sd@mail.ru

Received 03.03.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ВНЕШНЯЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Т. И. Пуденко¹, Т. В. Потемкина², А. А. Руднева³

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования, Москва (Россия).*

E-mail: ¹pudenko@apkprou.ru; ²potemkina@apkprou.ru; ³a.rudneva@apkprou.ru

Аннотация. Введение. Зарубежные и российские исследователи констатируют отсутствие в настоящее время надежных инструментов диагностики профессиональных дефицитов у педагогов. Выводы об уровне квалификации учителей неправомерно делать, опираясь только на результаты, которые демонстрируют учащиеся при проведении национальных экзаменов и мониторинговых измерений. Однако информация об итогах внешней оценки качества общего образования (ЕГЭ, ОГЭ, Всероссийских проверочных работ и национальных исследований качества образования) при определенных условиях позволяет стимулировать профессиональное развитие педагогов и более рационально организовать данный процесс.

Цель. В статье рассматривается проблема взаимосвязи процессов профессионального развития учителей и процедур внешней оценки качества общего образования. Обсуждаются возможности и условия использования результатов внешних оценочных мероприятий в повышении квалификации педагогических кадров.

Методология и методика исследования. Проанализировано и обобщено с глубиной поиска не более 5 лет содержание публикаций в российских и зарубежных периодических изданиях и размещенных в сети Интернет материалов, касающихся изучаемой темы. На основе контент-анализа, проблемного и сравнительного анализа проведена экспресс-диагностика современной практики повышения квалификации педагогов с точки зрения присутствия в дополнительных образовательных программах аспектов оценки качества образования и их практического применения для выявления проблемных зон в деятельности педагогов и развития их профессиональной компетентности.

Результаты. Зафиксирован сформировавшийся запрос на учет результатов внешней оценки качества общего образования при повышении квалификации педагогических кадров. Однако анализ современной практики дополнительного профессионального педагогического образования показал, что

в ней преобладает подготовка к самим аттестационным процедурам и крайне мало используются их результаты для совершенствования педагогической деятельности. Обозначены основные причины данной ситуации: отсутствие целевых информационных продуктов для системы повышения квалификации, подготовленных по результатам аттестационных и мониторинговых процедур; отсутствие единых методологических и методических подходов к разработке программ повышения квалификации педагогов; недостаточное развитие экспертно-аналитической деятельности в региональных институтах повышения квалификации. Изменение сложившегося положения возможно за счет комплексных мер: развития практики непосредственной диагностики компетентности учителей; принятия управленческих решений по итогам оценочных процедур; взаимодействия институтов повышения квалификации, вузов, школ, методических служб и органов управления образованием для создания гибких и мобильных организационно-методических ресурсов профессионального развития; сочетания практик формального и неформального образования педагогов.

Научная новизна. Обоснована целесообразность использования результатов внешних экспертиз качества образования для организации профессионального роста педагогов. Представлена обобщенная характеристика актуальной практики учета итогов различных оценочных процедур в программах дополнительного образования для учителей и руководителей школ.

Практическая значимость. Сформулированы организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: качество образования, оценка качества общего образования, профессиональное развитие педагога, повышение квалификации работников образования.

Для цитирования: Пуденко Т. И., Потемкина Т. В., Руднева А. А. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 52–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-52-70.

EXTERNAL QUALITY ASSESSMENT OF GENERAL EDUCATION AS A FACTOR OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

T. I. Pudenko¹, T. V. Potemkina², A. A. Rudneva³

Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (Russia).

E-mail: ¹potemkina@apkpro.ru; ²pudenko@apkpro.ru; ³a.rudneva@apkpro.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, foreign and Russian researchers state the lack of reliable tools for diagnostics of professional gaps among teachers. It is unjustified to draw conclusions about skill level of teachers, relying only on results which are shown by pupils when holding unified state examinations and monitoring tests. However, information on results of an external assessment of quality of the general education (the USE, OGE, All-Russian test works and national researches of quality of education) corresponds to professional development of teachers and more rational organization of this process.

The aim of the article is to consider and discuss the relationship between professional development of teachers and external assessment of the quality of general education; the search of opportunities and terms of the results use of external evaluation procedures in teacher training.

Methodology and research methods. The authors analyzed the publications (available on the Internet and in periodicals) to determine the relevance of the problem and compare approaches to its solution by Russian and foreign researchers. The methods involve content analysis, problem-based and comparative analysis for the diagnosis of the current practices of teachers' professional development. The purpose of the analysis is the inclusion of education quality assessment and evaluation results in the contents of programs of professional development of teachers.

Results. The created request for the profitability analysis results of an external assessment of general education quality of professional development of pedagogical staff is observed. However, the analysis of modern practice of additional professional pedagogical education showed that the preparation to prevails; certification procedure results for improvement of pedagogical activity are rarely used. The main reasons for this situation are found out: lack of the target information products for system of professional development prepared by results of certification and monitoring procedures; lack of unified methodological and methodical approaches to development of programs of professional development of teachers; insufficient development of expert and analytical activity at regional institutes of professional development. Change of the situation is possible based on the following complex measures: development of practice of direct diagnostics of teachers' competences; adoptions of administrative decisions following the results of estimated procedures; interactions of institutes of professional development, higher education institutions, schools, methodical services and governing bodies of education for creation of flexible and mobile organizational and methodical resources for professional development; combinations of formal and informal teachers' education experience.

Scientific novelty. The practicability of results implementation for external education quality evaluation organization promoting professional growth of teachers is proved. The generalized characteristic of current practice in professional development of teachers based on an assessment of the quality of education is given.

Practical significance. Organizational and pedagogical conditions for the improvement of the system of educators' professional development are proposed.

Keywords: quality of education, quality assessment of general education, professional development of teachers, improvement of professional skill of educators.

For citation: Potemkina T. V., Pudenko T. I., Rudneva A. A. External quality assessment of general education as a factor of teachers' professional development. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 52–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-52-70.

Введение

Профессиональное развитие педагога в целях совершенствования практики образовательной деятельности – тема, которая остается неизменно актуальной для научных исследований. Ориентиры профессионального педагогического развития тесно связаны с общемировыми и российскими тенденциями изменений в сфере образования, ее инновационностью, в том числе с появлением новых подходов к оценке качества образования и возможностей использования результатов этой оценки.

В разных странах мира наряду с сохранением и совершенствованием внутриклассного (внутришкольного) оценивания активно развиваются национальные системы стандартизированной оценки в виде национальных экзаменов и мониторинговых исследований. В нашей стране почти десять лет создавалась и продолжает развиваться общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО), которая построена на использовании единых подходов и стандартизированного инструментария. К настоящему времени эта система включает значительный арсенал средств и процедур внешнего оценивания: аттестационные процедуры (ЕГЭ, ОГЭ) и мониторинговые исследования – всероссийские проверочные работы (ВПР), национальные исследования качества образования (НИКО). Расширяется участие России в международных сравнительных исследованиях. Внешние оценочные процедуры предоставляют более объективные данные о современном состоянии качества общего образования по сравнению с внутренними системами оценки в образовательных организациях.

В России в сфере общего образования, помимо федеральных оценочных процедур, используется немало региональных проверочных работ и мониторингов. Накоплен и продолжает пополняться огромный массив данных, характеризующих качество образования. На федеральном уровне управления все чаще звучат призывы к более корректному анализу результатов внешней оценки и активному их использованию при принятии

управленческих решений, а также для эффективной организации профессионального развития педагогов и руководителей системы образования [1, 2].

Между тем эти результаты представляют собой, по преимуществу, данные об образовательных достижениях школьников и выпускников. В изучении профессиональных компетенций учителей-предметников в рамках НИКО сделаны лишь первые шаги.

Могут ли результаты освоения школьниками образовательных программ служить основанием для выводов о профессиональных дефицитах педагогов и определять содержание программ повышения их квалификации? Результаты каких оценочных процедур и при каких условиях можно использовать для профессионального развития педагогов? Является ли в настоящее время общероссийская система оценки качества образования фактором, влияющим на подходы к профессиональному развитию педагогов, в том числе к повышению их квалификации? Этим вопросам было посвящено изложенное в данной статье исследование.

Обзор литературы

Публикации российских и зарубежных ученых свидетельствуют, что развитие систем оценки качества образования и вопросы непрерывного профессионального развития учителей остаются в фокусе внимания исследователей и практиков.

В зарубежной литературе не обсуждается необходимость стандартизированной оценки результатов обучения. Авторы солидарны в том, что подобная оценка, объективно фиксируя уровень знаний школьников и выступая источником информации для педагогов, играет важную роль в улучшении этих результатов и в целом стимулирует развитие процесса обучения. Разработаны рекомендации по совершенствованию систем оценки в направлении ее комплексности (L. Goe, L. Holdheide, T. Miller). Подчеркивается, что оценки являются не самоцелью, а ресурсом поддержки обучающихся и педагогов (A. Parsi, L. Darling-Hammond).

К наиболее дискутируемому относится тема использования результатов оценки качества образования. В первую очередь, обсуждается вопрос о готовности разных групп пользователей к эффективной работе с оценочной информацией. Предлагается классификация потенциальных пользователей с точки зрения их умения проводить статистический анализ и интерпретировать различные данные (T. S. Murtagh). Сделан вывод о том, что разным группам пользователей нужны разные целевые информационные продукты.

В публикациях ряда исследователей (L. Eva, E. L. Baker, J. H. Stron-ge, T. J. Ward, L. W. Grant) обсуждается взаимосвязь между результатами, которые демонстрируют учащиеся, и эффективностью работы педагога; выясняется принципиальная возможность использования результатов тестирования учащихся для выявления качества работы учителей и ее совершенствования. Некоторые авторы рассматривают неоднородность уровня образовательных достижений как важную характеристику профессионального контекста деятельности педагога, а гетерогенность учебной среды – как фактор приобретения профессионального опыта. При этом в качестве наиболее разумного подхода к анализу и выявлению ключевых факторов, влияющих на успеваемость учащихся, указывается учет контекстной информации при интерпретации результатов оценки образовательных достижений, а эффективность деятельности учителя рассматривается лишь как один из таких факторов (M. A. Kraft, E. L. Baker).

Проблема профессионального развития педагогов исследуется в контексте целостного совершенствования национальных систем образования, включая методики обучения, учебные планы, содержание учебников и учебных пособий [3]. Обращается внимание на то, что именно оценка уровня профессиональных знаний и практики учителей позволяет выстраивать программы профессионального развития и использовать доступные для них формы повышения квалификации.

В целом основные проблемы, обсуждаемые в зарубежных работах по данной тематике, коррелируют с теми, что поднимаются российскими учеными. Совпадают и многие выводы. Так, в отечественных публикациях, посвященных разным аспектам развития национальных и региональных систем оценки качества образования, разбираются варианты и аспекты корректного применения данных, полученных в ходе стандартизированной диагностики образовательных достижений учащихся, в частности: возможные направления использования результатов оценки; подходы к их интерпретации и анализу; включение в диагностику контекстной информации; формы представления результатов с учетом интересов разных пользователей; условия превращения оценочных процедур в инструмент управления качеством образования (В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Р. В. Горбовский, В. И. Блинов, С. А. Боченков, Ю. С. Захир, Г. С. Ковалева, Т. А. Мерцалова и др.).

Спектр изучаемых проблем профессионального развития педагога включает исследования качества педагогического труда (О. Л. Березина, И. И. Соколова, А. Ю. Сергиенко), разных аспектов организации повышения квалификации и контроля качества в системе дополнительного обра-

зования (В. П. Жуковский, С. Ю. Новоселова, А. А. Руднева, М. А. Ярош), особенностей повышения квалификации учителей в школах с устойчиво низкими результатами обучения (Т. В. Потемкина, С. Ю. Новоселова), новых оценочных процедур в национальной системе учительского роста (Е. Ю. Малеванов, Т. В. Болотина), ресурсов аттестации учителей (Е. В. Петрова), эффективности деятельности учителя (Т. И. Пуденко). Разнообразие публикаций высвечивает многогранность проблемы профессионального развития педагогов, ее взаимосвязь с методологическими подходами и поиском конкретных инструментов оценки качества образования.

Результаты исследования

Предпринятый нами анализ публикаций последних пяти лет показал, что российские и зарубежные исследователи относятся к результатам стандартизированных процедур оценки качества образования как к важному источнику объективной информации и ресурсу, который может и должен использоваться для совершенствования национальных систем общего образования, в том числе для профессионального развития педагогов. В то же время квалификация педагога признается значимым, но не единственным фактором, определяющим успешность обучения школьников.

Более того, попытки связать образовательные достижения учащихся с деятельностью конкретного учителя-предметника признаются неверными, поскольку эти достижения могут зависеть от многих, довольно разнообразных причин: влияния других учеников и учителей; школьных условий (качества учебных материалов, размера класса и пр.); семейных обстоятельств; здоровья учащихся. В связи с этим не представляется возможным точно определить «эффекты» деятельности отдельных учителей только по результатам, которые демонстрируют конкретные учащиеся. Следовательно, некорректно и использование данных показателей для оценки эффективности деятельности учителя, для оплаты его труда или, например, для дисциплинарных взысканий [4].

Группа ученых из США в 2010 г., на основе проведенных исследований, сделала вывод о том, что итоги стандартизированного тестирования учащихся могут быть лишь частью общей комплексной оценки деятельности преподавателя. Необходимо оценивать собственно квалификацию учителей. Однако мало ясности относительно того, как это можно сделать. Оценка профессионального уровня учителей считается слабым звеном в цепи действий и выборе мер по улучшению практики преподавания и успеваемости учащихся [5].

Вместе с тем декларируемая общая цель измерения образовательных достижений, и прежде всего мониторинговых исследований среди

учащихся разных годов обучения, – непрерывное совершенствование национальной системы образования, включая профессиональное развитие учителя [6]. Утверждается, что это развитие наиболее успешно в том случае, когда оно обеспечивается возможностью активного обучения, которое нацелено на конкретные методические навыки, увязано с учебным планом и оценками учащихся и учитывает школьный контекст [7].

Позиция российских авторов по всем вышеперечисленным ключевым вопросам практически совпадает с мнением зарубежных коллег. Международный опыт организации национальных мониторингов представляется для российских авторов во многом эталонным, позволяющим сформулировать важные для современной российской практики направления деятельности. В частности, зафиксированы универсальные ключевые аспекты, которые необходимо учитывать при использовании результатов оценочных процедур: масштабы оценки (характеристики выборки); учет контекстных данных при интерпретации результатов; полнота и своевременность представления результатов для различных целевых групп пользователей [8–11].

Эти аспекты действительно являются ключевыми для определения возможности и условий применения результатов внешних процедур оценки качества образования при повышении квалификации учителей.

Так, массовая оценка в рамках аттестационных процедур (ЕГЭ и ОГЭ) обеспечивает в настоящее время наиболее надежную и полную (по охвату контингента) информацию. Практика использования результатов аттестационных процедур наиболее развита, обобщена и имеет сопровождение в виде различных методических рекомендаций. Например, в научно-методических материалах для руководителей и специалистов органов управления образованием представлены конкретные рекомендации и образцы анализа и интерпретации данных, основанных на вычислении разных статистических величин (среднего тестового балла ЕГЭ и ОГЭ; среднего балла по 5-балльной шкале; распределения выпускников по интервалам шкалы ЕГЭ, распределения успеваемости по территориям и т. п.), и подходы к сбору контекстной информации для выделения кластеров образовательных организаций [12, с. 27]. Обобщен региональный опыт учета и использования результатов ЕГЭ и ГИА-9 в процедурах государственной аккредитации и аттестации, предложены рекомендации субъектам РФ, включающие описание условий и механизмов использования этой информации в аттестации педагогов и руководителей организаций [13].

Практика увязывания результатов государственной итоговой аттестации с профессиональным развитием педагогов стала целенаправленно

осуществляться в рамках проекта по поддержке школ с устойчиво низкими результатами обучения и школ, работающих в сложном социальном контексте. На основе данных об итогах ГИА и с учетом существующих международных подходов были выделены соответствующие группы школ, где профессиональное развитие педагогов стало самостоятельным направлением поддержки этих организаций [14]. Одновременно формируется культурная практика учета контекстных данных при интерпретации результатов оценочных процедур.

Мониторинговые исследования в России (ВПР и НИКО) находятся на начальном этапе своего становления и по разным причинам пока не могут быть полноценным ресурсом для профессионального развития учителей. Всероссийские проверочные работы нуждаются в повышении валидности результатов, а процедуры НИКО реализуются в формате выборочного исследования, что накладывает на полученные данные свои ограничения. Сведения о выявляемых на основе выборки общих характеристиках образовательных результатов, зонах риска и зонах низкого качества важны для органов управления образованием, но недостаточны для обнаружения актуальных профессиональных дефицитов педагогов и организации адресного повышения их квалификации.

Участие России в международных сравнительных исследованиях качества образования, по мнению ряда исследователей, имеет большое значение для обновления программ повышения квалификации педагогов, так как дает представление о положении российской системы образования относительно мировой системы с учетом международных образовательных стандартов [8].

Существенны выбор общей формы представления результатов любой оценочной процедуры, умение грамотно интерпретировать эти результаты и оформлять их с учетом особых запросов разных целевых групп пользователей. Создание и доведение до потребителей разных целевых информационных продуктов – важнейшее условие эффективного использования результатов оценки качества образования [10, с. 35; 15, с. 14].

Парадокс, однако, заключается в том, что российские эксперты не включают организации дополнительного профессионального педагогического образования в число таких пользователей. К категориям потребителей обсуждаемой информации отнесены родители, учителя, руководители и специалисты органов управления образованием, представители общественности, СМИ, исследователи и эксперты [10, с. 187]. Для каждой из этих групп рекомендованы особые виды информационных продуктов. Но целевого блока данных об образовательных достижениях учащихся для

выявления профессиональных дефицитов учителей не предусмотрено. Не вполне ясно, кто должен отвечать за его создание в региональных системах оценки качества образования с учетом весьма существенной наукоёмкости подобной работы.

Разработчики программ повышения квалификации вынуждены опираться на информацию, предназначенную учителям. Обычно это аналитические материалы о типичных затруднениях учащихся при выполнении проверочных работ, которые служат сигналами о том, что программы дисциплин плохо усвоены. Каким образом можно преобразовать сведения об обнаруженных затруднениях школьников в информацию, демонстрирующую профессиональные дефициты педагогов? Это научно-методический вопрос, который в настоящее время остается открытым.

С позиций методологии следует определиться с содержанием понятия «профессиональные дефициты», поскольку работа современных систем дополнительного педагогического образования строится именно на модели таких дефицитов. В многочисленных публикациях о качестве педагогической деятельности, педагогическом образовании, в том числе непрерывном, раскрываются различные аспекты труда учителя, но уделяется мало внимания проблемам измерения качества педагогической деятельности и оценке профессионального развития [17–19]. Процедуры аттестации редко рассматриваются как ресурс профессионального роста [20]. Зачастую путаются и подменяются друг другом понятия качество и эффективность деятельности, для каждого из которых должны быть свои критерии измерения [21]. А предлагаемые новые подходы к оценке работы учителя не всегда предусматривают последующую ее коррекцию, профессиональное развитие, в том числе средствами системы повышения квалификации [22].

Тематика оценки качества образования давно включена в дополнительные профессиональные программы повышения квалификации (ДППК) работников образования. Однако в российских публикациях почти отсутствуют материалы, раскрывающие текущую ситуацию в этой области, авторов больше интересуют перспективы системы ДПО [16, 18, 23, 24]. Между тем остаются не до конца ясными ответы на вопросы, насколько современная система профессионального развития педагогов соответствует темпам и направлениям развития общероссийской системы оценки качества образования и как использовать результаты проводимых измерений в повышении квалификации учителей.

Для того чтобы оценить сложившуюся практику в этой области, коллективом сотрудников Академии повышения квалификации и професси-

ональной переподготовки работников образования было проведено исследование реализуемых в настоящее время дополнительных профессиональных программ для педагогических работников на ограниченной выборке, в которую вошли 28 субъектов РФ из 8 федеральных округов. Информационным источником стали официальные сайты региональных институтов повышения квалификации и институтов развития образования, на которых размещена информация о планируемых и осуществляемых в 2017 г. программах и курсовых мероприятиях.

Анализ выявил существенные различия в подходах региональных организаций ДПО к включению проблематики оценки качества образования и результатов различных оценочных процедур в ДПП ПК.

Так, доля программ, тематически связанных с какими-либо процедурами оценки качества образования, в общем объеме предлагаемых курсов колеблется в разных регионах от 0 до 30%. Диапазон продолжительности курсов по этой тематике составляет от 8 до 108 часов. Весьма неоднородна и целевая аудитория. Если в отдельных ИПК работают только с экспертами региональных предметных комиссий, то в других включают в состав слушателей учителей-предметников, завучей и директоров школ, а также руководителей и специалистов муниципальных органов управления образованием. Сильно различаются и финансовые условия повышения квалификации по программам, тематически связанным с оценкой качества образования: в разных регионах предлагаются от 100% бюджетных курсов до 100% внебюджетных.

В то же время существуют совпадения в подходах региональных ИПК к включению в курсы подготовки проблематики оценки качества образования. Прежде всего, в содержании ДПП отчетливо просматриваются три главных темы (приведены в порядке убывания востребованности):

- подготовка экспертов для работы в предметных комиссиях;
- особенности подготовки учащихся к процедурам ЕГЭ/ОГЭ/ВПР по разным предметам;
- анализ типичных затруднений учащихся (или анализ и использование результатов) ЕГЭ/ОГЭ/ВПР.

Первая тема лидирует по понятным причинам: подготовка экспертов – часть организационного обеспечения ЕГЭ/ОГЭ. Значительно меньшее внимание к типичным затруднениям учащихся не вполне понятно: во всей совокупности проанализированных нами региональных ДПП данная компонента обнаружена только в 12 программах. Гораздо чаще обращение в ИПК к проблематике оценки качества образования происходит в связи с подготовкой к процедурам ЕГЭ/ОГЭ.

Схоже в региональных ИПК неравноценное внимание к уровням образования, на которые ориентированы ДПП с тематикой оценки качества. Приоритет отдается среднему и основному общему образованию, относительно более слабый интерес к оценке качества в начальной школе и минимальный – к оценке качества дошкольного образования. Очевидно, эта ситуация коррелирует с относительной неравнозначностью внешних аттестационных процедур оценки качества образования и разными их последствиями.

Примечательно, что почти для всех субъектов РФ характерно игнорирование в содержании ДПП вопросов влияния оценочных процедур, их результатов на совершенствование деятельности педагогов. Во всей совокупности проанализированных документов было выявлено только четыре подобных программы.

Не обнаружилось и каких-либо общих предпочтений в выборе предметной направленности курсов, несмотря на наличие обязательных школьных дисциплин, подлежащих аттестационным процедурам. Формирование спектра ДПП, ориентированных на проблематику оценки качества отдельных преподаваемых предметов, очевидно, не связано с общей логикой, а является отражением ситуации в регионе, местных приоритетов и, скорее всего, кадрового и научно-методического потенциала ИПК.

В целом можно констатировать низкую доступность для учителей и руководителей школ таких ресурсов повышения собственной квалификации, как результаты внешних процедур оценки качества образования.

Выводы

1. В настоящее время масштаб и разнообразие стандартизированных процедур мониторинга качества образования дают обширный материал, на основе которого можно и нужно стимулировать профессиональное развитие педагогов и более рационально организовать данный процесс.

2. Система повышения квалификации работников образования нуждается в особых информационных продуктах, подготовленных по результатам стандартизированных процедур оценки качества образования.

3. Основные направления использования данных внешней оценки качества образования – выявление педагогов и руководителей, наиболее остро нуждающихся в повышении своей квалификации, и диагностика имеющихся профессиональных дефицитов в компетентностях учителей как причин типичных учебных затруднений обучающихся.

4. Для эффективного применения выявленных показателей качества образования в процессе повышения квалификации педагогов требу-

ются более тесное взаимодействие и партнерство структур ДПО с органами управления образованием и центрами оценки качества и разработка комплексных мер по обеспечению адресного совершенствования компетентности работников образования.

5. Научоемкость процессов разработки ДПП ПК с учетом результатов оценки качества образования предполагает развитие научно-методической и экспертно-аналитической деятельности институтов повышения квалификации.

6. Необходимо повышение гибкости и мобильности ИПК/ИРО, в том числе за счет развития практики консалтингового сопровождения слушателей для успешного применения ими освоенных компетенций; применения эффективных форм организации и современных методик образования взрослых; развития ресурсов и организационных форм неформального образования, взаимодействия с муниципальным уровнем управления и школой; непрерывного профессионального развития профессорско-преподавательского состава.

Список использованных источников

1. Глава Росособнадзора обсудил с педагогами повышение квалификации работников образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6190 (дата обращения: 24.03.2017)
2. Подходы к использованию результатов оценки качества образования для построения Национальной системы учительского роста обсудили на конференции ФИПИ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5994.
3. Parsi A., Darling-Hammond L. Performance assessments: How state policy can advance assessments for 21st century learning // A white paper prepared for National Association of State Boards of Education and Stanford Center For Opportunity Policy in Education. Retrieved. 2015. T. 5. Available at: <https://ed-policy.stanford.edu/sites/default/files/publications/performance-assessments-how-state-policy-can-advance-assessments-21st-century-learning.pdf>.
4. Baker E. L. et al. Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper 278 // Economic Policy Institute. 2010. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED516803>.
5. Goe L., Holdheide L., Miller T. Practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems: A tool to assist in the development of teacher evaluation Systems // Center on Great Teachers and Leaders. 2014. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED555655>.
6. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement // Journal of teacher Education. 2011. T. 62. № 4. С. 339–355. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241>.

7. Kraft M. A., Papay J. P. Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2014. Т. 36. № 4. С. 476–500. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0162373713519496>.

8. Болотов В. А., Вальдман И. А., Ковалева Г. С., Пинская М. А. Российская система качества образования: уроки // *Качество образования в Евразии*. 2013. № 1. С. 85–121.

9. Вальдман И. А. Международный опыт использования результатов национальных мониторингов учебных достижений: ключевые аспекты // *Качество образования в Евразии*. 2015. № 3. С. 3–33.

10. Болотов В. А., Вальдман И. А., Горбовский Р. И. и др. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор): коллективная монография / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва: Высшая школа экономики, 2016. 237 с.

11. Murray T. S. *Achieving Maximum Impact: A Guide for Managers of National Assessment Systems*. Ottawa: Statistics Canada, 2004.

12. Батрова О. Ф., Блинов В. И., Боченков С. А. и др. Управление качеством образования в общеобразовательных учреждениях на основе результатов независимого оценивания учащихся 9-х и 11-х классов: в 2 ч. Ч. 1. Научно-методические материалы для руководителей и специалистов территориальных органов управления образованием. Москва: Аспект Пресс, 2007. 80 с.

13. Костромцова В. В. Использование результатов ЕГЭ и ГИА 9 в аттестации педагогических и руководящих работников // *Качество образования в Евразии*. 2013. № 1. С. 149–158.

14. Новоселова С. Ю., Потемкина Т. В., Болотина Т. В., Грачева С. Ю. международный опыт поддержки школ с низкими результатами обучения как ресурс повышения качества российского образования // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2016. Т. 2, № 4 (8). С. 1–7.

15. Вальдман И. А. Подходы к управлению качеством образования на основе использования процедур оценки образовательных достижений учащихся // *Управление образованием: теория и практика*. 2013. № 4 (12). С. 53–66.

16. Потемкина Т. В. О тенденциях развития системы дополнительного профессионального образования педагогов // *Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, к 25-летию кафедры педагогики и психологии*. 2016. С. 13–17.

17. Березина О. А. Качество педагогического труда в инновационной образовательной среде // *Евсеевские чтения: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых*. Серия: Педагогические науки. 2016. С. 13–19.

18. Соколова И. И., Сергиенко А. Ю. О методологии прогнозирования развития педагогического образования // Человек и образование. 2016. № 1 (46). С. 15–21.
19. Ярош М. А. Дополнительное педагогическое образование как составляющая системы непрерывного профессионального образования: сущность и перспективы развития // Крымский научный вестник. 2016. № 5 (11). С. 96–111.
20. Петрова Е. В. Аттестация как эффективный механизм мотивации педагога к профессиональному развитию // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 1085–1092.
21. Пуденко Т. И. Эффективность деятельности организации общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 4 (20). С. 5–13.
22. Малеванов Е. Ю., Калашникова Н. Г., Болотина Т. В., Жаркова Е. Н. Новые оценочные процедуры в национальной системе учительского роста на основе учета оценок выпускников прошлых лет // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 1. С. 6–17.
23. Новоселова С. Ю. Создание системы оценки качества повышения квалификации работников образования: основные подходы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. Т. 2, № 3 (7). С. 82–89.
24. Руднева А. А. Обновление программ повышения квалификации как направление развития общенациональной системы профессионального роста учителей // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, к 25-летию кафедры педагогики и психологии. Москва: АПКиППРО, 2016. С. 156–161.
25. Жуковский В. П., Жуковская Н. А. Теоретические аспекты проблемы контроля качества образования в системе повышения квалификации педагогических работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3–2 (33–2). С. 300–304.

References

1. Glava Rosobrnadzora obsudil s pedagogami povyshenie kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya. [The head of Rosobrnadzor discussed with educators professional development of educators]. Available at: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6190 (Accessed 24 March, 2017). (In Russian)
2. Podkhody k ispol'zovaniyu rezul'tatov otsenki kachestva obrazovaniya dlya postroeniya Natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta obsudili na konferentsii FIPI. [Approaches to using evaluation results in the quality of education to build a National system of teacher growth were discussed at the conference FIPI]. Available at: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5994 (Accessed 21 February, 2017). (In Russian)

3. Parsi A., Darling-Hammond L. Performance assessments: How state policy can advance assessments for 21st century learning. *A White Paper Prepared for National Association of State Boards of Education and Stanford Center For Opportunity Policy in Education*. Retrieved. 2015. Vol. 5. Available at: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/performance-assessments-how-state-policy-can-advance-assessments-21st-century-learning.pdf> (Translated from English)
4. Baker E. L., et al. Problems with the use of student test scores to evaluate teachers. EPI Briefing Paper 278. *Economic Policy Institute*. 2010. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED516803> (Translated from English)
5. Goe L., Holdheide L., Miller T. Practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems: A tool to assist in the development of teacher evaluation Systems. *Center on Great Teachers and Leaders*. 2014. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED555655> (Translated from English)
6. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 62. № 4. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241> (Translated from English)
7. Kraft M. A., Papay J. P. Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2014. Vol. 36. № 4. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0162373713519496> (Translated from English)
8. Bolotov V. A., Val'dman I. A., Kovaleva G. S., Pinskaya M. A. The Russian system of education quality: Lessons. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii = Education Quality in Eurasia*. 2013. № 1. P. 85–121. (In Russian)
9. Val'dman I. A. International experience of using results of national monitoring of educational achievements: Key aspects. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii = Education Quality in Eurasia*. 2015. № 3. P. 3–33. (In Russian)
10. Bolotov V. A., Val'dman I. A., Gorbovskii R. I. et al. Klyuchevye voprosy razvitiya natsional'nykh i regional'nykh sistem otsenki kachestva obrazovaniya (ekspertnyi obzor). [Key issues in the development of national and regional systems of education quality assessment (peer review)]. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki. [Higher School of Economics]. 2016. 237 p. (In Russian)
11. Murray T. S. Achieving maximum impact: A guide for managers of national assessment systems. Ottawa: Statistics Canada, 2004 (Translated from English)
12. Batrova F., Blinov V. I., Bochenkov S. A., et al. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh na osnove rezul'tatov nezavisimogo otsenivaniya uchashchikhsya 9-kh i 11-kh klassov: v 2 ch. Ch.1. [The education quality management in educational institutions on the basis of the results of independent testing of pupils of 9th and 11th grades. In 2 vols. Vol. 2]. Nauchno-metodicheskie materialy dlya rukovoditelei i spetsialistov territorial'nykh organov upravleniya obrazovaniem. [Scientific-methodological materials for mana-

gers and specialists of territorial bodies of management of education]. Moscow: Publishing House Aspekt Press, 2007. 80 p. (In Russian)

13. Kostromtsova V. V. Using the results of the EGE and the GIA 9 of certification pedagogical and executives. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii = Education Quality in Eurasia*. 2013. № 1. P. 149–158. (In Russian)

14. Novoselova S. Yu., Potemkina T. V., Bolotina T. V., Gracheva S. Yu. International experience in supporting schools with low learning outcomes as a resource for improving the quality of the Russian education. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Additional Vocational Teacher Education*. 2016. Vol. 2. № 4 (8). P. 1–7. (In Russian)

15. Val'dman I. A. Approaches to education quality management based on the use of procedures for the evaluation of students' achievements. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Management of Education: Theory and Practice*. 2013. № 4 (12). P. 53–66. (In Russian)

16. Potemkina T. V. The tendencies of development of system of additional professional education of teachers. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh proektov obshchestvennogo razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, k 25-letiyu kafedry pedagogiki i psikhologii = Continuous Pedagogical Education in the Context of Innovative Projects of Social Development. Materials of All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation (on the occasion of the 25th anniversary of the Department of Pedagogy and Psychology)*. 2016. P. 13–17. (In Russian)

17. Berezina O. L. The quality of pedagogical work in innovative educational environment. *Evseevskie chteniya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s elementami nauchnoi shkoly dlya molodykh uchenykh = Evseev's Readings. Series: Pedagogical Science. Collection of Scientific Works on Materials of the International Scientific-Practical Conference with Elements of Scientific School for Young Scientists*. 2016. P. 13–19. (In Russian)

18. Sokolova I. I., Sergienko A. Yu. About the methodology of forecasting of pedagogical education development. *Chelovek i obrazovanie = People and Education*. 2016. № 1 (46). P. 15–21. (In Russian)

19. Yarosh M. A. Additional pedagogical education as a component of system of continuous professional education: Nature and prospects of development. *Krymskii nauchnyi vestnik = Crimean Scientific Bulletin*. 2016. № 5 (11). P. 96–111. (In Russian)

20. Petrova E. V. Certification as an effective mechanism of motivation of teachers to professional development. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsii = Conferensum ASOU: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific Conferences*. 2015. № 1. P. 1085–1092. (In Russian)

21. Pudenko T. I. Efficiency of organizations of General education: meaning, assessment tools, problems]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Management of Education: Theory and Practice*. 2015. № 4 (20). P. 5–13. (In Russian)

22. Malevanov E. Yu., Kalashnikova N. G., Bolotina T. V., Zharkova E. N. New evaluation procedures in the national system of teachers' growth on the basis of ratings of graduates of previous years. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* = *Innovative Projects and Programs in Education*. 2017. № 1. P. 6–17. (In Russian)

23. Novoselova S. Yu. A system of evaluation of quality of training of educators: basic approaches. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie* = *Modern Additional Vocational Teacher Education*. 2016. Vol. 2. № 3 (7). P. 82–89. (In Russian)

24. Rudneva A. A. Modernization of training programs as the direction of the development of a national system for teachers' professional development. *Nep-reryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh projektov obshchestvennogo razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, k 25-letiyu kafedry pedagogiki i psikhologii* = *Continuous Pedagogical Education in the Context of Innovative Projects of Social Development. Materials of All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation (on the occasion of the 25th anniversary of the Department of Pedagogy and Psychology)*. 2016. P. 156–161. (In Russian)

25. Zhukovskii V. P., Zhukovskaya N. A. Theoretical aspects of quality control of education in the system of professional development of pedagogical workers. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Vector of Science of Tolyatti State University*. 2015. № 3–2 (33–2). P. 300–304. (In Russian)

Информация об авторах:

Пуденко Татьяна Ивановна – доктор экономических наук, доцент, директор центра мониторинга и оценки качества образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва (Россия). E-mail: pudenko@apkprou.ru

Потемкина Татьяна Валерьевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва (Россия). E-mail: potemkina@apkprou.ru

Руднева Александра Александровна – ведущий специалист центра мониторинга и оценки качества образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва (Россия). E-mail: a.rudneva@apkprou.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2017; принята в печать 17.05.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatyana V. Potemkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (Russia). E-mail: potemkina@apkprou.ru

Tatyana I. Pudenko – Doctor of Economics, Associate Professor, Director of the Center for Monitoring and Evaluation of the Quality of Education, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (Russia). E-mail: pudenko@apkpro.ru

Alexandra A. Rudneva – Leading Expert, Center of Monitoring and Evaluating the Quality of Education, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow (Russia). E-mail: a.rudneva@apkpro.ru

Received 18.01.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛИСТАМИ ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

К. М. Иноземцева

Московский государственный технический университет, Москва (Россия).

E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Аннотация. Введение. В настоящее время в российском высшем профессиональном образовании наблюдается переход к парадигме, основанной на профессиональных стандартах (ПС). Согласно ФЗ от 02.05.2015 № 122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», формирование требований ФГОС профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов, что обуславливает необходимость работы по сопряжению ПС, ФГОС и ООП вузов.

Цель данной статьи – показать влияние новой парадигмы образования на выбор содержания и форм обучения по программам дисциплины «Иностранный язык (для профессиональных целей)» в технических вузах.

Методология исследования основана на концепции диверсификации непрерывной профессиональной иноязычной подготовки инженеров (Т. Ю. Полякова). Применение данной концепции в процессе анализа требований ПС к владению инженерами иностранным языком специальности и изучению научной литературы по рассматриваемой проблематике позволяет оценить потребности инженеров в языковой подготовке не только с позиции работодателей, но и с позиции выпускников технических вузов.

Результаты. Дана авторская интерпретация и произведено уточнение обобщенных требований, разработанных работодателями ПС, к владению специалистами инженерных профилей иностранным языком. Подчеркивается необходимость педагогической рефлексии разработчиков программ дисциплины «Иностранный язык (для профессиональных целей)» и преподавателей технических вузов в отношении реальных и перспективных потребностей инженеров во владении иностранным языком. Сделан вывод о том, что, для по-

нимания сущности формируемой иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции инженера преподавателю необходимо понимать характер выполняемой инженером работы, учитывать аксиологические аспекты инженерной деятельности; уметь отбирать соответствующее содержание, образовательные технологии и виды учебной деятельности, интегрирующие иностранный язык и специальность. Для этого преподавателю требуется фундаментальная подготовка в области теоретико-методологических основ междисциплинарного подхода в иноязычном образовании и практики предметно-интегрированного иноязычного обучения, а также готовность к непрерывному профессиональному развитию.

Научная новизна заключается в актуализации внедренных за последние два года ПС инженерно-технических специальностей применительно к программам иноязычной подготовки в техническом вузе, что вносит вклад в перспективную работу по гармонизации ПС и ООП технических вузов, а также по сопряжению ПС и ФГОС нового поколения.

Практическая значимость исследования заключается в содействии разработчикам программ дисциплины «Иностранный язык», которые сталкиваются с трудностями «переноса» трудовых функций инженеров, требующих использования иностранного языка, в формируемые компетенции, а также с трудностями выбора соответствующих видов учебной деятельности в рамках междисциплинарной иноязычной подготовки в технических вузах.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, технический вуз, иностранный язык (ИЯ), иностранный язык для профессиональных целей, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК) инженера.

Для цитирования: Иноземцева К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 71–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90.

ANALYSIS OF MODERN REQUIREMENTS FOR THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY OF ENGINEERING SPECIALISTS

K. M. Inozemtseva

Bauman Moscow State Technical University (BMSTU), Moscow (Russia).

E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Abstract. Introduction. At present, in Russian higher professional education we can observe a shift to the new educational paradigm based on Professional Standards (PS). According to the Federal Law of 02.05.2015 № 122 «About amendments to the Labour Code of Russian Federation and the articles 11 and

Образование и наука. Том 19, № 6. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 6. 2017

73 of «The Law on Education in Russian Federation» formation of the Federal State Educational Standards of Higher Education requirements for expected learning outcomes on universities' main educational programs is implemented on the basis of relevant Professional Standards. This causes necessity of work on conjunction of Professional Standards, Federal State Educational Standards and universities' main educational programs.

The aim of this article is to demonstrate the influence of a new educational paradigm on the choice of contents, technologies and activities used in foreign language teaching at Russian technical universities.

Methodology and research methods. The research methodology is based on the concept of diversification of engineers' continuous professional foreign language training (T. Yu. Polyakova). In view of priority value of PS for developing universities' main educational programs the updating of the above concept needs thorough analysis of both PS requirements for the level of foreign language proficiency of engineering specialists and study of scientific literature on the above problem.

Results. This research results in interpretation and clarification of generalized PS requirements for the actual needs of industries and individuals in foreign language proficiency. The research also causes Language for Specific Purposes (LSP) program developers' and LSP teachers' pedagogical reflection about their readiness to form foreign language (FL) professional communicative competence of an engineer. It is concluded that a teacher needs to consider axiological aspects of engineering activity in order to understand the nature of the work performed by the engineer; to be able to select the corresponding content, educational technologies and types of educational activity integrating a foreign language and specialty. For this purpose the teacher needs fundamental preparation in the field of theoretical-methodological foundations of interdisciplinary approach in FL education, practice of the subject-integrated FL training, and also readiness for continuous professional development.

Scientific novelty. The research helps to interpret requirements of recently developed and implemented engineering PS as applied to FL training at technical universities. It also contributes to the fundamental work on harmonization of Professional Standards, Federal State Educational Standards and university educational programs.

Practical significance. The research assists new FL programs' developers who face with difficulties in transfer of «labour functions», for which FL proficiency is necessary, to the competences being formed in the FL classes. It also helps to choose appropriate educational technologies for effective interdisciplinary FL teaching.

Keywords: professional standard, technical university, foreign language (FL), Language for Specific Purposes (LSP), foreign language professional communicative competence of an engineer.

For citation: Inozemtseva K. M. Analysis of modern requirements for the level of foreign language proficiency of engineering specialists. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 71–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-71-90.

Введение

В настоящее время в России активно ведется разработка и внедрение профессиональных стандартов (ПС), раскрывающих с позиций работодателей содержание профессиональной деятельности, а также требования к квалификации работников. Профессиональные и образовательные стандарты являются элементами формируемой в РФ единой Национальной системы квалификаций (НСК), представляющей собой систему формализованного описания профессиональных квалификаций¹.

Создание НСК как средства согласования спроса на квалификации работников со стороны работодателей на основе настоящих и перспективных требований рынка труда обусловлено серьезным разрывом между спросом и предложением рабочей силы. НСК необходима для создания в стране «рынка квалификаций» и вытеснения им существующего в настоящее время «рынка дипломов». Заказчиком разработки профессиональных стандартов (ПС) выступает профессиональное сообщество; объектом управления – закономерности развития профессии и конкретные трудовые функции. Цель и содержание ПС раскрываются через «обобщенные трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия, место в системе уровней квалификации, требования к квалификации, образованию и обучению, опыту практической работы, необходимым знаниям и умениям работника»².

Утвержденный в 2015 г. Федеральный закон № 122, предписывающий учитывать содержание ПС при формировании требований ФГОС к результатам освоения ООП профессионального образования³, акцентирует первичную роль запросов работодателей в определении содержания обучения специалистов, что, с одной стороны, отвечает нуждам рынка и экономики, а с другой стороны, предполагает необходимость гармонизации существующих образовательных систем с разрабатываемыми ПС. Эта работа связана со сложностями переноса трудовых функций, указанных в ПС, в образовательные результаты, сформулированные в терминах

¹ Стратегия формирования Национальной системы квалификаций в РФ. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.cvets.ru/StrategyRUS_f-ETF.pdf

² Там же.

³ Федеральный закон от 02.05.2015 № 122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://giod.consultant.ru/documents/3699563?items=1&page=4>

компетенций [1], а также с не всегда совпадающими представлениями работодателей и представителей системы образования о содержании подготовки специалистов.

В условиях формирования в России экономики, ориентированной на развитие стратегически важных отраслей промышленности, встает вопрос о том, насколько производство нуждается в специалистах инженерно-технических профилей, использующих в своей профессиональной деятельности иностранный язык (далее – ИЯ). Обобщенные требования ПС к владению инженерами ИЯ раскрывают эти потребности лишь отчасти. Вместе с тем очевидно, что разработчики программ дисциплины «Иностранный язык (для профессиональных целей)» должны понимать содержание инженерной деятельности, специфику инженерного труда и учитывать возможные международные сценарии развития профессиональной карьеры выпускников технических вузов.

Обзор литературы

Профессиональную деятельность инженера принято рассматривать как категорию инженерной педагогики, которая, по определению А. А. Кирсанова, представляет собой деятельность «по обнаружению (поиску), постановке и решению инженерных задач, а также по воплощению соответствующих результатов в производство и в производственные отношения» [2, с. 22]. Инженерная деятельность также рассматривается в профессиональной педагогике, одним из главных предметов которой является процесс формирования профессионально значимых качеств личности [3].

Т. Ю. Полякова в своем докторском исследовании, посвященном непрерывной профессиональной подготовке по иностранному языку в инженерном образовании, отмечает важность разграничения видов инженерной деятельности в зависимости от цели и решаемых специалистом задач на производственно-технологическую, проектно-конструкторскую, научно-исследовательскую и организационно-управленческую [4, с. 29]. Подобная дифференциация содержится в структуре действующих ФГОС по направлениям инженерной подготовки.

Т. Ю. Поляковой разработана концепция диверсификации непрерывной профессиональной иноязычной подготовки инженеров в соответствии с многообразием использования ИЯ специалистами инженерных профилей. В качестве ведущего принципа проектирования и реализации такой подготовки автор рассматривает принцип профессиональной адекватности, понимаемый как «необходимость выявления диверсифицированных профессиональных потребностей инженеров, учета их отличий

в зависимости от сферы применения ИЯ, видов профессиональной деятельности и типов организаций» [4, с. 31].

Автор обосновывает, что определение вида инженерной деятельности должно влиять на выбор содержания и форм обучения в процессе языковой подготовки в техническом вузе. Анализ трудовых действий, осуществляемых инженерами в разных видах деятельности, как и представление об ожидаемых результатах труда, является важным условием для выбора адекватных форм и технологий обучения на занятиях по иностранному языку для профессиональных целей.

Научно-исследовательская деятельность инженера ориентирована на получение новых научных данных, приводящих к открытию либо изобретению. Эта деятельность связана с написанием научных статей, тезисов, рецензий на публикации технической тематики, заявок на патенты, инструкций; причем инженер работает с разными жанрами текстов: от монографий до научно-технических отчетов, рецензий, аннотаций.

Проектно-конструкторская деятельность предполагает разработку технических предложений, эскизных и технических проектов, результатом чего становится разработка технической документации. Инженер работает с нормативными актами, справочниками, патентами, инструкциями, спецификациями.

Производственно-технологическая деятельность инженера охватывает большинство этапов жизненного цикла продукции – от внедрения до снятия с производства. В процессе этого рода занятий проводятся производственные совещания, переговоры с субподрядчиками и партнерами, а результатами становятся технические заявки на выполнение работ, спецификации, отчеты о внедрении, ремонте и эксплуатации инженерных объектов и систем. Инженер работает с маршрутными картами, эскизами, инструкциями, техническими ведомостями и др. Как правило, эти документы содержат схематическое описание технологических операций.

Организационно-управленческая деятельность направлена на управление «совокупным инженерным трудом» [4, с. 29]. Содержание этой деятельности включает осуществление запросов, проведение согласований, подготовку распоряжений, ведение переговоров и деловой переписки с заказчиками. В этом виде деятельности инженер имеет дело с актами о приемке, о скрытых работах; с протоколами, с письмами и договорной документацией [4, с. 34–36].

Т. Ю. Полякова утверждает, что на выбор содержания и методов обучения инженеров также влияет тип организации, в которой они будут работать (организации, имеющие и не имеющие постоянные международные связи; транснациональные и зарубежные организации) [4, с. 105].

В своем исследовании автор представляет многопрофильную, многоуровневую систему непрерывной диверсифицированной иноязычной подготовки в техническом вузе, уделяя особое внимание обучению инженеров техническому переводу.

Предложенная Т. Ю. Поляковой концепция отличается фундаментальным подходом к анализу потребностей различных отраслей производства и личных потребностей инженеров в использовании ИЯ при исполнении трудовых обязанностей, а также к созданию системы многопрофильной языковой подготовки в техническом вузе. Однако структура действующих ФГОС предполагает «укрупнение» направлений подготовки, что, наряду со смещением акцентов в технических бакалавриатах в сторону обучения «языку для межличностного и межкультурного общения»¹ и общим сокращением часов на языковую подготовку, к сожалению, затрудняет практическую реализацию данной концепции.

Тем не менее анализ ситуаций применения ИЯ в разных видах инженерной деятельности, предложенный Т. Ю. Поляковой, может служить важным ориентиром при разработке программ, выборе содержания и форм иноязычного обучения в техническом вузе. Очевидно, что языковая подготовка инженеров, которые будут заниматься проектно-конструкторской и научно-исследовательской деятельностью, означает масштабную работу с техническими и научными текстами, закрепление специальной терминологии, обучение навыкам письменной речи. Обучение будущих инженеров, задействованных в производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности, предполагает увеличение объема коммуникативных заданий с использованием интерактивных методов, моделирующих профессиональные ситуации.

Однако следует помнить, что в условиях глобальных экономических процессов становятся все более вероятными возможности интеграции разных видов деятельности инженеров, участие специалистов в международных проектах (в том числе исследовательских) и стремление в связи с этим повысить свой профессиональный уровень, увеличить шансы карьерного роста, для чего требуется хорошее владение иностранным языком специальности. Поэтому не вызывает сомнения уместность включения в программы иноязычной подготовки будущих инженеров любого профиля видов учебной деятельности, направленных на развитие профессиональных коммуникативных умений и необходимых личностных качеств.

¹ Обобщенное требование ФГОС ВО (3+) к результатам иноязычной подготовки в бакалавриатах технических вузов РФ (прим. автора).

Первая попытка анализа профессиональных стандартов инженеров в целях осмысления и интерпретации требований к владению иностранным языком была предпринята Л. О. Поляковой, которая отметила ряд противоречий и недостатков, присутствующих в формулировках инженерных ПС, касающихся владения иностранным языком, среди которых:

- указания на исключительное использование английского языка;
- приоритетность знаний над умениями («пассивность» знаний);
- отсутствие требований к разговорным навыкам;
- отсутствие требований к владению ИЯ на уровне трудовых функций;
- непоследовательность требований ПС к владению ИЯ на разных

квалификационных уровнях, что указывает на несоблюдение принципа преемственности на разных ступенях обучения и др. [4].

Для того чтобы актуализировать требования профессиональных стандартов применительно к программам языковой подготовки инженеров, необходимо провести параллель между требованиями ПС к знаниям и умениям в области ИЯ и видами учебной деятельности, способствующими достижению необходимых образовательных результатов, а также проанализировать соответствие указанных требований реальным потребностям инженеров во владении иностранным языком специальности.

Материалы и методы исследования

В рамках нашего исследования был проведен анализ двенадцати действующих профессиональных стандартов, предъявляющих требования к квалификации, знаниям и умениям специалистов инженерно-технических профилей (таблица). Рассмотренные ПС включены в Реестр профессиональных стандартов Министерства труда и социальной защиты РФ¹ [8].

Целью сравнительного анализа было уточнение требований работодателей к владению инженерами иностранным языком и определение видов учебной деятельности, способствующих достижению необходимых результатов подготовки в техническом вузе.

Нами были выбраны ПС по специальностям, относящимся к приоритетным направлениям развития технологий науки и техники РФ: транспортные и космические системы, ядерная энергетика, информационно-телекоммуникационные системы и др.

¹ Реестр профессиональных стандартов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/nationalnews/22545/>

Требования профессиональных стандартов к владению иностранным языком специалистами технических профилей
Requirements of professional standards for foreign language skills among experts of technical specialties

Трудовые функции (ТФ)	Прямые требования ПС к владению ИЯ		Косвенные требования ПС к владению ИЯ	Виды учебной деятельности
	Знания	Умения	Знания и умения	
1	2	3	4	5
<i>1. ПС 19 «Инженер по приборам ориентации, навигации и стабилизации летательных аппаратов в ракетно-космической промышленности»</i>				
3.1.1. «Разработка отдельных деталей и узлов приборов ориентации, навигации и стабилизации ЛА»; 3.2.1. «Координирование разработки деталей и узлов приборов ориентации, навигации и стабилизации ЛА»	Технический английский язык в объеме, необходимом для взаимодействия и получения информации из зарубежных источников	нет	Владеть навыками создания и редактирования текстов профессионального назначения	Поисковое, изучающее чтение и перевод профессиональных текстов (в том числе технической документации); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; академическое письмо
3.1.3. «Разработка проектно-конструкторской, конструкторской и эксплуатационной документации»; 3.2.3. «Разработка проектно-конструкторской, конструкторской и эксплуатационной документации и координирование процесса ее разработки»	Английский язык в объеме, необходимом для взаимодействия и согласования разрабатываемой проектно-конструкторской документации с представителями зарубежных заказчиков и смежников/соисполнителей по проекту	нет	нет	Моделирование профессиональных диалогов; практические задания, имитирующие ситуации профессиональной деятельности (кейс-стади); поисковое, изучающее чтение и перевод профессиональных текстов (в том числе проектной документации); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии

1	2	3	4	5
<i>2. ПС 58 «Специалист по надежности пилотируемых космических кораблей и станций»</i>				
3.1.1. «Анализ и классификация типовых причин ошибок космонавтов и операторов центра управления полетами»; 3.1.4. «Контроль выполнения требований по надежности пилотируемых космических кораблей и станций»; 3.2.5. «Разработка разделов по надежности проектов пилотируемых космических кораблей и станций»	нет	нет	Знать язык типовых запросов и формирования отчетов системы информации о техническом состоянии/ о надежности проведения операций космической деятельности; уметь читать и интерпретировать требования системного уровня, спецификации, документацию по разработке и внедрению системы информации	Моделирование профессиональных диалогов; кейс-технологии; поисковое, изучающее чтение профессиональных текстов (в том числе технической документации); проблемные задания; упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; академическое письмо
<i>3. ПС 271 «Специалист по проектированию и конструированию механических конструкций, систем и агрегатов летательных аппаратов»</i>				
ВСЕ ТФ: 3.1.1. «Выполнение расчетов деталей...»; 3.1.2. «Разработка и выпуск конструкторской документации...»; 3.1.4. «Выпуск производственных инструкций...»; 3.1.6. «Оформление заявок и доказательной документации...»;	нет	Читать и понимать техническую документацию на английском языке	нет	Поисковое, изучающее чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, в том числе проектной и эксплуатационной документации, технических спецификаций и инструкций по летательным аппаратам); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; ака-

1	2	3	4	5
3.2.6. «Конструкторское сопровождение наземных, летных испытаний...»; 3.2.8. «Разработка материалов руководств...»; 3.3.2. «Подготовка технико-экономических обоснований...»; 3.3.3. «Разработка материалов технического предложения...»; 3.3.4. «Поиск и внедрение перспективных технических решений...» и др.				демическое письмо
4. ПС 272. Специалист по прочностным расчетам авиационных конструкций				
ВСЕ ТФ: 3.1.1. «Техническая поддержка экспериментальных работ по испытаниям...»; 3.1.2. «Определение расчетных характеристик материалов...»; 3.1.3. «Техническая поддержка проведения расчетов...»; 3.1.4. «Техническая поддержка работ по определению уровня вибрационных и акустических нагрузок...»; 3.2.1. «Определение нагрузок на агрегаты ЛА...» и др.	нет	Читать и понимать техническую документацию на английском языке	нет	Поисковое, изучающее чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, в том числе проектной и эксплуатационной документации, технических спецификаций и инструкций по летательным аппаратам); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; академическое письмо

1	2	3	4	5
5. ПС 599 «Инженер-проектировщик по выводу из эксплуатации объектов использования атомной энергии»				
3.1.1. «Анализ и обобщение опыта разработки проектной и рабочей документации по выводу из эксплуатации объектов использования атомной энергии»; 3.1.2. «Разработка в соответствии с техническим заданием проектной документации...»; 3.1.3. «Анализ технико-экономических показателей решений проектной документации...»; 3.3.1. «Определение состава и последовательности реализации организационно-технических мероприятий при выводе ...» и др.	нет	нет	Уметь получать и обрабатывать информацию из различных источников, анализировать полученную информацию, выделять в ней главное, создавать на ее основе новые знания; уметь создавать и редактировать тексты профессионального назначения; знать государственные и международные стандарты качества; уметь анализировать состояние и перспективы развития атомной энергетики	Поисковое, изучающее, аналитическое чтение; перевод, аннотирование и реферирование профессиональных текстов (в том числе нормативных); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; проектная деятельность; проблемные и дискуссионные задания; академическое (рефлексивное) письмо
6. ПС 758 «Инженер-проектировщик установок для утилизации и обезвреживания медицинских и биологических отходов»				
–	–	–	–	–
7. ПС 102 «Инженер-радиоэлектронщик»				
3.1.1. «Наладка, настройка, регулировка и испытания радиоэлектронных средств и оборудования»;	Технический английский язык на уровне чтения специализированной ли-	нет	Владеть современными отечественными и зарубежными пакетами прог-	Поисковое, изучающее, аналитическое чтение профессионально-ориентированных текстов (в том числе техни-

1	2	3	4	5
3.1.2. «Тестирование, обслуживание и обеспечение бесперебойной работы радиоэлектронных средств и радиоэлектронных систем различного назначения»; 3.1.6. «Обеспечение организационно-методической базы для обслуживания радиоэлектронных средств и оборудования» и др.	тературы		рамм при решении схемотехнических, системных и сетевых задач; знать достижения науки и техники в области разработки и производства радиоэлектронного оборудования в России и за рубежом; изучать лучшие российские и зарубежные практики	ческой документации); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; академическое письмо
<i>8. ПС 107 «Инженер-проектировщик в области связи (телекоммуникаций)»</i>				
–	–	–	–	–
<i>9. ПС 245 «Инженер-технолог по производству изделий микроэлектроники»</i>				
3.2.2. «Выбор оборудования, технологической оснастки...»; 3.2.3. «Разработка технических заданий на модернизацию существующего оборудования...»; 3.2.4. «Разработка технических заданий на проектирование и изготовление...»; 3.2.6. «Планирование и подготовка производственных помещений...»; 3.3.1. «Анализ и выбор перспек-	нет	нет	Уметь технически грамотно формулировать и излагать в письменном виде уточняющие запросы производителям и поставщикам оборудования...; уметь оформлять заявки на приобретение оборудования...; знать стилистику деловой переписки; уметь выявлять тенден-	Поисковое, изучающее чтение и перевод профессионально-технических текстов (в том числе технической документации); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; обучение написанию деловых писем производственного характера; проблемные задания; академическое письмо

1	2	3	4	5
тивных матери- алов, технологи- ческих процес- сов...»			ции развития научных ис- следований и разработок (в отрасли)	
<i>10. ПС 840 «Специалист по защите информации в телекоммуникационных системах и сетях»</i>				
«Анализ угроз ин- формационной безопасности в сетях электрос- вязи»; «Проведе- ние научно-иссле- довательских и опытно- конструкторских работ...» и др.	нет	нет	Знать наци- ональные, межгосудар- ственные и междуна- родные стан- дарты в об- ласти защиты информации, анализа за- щищенности сетей элек- тросвязи и оценки рис- ков наруше- ния их ин- формацион- ной безопас- ности, в об- ласти НИОКР	Поисковое, изуча- ющее чтение и пе- ревод професси- онально-технических текстов (в том числе нормативных ак- тов); упражнения на активизацию усво- ения специальной терминологии
<i>11. ПС 566 «Системный программист»</i>				
3.1.1. «Разработка драйверов ус- тройств»; 3.1.2. «Разработка компиляторов...»; 3.1.3. «Разработка системных ути- лит»; 3.1.4. «Создание инструменталь- ных средств прог- раммирования»; 3.2.1. «Разработка компонентов сис- темы...» и др.	Английский язык на уров- не чтения технической документа- ции в области информаци- онных и компьютер- ных техноло- гий	нет	нет	Поисковое, изуча- ющее чтение и пе- ревод професси- онально-техничес- ких текстов; упраж- нения на активиза- цию усвоения спе- циальной термино- логии
3.3.1. «Формиро- вание требований к операционной	Английский язык на уров- не чтения	нет	Уметь писать текст специ- фикации тре-	Поисковое, изуча- ющее чтение, пере- вод, аннотирование

1	2	3	4	5
системе»; 3.4.1. «Планирование разработки системного программного обеспечения»; 3.4.2. «Формирование группы программистов...»; 3.4.3. «Организация работы программистов...»; 3.4.4. «Контроль деятельности рабочей группы...»; 3.4.5. «Предоставление заказчику результатов разработки...»; 3.5.1. «Планирование интеграции разработанного системного ПО»	технической документации и разговорный технический в области информационных и компьютерных технологий		бований к программным средствам; знать правила ведения деловой переписки; знать специальную терминологию в области разработки системного ПО; знать правила ведения деловых переговоров; уметь рецензировать техническую документацию; знать правила ведения деловой переписки	и реферирование профессионально-технических текстов; упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии; моделирование деловых переговоров; обучение написанию деловых писем
<i>12. ПС 496 «Специалист по проектированию технологических комплексов механосборочных производств»</i>				
3.1.1. «Сбор данных об известных технических решениях»; 3.2.1. «Сбор и анализ исходных данных для проектирования технологических комплексов механосборочных производств...»	нет	нет	Знать российский и зарубежный опыт создания технологических комплексов механосборочных производств	Поисковое, изучающее чтение профессионально-ориентированных текстов (в том числе технической документации); упражнения на активизацию усвоения специальной терминологии

Анализ показал, что в ряде рассмотренных стандартов (ПС 19, 102, 566) содержатся как прямые, так и скрытые требования к владению инженерами английским языком (АЯ). Прямые требования чаще всего относятся к знаниям английского на уровне, достаточном для чтения и понимания технической литературы. Требования к умениям изложены только в ПС 271 и ПС 272, но и они связаны с чтением и пониманием документации на английском языке.

Скрытые (косвенные) требования к владению АЯ содержатся в большинстве рассмотренных ПС (19, 58, 599, 245, 840, 566, 496). Они зачастую более информативны и связаны с более широким спектром знаний и умений в области английского языка, например: владеть навыками создания и редактирования профессиональных текстов; уметь извлекать из разных источников, обрабатывать и анализировать информацию; уметь рецензировать техническую документацию; знать международные практики и международные стандарты; (уметь) анализировать состояние и перспективы развития отрасли за рубежом; знать правила ведения деловой переписки и деловых переговоров; знать язык типовых запросов, уметь оформлять заявки на материалы и оборудование и т. д.

Прямое требование к разговорным навыкам присутствует только в ПС 566 «Системный программист» в описании технических функций, связанных с организационно-управленческой деятельностью.

В ПС 19 «Инженер по приборам ориентации, навигации и стабилизации летательных аппаратов в ракетно-космической промышленности» есть прямое требование к знанию «технического английского в объеме, необходимом для взаимодействия и согласования разрабатываемой проектно-конструкторской документации с представителями зарубежных заказчиков, смежников и соисполнителей по проекту», в чем прослеживается «намеки» на владение разговорными навыками.

В двух из двенадцати рассмотренных ПС (ПС 758 «Инженер-проектировщик установок для утилизации и обезвреживания медицинских и биологических отходов» и ПС 107 «Инженер-проектировщик в области связи (телекоммуникаций)») вообще не содержится требований к владению иностранным языком.

Результаты исследования

Данные проведенного нами исследования, включающего анализ ПС и изучение научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме, позволяют сделать следующие выводы:

1. Профессиональные стандарты связывают потребности инженеров во владении иностранным языком преимущественно с необходимостью читать и понимать техническую литературу, сводя к минимуму или вообще исключая аспект коммуникации. Это можно объяснить:

- тем, что работа по разработке ряда ПС ведется представителями производства без участия представителей организаций высшего профессионального образования;
- закрытостью стратегических отраслей промышленности, что, однако, не говорит о полной информационной закрытости и не согласуется

с концепцией интеграции российских инженеров в международное профессиональное сообщество.

В любом случае, трудно предположить, что в своей деятельности инженер никогда не столкнется с необходимостью устной профессиональной коммуникации.

2. В некоторых ПС с трудом, но все же можно проследить описанную Т. Ю. Поляковой зависимость требований к владению инженером иностранным (английским) языком от вида инженерной деятельности и решаемых специалистом задач (проектно-конструкторская работа – ПС 19, 102, 566) [4]. Однако полное отсутствие в ПС как прямых, так и косвенных требований к владению ИЯ для инженеров, занимающихся эксплуатацией объектов и систем (ПС 758 и 107), вызывает сомнения, так как предполагает отсутствие необходимости даже в чтении и понимании технических инструкций и спецификаций на английском языке.

3. Мы разделяем мнение А. О. Поляковой по ряду вопросов:

- необходимо отражение в ПС инженеров принципа преемственности обучения путем постепенного расширения требований к владению ИЯ на более высоких уровнях квалификации;
- следует включить требования к иноязычной компетенции (в том числе к разговорным навыкам) во все без исключения инженерные ПС;
- нужна оптимизация структуры ПС путем согласования подходов к иноязычной подготовке разработчиков ПС и представителей вузов [5].

Однако трудно согласиться с утверждением коллеги об отсутствии «яркой прагматической перспективы студентов технических специальностей», приводящем к снижению мотивации к обучению ИЯ [там же]. Стратегия интернационализации образования, реализуемая государством и российскими университетами, предлагает широкие образовательные и карьерные возможности выпускникам технических вузов, реализация которых во многом зависит от владения иностранным (чаще всего английским) языком [6].

4. В условиях постепенного перехода к программам иноязычного обучения, основанным на профессиональных стандартах, не всегда ясно информирующих о реальных потребностях производства и инженеров во владении ИЯ, а также с учетом перспективы фундаментальной работы по сопряжению ПС, ФГОС нового поколения и ООП вузов, разработчики рабочих программ дисциплины «Иностранный язык» в технических вузах должны прогностически «додумывать» с позиции выпускника, «какой язык» и «для каких целей» ему нужен. Очевидно, что в техническом вузе это целесообразно делать на основе взаимодействия с представителями профильных кафедр, лучше знакомыми с требованиями работодателей [7].

5. Обучение иностранному языку в условиях новой образовательной парадигмы, основанной на профессиональных стандартах, расширяет требования к профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза [8, 9]. Решение стоящей перед преподавателями ИЯ задачи по формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) инженера, определяющей способность и готовность специалиста функционировать в качестве субъекта в международном профессиональном сообществе, не может ограничиваться деятельностью по передаче знаний в области профессионального иноязычного дискурса и формирования начальных навыков технического перевода, что подразумевается при ознакомлении с рядом инженерных ПС.

Заключение

В условиях пристального внимания к повышению качества инженерной подготовки анализ требований действующих профессиональных стандартов инженерно-технических специальностей к владению ИЯ способствует созданию методико-педагогических условий для актуализации ПС и продуктивного обучения инженеров иностранному языку для профессиональных целей в технических вузах.

Проведенный анализ закладывает основу для педагогической рефлексии в отношении реальных и перспективных потребностей производства, экономики и специалистов во владении иностранным языком специальности, а также в отношении готовности преподавателей ИЯ правильно интерпретировать требования ПС и соответствующим образом выстраивать процесс иноязычного профессионального обучения в техническом вузе.

Чтобы понимать сущность формируемой иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции инженера, преподавателю ИЯ необходимо понимать характер и результаты выполняемой инженером работы, учитывать аксиологические аспекты инженерной деятельности; уметь отбирать соответствующее содержание, образовательные технологии и виды учебной деятельности, интегрирующие ИЯ и специальность. Для этого преподавателю требуется фундаментальная подготовка в области теоретико-методологических основ междисциплинарного подхода в иноязычном образовании и практики предметно-интегрированного иноязычного обучения, а также готовность к непрерывному профессиональному развитию.

Список использованных источников

1. Кузьминов Я. И. О механизмах сопряжения профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования и организации взаимодействия представителей образовательного и профессионального сообщества в процессе актуализа-

Образование и наука. Том 19, № 6. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 6. 2017

ции ФГОС ВО. 2016. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/28.04.2016%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD/Kuzm_28.pdf.

2. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань: КГТУ, 2000. 227 с.

3. Новиков А. М. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: ЭГВЕС, 2009. 456 с.

4. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: монография. Москва: МАДИ, 2010. 384 с.

5. Полякова Л. О. Зачем инженеру иностранный язык? (Анализ профессиональных стандартов) [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6–0. С. 371. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (дата обращения: 09.03.2017)

6. Иноземцева К. М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 145–152. DOI 10.17686/sced_rusnauka_2014–438.

7. Иноземцева К. М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции // European Social Science Journal. 2014. № 8 (3). С. 74–84. DOI 10.17686/sced_rusnauka_2014–440.

8. Inozemtseva K. M. ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context. 2nd European Conference on Education and Applied Psychology. Vienna. 2014. С. 139–145.

9. Krupchenko A. K., Inozemtseva K. M., Prilipko E. V. Professional Development of a Foreign-Language Tertiary Teacher: Competence-Based Approach [Электрон. ресурс] // Mediterranean Journal of Social Science. 2015. Vol 6. № 6 S5. P. 257–261. Режим доступа: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8555/8215>. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n6s5p257.

References

1. Kuzminov Y. I. O mekhanizmah sopryazhenia professionalnikh standartov i federalnikh gosudarstvennikh obrazovatelnykh standartov vsshego obrazovaniya i organizatsii vzaimodeistvia predstaviteley obrazovatel'nogo i professional'nogo soobshchestva v processe aktualizatsii FGOS VO. [About conjunction mechanisms of professional standards and federal state educational standards of higher education and cooperation between employers and universities]. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/28.04.2016%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD/Kuzm_28.pdf (Accessed 9 March, 2017). (In Russian)

2. Kirsanov A. A. Metodologicheskie problemy sozdania prognosticheskoy modeli specialista. [Methodological problems of developing a prognostic model of a specialist]. Kazan: KGTU, 2000. 227 p. (In Russian)

3. Novikov A. M. Professionalnaya Pedagogika. [Professional pedagogy]. Moscow: Publishing House Egves, 2009. 456 p. (In Russian)
4. Polyakova T. Y. Diversifikatsia nepreryvnoi professionalnoy podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii. [Diversification of engineers' continuous professional foreign language training in engineering education]. Moscow: Publishing House MADI, 2010. 384 p. (In Russian)
5. Polyakova L. O. What does an engineer need English for? (Analysis of Professional Standards). *Sovremennnye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2015. № 6–0. P. 371–384. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (Accessed 9 March, 2017). (In Russian)
6. Inozemtseva K. M. Internationalization of higher professional education: Language policy. *Vysshee obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2014. № 5. P. 145–152. DOI 10.17686/sced_rusnauka_2014–438. (In Russian)
7. Inozemtseva K. M. Interdisciplinary collaboration of foreign language and subject teachers under conditions of subject-language integration. *European Social Science Journal*. 2014. № 8 (3). P. 74–84. DOI 10.17686/sced_rusnauka_2014–440. (In Russian)
8. Inozemtseva K. M. ESP Teachers' professional development in the internationalization context. *2nd European Conference on Education and Applied Psychology*. Vienna, 2014. P. 139–145. (Translated from English)
9. Krupchenko A. K., Inozemtseva K. M., Prilipko E. V. Professional Development of a foreign-language tertiary teacher: Competence-based approach. *Mediterranean Journal of Social Science*. 2015. Vol 6. № 6 S5. P. 257–261. Available at: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8555/8215>. (Accessed 9 March, 2017). DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n6s5p257. (Translated from English)

Информация об авторе:

Иноземцева Кира Михайловна – доцент кафедры иностранного языка для приборостроительных специальностей Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, Москва (Россия). E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.02.2017; принята в печать 17.05.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Kira M. Inozemtseva – Associate Professor, Department of English Language for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University (BMSTU), Moscow (Russia), E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru

Received 11.02.2017; accepted for printing 17.05.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ОБЗОР ОСНОВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ, ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ, СОВМЕЩЕННОГО С РАБОТОЙ (WBL), В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Джон Талбот

*Университет Честера, Честер (Великобритания).
E-mail: j.talbot@chester.ac.uk*

Кэрол Костли

*Университет Мидлсекса, Лондон (Великобритания).
E-mail: c.costley@mdx.ac.uk*

М. А. Дремина¹, В. А. Копнов²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург (Россия).
E-mail: ¹mdryomina@yandex.ru; ²vitalij.kopnov@rsu.ru*

Аннотация. Цель публикации – показать наиболее важные элементы и представить организационные и теоретические основы обучения, совмещенного с работой (ОСР – англ. WBL).

Методы. В работе использовались методы системного и сравнительного анализа, моделирования, синтеза и обобщения.

Результаты. В обзорном порядке кратко изложены особенности социальных характеристик студентов, предпочитающих обучение по программам ОСР; актуальные требования работодателей к качеству подготовки кадров; новая политика вузов в организации обучения и их вклад в создание инновационных образовательных пространств на рабочем месте; имеющиеся проблемы в установлении долгосрочных партнерских отношений вузов и предприятий и способы преодоления данных проблем; организационные и теоретические основы ОСР. Выдвинут ряд критических замечаний относительно программ ОСР. Подчеркнута значимость трансдисциплинарной рамки для обучающихся, которая позволяет им самостоятельно управлять процессом обучения. При проведении обзора авторы ссылаются преимущественно на опыт университетов Великобритании, а так-

¹ Статья является продолжением публикации в январском номере журнала. См.: Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 119–141.

же на практику высших учебных заведений других англоязычных стран (Австралии и США), успешно развивающих рассматриваемый концепт.

Научная новизна. Впервые в российской научной педагогической литературе предлагается аналитический обзор организационных и теоретических аспектов и проблем обучения, совмещенного с работой, – формы приобретения высшего образования, получившей широкое распространение в англоязычных странах за последние 25 лет.

Практическая значимость. Информация, представленная в работе, может быть полезна руководителям и преподавателям системы высшего образования, методистам высшего и среднего профессионального образования, а также службам по обучению и повышению квалификации персонала высокотехнологичных производств.

Ключевые слова: обучение, совмещенное с работой (ОСР), трансдисциплинарное обучение, инновационное обучение, образовательная программа, образовательный контракт, партнерство, валидация неформального и спонтанного обучения, тьютор, универсальные жизненные навыки, ECTS, ECVET.

Благодарности. Это исследование частично было поддержано:

1) международным грантом 2015/2016, финансируемым по соглашению между Сантандер банком и университетом Честер;

2) Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект по программе Erasmus +: 574097-EPP-1-2016-1-CY-ЕРРКА2-СВНЕ-JP.

Для цитирования: Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 91–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-91-118.

A REVIEW OF THE BASIC ELEMENTS, ORGANIZATIONAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF WORK-BASED LEARNING (WBL) IN THE HIGHER EDUCATION¹

J. Talbot

University of Chester, Chester (United Kingdom).

E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

C. Costley

Middlesex University, London (United Kingdom).

E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

¹ For the 1st part of the article refer to «The Education and Science Journal». 2017. Vol. 19, № 1. P. 119–141.

M. A. Dremina¹, V. A. Kopnov²

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: ¹mdryomina@yandex.ru; ²vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Abstract. The aim of the study is to review basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education, based mostly on the experience of higher education institutions in the United Kingdom.

Methodology and research methods. The methods of system and comparative analysis, synthesis and generalization are used.

Results. This review article summarizes briefly: the social attributes of students who prefer to complete WBL programs; relevant requirements of employers to the quality of training; a new university policy on the management of training, and its contribution to the creation of innovative educational environment at workplaces; overcoming challenges when establishing long-term partnerships between universities and enterprises; organizational and theoretical foundations of the WBL study programs. A number of critical remarks on WBL study programs are being analyzed. Authors make a point about the importance of a transdisciplinary shell framework to facilitate learning driven by the interests of the learner(s). When carrying out the review, authors refer also to the experience of other English-speaking countries (Australia and the USA), which also successfully develop the concept under consideration.

Scientific novelty. For the first time an analytical review of basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education, which is widespread in English-speaking countries over the last 25 years, is presented in the Russian scientific literature in education.

Practical significance. The materials provided in the article can be useful to managers and teachers of higher education institutions, methodologists of higher and vocational education providers and departments of professional development of High-Tech enterprises.

Keywords: Work-based learning (WBL), transdisciplinary learning, lifelong learning, curriculum, learning contract, partnership, validation of non-formal and informal learning (VNIL), tutor, transferable life skills, ECTS, ECVET.

Acknowledgements: This research was partially supported by

1) The International Research Excellence Awards 2015/2016 funded through the Santander Universities agreement with the University of Chester and

2) The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Erasmus + project reference number: 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-CBHE-JP.

For citation: Talbot J., Costley C, Dremina M. A., Kopnov V. A. A review of the basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 91–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-91-118.

Введение

Тема непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning) не перестает быть актуальной для исследований в области образования. Современное понимание непрерывного обучения заключается в том, что человек не прекращает обучаться после получения диплома, а продолжает делать это на протяжении всей своей жизни. Причем формат такого обучения не всегда соответствует распространенному стереотипу о нем как о процессе получения знаний и навыков посредством прослушивания лекций и последующего выполнения практических заданий по теме. В традиционной модели обучения всегда присутствует преподаватель-наставник, который знает и умеет больше и лучше обучающегося; имеются учебно-методические материалы, содержащие алгоритмы выполнения поставленных наставником задач и часто готовые ответы на них. Однако традиционная модель обучения уже не отвечает запросам современных работодателей. Инновационно-ориентированные предприятия все больше заинтересованы не просто в хорошо обученных, но в постоянно развивающихся сотрудниках, способных самостоятельно выстраивать стратегию своего обучения согласно стратегии развития предприятия, направленной на повышение конкурентоспособности. Появление новых приоритетов у работодателя стало для системы профессионального образования серьезным вызовом, вынуждая подстраиваться под новые условия контракта между образованием и бизнесом, менять принципы организации образовательного процесса. Сторонам контракта потребовалось не просто поддерживать социально-профессиональные взаимодействия друг с другом, а искать принципиально новые подходы, совместно разрабатывать эффективные и гибкие системы обучения для достижения целей всех авторов образовательного процесса – работодателя, обучающегося, университета и других заинтересованных сторон.

Во многих европейских странах концепция «Work Based Learning» (аббревиатура WBL – дословный перевод «обучение, совмещенное с работой»), появилась в ответ на изменившиеся запросы работодателя и общества. Так, в начале 1990-х гг. правительство Великобритании призвало университеты участвовать в подготовке кадров высшей квалификации для повышения конкурентоспособности страны на мировом рынке за счет развития новой педагогики обучения, совмещенного с работой [1]. Термин WBL стали использовать в британском высшем образовании, чтобы описать формат непрерывного обучения, напрямую связанного с профессиональной деятельностью на рабочем месте, содержащего, в том числе, формализованные знания и навыки человека и/или группы людей, ко-

торые они получают, решая и обсуждая конкретные производственные задачи. Такая работа не обязательно должна быть оплачиваемой деятельностью по найму; это может быть волонтерство, фриланс, частичная занятость или какая-либо другая форма производственной деятельности. Обучение, совмещенное с работой (ОСР), довольно быстро получило повсеместное признание в высшем образовании Великобритании как привлекательный и перспективный вид непрерывного обучения, способствующий личностному и профессиональному развитию работника [2].

Данная статья продолжает начатые исследования по изучению эволюции обучения, совмещенного с работой, а также осмысление опыта специалистов по организации и применению ОСР [3]. В работе поставлен акцент на особенностях организационных вопросов, возникающих при создании программ обучения; дано их теоретическое обоснование.

Социальные характеристики студентов, обучающихся на программах обучения, совмещенных с работой

Классический студент программ ОСР – взрослый работающий человек, который может посещать кампус только изредка. Он не имеет, как правило, высшего образования, но нуждается в нем для получения квалификации, сохранения конкурентоспособности или получения повышения по службе [2]. Студенты программ ОСР в большинстве случаев принимают решение пройти обучение самостоятельно, однако иногда их направляет в вуз работодатель для повышения квалификации, бывает – целыми группами. Многие студенты, начиная обучение, не прерывают работу.

Часто у студентов программ ОСР есть опыт какого-либо предшествующего обучения, к которому присовокупляются некоторые знания и умения, приобретенные в процессе производственной деятельности. Для того чтобы учесть эти знания и навыки, университеты Австралии, Великобритании, Евросоюза, США и других стран разработали специальные процедуры валидации и признания результатов неформального и спонтанного обучения. К слову, в России также недавно был реализован пилотный проект VALERU по программе Erasmus +, в рамках которого проводилась подготовка российских экспертов для легитимации неформального и спонтанного обучения [4].

Признание результатов неформального образования создает дополнительную привлекательность программ ОСР. Многие обучающиеся приходят в университет с предприятий, где сложность, оригинальность, инновационность производственных процессов во многом опережает практико-ориенти-

рованную составляющую процесса обучения в вузе. Вузовское образование принимает этот факт так же, как и то, что зачастую работники предприятий по этим аспектам гораздо компетентнее университетских преподавателей. Ситуация, связанная с существенным отставанием практико-ориентированной составляющей образовательного процесса, вынуждает университеты разрабатывать и внедрять новые теории и методы при организации педагогического взаимодействия в программах ОСР.

Чтобы удостовериться в заявлениях абитуриентов о предыдущем опыте обучения, тьюторы программ ОСР участвуют в этом процессе и помогают им сформировать свои портфолио. Обучающиеся стараются делать это творчески, используя изображения, видео и звуковые файлы. Готовность абитуриента к совмещению обучения с трудовой деятельностью должна подтвердиться тем, что он способен «объединить знания, воображение и аналитические способности, чтобы адаптироваться и изучать новые вещи снова и снова»¹.

Часто выпускники, завершая свое обучение в вузе, хотят продолжить его уже по программам ОСР. Такая привлекательность непрерывного профессионального образования и личностного развития во многих странах обусловлена национальной образовательной политикой. Например, в Великобритании декларируется: «Мы должны коренным образом изменить то, как частные лица и предприятия относятся к приобретению навыков и своему профессиональному развитию: перейти от разового опыта обучения нашей молодежи к пожизненному обязательству, от оплаты конкретного бизнес-счета за обучение до понимания необходимости постоянных инвестиций в свои конкурентные преимущества и успех в бизнесе»².

Немаловажным фактором привлекательности программ ОСР для работающих студентов является и то, что места их работы и проживания расположены в самых разных уголках земного шара. При поступлении в университет им важно знать, что они смогут пройти обучение дистанционно. Поэтому важной задачей университетов становится обеспечение процесса обучения соответствующим программно-информационным обеспечением.

¹ Crossick G. The future is more than just tomorrow: Higher Education, the economy and the longer term. 2010. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265064803_The_future_is_more_than_just_tomorrow_Higher_education_the_economy_and_the_longer_term (Accessed 06 June 2017).

² UKCES. (UK Commission for Employment & Skills). *Ambition 2020: World Class Skills & Jobs for the UK*. 2009. Available at: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.ukces.org.uk/PDF/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf (Accessed 06 June 2017).

И обучающиеся, и преподаватели должны иметь доступ в Интернет, обладать цифровой компетентностью для эффективной работы в условиях информационно-коммуникационной среды, выстраивая, в том числе, сетевые коммуникации для проведения тренингов, форумов, конференций и других интерактивных онлайн образовательных мероприятий.

Появившиеся в университетах программы ОСР оказывают положительное влияние и на обычных студентов, обучающихся по традиционным программам. Понимая преимущества при обучении по программам ОСР, они также могут взять на себя ответственность за поиск какого-либо рабочего места, чтобы осваивать не только общие профессиональные, но и практические навыки.

Актуальные требования работодателей к выпускникам вузов

Основным стимулом для появления программ ОСР следует признать осознание вузами нарастающих противоречий между требованиями работодателей к результатам труда своих сотрудников и неспособностью этих сотрудников демонстрировать нужные результаты. В качестве иллюстрации приведем данные исследований CBI¹ по определению профессиональных компетенций работников, востребованных работодателями Великобритании.

Исследования показывают, что 35% работодателей не удовлетворены «осведомленностью работника о взаимоотношениях бизнеса и клиента»; 20%, – навыками самоменеджмента; только 30% удовлетворены грамотностью и коммуникативными способностями. В дополнение к требуемым универсальным навыкам, по мнению работодателей, молодым сотрудникам недостает общих универсальных навыков. Выдвигается предположение, что одной из причин увеличения спроса на универсальные навыки и умения стало разрушение границ индустриальных секторов, связанное с колоссальным ростом интеллектуального капитала экономики знаний. Новая экономика бросает вызов производствам, поделенным на индустриальные сектора; понятие сектора экономики перестает быть актуальным (например, для низкоуглеродной экономики). Где-то происходит

¹ CBI (Confederation of British Industry). Future fit preparing graduates for the world of work. 2009. 64 p. Available at: <http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/cbi-uuk-futurefit-mar2009.pdf> (Accessed 06 June 2017); CBI (Confederation of British Industry). Ready to Grow: Business Priorities for Education and Skills (Education and Skills Survey). 2010. 56 p. Available at: <http://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/ready-to-grow-cbi.pdf> (Accessed 06 June 2017).

размывание границ (например, в индустрии искусства) или объединение производственных и сервисных предприятий.

В вышеупомянутых цитируемых исследованиях СВИ говорится, что большинство работодателей (82%) полагает, что университеты должны сфокусироваться на выработке навыков трудоустройства у своих студентов вместо увеличения числа выпускников, которое негативно сказывается на качестве их подготовки. 70% работодателей предлагают рассматривать способности выпускников к трудоустройству как высший приоритет и основной результат профессионального образования. Для иллюстрации приводятся высказывания руководителей компаний относительно понимания ими сущности универсальных навыков, содействующих трудоустройству (*transferable employability skills*). От выпускника и студента вуза ожидают умений проводить презентации, мыслить стратегически и аналитически, решать производственные задачи самостоятельно и творчески. Достаточно образно эти ожидания отражены в фразе: «Работодатели ожидают, что выпускники будут «готовыми для жарки в духовке»» [5]. В свободной интерпретации это означает, что современный бизнес представляет в идеале выпускника как «продукт, готовый к употреблению», который лишь остается «разогреть». А если выразаться строго: выпускник должен быть не только здравомыслящим, осознающим ответственность за свои действия, но и способным к самостоятельному обучению за счет высокой степени осведомленности в области своей профессиональной деятельности. Многие компании указали на эти желаемые навыки, подчеркивая, что именно они помогут человеку стать важным дополнением к их трудовым ресурсам. Особо акцентировалось, что при приеме выпускника на работу работодатель хотел бы видеть в нем заметную добавленную ценность для компании, причем сверх эрудиции в своей предметной области и специализации.

Работодатели считают, что превращение выпускника в высоко оцениваемого сотрудника требует от него на рабочем месте достижений, которые являются результатом реализации сложного набора компетенций. В условиях динамично меняющегося рынка занятости трудовые кадры уже в недалеком будущем должны будут иметь подготовку опережающего (*preemptive*) характера, быть адаптивными и многогранно развитыми как в профессиональном плане, так и личностно. Маловероятно, что работник XXI в. в течение трудовой жизни будет занимать одну и ту же должность или будет выполнять один вид работ. Трудовые ресурсы XXI в. будут работать дольше, чем предыдущие поколения, и в постоянно меняющихся обстоятельствах. Новое отношение к своей трудовой карьере предпола-

ет, что человек должен быть восприимчивым к новым знаниям, обладать ясным сознанием, а также общими и универсальными жизненными навыками (transferable life skills), которые усиливаются способностью к постоянной рефлексии [6].

Проблемы вузов в подготовке кадров для современных производств

Университеты в современном мире рассматриваются как субъекты рыночных отношений, способные генерировать новые знания, направленные на решение задач экономического роста за счет создания инновационных продуктов, процессов и решений¹. Для выполнения возложенной на них социальной миссии университеты должны быть готовы не только создавать и запускать новаторские курсы и программы, удовлетворяющие текущий спрос работодателей, но и предлагать стратегические решения относительно подготовки кадров для инновационно-ориентированных производств: «...рабочая сила должна быть адаптивной, гибкой и динамичной, а для этого требуются мультидисциплинарные программы обучения наряду с сотрудничеством между различными индустриальными секторами» [5]. Чтобы производить «гибких, адаптивных и динамичных» выпускников, вуз сам должен превратиться в гибкую производственную систему, настроенную на выпуск студентов с индивидуальной подготовкой и навыками «точной стыковки» с рабочим местом и в перспективе – к осуществлению карьерного роста. При этом педагогические подходы и методы обучения столь же важны, как и содержание образовательной программы и учебного плана. Поэтому возникает необходимость создавать специальные курсы повышения квалификации преподавателей и тьюторов, чтобы они были информированы обо всех новинках и изобретениях в секторах экономики, соответствующих преподаваемым ими дисциплинам [7–8].

Университетам известно, что работодатели предпочитают короткие, интенсивные курсы и небольшие программы обучения, которые имеют непосредственное отношение к потребностям их бизнеса и легко вписываются в производственные графики. В идеале современное обучение должно быть максимально релевантно бизнесу и его развивающимся потребностям в кадрах, поэтому поставщикам образовательных услуг необходимо быть очень гибкими при разработке и реализации учебных прог-

¹ BIS (Department for Business, Innovations and Skills). Higher Ambitions: The future of universities in a knowledge economy. 2009.20 p. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121212135622/http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/h/09-1452-higher-ambitions-summary.pdf> (Accessed 06 June 2017).

рамм, учитывающих индивидуальные потребности компаний. Университетам будущего придется все чаще предлагать для предприятий:

- 1) инициативы, способные удовлетворить существующий спрос на короткие, целенаправленные модули;
- 2) схемы с гибкой системой предоставления услуг;
- 3) творческий подход к составлению расписания.

Только такие программы обучения могут быть привлекательны для студентов, совмещающих учебу с работой.

Сегодня и работодатели, и студенты нуждаются в форматах программ ОСР, которые без излишних издержек могут вписаться в их жизнедеятельность. Несомненно, это влечет за собой развитие нетрадиционных, альтернативных форм образовательных траекторий в высшем образовании, а также появление модулей, разработанных специально под производство, даже если какая-либо дисциплина носит общий характер [5].

Моделирование образовательного процесса в соответствии с запросами будущего выходит за рамки текущих потребностей любого отдельного работодателя; по сути, это инвестиции в интеллектуальный капитал и общий потенциал предприятий, профессиональных сообществ и отраслей экономики [9]. К слову, в последнее время в России издано немало программных документов о развитии обучения «под заказ». Вузы, будучи центрами интеллектуального развития общества, должны стратегически ответить на этот запрос работодателей, осознавая необходимость поддержания долгосрочных отношений с предприятиями.

Результаты исследований демонстрируют, что работодатели готовы осуществлять свой вклад в развитие долгосрочных отношений с вузами, а также в отдельные дисциплины, проектируемые образовательными провайдерами [5]. Однако вузы должны гарантировать, что компании смогут влиять на содержание обучения; в этом случае они готовы направлять своих сотрудников на обучение и осуществлять значительные финансовые инвестиции в развитие вуза. Тем не менее университетам необходимо проявлять определенную осторожность, поскольку активный отклик на спрос предприятий в обучении сотрудников может оказаться в некоторых случаях «рефлекторным»; в этом случае предполагаемые доходы будут планироваться без каких-либо долгосрочных перспектив. Поскольку создание новых курсов является весьма дорогостоящим делом с точки зрения вкладываемых ресурсов и человеко-часов персонала университета, оно должно быть экономически эффективным. По опыту вузов, эффективности в таких случаях можно достигнуть за счет разработки гибких структур и рамок, которые могут быстро «наполняться» различным содер-

жанием с целью их соответствия различным потребностям. Это, в свою очередь, является особо привлекательным для студентов программ ОСР.

Как упоминалось ранее, работодатели уделяют повышенное внимание общим и универсальным жизненным навыкам, например, таким как «обладать альтернативным мышлением», «иметь хорошие аналитические способности», «быть эффективным коммуникатором». При этом они интересуются, каким образом вузы собираются формировать навыки для планируемых рабочих мест, которые появятся в недалеком будущем. В связи с этим в последние годы во многих вузах произошло постепенное смещение акцентов с обретения студентами глубоких знаний по какому-либо предмету на формирование навыков, требуемых на конкретном рабочем месте. Однако до сих пор опережающая подготовка кадров для планируемых рабочих мест представляет значительные трудности для высших учебных заведений [10–11].

Университеты отвечают на вызов

Исследования в области ОСР говорят о том, что наиболее эффективным и ценным для работающих людей является такое обучение, которое происходит «посредством работы» (learning through work) на деятельностном уровне, в ходе решения непрограммируемых производственных задач на рабочем месте [12–15]. В этом и есть существенное отличие ОСР от традиционного обучения, включающего кейсы с правильными ответами, или от использования образовательных программ с отрывом от рабочего места (off-job programmes). Некоторые университеты, внедрившие у себя программы ОСР, кардинально изменили содержание образования и перенесли его на территорию производства [16].

В последнее время форматы обучения системы повышения квалификации работников также претерпевают существенные изменения. Программы обучения на рабочем месте (learning at work) занимают значительную часть среди прочих форм. Следует отметить, что конкретные технические и профессиональные компетенции продолжают оставаться востребованными. Вместе с тем прослеживается тенденция снижения продолжительности жизни таких компетенций и специализированных рабочих навыков (specialised workplace skills) на фоне роста потребности в наборе универсальных ключевых компетенций, требующихся работникам непрограммируемого труда. Это обусловлено динамикой социально-экономических процессов, когда недостаточно и неэффективно фокусироваться на повышении квалификации в чисто инструментальном плане, поскольку все большее число людей осознает необходимость заранее опреде-

лять и развивать способности, которые будут востребованы в изменившихся условиях будущего.

Сегодня, занимая профессиональные, парапрофессиональные и управленческие должности, люди стремятся взять на себя больше ответственности и полномочий в расчете на дальнейший карьерный рост, что требует от них навыков самоменеджмента с целью самостоятельного выбора стратегии личного развития. Субъективные представления специалистов-практиков относительно собственных обязанностей на рабочем месте, своей социально-профессиональной роли и карьере, как правило, являются более широкими в сравнении с тем, как это воспринимает работодатель. Овладение строго определенной совокупностью знаний и навыков по техническим или бизнес-проблемам, с точки зрения последнего, становится все более и более старомодным.

Все сказанное свидетельствует о том, что высшему образованию в современном обществе отводится важная роль в развитии трудовых ресурсов. Это вынуждает вузы искать инновационные решения в разработке новых видов обучения, включающего как инструментальную составляющую, так и психолого-педагогические методы самопознания и саморазвития. Именно эти актуальные потребности работающих людей и стирание граней между обучением, работой и самореализацией создают новые вызовы для университетов и стимулируют их в создании качественно иных образовательных пространств на рабочем месте.

Роль тьюторов и преподавателей

Для того чтобы поддержать совершающуюся интеллектуальную эволюцию, вузам необходимо тщательно подбирать тьюторов и преподавателей, способных совершенствовать образовательный процесс посредством привнесения в учебные программы своего личного богатого профессионального и житейского опыта. Хорошие тьюторы для обучающихся становятся «посредниками, экспертами, советниками и академическими консультантами» [9]. Вузы должны также приглашать экспертов для проведения лекций и мастер-классов, изыскивать возможности для обучающихся приобретения знаний и опыта работы в партнерских компаниях или на основе участия в научно-исследовательских проектах. Работодатели обычно с энтузиазмом поддерживают подобные начинания вузов и направляют на обучение наиболее квалифицированных сотрудников. Сочетание опыта специалистов-практиков и вузовских преподавателей в программах обучения доказало свое синергетическое преимущество в развитии общих и профессиональных навыков в конкретных секторах

обучения. Студенты, освоившие программы ОСР, при дальнейшем трудоустройстве, как правило, получают предложения не от одного работодателя [5].

Особенно велика роль тьюторов в самом начале учебного процесса, когда они курируют формирование индивидуальной программы ОСР, обычно структурированной посредством образовательного контракта (*learning contract or agreement*) как «формальное письменное соглашение между учеником и супервизором, которое детализирует, что и как должно быть изучено» [17]. Соглашение включает четкое описание целей и процесса обучения, уровня и контекста программы, перечни обязанностей обучающегося, университета и работодателя, а также информацию о том, какие формы и виды контроля будут использоваться для оценки. Соглашением подтверждается, что программа является последовательной и сбалансированной для студента, поскольку в ней указаны критерии и условия получения диплома надлежащего уровня или документа о набранных зачетных единицах [18].

Осуществление программ ОСР обычно требует более разнообразного набора методик, чем это необходимо в традиционных программах обучения и программах получения конвенциональных ученых степеней [7–8]. Опыт некоторых британских и австралийских университетов, практикующих ОСР [9], показывает, что действия тьютора при данном формате обучения включают:

- помощь обучающимся в проявлении инициативы при идентификации своих потребностей и намерений, а также в управлении процессом собственного обучения [19];
- консультирование в ходе всего учебного процесса [20];
- помощь в развитии навыка рефлексии [19];
- содействие в идентификации этических аспектов обучения [19, 21];
- поддержку в эффективном использовании ресурсов рабочего места [21];
- развитие академических навыков и помощь обучающимся в их использовании на рабочем месте [19];
- предоставление экспертной оценки [20];
- поддержку эмоционального фона обучения – воодушевление и ободрение студентов [21].

Заметим, что все перечисленные действия тьютора не являются специфическими для программ ОСР. Однако в совокупности с другими обязанностями они характеризуют рассматриваемый способ обучения как переформатирование экспертной модели высшего образования (модели поставок продукции) в партнерскую модель образования [22–23].

Организационные основы программ ОСР

Инициатива разработки программ ОСР, согласованных с работодателями и студентами, в системе высшего образования возникла «снизу» – в связи с запросами самих обучающихся. Эта инициатива является этапом эволюции моделей, обусловленных, с одной стороны, необходимостью организации и аккредитации внутрифирменного обучения. С другой стороны, инициатива исходит из понимания, что рабочее место может быть использовано как средство обучения по конкретным темам в рамках концепции индивидуальной работы на основе учебного плана (Curriculum) [24–25]. Поэтому собственно и возникла идея ОСР как нового вида обучения, осуществляемого в междисциплинарном пространстве, находящемся за пределами предметных рамок и имеющем свой собственный набор норм и практик [26–27]. Как аксиому следует принять то, что такого рода обучение «работает» только в том случае, если производственная среда способна поддерживать обучающегося и содействует его рефлексии на соответствующем уровне. Зачастую возможности для обучения могут быть созданы «внутри» официальной работы обучающихся. Тогда на первый план выходят их способности к самоменеджменту и мотивированность к самостоятельному обучению. Поддержка со стороны работодателя для студентов также необходима, в особенности на рабочих местах, где преобладает программируемый труд и у работников имеются ограничения свободы действий.

Для активного участия университета в процессах ОСР необходимо устанавливать партнерские отношения с работодателями на стратегическом уровне, когда компания рассматривает сотрудничество как вклад в развитие его интеллектуального и структурного капитала [28]. Данный вклад может осуществляться как на тактическом уровне с конкретными целями в области развития персонала [29], так и в менее формальном виде, когда участие компании в сотрудничестве происходит посредством инициативы самих обучающихся [25]. Постоянное увеличение числа подобного вида отношений, по-видимому, отражает возрастающий интерес компаний к использованию учебного опыта при планировании долгосрочных целей в области стратегического развития [30].

Рассмотрим некоторые базовые элементы, необходимые для организации успешного обучения по программам ОСР.

Зачетные единицы. В рамках современной трансдисциплинарной модели ОСР использование зачетных единиц для учета предшествующего обучения трансформировалось из учета «определенной» зачетной единицы, институционально принадлежащей некоторому учебному плану, в то,

что описывается с 1998 г. как «целевая» (focused credit) зачетная единица [31]. При составлении целевой зачетной единицы тьютор вместе с обучающимся определяет, по каким частям предполагаемой программы студент может быть аттестован еще до начала обучения, предоставив доказательства применяемых на практике навыков. Если доказательства существуют, то соответствующие части исключаются из программы или заменяются другими по желанию студента. Это происходит даже в том случае, если у студента нет официальных документов, подтверждающих наличие знаний и навыков. Такая ситуация часто возникает, когда у обучающегося есть опыт работы без предшествующего формального обучения и в ходе производственной деятельности он обрел новые навыки и продемонстрировал успешность в их применении. Целевая зачетная единица, учитывающая сформированные навыки и производственный опыт, не зафиксированные ранее официально, заносится в образовательный контракт. Такое решение об использовании целевых зачетных единиц свидетельствует о прогрессивной политике вузов, направленной на поощрение инициативы обучающихся в профессиональном самоопределении.

В менеджменте вуза деятельность тьютора по составлению целевой зачетной единицы является самостоятельно развивающимся процессом [32–33]. Этот процесс обеспечивает исходную точку и определяет «фундамент» программы ОСП, поскольку студенты получают помощь в критической рефлексии, оценивании прошлого обучения относительно своих будущих целей, в самопознании и самооценке, особенно при сборе идей и планировании будущего обучения.

С недавнего времени практика, выявляющая различие между предшествующим и запланированным обучением, усовершенствовалась за счет предоставления портфолио работ обучающегося, сопровождаемого характеристикой в свободной форме от преподавателя-эксперта [34]. Преподаватель-эксперт привлекается тьютором в том случае, если сам он не обладает достаточной компетентностью для оценки имеющегося опыта обучающегося или если предшествующий практический опыт обучающегося требует теоретизации либо представляет собой результат научных или прикладных исследований [35]. Использование систем зачетных единиц ECTS¹ и ECVET² становится все более привлекательным для обеспечения необходимого формального накопления знаний и опыта с целью уве-

¹ European Credit Transfer and Accumulation System – Европейская система перевода и накопления баллов.

² European Credit system for vocational Education and training – Европейская система зачетных единиц для профессионального образования.

личения транспарентности и мобильности высшего и профессионального образования¹.

Проектно-ориентированное обучение. Программы ОСР часто включают в себя стандартные курсы и различные групповые занятия, однако для большинства из них центральным компонентом являются проекты. Проекты, как правило, разрабатываются для решения реальных или будущих задач на рабочем месте; они часто составляют часть той деятельности, в которой учащиеся участвуют уже в качестве работников предприятия [33]. Проекты могут быть небольшими по объему и локальными и соотноситься с содержанием одного модуля в программе бакалавриата. Однако это могут быть и более масштабные исследования, которые призваны произвести организационный дизайн или значительные изменения в профессиональной сфере; результаты таких проектов, как правило, приводят к присвоению докторской степени. Большинство проектов в программах ОСР замышляется с целью становления студентов как исследователей-практиков [27], даже если в субъективном восприятии обучающихся это всего лишь элемент практической деятельности. В некоторых случаях желание студента сфокусироваться лишь на инструментальных аспектах деятельности преобладает, и тогда исследования становятся вспомогательными, уходят на задний план [36–37].

Методы оценивания. В программах ОСР возникает потребность описания адекватности и валидности методов оценивания результатов обучения, а также их непротиворечивости самой природе последнего. Специфика ОСР такова, что оно имеет проблемно-ориентированный характер, управляется самим студентом и относится к категории трансдисциплинарного профессионального обучения. Цель оценивания состоит в получении доказательств постоянного прогресса студентов в освоении знаний и формировании навыков менеджеров-практиков своего образования, способных к непрограммируемому труду, к постановке и решению производственных задач, не имеющих готового ответа. Образно говоря, инструментальный навык «уметь читать карты» должен быть развит до профессиональной компетенции картографа [38]. Студентам требуется постоянно подтверждать мастерство владения логическим мышлением и обладать способностями демонстрировать профессиональную компетентность.

Центральным звеном в процедурах оценки являются обычно рассуждения учеников: их критическая рефлексия относительно развития

¹ RUECVET. Piloting ECVET to the national VET systems of Russia and Uzbekistan (Erasmus + project). Available at: <http://www.ruecvet.uz/en/> (Accessed 06 June 2017).

своих способностей как практиков и практиков-исследователей и критические суждения относительно контекста своей работы [27, 39]. Технические особенности этого оценивания в общем случае сводятся к универсальным методам сравнения того, «что было», с тем, «что есть сейчас» согласно критериям оценки уровня знаний и навыков, дополненных демонстрацией индивидуальных учебных результатов. Иногда критерии оценивания являются частью образовательного контракта [40] и отражают виды профессиональных, социальных, культурных и «контекстных» знаний и навыков, используемых на рабочем месте.

Вклад в развитие организации. Вклад программ ОСП в развитие организации обычно происходит по трем направлениям. Первый, и самый значимый, заключается в ценности проекта, разрабатываемого и реализуемого на рабочем месте, которая состоит в появлении новых навыков у работника и изменений в производственном процессе [25, 41] и/или в появлении нового знания у освоившего программу ОСП и увеличении общего потенциала организации в виде интеллектуального либо структурного капитала [28]. Во-вторых, новые знания и навыки, возросший профессионализм, мотивация обучающихся могут способствовать значительным переменам в корпоративной культуре, особенно если их проекты направлены на развитие персонала и изменение ролей сотрудников в организации. Наконец, программы ОСП могут инновационно воздействовать на организационные или технологические процессы, задавая новый вектор развития бизнеса, повышая конкурентоспособность и репутацию организации. Такие результаты наиболее часто ассоциируются с программами аспирантуры [42], но могут быть получены и в программах первых двух циклов обучения.

Согласно исследованиям, базовая ценность ОСП – установление доверительных взаимовыгодных отношений с работодателем, которые способствуют быстрому личностному и профессиональному росту студентов. ОСП успешно развивается прежде всего в тех компаниях, где обучающиеся имеют должности руководителей или являются собственниками бизнеса [43–44]. Программы ОСП оказывают весьма положительное влияние и на независимых профессионалов-экспертов [45].

Есть доказательства, что малые и средние фирмы оценивают результаты обучения по программам ОСП выше, чем результаты формализованного обучения, по крайней мере, при подготовке специалистов и менеджеров [30]. Для менеджеров среднего и высшего уровня крупных организаций наиболее эффективными формами обучения признаются те, которые основаны на производственной деятельности, а не те, что осуществляются в аудиториях.

Помимо этого есть большое количество неопубликованной информации, которая указывает на то, что программы ОСР «работают» в качестве катализатора для студентов при принятии решения сменить место работы, потому что прежнее слабо содействовало их развитию, было вне контекста их устремлений или работодатели оказались слишком негибкими, имели лишь краткосрочные цели и не понимали, как извлечь выгоду из ОСР [46].

Теоретические основы обучения, совмещенного с работой

К настоящему времени разработан ряд теорий ОСР, которые служат основой для альтернативных форм подачи учебного материала [47–48] с использованием рабочего пространства вне университетов. Тем не менее до сих пор не наблюдается массового применения подобных теорий на практике [9].

Программы ОСР базируются на трансдисциплинарном подходе, что в корне отличает их от существующего дисциплинарного университетского образования [24]. Трансдисциплинарная рамка обучения предполагает использование не только межпредметных связей, но и выход за границы дисциплин к знаниям и решениям, которые еще не получили теоретического описания. Необходимость такого выхода обусловлена форматом проблемно-ориентированного обучения, направленного на формирование навыков решения нестандартных задач, не имеющих готовых алгоритмов действий и ответов. В процессе трансдисциплинарного обучения, включающего обязательные трансдисциплинарные исследования, осуществляется теоретизация как имеющихся, так и новых знаний. В целом трансдисциплинарная рамка допускает дисциплинарный подход к обучению, но не в качестве единственного, поскольку разрешение сложных социетальных проблем, как правило, требует установления «диалога» между дисциплинами.

Программы ОСР должны быть обеспечены соответствующей методологией и методиками организации индивидуальных программ обучения, признания существующих знаний и навыков у студентов, системой оценивания обучающихся, понятной им. За последние 20 лет расширение договорной формы ОСР привело к развитию отдельного педагогического направления – андрогогики (термин заимствован у Малькольма Ноулз [49]).

Совмещенное с работой обучение слабо соответствует принятому в вузах разделению программ на учебные и исследовательские. Большинство программ ОСР содержит оба этих элемента. В соответствии с типологией Рона Гриффитса [50], ОСР следует воспринимать как обучение, осно-

ванное на исследовании и ориентированное на исследование. Оно может так позиционироваться еще и потому, что тьюторы и преподаватели вуза вынуждены вести педагогические исследования, чтобы обосновать результаты проектно-ориентированного обучения, многие из которых являются новыми знаниями.

ОСР и другие сходные с ним практики базируются на хорошо известных теоретических основах. Базовыми для развития ОСР являются, в частности, концепции Дж. Дьюи [51–53], особенно в части его взглядов на демократическую реконцептуализацию профессионального образования. Эти идеи развивались в контексте высшего и среднего профессионального образования теми учеными, кто внес существенный вклад в разработку моделей для взрослого и профессионального обучения за прошедшие три десятилетия [см., например, 49, 54–56]. Особо отметим влияние рефлексивной философии Дональда Шена (Schön) [55] на понимание и теоретизацию предоставления программ ОСР. Он указывал на то, что совмещенное с работой обучение более всего соответствует правилам проведения прикладных исследований [57–58], различным вариантам совместных эмпирических исследований (participative enquiry) [59] и использованию концепции мягкой методологии систем [60]. Все эти подходы касаются описания и управления изменяющимися ситуациями, подлежащими изучению, которое происходит на рабочем месте и в реальной жизни и которое проводится в большинстве случаев на основе коллаборации.

Значительное влияние на развитие программ ОСР оказала «модель обучения на практике» (action learning) Пера Реванса [61], в которой обучающиеся развиваются посредством решения реальных проблем и объединяются, чтобы обсуждать их вместе на структурированном форуме. Заметим только, что принципы, лежащие в основе практико-ориентированного обучения, используются гораздо шире, чем специфические методы, которые отстаивает Реванс.

Эпистемологическая основа ОСР обычно представляется в весьма прагматичной форме, что в философском смысле подчеркивает взаимозависимость знания и исполнения, как это сформулировано у Джона Дьюи и Ричарда Сеннета [53, 62]. Такая форма обучения в смысловом значении объединена с конструктивизмом и в некоторой степени с феноменологической перспективой, в которой ученик рассматривается как автономная единица, осознающая свой контекст и роль посредством активного участия во взаимодействии [63]. Это отражено в понятии Дональда Шена о конструкционизме (идущем еще от Питера Бергера и Томаса Лукмана) как о теории обучения, где знание и исполнение сосуществуют в спирали деятельности и где знание сообщает движение практике, производящей

дальнейшее знание, которое, в свою очередь, приводит к изменениям на практике, и т. д. [55]. Подобная концепция обсуждалась в форме запрограммированного или дисциплинарного знания, изменяемого в ходе исследования с проникновением в суть явления, с целью производства новых, практических знаний посредством изучения реальных проблем рабочего места [61]. При использовании такого процесса возникает некоторая форма метаобучения, в котором обучающийся практик может быть рассмотрен как актер своего постформального развития [64], развивающийся в сторону своей эпистемологической зрелости [65].

Данная концептуализация ОСР не приводит Дональда Шена непосредственно к разногласиям с концепцией обучения, основанного на дисциплинарном подходе, составляющем основу большей части высшего образования. Просто ОСР, как было сказано выше, осуществляется в более широком, трансдисциплинарном или постдисциплинарном пространстве, которое может включать в себя и дисциплинарное обучение, идущее параллельно с ОСР.

Признается, что ОСР в значительной степени основано на том, что Гиббонс и др. (1994) назвали способом получения знания «Mode 2» [66], когда оно производится и используется за пределами вуза. Аналог данного процесса представлен в рефлексивной спирали Шена [55], где знание производится посредством практики и используется на практике. Отношения между таким видом знания и знаниями, полученными в университете, были в последнее время предметом множественных дебатов и привели к рождению концепции так называемой «колонизации» и «обратной колонизации» между рабочим местом и академическим знанием [67].

Имеются работы, в которых ОСР осмысливается с точки зрения адекватности, эффективности [68] и перспектив «жизнеспособности» [69–70]. Авторы полагают, что низкой степенью адекватности обладают цели достижения пороговых стандартов, необходимых для выполнения конкретной работы. Наиболее адекватной является концепция ОСР, ориентированная на университетские требования к уровню образования. Нюансы таких требований должны рассматриваться в процессе переговоров. На уровне магистратуры ОСР может превратиться в то, что Шен назвал в 1987 г. «болотом» реальной практики [55], где сотрудники вовлечены в решение неопределенных проблем без опоры на системный подход и теорию. Солидарен с Шеном Рассел Акоф, который обозначил способ решения производственных проблем без привлечения академических знаний как «месиво» [71]. Хорст Риттел и Мелвин Вебуер ввели применительно к производственным проблемам эпитет «злые проблемы (wicked problem)»

[72], если они используются вне научного контекста, искусственно «придумываются» на этапе проектирования и «растворяются» на этапе решения проблем [73].

Подводя итоги, отметим, что взгляды большинства практиков, поддерживающих программы ОСР, и теоретиков, пытающихся разобраться в глобальном феномене такого вида обучения, сходятся в том, что данные программы одновременно актуализируют диалоговую и эволюционную эпистемологию. Это свидетельствует о том, что в современном научном познании происходят парадигмальные изменения, ведущие если не к исчезновению границ между естественнонаучным и гуманитарным познанием, то к взаимному проникновению методов и трансдисциплинарному познанию.

Заключение

Таким образом, распространение обучения, совмещенного с работой, означает переход профессионального образования на другую ступень, где ведущим является интегрированный, основанный на практическом опыте трансдисциплинарный подход к обучению и присвоению нового знания в соответствии со схемой Mode 2 [66]. Чисто дисциплинарный подход к получению знания (Mode 1) в современном высшем образовании устаревает и перестает «работать» как драйвер, способный привлечь и заинтересовать студента.

Сегодня работодатели ожидают оперативной реакции вузов на свои запросы в квалифицированном персонале. В существующих социально-экономических условиях предприятиям, чтобы преуспеть финансово, необходимы инновации и продукции, и бизнес-процессов. Для этого требуются новые навыки, знания, опыт работников и свежие идеи. Следовательно, вузы должны постоянно совершенствовать свои услуги, предложения и механизмы передачи знаний, улучшать образовательные программы, развивать научные исследования. Особое внимание должно уделяться производственной среде, в которой происходит обучение, что подразумевает использование инновационных педагогических методов и оснащение рабочих мест эффективными средствами обучения. И университеты, и работодатели должны быть заинтересованы не только в профессиональном развитии студентов-работников, но и в их личностном росте.

Изучение опыта применения программ ОСР показывает, что существующая традиционная модель студента вуза, включающая дискретные знания, умения и навыки, которые предположительно будут развиваться на производстве, катастрофически устарела. Сейчас необходимо уделять внимание развитию «метанавыков» и способностей, позволяющих студен-

там стать «саморуководящими» практиками и «самонаправленными» учениками. Представление о студентах-заочниках как о сотрудниках предприятий, развитие которых поддерживается вузами и в основном зависит от целей работодателя, также является вчерашним днем. Многие студенты-заочники, прежде всего те, что обучаются в магистратуре и аспирантуре, уже занимают должности, которые требуют самостоятельных непрограммируемых решений относительно управления производственными процессами. Некоторые из таких учащихся – работники, определяющие стратегию развития компаний, а также самозанятые профессионалы. В связи с этим формат, средства и качество подготовки трудовых ресурсов должны рассматриваться критически не только в контексте ответа работодателю на его потребности в квалифицированных кадрах, но и с точки зрения долгосрочных, простирающихся дальше запросов любого отдельно взятого работодателя перспектив развития рынка труда и общества в целом.

Таким образом, концептуальные основы современного профессионального образования должны формироваться с учетом динамики развития интеллектуального капитала и стремления организаций, профессиональных сообществ и отраслей промышленности развиваться и оставаться конкурентоспособными в экономике знаний.

Список использованных источников / References

1. Costley C., Dikerdem M. Work based learning pedagogies and academic development. A research project funded by the HEA Subject Centre for Education, ESCalate 2011, London: Institute for Work Based Learning, Middlesex University, 2012. 73 p. (Translated from English)
2. Helyer R. The Work-Based Learning Student Handbook. 2nd ed. Palgrave Macmillan, 2015. 328 p. (Translated from English)
3. Talbot J., Costley C., Dremina M. A. and Kopnov V. A. A review of the practice of work-based learning (WBL) at higher education level in the UK. *The Education and Science Journal*. 2017. № 1. P. 119–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-119-141. (Translated from English)
4. Talbot J. Recognising non-formal and informal learning: modernizing Russian higher education or irrelevant? *The Education and Science Journal*. 2015. № 1 (4). P. 142–157. DOI:10.17853/1994-5639-2015-4-142-157. (Translated from English)
5. Helyer R., Lee D., Evans A. Hybrid HE: Knowledge, Skills and Innovation. *Work Based Learning e-Journal*. 2011. № 1 (2). P. 18–35. Available at: <http://wblearning-ejournal.com/archive/10-01-11/E2003%20rtb.pdf> (Accessed 06 June, 2017). (Translated from English)
6. Helyer R. What is Employability?: reflecting on the postmodern challenges of work-based learning. *Journal of Employability in the Humanities*. 2007. № 1. P. 1–12. Available at: <http://tees.openrepository.com/tees/bitstream/10149/113951/2/113951.pdf> (Accessed 06 June, 2017). (Translated from English)

7. Boud D., Costley C. From project supervision to advising: New conceptions of the practice. *Innovations in Education and Teaching International*. 2007. № 44 (2). P. 119–130. DOI: 10.1080/14703290701241034. (Translated from English)
8. Stephenson J., Malloch M., Cairns L. Managing their own programme: A case study of the first graduates of a new kind of doctorate in professional practice. *Studies in Continuing Education*. 2006. № 28 (1). P. 17–32. DOI: 10.1080/01580370500525681. (Translated from English)
9. Lester S., Costley C. Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*. 2010. № 35 (5). P. 561–575. (Translated from English)
10. Andrews J., Higson H. Graduate employability, «Soft Skills» versus «Hard» Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*. 2008. № 33 (4). P. 411–422. DOI: 10.1080/03797720802522627. (Translated from English)
11. James P. Discourse and practices of competence-based training. *International Journal of Life Long Learning*. 2002. № 21 (4). P. 369–391. (Translated from English)
12. Gear J., McIntosh A., Squires G. Informal learning in the professions. Kingston-upon-Hull: University of Hull Department of Adult Education, 1994. (Translated from English)
13. Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P. Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (ed), Differing visions of a learning society. Bristol: Policy Press, 2000. (Translated from English)
14. Eraut M., Maillardet F. J., Miller C., Steadman S., Ali S., Blackman C., Furner J. Learning during the first three years of postgraduate employment – the LiNEA Project In: EARLI Conference, Padua, Italy. 2003. 17 p. Available at: http://eprints.brighton.ac.uk/234/1/Blackman%2C_C_Padua_Conference_%282003%29.pdf (Translated from English)
15. Felstead A., Fuller A., Unwin L., Ashton D., Butler P., Lee T. Surveying the scene: Learning metaphors, survey design and the workplace context. *Journal of Education and Work*. 2005. № 18 (4). P. 359–83. DOI: 10.1080/13639080500327857. (Translated from English)
16. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. Professional doctorates: Integrating professional and academic knowledge. Buckingham: Open University Press, 2004.
17. Anderson G., Boud D., Sampson J. Qualities of learning contracts. In J. Stephenson and M. Yorke (eds), Capability and quality in higher education. London: Kogan Page, 1998. P. 162–173. (Translated from English)
18. Lyons F., Bement M. Setting the standards: Judging levels of achievement. In D. Boud and N. Solomon (eds), Work-based learning: A new higher education. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001. P. 167–184. (Translated from English)
19. Graham S., Rhodes G. Critical reflection in the 21st century workplace: Towards an interactive discussion area for practitioners. In J. Garnett and D. Young (eds), Work-based learning futures. Bolton: University Vocational Awards Council, 2007. (Translated from English)

20. Stephenson J. Supporting student autonomy in learning. In J. Stephenson, M. Yorke (eds), *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. (Translated from English)
21. Moore L. J. Ethical and organisational tensions for work-based learners. *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 161–72. DOI: 10.1108/13665620710735639. (Translated from English)
22. Lester S. Negotiated work-based learning: From delivery systems to re-alization systems. *Capability*. 2002. Vol. 5. № 1. P. 6–9. (Translated from English)
23. Harvey M. The changing power balance between learners, universities and work contexts. In J. Garnett and D. Young (eds), *Work-based learning futures*. Bolton: University Vocational Awards Council, 2007. P. 28–35. (Translated from English)
24. Boud D. Creating a work-based curriculum. In D. Boud and N. Solomon (eds), *Work-based Learning: A New Higher Education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education. Open University Press, 2001. P. 44–58. (Translated from English)
25. Nixon I., Smith K., Stafford R., Camm S. Work-based learning: Illuminating the higher education landscape. London, UK: The Higher Education Academy, 2006. (Translated from English)
26. Portwood D. An intellectual case for work based learning as a subject. In D. Portwood and C. Costley (eds), *Work based learning and the university: New perspectives and practices*. Birmingham: Staff & Educational Development Association (SEDA Paper 109), 2000. (Translated from English)
27. Costley C., Armsby P. Work-based learning assessed as a field or mode of learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 21–33. DOI: 10.1080/02602930600848267. (Translated from English)
28. Garnett J. Work based learning and the intellectual capital of universities and employers. *The Learning Organization*. 2001. № 8 (2). P. 78–82. DOI: 10.1108/09696470110388026. (Translated from English)
29. Nikolou-Walker E., Meaklim T. Vocational training in higher education: A case-study of work-based learning within the police service of Northern Ireland. *Research in Post-Compulsory Education*. 2007. № 12 (3). P. 357–376. DOI: 10.1080/13596740701559829. (Translated from English)
30. Burgoyne J., Hirsh W., Williams S. The development of management and leadership capability and its contribution to performance: The evidence, the prospects and the research need. Sheffield: Department for Education and Skills (RR560), 2004. (Translated from English)
31. Garnett J. Using APEL to develop customised work-based learning programmes at postgraduate level. In D. Croker, D. Ellis, Y. Hill, J. Storan, I. Turner (eds), *APEL: Beyond gradueness*. London: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, 1998. (Translated from English)
32. Doncaster K. Accrediting the experience of work-based learners: A case-study. *Journal of Access and Credit Studies*. 2000. № 2 (2). P. 269–277. (Translated from English)

33. Armsby P., Costley C. Research driven projects. In D. Portwood and C. Costley (eds), *Work based learning and the university: New perspectives and practices*. Birmingham: Staff & Educational Development Association, 2000. (SE-DA Paper 109). (Translated from English)
34. Chisholm C., Davis M. Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 45–59. DOI: 10.1080/02602930600848242. (Translated from English)
35. Lester S. Professional practice projects: APEL or development? *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 188–202. DOI: 10.1108/13665620710735657. (Translated from English)
36. Doncaster K., Lester S. Capability and its development: Experiences from a work-based doctorate. *Studies in Higher Education*. 2002. № 27 (1). P. 91–101. DOI: 10.1080/03075070120099395. (Translated from English)
37. Boud D., Tennant M. Putting doctoral education to work: Challenges to academic practice. *Higher Education Research and Development*. 2006. № 25 (3). P. 293–306. DOI: 10.1080/07294360600793093. (Translated from English)
38. Lester S. Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms? In D. O'Reilly, L. Cunningham and S. Lester (eds), *Developing the capable practitioner*. ed. London: Routledge, 1999. (Translated from English)
39. Brodie P., Irving K. Assessment in work based learning: Investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 11–19. DOI: 10.1080/02602930600848218. (Translated from English)
40. Costley C. Work-based learning: Assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 1–9. DOI: 10.1080/02602930600848184. (Translated from English)
41. Costley C., Armsby P. Methodologies for undergraduates doing practitioner investigations at work. *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 131–145. DOI: 10.1108/13665620710735611. (Translated from English)
42. Costley C., Stephenson J. Building doctorates around individual candidates' professional experience. In D. Boud and A. Lee (eds), *Changing practices of doctoral education*. London: Routledge, 2008. P. 171–186. (Translated from English)
43. Teare R., Neil J. Fast-forward to accredited corporate learning? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2002. № 14 (7). P. 342–348. (Translated from English)
44. Brennan J., Little B. A Review of work based Learning in Higher Education. London: Quality Support Centre and Open University, 1996. (Translated from English)
45. Stephenson J., Saxton J. Using the Internet to gain personalized degrees from learning through work: Some experience from Ufi. *Industry and Higher Education*. 2005. № 19 (3). P. 249–258. (Translated from English).
46. Gustavs J., Clegg S. Working the knowledge game? Universities and corporate organizations in partnership. *Management Learning*. 2005. № 36 (1). P. 9–30. (Translated from English)

47. Malloch M., Cairns L., Evans K. and O'Connor B. N. (Eds.). The SAGE handbook of workplace learning. London, UK: Sage Publications, 2011. (Translated from English)
48. Illeris K. The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learning in working life. London, UK: Routledge, 2011. (Translated from English)
49. Knowles M. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge: Cambridge Book Company, 1970. (Translated from English)
50. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. 2004. № 29 (6). P. 709–726. DOI: 10.1080/0307507042000287212. (Translated from English)
51. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1916. (Translated from English)
52. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath, 1933. (Translated from English)
53. Dewey J. Experience and education. New York: Collier, 1938. (Translated from English)
54. Kolb D. A. Experiential learning. New York: Prentice Hall, 1984. (Translated from English)
55. Schön D. A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. (Translated from English)
56. Boud D., Cohen R. and Walker D. Using experience for learning. Buckingham: Open University Press, 1993. (Translated from English)
57. Lewin K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 1946. № 2. P. 34–46. (Translated from English)
58. Carr W., Kemmis S. Becoming critical: Education, knowledge and action research. Lewes: Falmer Press, 1986. (Translated from English)
59. Reason P., Rowan J. Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research. Chichester: John Wiley, 1981. (Translated from English)
60. Checkland P. Systems thinking, systems practice. London: John Wiley, 1981. (Translated from English)
61. Revans R. W. Action learning: New techniques for management. London: Blond and Briggs, 1980. (Translated from English)
62. Sennett R. The craftsman. London: Allen Lane, 2008. (Translated from English)
63. Tennant M. Doctoring the knowledge worker. *Studies in Continuing Education*. 2004. № 26 (3). P. 431–441. DOI: 10.1080/0158037042000265971. (Translated from English)
64. Czikszentmihalyi M., Rathunde C. The psychology of wisdom: An evolutionary perspective. In R. J. Sternberg (ed), *Wisdom: Its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (Translated from English)
65. Kitchener K. S., King P. M. Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1981. № 2. P. 89–116. (Translated from English)

66. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994. (Translated from English)
67. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. Professional doctorates: Integrating professional and academic knowledge. Buckingham: Open University Press, 2004. (Translated from English)
68. Lester S. Conceptualising the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education*. 2004. № 29 (6). P. 757–770. DOI: 10.1080/0307507042000287249. (Translated from English)
69. Stephenson J. The concept of capability and its importance in higher education. In J. Stephenson and M. Yorke (eds), *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. P. 1–13. (Translated from English)
70. O'Reilly D., Cunningham L., Lester S. 1999. Developing the capable practitioner. London: Routledge, 1999. (Translated from English)
71. Ackoff R. L. Redesigning the future: A systems approach to societal problems. New York: John Wiley, 1974. (Translated from English)
72. Rittel H. J. W. and Webber M. M. Planning problems are wicked problems. In N. Cross (ed), *Developments in design methodology*. New York: John Wiley, 1984. (Translated from English)
73. Simon H. The sciences of the artificial. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1972. (Translated from English)

Информация об авторах:

Талбот Джон – доктор философии, доцент Центра программ обучения, связанных с работой Университета Честера, Честер (Великобритания). E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

Костли Кэрол – доктор философии, директор Института программ обучения, совмещенных с работой, Университета Мидсекса, Лондон (Великобритания). E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

Дремина Мария Анатольевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: mdryomina@yandex.ru

Копнов Виталий Анатольевич – доктор технических наук, профессор, советник ректора Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2017; принята в печать 17.05.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Jon Talbot – PhD in Philosophy, Associate Professor, Centre for Work Related Studies, University of Chester, Chester (United Kingdom). E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

Carol Costley – PhD in Philosophy, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University, London (United Kingdom). E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

Maria A. Dremina – Candidate of Sociological Sciences, Senior Lecturer, Department of Management, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: mdryomina@yandex.ru

Vitaly A. Kopnov – Doctor of Engineering Sciences, Professor, Advisor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Received 18.01.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923.3

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-119-137

ВЛИЯНИЕ ЭФФЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА СТРУКТУРУ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Д. Г. Орлова

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь
(Россия).*

E-mail: 13-orlova@mail.ru

Аннотация. Введение. Новые федеральные государственные стандарты высшего образования предъявляют повышенные требования не только к уровню профессиональной компетенции выпускников вузов, но и к их личностной готовности к осуществлению успешной профессиональной деятельности. Психологическое благополучие – одно из интегративных личностных образований, определяющих эффективную и полноценную реализацию специалистом своих трудовых функций. Именно этим обусловлена актуальность изложенного в статье исследования.

Цель публикации заключается в анализе специфики взаимосвязей свойств интегральной индивидуальности студентов с уровнем выраженности у них психологического благополучия.

Методология и методики. Методологической базой работы стали концепция психологического благополучия К. Рифф и теория интегральной индивидуальности, авторство которой принадлежит В. С. Мерлину. Исследование проводилось с использованием пакета диагностических методик: методики К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в модификации автора статьи; методики изучения структуры темперамента Я. Стреляу (в адаптации Н. Н. Даниловой, А. Г. Шмелева); опросника структуры темперамента В. М. Русалова (ОСТ) и личностного опросника 5PFQ (в адаптации А. Б. Хромова).

Результаты и научная новизна. Произведен ретроспективный анализ исследований феномена психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии. Предпринята попытка продемонстрировать принцип полиморфизма как одного из основополагающих принципов теории интегральной индивидуальности на примере изучения роли психологического благополучия в структуре личности студента. Эмпирическая часть исследования,

которая осуществлялась на базе четырех высших учебных заведений г. Перми, показала наличие общих характеристик и значимых различий по показателям нейродинамического, психодинамического и личностного уровня интегральной индивидуальности между двумя группами респондентов – студентов с низкими и с высокими значениями психологического благополучия. В каждой группе удалось выявить уникальные корреляции во взаимосвязях показателей данных уровней. Для группы с низким психологическим благополучием характерны взаимосвязи показателей темперамента с показателями нервной системы и показателями личности, а также взаимосвязи показателей личности друг с другом. Для группы с высоким психологическим благополучием характерны только взаимосвязи показателей темперамента друг с другом.

Практическая значимость. Материалы исследования и полученные результаты могут быть использованы в организации учебного процесса в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: психологическое благополучие; структура интегральной индивидуальности; личностные компетенции.

Для цитирования: Орлова Д. Г. Влияние эффекта психологического благополучия на структуру интегральной индивидуальности студента // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 119–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-119-137.

THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ON THE STUDENT'S INTEGRAL INDIVIDUALITY STRUCTURE

D. G. Orlova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm (Russia).

E-mail: 13-orlova@mail.ru

Abstract. *Introduction.* New Federal State Standards of the higher education impose increased requirements not only to the level of professional competence of university graduates, but also to their personal readiness for implementation of successful professional activity. Psychological well-being is one of the integrative personal bases defining effective and full realization of labour functions by an expert. This has caused the research relevance stated in the article.

The aim of this article is to analyze the specifics of the relationships of students' integrated individuality of depending with the expression level of psychological well-being.

Methodology and research methods. Methodological base of work involve the concept of psychological well-being by K. Riff, and the theory of integrated identity by V. S. Merlin. The research was conducted with the use of a package of diagnostic methods: «Scales of psychological well-being» by K. Ryff modified by D. G. Orlova; methods

of studying the temperament by J. Strelau (adaptation by N. N. Danilova and A. G. Shmelyov); Structure Of Temperament Questionnaire by V. M. Rusalov (STQ); Five-Factor Personal Questionnaire (5PFQ) in A. B. Khromov's adaptation.

Results and scientific novelty. The retrospective analysis of researches on a psychological well-being phenomenon in foreign and Russian psychology is carried out. The author made an attempt to show the principle of polymorphism as one of the fundamental principles of the integrated identity theory on the example of studying the role of psychological well-being in the structure of a student identity. An empirical part of the present research, carried out on the basis of four higher educational institutions of Perm, showed the existence of general characteristics and significant distinctions on indicators of neurodynamic, psychodynamic and personal levels of integrated identity between two groups of respondents – students with low and high values of psychological well-being. In each group it was succeeded to reveal some unique correlations in interrelations of indicators of these levels. Interrelations of temperament indicators between nervous system and personality indicators, as well as interrelation of personality indicators between each other are specific to a group with low psychological well-being. Only interrelations of temperament indicators between each other are specific to a group with high psychological well-being.

Practical significance. The materials and findings provided in the article can be used for organization of the educational process in higher educational institutions.

Keywords: psychological well-being, structure of integral individuality, personal competences.

For citation: Orlova D. G. The effect of psychological well-being on the student's integral individuality structure. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 119–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-119-137.

Введение

В связи с реформированием системы образования в целом и постоянной доработкой существующих федеральных государственных стандартов высшего образования в частности изменяются требования к подготовке выпускников высших учебных заведений. Значимым становится не только уровень профессиональной компетенции бакалавра или магистра, но и уровень их личностной готовности, который является важным условием успешной профессиональной деятельности. На фоне выделенных в образовательных стандартах профессионально значимых личностных качеств продолжается поиск интегративных личностных образований, необходимых для эффективной и полноценной реализации профессиональных (трудовых) функций. Одним из таких образований является психологическое благополучие личности [1].

Несмотря на относительно непродолжительную историю исследования данного феномена, в зарубежной и отечественной психологии собрано и проанализировано достаточное количество теоретической и эмпирической информации.

Теоретическую основу для понимания феномена психологического благополучия в 1969 г. заложил американский психолог Н. Бредберн [2]. В более поздних работах Э. Динера было охарактеризовано семантически близкое понятие «субъективное благополучие», которое также получило большое распространение в зарубежной психологии [3–5].

Еще одним автором, внесшим вклад в изучение психологического благополучия, стала американская исследовательница К. Рифф [6, 7]. Опираясь на учение Н. Бредберна, она разработала собственную структуру благополучия и выделила шесть основных его компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост. К. Рифф также предложила оригинальный метод психотерапии (well-being therapy) и составила опросник «Шкалы психологического благополучия», который активно применяется на практике.

Данный опросник был апробирован на русской выборке и модифицирован П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой [8]. В дальнейшем на основе модифицированной версии методики были рассмотрены взаимосвязи психологического благополучия и осмысленности жизни [8].

Помимо этого в отечественной психологии изучались связи психологического благополучия с ценностно-смысловыми образованиями (Д. А. Леонтьев, Р. М. Шамянов), суверенностью психологического пространства (Е. Н. Панина), толерантностью (Н. К. Бахарева¹), средовыми условиями (О. С. Ширяева²), профессиональной деятельностью (И. В. Заусенко³, Р. М. Шамянов) [9–11].

В связи с проблематикой нашей статьи отдельно стоит упомянуть исследования, посвященные динамике психологического благополучия студентов-психологов (А. Б. Козьмина) [12] и психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия (О. А. Идובהва) [1].

¹ Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004. 22 с.

² Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности: дис. ... канд. психол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2008. 254 с.

³ Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 24 с.

Однако, несмотря на разносторонний анализ психологического благополучия в перечисленных научных работах, обобщенные данные об особенностях психологического благополучия студентов различных специальностей отсутствуют.

Таким образом, можно констатировать противоречия между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к личностным компетенциям выпускников и отсутствием интегральных исследований личностных качеств; между необходимостью создания среды, актуализирующей позитивные ресурсы личности студентов, и отсутствием научного обоснования психологического сопровождения и оптимизации психологического благополучия личности студентов в условиях вуза.

Цель изложенного далее исследования – анализ специфических взаимосвязей свойств уровней интегральной индивидуальности студентов в зависимости от степени выраженности их психологического благополучия.

Обзор литературы

Н. Бредберн считал, что структура психологического благополучия состоит из двух компонентов: позитивного и негативного аффекта [2]. Э. Динер, полагавший благополучие субъективным качеством, добавил к данной структуре еще одну составляющую – «удовлетворенность жизнью» как более глобальный и когнитивный компонент: этим ученый подчеркивал недостаточность изучения благополучия на основе только эмоциональных составляющих [4]. К. Рифф, в свою очередь, оспорила точку зрения Э. Динера, придя к выводу, что субъективное благополучие и его составляющие носят чрезмерно изменчивый характер и мало отражают общую картину благополучия в долгосрочной перспективе [6, 7].

Несмотря на различие в подходах к определению психологического благополучия, в последнее время наблюдаются тенденция к объединению разных теорий и попытки комплексного изучения феномена благополучия [13, 14]. При этом в зарубежной психологии преобладают исследования, рассматривающие субъективное благополучие [3, 5, 15–18].

В изучении проблемы субъективного благополучия выделяются два направления:

- изыскания, связанные с изучением внутренней позиции личности, ее самосознания, индивидуальных особенностей;
- исследования внешних по отношению к личности условий как возможность повышения уровня благополучия.

Более распространен второй тип работ, в которых анализируется зависимость субъективного благополучия, например, от здоровья / долго-

летия [19], уровня дохода [20], способности адаптации к важным событиям в жизни [21].

Отметим, что в зарубежной и отечественной психологии отсутствует единое определение феномена психологического благополучия. Оно трактуется как одна из составляющих более широкого понятия «психологическое здоровье» (И. В. Дубровина и др.) [22] или, наоборот, как некое интегрирующее целое, в рамках которого «психическое здоровье» или «психологическое здоровье» выступают соподчиненными компонентами (А. В. Воронина) [23]. Некоторые российские ученые вслед за зарубежными авторами используют термин «субъективное благополучие» (Е. Н. Панина, Р. М. Шамянов) [10, 11].

В работах отечественных психологов особое внимание уделяется вопросу психологическому благополучию субъектов образовательного процесса (школьников, студентов, педагогов). Так, К. Н. Смирнов пишет о формировании пространства психологического благополучия школы, которое может способствовать конструктивному взаимодействию школьников и педагогов [24]. И. В. Заусенко полагает, что одной из детерминант психологического благополучия педагогической среды является низкая конфликтность [25]. Е. С. Полищук выявляет специфические особенности проявления характеристик психологического благополучия в зависимости от разного уровня ролевой виктимности студентов [26].

Для наиболее разностороннего и систематизированного анализа психологического благополучия студентов мы в своей работе использовали теорию интегральной индивидуальности (ИИ) В. С. Мерлина, который определял ее как целостную характеристику индивидуальных свойств человека и как объект междисциплинарного исследования наук о природе и обществе [27]. Нами была предпринята попытка продемонстрировать принцип полиморфизма как одного из основополагающих принципов теории ИИ на примере исследования роли психологического благополучия в структуре ИИ студента.

Материалы и методы

Эмпирическая часть исследования осуществлялась в 2016/17 уч. г. на базе четырех высших учебных заведений Перми: Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермской государственной фармацевтической академии Минздрава России, Пермского национального исследовательского политехнического университета и Пермского военного института войск национальной гвардии РФ. Выбор данных образовательных учреждений объясняется стремлением охватить

выборкой студентов различной профессиональной направленности – гуманитарной, естественнонаучной, технической и военной. Общее число участников составило 220 студентов (143 девушки и 77 юношей) 2–3-х курсов обучения в возрасте от 18 до 23 лет.

Для наиболее полного и системного анализа проблемы психологического благополучия студентов в качестве базовых были избраны концепция психологического благополучия К. Рифф и теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина.

Использование «Шкал психологического благополучия» К. Рифф в нашей модификации [28] позволило оценить шесть показателей психологического благополучия: позитивные отношения, автономию, управление средой, личностный рост, цели в жизни и самопринятие.

Для изучения системы индивидуальных свойств организма применялась методика исследования структуры темперамента Я. Стреляу (адаптация Н. Н. Даниловой, А. Г. Шмелева)¹, для оценки системы индивидуальных психических свойств – опросник структуры темперамента В. М. Русалова (ОСТ)² и личностный опросник 5PFQ (адаптация А. Б. Хромова)³.

Обработка матрицы сырых данных осуществлялась при помощи программы MS Excel 2007, а статистический анализ производился на основе пакета прикладных статистических программ STATISTICA 10.0 (StatSoft Inc).

Результаты исследования

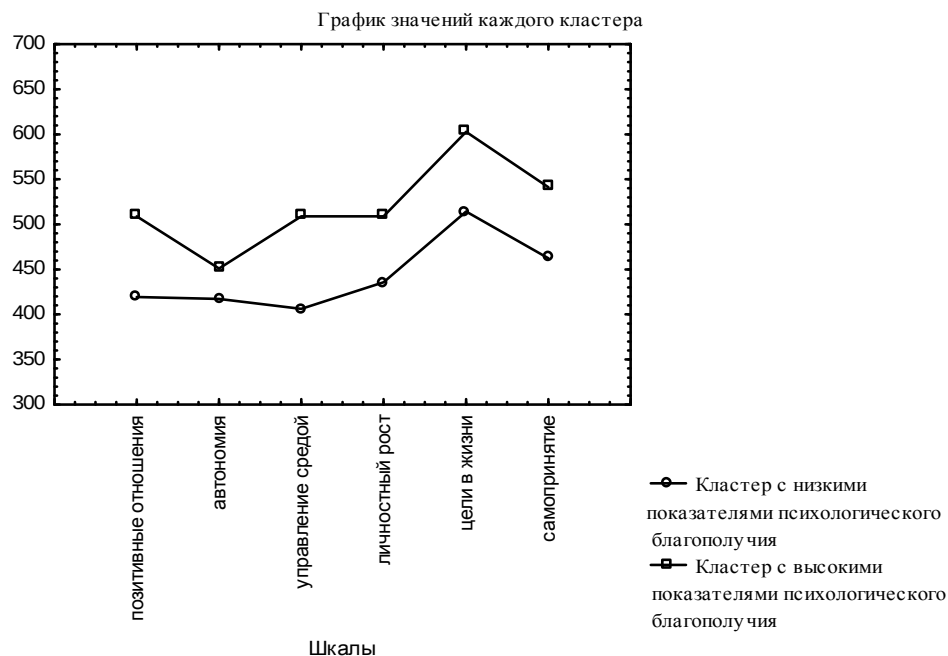
Обработка полученных в ходе исследования данных, стандартизация сырых баллов и перевод их в Т-баллы сделали возможным сравнение результатов опросов респондентов, проводившихся с применением разных методик. Использование кластерного анализа (метод К-средних) позволило сформировать выборки студентов с низкими и высокими показателями психологического благополучия. Графически результаты данного анализа отражены на рисунке.

Общая выборка испытуемых была разделена на группу из 125 студентов с низкими показателями психологического благополучия и группу из 95 студентов с высокими показателями психологического благополучия.

¹ Методика изучения структуры темперамента Я. Стреляу (адаптация Н. Н. Даниловой, А. Г. Шмелева) // Практикум по психодиагностике личности / ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002.

² Настольная книга практического психолога / сост. С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. Москва: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; Санкт-Петербург: Сова, 2008. 671 с.

³ Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. Курган: Курганский государственный университет, 2000. 23 с.



Результаты кластерного анализа общей выборки по критериям психологического благополучия
Results of the cluster analysis of the total sample according to the criteria of psychological well-being

Для определения статистически значимых различий между подвыборками в разноуровневых свойствах интегральной индивидуальности (табл. 1) применялся Т-критерий Стьюдента¹.

Использование Т-критерия позволило сделать вывод о том, что выделенные подвыборки студентов различаются по всем показателям двух уровней индивидуальных свойств: 1) нейродинамического уровня (свойства нервной системы); 2) психодинамического и личностного уровней (свойства темперамента и личности), кроме показателя «Социальная пластичность». У той и другой категории учащихся наиболее высоким оказался показатель «Цели в жизни».

Посредством корреляционного анализа К. Пирсона, проведенного отдельно для двух контрастных групп, были выявлены особенности во взаимосвязях свойств различных уровней интегральной индивидуальности. Результаты данного анализа размещены в табл. 2 и табл. 3.

¹ Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.

Таблица 1

Статистически значимые различия между группами с низкими и высокими показателями психологического благополучия

Table 1

Statistically significant differences between groups with low and high indices of psychological well-being

Свойства интегральной индивидуальности	Среднее значение в выборке с низким значением психологического благополучия, Т-баллы	Среднее значение в выборке с высоким значением психологического благополучия, Т-баллы	Т-критерий	Уровень значимости
Сила возбуждения	490,1	585,4	-6,11	0,001
Сила торможения	676,4	719,2	-2,60	0,01
Подвижность	588,4	664,9	-4,85	0,001
Уравновешенность по силе	57,1	58,1	-3,97	0,001
Эргичность	98,7	113,4	-3,51	0,001
Социальная эргичность	112,6	135,3	-5,76	0,001
Пластичность	113,9	133,2	-4,19	0,001
Темп	112,9	138,2	-5,71	0,001
Социальный темп	117,4	133,9	-4,26	0,001
Эмоциональность	128,7	104,3	4,66	0,001
Социальная эмоциональность	159,3	136,4	4,67	0,001
Интроверсия – экстраверсия	718,7	747,6	-2,23	0,05
Отделенность – привязанность	575,5	611,4	-2,79	0,01
Естественность – контролирование	676,9	637,4	3,39	0,001
Эмоциональная сдержанность – эмоциональность	607,1	554,8	4,33	0,001
Практичность – игривость	549,6	572,4	-2,21	0,001
Позитивные отношения	419,4	508,9	-12,26	0,001
Автономия	417,1	450,9	-3,87	0,001
Управление средой	406,3	508,9	-14,11	0,001
Личностный рост	435,7	508,9	-10,46	0,001
Цели в жизни	514,3	602,7	-11,69	0,001
Самопринятие	462,5	541,4	-9,72	0,001

Таблица 2

Взаимосвязи показателей уровней интегральной индивидуальности
в выборке с низким психологическим благополучием
(уровень значимости $p < 0,001$)

Table 2

Correlations of indicators of integral individuality levels in the sample with
low psychological well-being (level of significance $p < 0,001$)

Показатели уровней интег- ральной инди- видуальности	Сила по возбуждению	Сила по торможению	Подвижность	Уравновешенность по силе	Эргичность	Социальная эргичность	Пластичность	Социальная пластичность	Темп	Эмоциональность	Социальная эмоциональность	Интроверсия – экстраверсия	Отделенность – привязанность	Естественность – контролирование	Эмоциональная сдержанность – эмоциональность
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Сила по тормо- жению	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Подвижность	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Уравновешен- ность по силе	0,6	-0,3	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Эргичность	0,6	-	0,5	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальная эр- гичность	0,4	-	0,6	0,4	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пластичность	0,5	-	0,7	0,5	0,6	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальная пластичность	-	-0,3	-	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Темп	0,5	-	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальный темп	0,3	-	0,4	0,4	-	0,4	0,4	-	0,5	-	-	-	-	-	-
Эмоциональ- ность	-0,4	-0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Социальная эмоциональность	-0,4	-0,3	-	-	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	-	-
Интроверсия – экстраверсия	-	-	-	-	-	0,4	-	-	0,3	-	-	-	-	-	-
Отделенность – привязанность	-	-	-	-	-	-	-	-0,4	-	-	-	0,5	-	-	-
Естественность – контролирование	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,4	0,4	0,4	-	-
Эмоциональная сдержанность – эмоциональность	-	-	0,3	-	-	-	-	-	-	0,5	0,4	-	-	0,6	-
Практичность – игривость	-	-	0,4	0,3	-	0,4	0,4	-	0,4	-	-	0,5	-	0,4	0,3

Сравнивая полученные результаты, мы обратили внимание на то, что при наличии большого объема корреляций, общих для обеих групп, в каждой из них присутствуют уникальные корреляции. При этом количество корреляций в подвыборке с высокими показателями психологического благополучия снижено по сравнению с числом корреляций в подвыборке с низкими показателями (46 и 56 показателей статистически значимой корреляции соответственно).

Анализ статистически значимых различий между подвыборками с низкими и высокими показателями благополучия позволил зафиксировать максимально высокий уровень значимости большинства обнаруженных различий. Несмотря на то, что выборки были сформированы с помощью кластерного анализа по показателям психологического благополучия, различия между остальными показателями уровней интегральной индивидуальности не были очевидны и стали крайне важным феноменом для интерпретации. Общая картина результатов, выведенных на основе Т-критерия, может свидетельствовать о том, что студенты с различной степенью выраженности психологического благополучия обладают специфическими особенностями интегральной индивидуальности в целом. Respondенты с низкими значениями психологического благополучия оказались более склонны к проявлению эмоциональности, в том числе социальной, и причем как на психодинамическом, так и на личностном уровне. Вместе с тем у них обнаружена склонность к волевой регуляции поведения. Вероятно, это объясняется необходимостью нивелировать излишнюю эмоциональность для продуктивного функционирования в социуме.

Таблица 3

Взаимосвязи показателей уровней интегральной индивидуальности
в выборке с высоким психологическим благополучием (уровень
значимости $p < 0,001$)

Table 3

Correlations of indicators of integral individuality levels in the sample with
high psychological well-being (level of significance $p < 0,001$)

Показатели уровней ин- тегральной индивидуаль- ности	Сила по возбуждению	Сила по торможению	Подвижность	Уравновешенность по силе	Эргичность	Социальная эргичность	Пластичность	Социальная пластичность	Темп	Социальный темп	Эмоциональность	Социальная эмоциональность	Интроверсия – экстраверсия	Естественность – контролирование	Эмоциональная сдержанность – эмоциональность
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Сила по тор- можению	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Подвижность	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Уравновешен- ность по силе	0,5	-0,4	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Эргичность	0,6	-	0,4	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальная эргичность	-	-	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пластичность	0,6	-	0,6	0,4	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальная пластичность	-	-0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Темп	0,4	-	0,4	0,4	0,4	-	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-
Социальный темп	0,5	-	0,7	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3	0,5	-	-	-	-	-	-

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Эмоциональ- ность	-0,6	-0,5	-	-	-	-	-0,3	-	-	-0,4	-	-	-	-	-
Социальная эмоциональ- ность	-0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,7	-	-	-	-
Отделен- ность – привя- занность	-	0,3	-	-	-	-	-	-0,3	-	-	-	-	0,5	-	-
Естествен- ность – кон- тролирование	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,4	-	-	-
Эмоциональ- ная сдержан- ность – эмоцио- нальность	-0,5	-0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	0,6	0,5	-	0,5	-
Практичность – игривость	-	-	-	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	0,4

Примечание. Полужирным шрифтом выделены уникальные корреляции, которые отсутствуют в выборке с низкими значениями психологического благополучия.

Как было сказано выше, единственным показателем, по которому не было выявлено различий, стала «Социальная пластичность»: все студенты, участвующие в исследовании и обладающие разной степенью выраженности психологического благополучия, затрачивали примерно одинаковые усилия на переключение внимания между объектами во время общения.

Неожиданным оказался факт снижения количества корреляций преимущественно на личностном уровне: в группе с высоким психологическим благополучием показатели темперамента менее взаимосвязаны с показателями личности, а также существенно меньше корреляций показателей личности друг с другом. При этом увеличивается количество корреляций внутри психодинамического уровня – в первую очередь, корреляций с показателем «Социальный темп». Вероятно, именно социальный темп темперамента определяет структуру взаимосвязей внутри психодинамического уровня. Другими словами, у студентов-респондентов с высокими показателями психологического благополучия высокие скорости и возможности речедвигательного аппарата играют основополагающую роль во взаимосвязях свойств темперамента. У этой группы испытуемых показатели свойств нервной системы, темперамента и личности выступают как самостоятельные, не обусловленные друг другом характеристики, т. е. интегральная индивидуальность обладателей высокого уровня психо-

логического благополучия может быть более уникальна и многообразна. В то же время наличие достаточно большого количества уникальных корреляций с такими показателями, как «Социальная эргичность» и «Практичность – игривость», в подвыборке участников с низкими значениями благополучия может свидетельствовать о том, что уровень выраженности изучаемого нами феномена в некотором роде типизирует интегральную индивидуальность студентов.

Все вышеописанные результаты можно считать эмпирическим подтверждением полиморфности межуровневых связей в интегральной индивидуальности, что проявляется в первую очередь в вариативности взаимосвязей между свойствами различных уровней интегральной индивидуальности. Как видим, одни и те же компоненты при различной их структурной организации служат основой проявления различных свойств.

Обсуждение и заключение

Исследование, проведенное с использованием пакета психологических методик, позволяет сделать вывод о наличии общих характеристик и значимых различий по показателям нейродинамического, психодинамического и личностного уровней интегральной индивидуальности между двумя группами респондентов – студентов с низкими и с высокими значениями психологического благополучия. В каждой группе удалось выявить уникальные корреляции во взаимосвязях показателей данных уровней. Для группы с низким психологическим благополучием характерны взаимосвязи показателей темперамента с показателями нервной системы и показателями личности, а также взаимосвязи показателей личности друг с другом. Для группы с высоким психологическим благополучием характерны только взаимосвязи показателей темперамента друг с другом.

Перспективными направлениями продолжения данного исследования являются проведение факторного анализа и подробное рассмотрение структур интегральной индивидуальности студентов на более многочисленной выборке респондентов; более подробный анализ профилей психологического благополучия студентов различных профессиональных направлений; а также изучение свойств социально-психологического уровня интегральной индивидуальности.

Список использованных источников

1. Идобаева О. А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности [Электрон. ресурс] // Вестник МГЛУ. 2013. № 7 (66). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k->

voprosu-o-psihologo-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti#ixzz4braMsPyi (дата обращения: 12. 02. 2017)

2. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.

3. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 68. P. 653–663.

4. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575.

5. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L. Subjective Well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (2). P. 276–302.

6. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.

7. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2003.

10. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского ун-та, 2006. Т. 6. С. 104–109.

11. Панина Н. В. Индекс жизненной удовлетворенности. Москва, 1993.

12. Козьмина Л. Б. Динамика психологического благополучия студентов-психологов в период обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. Т. 1. С. 111–118.

13. Busseri M. A., Sadava S. W. A review of the tripartite structure of subjective wellbeing: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis // Personality and Social Psychology Review. 2011. № 15 (3). P. 290–314.

14. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. NY.: Russell Sage Found, 1999. P. 3–25.

15. Keyes C. L. M., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82. P. 1007–1022.

16. Burns R. A., Machin M. A. Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being // Personality and Individual Differences. 2010. № 48. P. 22–27.

17. Linley P. A., Maltby J., Woodc A. M., Osborne G., Hurling R. Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures // Personality and Individual Differences. 2009. № 47. P. 878–884.

18. Schimmack U. The structure of subjective well-being. The science of subjective well-being. New York, NY US: Guilford Press, 2008. P. 97–123.

19. Howell R. T., Kern M. L., Lyubomirsky S. Health benefits: Metaanalytically determining the impact of well-being on objective health outcomes // *Health Psychology Review*. 2007. № 1. P. 83–136.
20. Luhmann M., Schimmack U., Eid M. Stability and variability in the relationship between subjective well-being and income // *Journal of Research in Personality*. 2011. № 45 (2). P. 186–197.
21. Luhmann M., Hofman W., Eid M., Lucas R. E. Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102. № 3. P. 592–615.
22. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития [Электрон. ресурс] // *Развитие личности*. 2015. № 2. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnostiv-kontekste-voznrastnogo-razvitiya> (дата обращения: 01.03.2017)
23. Воронина А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа [Электрон. ресурс] // *Сибирский психологический журнал*. 2005. № 21. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihicheskogo-zdorovya-i-blagopoluchiya-cheloveka-obzor-kontseptsii-i-opyt-strukturno-urovnevnogo-analiza> (дата обращения: 01.03.2017)
24. Смирнов Н. К., Валюженич М. В. Формирование пространства психологического благополучия как актуальная задача современной школы [Электрон. ресурс] // *Непрерывное педагогическое образование*. 2012. № 1. Режим доступа: <http://www.apkpro.ru/294.html> (дата обращения: 12.02.2017)
25. Минюрова С. А., Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 94–101.
26. Полищук Е. С. Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности [Электрон. ресурс] // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 8. № 1. С. 35–44. Режим доступа: doi: 10.17759/psyedu.2016080104 (дата обращения: 12.02.2017)
27. Мерлин В. М. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.
28. Орлова Д. Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // *Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика*. 2016. № 3. С. 53–62.

References

1. Idobaeva O. A. To the question of psycho-pedagogical model of formation of psychological well-being of the individual. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of Moscow State Linguistic University*. 2013. № 7 (667). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologo-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti#ixzz4braMsPyi> (Accessed 12 February, 2017). (In Russian)
2. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p. (Translated from English)

3. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem.. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 68. P. 653–663. ((Translated from English))
4. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. № 95. P. 542–575. (Translated from English)
5. Diener E., Suh E. M., Lucas R., Smith H. L. Subjective Well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125 (2). P. 276–302. (Translated from English)
6. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081. (Translated from English)
7. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727. (Translated from English)
8. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. Psychological well-being (overview of basic concepts and methods of research). *Psihologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2005. № 3. P. 95–129. (In Russian)
9. Leontiev D. A. *Psihologia smysla: priroda, stroenie i dinamika smislovoi realnosti*. [The psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Publishing House Smysl, 2003. (In Russian)
10. Shamionov R. M. Subjective well-being and value – semantic education of the person in the professional field. *Izvestia Saratovskogo universiteta = Izvestiya of Saratov University*. 2006. Vol.6. P. 104–109. (In Russian)
11. Panina N. V. Indeks giznennoi udovletvorennosti. [The index of life satisfaction]. Moscow, 1993. (In Russian)
12. Kozmina L. B. Dynamics of psychological well-being of psychology students during training in high school. *Teoria i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. 2013. № 11. P. 111–118. (In Russian)
13. Busseri M., Sadava S. W. A review of the tripartite structure of subjective wellbeing: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*. 2011. № 15 (3). P. 290–314. (Translated from English)
14. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Found, 1999. P. 3–25. (Translated from English)
15. Keyes C. L. M., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82. P. 1007–1022. (Translated from English)
16. Burns R. A., Machin M. A. Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*. 2010. № 48. P. 22–27. (Translated from English)
17. Linley P. A., Maltby J., Woodc A. M., Osborne G., Hurling R. Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*. 2009. № 47. P. 878–884. (Translated from English)

18. Schimmack U. The structure of subjective well-being. The science of subjective well-being. New York, NY US: Guilford Press, 2008. P. 97–123. (Translated from English)
19. Howell R. T., Kern M. L., Lyubomirsky S. Health benefits: Metaanalytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*. 2007. № 1. P. 83–136. (Translated from English)
20. Luhmann M., Schimmack U., Eid M. Stability and variability in the relationship between subjective well-being and income. *Journal of Research in Personality*. 2011. № 45 (2). P. 186–197. (Translated from English)
21. Luhmann M., Hofman W., Eid M., Lucas R. E. Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102. № 3. P. 592–615. (Translated from English)
22. Dubrovina I. V. Psychological health of personality in the context of development of age. *Razvitie lichnosti = Personal Development*. 2015. № 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnostiv-kontekste-vozrastnogo-razvitiya> (Accessed 01 March, 2017). (In Russian)
23. Voronina A. V. The problem of mental health and human well-being: review of concepts and experience structural-level analysis. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2005. № 21. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihicheskogo-zdorovya-i-blagopoluchiya-cheloveka-obzor-kontseptsiy-i-opyt-strukturno-urovnevogo-analiza> (Accessed 01 March, 2017). (In Russian)
24. Smirnov N. K., Valugenich M. V. The creation of a space of psychological well-being as an urgent task of modern school. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru = Continuous Pedagogical Education.ru*. 2012. № 1. Available at: <http://www.apkpro.ru/294.html> (Accessed 12 February, 2017). (In Russian)
25. Minurova S. A., Zausenko I. V. Personal determinants of psychological well-being of the teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2013. № 1. P. 94–101. (In Russian)
26. Polishchuk E. S. Psychological Well-being of students with different levels of role victimization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 8. № 1. P. 35–44. DOI: 10. 17759/psyedu. 2016080104. (In Russian)
27. Merlin V. S. Ocherk integralnogo issledovaniya individualnosti. [Essay on integral research of individuality]. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1986. 256 p. (In Russian)
28. Orlova D. G. Evaluation of the psychometric quality and modification of the questionnaire «Scales of psychological well-being» by C. D. Ryff. *Vestnik Udmurtskogo universiteta = Bulletin of Udmurtia University*. 2016. № 3. P. 53–62. (In Russian)

Информация об авторе:

Орлова Дарья Григорьевна – старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь (Россия). E-mail: 13-orlova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.12.2016; принята в печать 12.04.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Darya G. Orlova – Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm (Russia). E-mail: 13-orlova@mail.ru

Received 21.12.2016; accepted for printing 12.04.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.643.3

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-138-160

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ НА УПОТРЕБЛЕНИЕ НАРКОТИКОВ И ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ

Я. Н. Нахимова¹, Г. Ф. Ромашкина²

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия).

E-mail: ¹power777_06@mail.ru; ²g.f.romashkina@utmn.ru

Аннотация. Введение. Формирование у молодежи ответственности за свое здоровье, в том числе отрицательного отношения к потреблению наркотиков, – одна из задач института образования. Эта задача тесно переплетается с проблемой социализации молодых людей, а ее решение в определенной мере является условием будущего устойчивого развития страны.

Цель представленного в статье исследования – изучить специфику социальных установок молодежи на потребление наркотиков и обосновать необходимость профилактики в образовательной среде.

Методология и методики. Методологической основой работы являются классические теории социальной установки; аномии; культурного конфликта; субкультур; стигматизации; социального контроля; социального пространства. Использовались анализ и обобщение научных публикаций и данных государственной статистики, в том числе результаты ряда социологических исследований 2010–2015 гг., проведенных в Тюменском регионе. На экспериментальном этапе исследования применялись социологические методы, в том числе опрос, анкетирование и формализованные интервью. Обработка данных выполнялась в технике факторного и классификационного анализа.

Результаты и научная новизна. Потребление наркотиков в молодежной среде – результат деформированных взаимоотношений с социальными нормами и институтами. Показано, что профилактика наркопотребления, практикуемая в России, институционально неэффективна. Выявлены социальные установки и мотивы, связанные с наркопотреблением среди молодых людей в возрасте 18–30 лет. Установлено, что одобрение наркоопыта не определяется гендером, социальным и/или материальным статусом. Обозначены основные типы отношения к наркоопыту: 1) полное отрицание возможности пот-

ребления наркотиков; 2) отказ от их использования, но равнодушие или лояльное отношение к употреблению наркотиков другими; 3) готовность к периодическому потреблению; 4) устойчивый стереотип регулярного использования наркотических веществ.

Обоснована необходимость гибких форм воздействия на молодежь для формирования устойчивых социальных барьеров, препятствующих наркотизму и развитию наркомании.

Утверждается необходимость формирования адекватного общественного мнения, не допускающего эксклюзии и криминализации молодежи, соприкоснувшейся с наркотиками. Репрессивные практики работы с такой молодежью только усугубляют проблему. Сформулированы рекомендации по организации урегулирования наркоситуации в стране.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть использованы при создании эффективной системы профилактики в образовательной среде с учетом возрастных особенностей учащихся.

Ключевые слова: молодежь, наркотики, потребление наркотиков, наркотизм, наркомания, социальные установки, профилактика.

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-03-00500 «Возможности и ограничения новой индустриализации и противоречия социокультурного пространства: на примере Тюменского региона», Тюменский государственный университет.

Для цитирования: Нахимова Я. Н., Ромашкина Г. Ф. Социальные установки молодежи на употребление наркотиков и профилактика наркомании // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 138–160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-138-160.

SOCIAL ATTITUDES TO DRUGS ABUSE AMONG YOUTH AND DRUG ABUSE PREVENTION

Ya. N. Nakhimova¹, G. F. Romashkina²

Tyumen State University, Tyumen (Russia).

E-mail: ¹power777_06@mail.ru; ²g.f.romashkina@utmn.ru

Abstract. Introduction. The formation of responsibility for one's health in the youth environment is one of the tasks of the institution of education that determines the process of socialization. The future of sustainable development of country is determined, among other things, by the formation of negative social attitudes towards drug use.

The aim of the publication is to study the specifics of the social orientation among young people on drug use and to justify the need for prevention in the educational environment.

Methodology and research methods. Methodological basis of work involves classical theories of social installation; anomies; cultural conflict; subcultures; stigmatizations; social control; social space. The analysis and synthesis of scientific publications and data of the government statistics, including results of a number of social researches of 2010–2015 conducted in the Tyumen region are used. Sociological methods, including poll, questioning and the formalized interviews are applied at an experimental investigation phase. Data processing is carried out in technique of the factorial and classification analysis.

Results and scientific novelty. Drug abuse among young people is a result of the contradiction between youth attitudes and social norms. It is shown that the prevention of drug abuse in Russia is institutionally ineffective. The social attitudes and motives connected with drug abuse among young people aged 18–30 years are revealed. It is established that acceptance of drug abuse experience is not defined by a gender, social and/or material status. The main types of the attitude to drug abuse experience are designated: 1) complete negation of a possibility of drug abuse; 2) refusal of drug abuse, but indifference or loyal attitude to drug abuse by others; 3) readiness for periodic drug usage; 4) steady stereotype of regular use of narcotic substances.

The necessity of flexible forms of influence on youth for formation of sustainable social barriers is justified.

The need of adequate public opinion formation which does not enable exclusion and criminalization among youth having some drug abuse experience is approved. Repressive practices of work with such young people only exacerbate the problem. The recommendations on organization regulation of a drug abuse situation in the country are formulated.

Practical significance. The materials of the present article can be used for creation of effective system of drug abuse prevention in the educational environment taking into account age characteristics of pupils.

Keywords: youth, drugs, drug abuse, narcotism, narcomania, social attitudes, drug abuse prevention.

Acknowledgements: The work was supported by the Russian Humanitarian Scientific Foundation, project № 16–03–00500 «Options and restrictive guidelines of a new industrialization, contradictions of the socio-cultural space: The example of the Tyumen region», Tyumen State University.

For citation: Nakhimova Ya. N., Romashkina G. F. Social attitudes to drugs abuse among youth and drug abuse prevention. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 138–160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-138-160.

Введение

Различные наркотические вещества используются людьми уже более 7000 лет [1, с. 72–93]. Но если в древности мотивация к потреблению наркотиков была обусловлена социокультурными или религиозными причинами, то в современном обществе наркомания сопряжена с иными социальными установками.

Борьба с наркозависимостью и ее предупреждение в молодежной среде – одна из наиболее болезненных проблем нашего времени. Вместе с тем приходится констатировать, что сегодня действенная профилактика наркопотребления в России институционально отсутствует – ее замещают юридические институты, борющиеся с проблемой преимущественно репрессивными мерами, которые априори не могут позитивно воздействовать на молодежь и сосредоточены на криминальном контексте проблемы. Практически исключительно криминальные аспекты наркопотребления освещаются и в СМИ, формирующих общественное мнение. При этом социокультурные факторы, влияющие на популяризацию наркотических средств, специфика современной ситуации в этом отношении и социальные установки современного молодого поколения, как правило, остаются вне поля зрения общественности.

Адекватная реальным профилактика негативных явлений должна быть обязательной и неременной функцией всех социальных институтов. В системе профилактики наркопотребления особенно значима роль образовательных организаций. Возникающая у наркозависимых эксклюзия – одна из самых серьезных проблем современного общества, и с этим явлением должны бороться не только родители, но и педагоги, преподаватели и организаторы воспитательной работы с молодежью.

В последние годы появились новые наркотические вещества, изменившие традиционные представления о причинах и процессе приобщения к наркоопыту молодых людей. Трансформации прослеживаются на уровне социальных установок: значительное число потребителей наркотиков составляют молодежь и подростки, выросшие в эпоху глобализации и идеологизации «общества потребления», где центральными ценностями выступают личные права, свобода и удовлетворение потребностей. В нашей стране данные установки составляют часть социокультурных изменений, вызванных распадом Советского Союза.

Анализируя статистические данные, следует признать, что ситуация с употреблением наркотических средств в молодежной среде усугубилась.

Так, по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации за 2015 г., уровень первичной заболеваемости наркологическими расстройствами вырос на 10,9% и составил 53,8 человек на 100 тыс. населения [6, с. 20], что во многом связано с переориентацией криминального рынка на иные виды наркотических веществ, вред от которых еще слабо отрефлексирован. По данным наркологической службы Российской Федерации, за 2014 г. опиоидная наркомания уменьшилась на 7,7%, однако каннабиноидная увеличилась на 7,2%, уровень заболеваний от психостимуляторов поднялся на 46,7%, от других наркотиков и полинаркомании – на 23,4%¹.

Увеличилось в РФ и численность лиц с впервые установленным фактом наркопотребления с опасными для здоровья последствиями² (рис. 1).

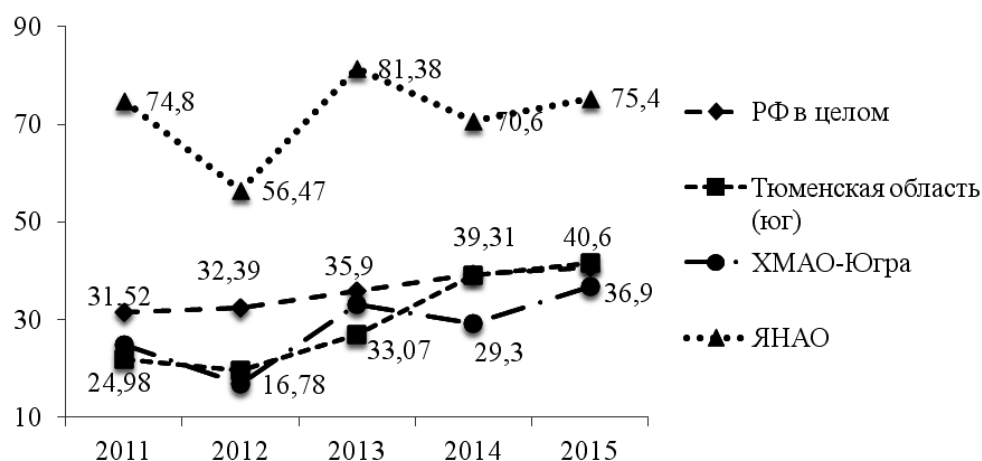


Рис. 1. Динамика числа лиц, зарегистрированных наркологическими учреждениями как впервые употребивших наркотики с вредными последствиями, чел. на 100 тыс. населения

Fig. 1. Dynamics of people number, firstly registered by drug treatment facilities, with drug abuse with deleterious consequences, per 100, 000 people

Тенденция потребления наркотиков четко прослеживается в молодежной среде. В тюменском регионе большинство из тех, кто допускает немедицинское потребление наркотиков, находится в возрастной группе

¹ Основные показатели деятельности наркологической службы в Российской Федерации в 2013–2014 гг.: статистический сборник. Москва, 2015. С. 17–20.

² Основные показатели деятельности наркологической службы в Российской Федерации в 2014–2015 годах: статистический сборник. Москва, 2016. С. 137–138.

20–39 лет (74,9%), что подтверждает локализацию проблемы в определенной возрастной группе.

Учитывая высокий уровень латентности сферы потребления наркотиков, мы осознаем, что статистика не может предоставить нам полные реальные данные о масштабах наркопотребления. В тени остается и распространение наркозависимости и наркотизма среди молодежи. Особенно важно учитывать этот факт при формировании методик воспитательной работы с молодыми людьми в образовательных организациях.

Необходимо различать наркоманию, являющуюся заболеванием, и наркотизм – потребление частью населения наркотических веществ, вследствие которого возникают социальные проблемы. Второй термин впервые был введен в социологический контекст в книге Л. Е. Кесельмана «Социальные координаты наркотизма» [2, с. 120]. Как явление наркотизм включает в себя множество показателей: распространенность наркопотребления, структура и способы употребления, социально-демографический состав наркопотребителей, мода на тот или иной наркотик, формы социального контроля и т. д.

Возможности исследования наркотизма расширяются за счет синтеза институциональных и социокультурных факторов. К первым относятся, например, социальные риски, условия социализации, контроль социальных институтов; ко вторым – глобализация наркопреступности, популяризация наркотиков и др. Важнейшая задача, которая стоит перед исследователями, – выявление условий наркопотребления и разработка соответствующих им мер, снижающих влияние факторов риска.

В России отношение к проблеме потребления наркотиков сопровождается массой предрассудков, а репрессивная антинаркотическая политика стала настолько привычна, что другой стиль регулирования даже не рассматривается. В сознании среднестатистического россиянина наркотизм – явление, которое можно побороть; наркопотребитель – это больной наркоманией человек; ведущий девиантный образ жизни и потому опасный для общества, в связи с чем его следует изолировать и/или принудительно «вылечить». Продвигаемый в России образ наркотиков как абсолютного зла и принцип нетерпимости к наркопотребителям приводят к нарушению прав личности, социальной изоляции потребителей и их криминализации [3, с. 302–311; 4, 5].

Однако представления о том, что наркотизм – устранимое явление, а любой наркопотребитель – наркоман, научно не обоснованы. История человечества доказывает, что наркотизм – устойчивое социальное явление, от которого общество вряд ли может избавиться навсегда. Тезис о том, что потребитель наркотиков опасен и его следует исключить из общества, – предрассудок.

док, сформированный в начале XX в., в годы военных и социальных противостояний и период становления советской власти, когда была сформирована система уголовно-правовой борьбы с девиациями, а исследование наркотизма стало прерогативой криминологов. Вместе с тем в 1923 г. в Москве была проведена первая научная конференция, посвященная наркотизму, участники которой с осторожностью отнеслись к воздействию на проблему исключительно полицейскими мерами [5, с. 121].

Часто в истории в области наркополитики жесткие решения принимались людьми, далекими от проблемы. Многие из них были членами силовых структур, чиновниками системы здравоохранения, некоторые имели связи с фармацевтической сферой. Иррациональная природа наркополитики и политическая роль проблемы наркотиков – ключевые тенденции исторической ретроспективы международного контроля наркотиков [6, с. 134–135].

Результативность профилактики наркотизма во многом зависит от позиции государства, которому следует отказаться от исключительно насильственных способов решения проблемы. И государственным, и общественным институтам, в том числе системе образования, необходимо сконцентрировать внимание на первичной профилактике – предотвращении опыта использования наркотиков. Это одна из главных мер и задач на пути противодействия наркопотреблению. Так, пространство вуза, по нашему убеждению, должно быть средой, где обеспечивается благоприятная социализация и формирование четких социальных барьеров в отношении потребления наркотиков.

Обзор литературы

Актуальность нашей работы обусловлена недостаточной рефлексией социокультурных условий, влияющих на распространение наркопотребления в молодежной среде. Можно выделить различные направления исследований, по-разному оценивающих воздействие социокультурной составляющей на рассматриваемое явление. Одни авторы полагают, что молодежный наркотизм обусловлен социальной anomией, которая влечет за собой развитие девиаций. Другие считают, что он связан с состоянием социального контроля. Третьи настаивают на том, что наркопотребление определяется конфликтом культур, нарушающим процесс социализации молодежи.

Первые отечественные исследования наркотизма были предприняты во второй половине XIX в. этнографами и медиками – С. Моравицким, Н. Реймером, А. Эрлемейером, что объясняется национальной и профессиональной принадлежностью основных потребителей наркотиков в то время: ими являлось, прежде всего, население Средней Азии и медицинские работники.

Резкий всплеск потребления наркотиков в России зарегистрирован в начальный период распада СССР. Тогда появилось значительное количество социологических работ, в которых анализировалось распространение наркотизма в молодежной среде (Я. И. Гилинский, А. Е. Кесельман, М. Г. Мацкевич, Е. А. Омельченко, Ф. Э. Шереги и др.). Объектом социальной рефлексии стал медицинский и юридический дискурс проблемы. Например, в работах А. Г. Бартенева отмечается, что в России сложилась новая структура наркоопыта, а дифференциация потребителей обусловлена не только социально-демографическим профилем, но и набором специфики потребления: социальными эффектами, повседневными практиками и др. [7]

С конца 1990-х гг. в отечественной науке стали изучаться процессы «нормализации» наркопотребления среди молодежи, в частности рекреационного («от случая к случаю», «во время отдыха») потребления героина (Х. Пилкингтон, Е. А. Омельченко). Исследователи отмечали, что легитимация наркоопыта отражает глобализацию наркорынка. Различия в наркопрактиках сохранялись локализованно. Во многих российских городах в период 1990–2010 гг. отличительными признаками считалось потребление героина и наличие сопутствующих социальных проблем.

Существуют и западноевропейские, и отечественные исследования по выявлению «компетентных» потребителей, не принадлежащих к маргинальным группам граждан (А. Г. Бартенев, А. В. Дмитриева и др.). В публикациях В. С. Афанасьева, Я. И. Гилинского и др. наркотизм показан как социальный феномен, перечислены его факторы и описаны процессы включения в наркосреду; обсуждаются также установки, способствующие «дебюту» в наркопотреблении, и показана его связь с различными девиациями.

Наркопотреблению как социальному феномену, особенно социологии девиантности, посвящен и большой объем зарубежных изысканий. Авторство теории социальной аномии и девиантного поведения принадлежит Э. Дюркгейму [8]. Разработана девиантологическая модель наркотизма постмодернистского общества, основанная на анализе характеристик «общества потребления» (Ж. Бодрийяр), предполагающая, что идеология гедонизма (поиска новых способов удовольствия) приводит к развитию «необычных» зависимостей.

Многие зарубежные исследователи отмечают сложность противостояния новым психоактивным веществам [9, 10]. Подчеркивается обязательность широкого информирования о них и необходимость организации целевой профилактики среди групп повышенного риска [11, с. 338–344].

Следует признать, что в высшей российской школе, к сожалению, до сих пор отсутствуют эффективные механизмы профилактики наркотизма.

Современные социальные установки на употребление наркотических веществ рассматриваются в работах О. А. Гулевич, А. А. Девяткина, А. В. Меренкова, В. А. Ядова и др. Большой интерес для нас представляют исследования зарубежных авторов – Г. Олпорт, Д. Н. Узнадзе, М. Фишбайн и др.

Социологический анализ особенностей формирования установок молодежи на реализацию социальных требований был произведен Ю. Р. Вишневским, Г. Е. Зборовским, В. Т. Лисовским, М. Н. Руткевичем, Ф. Р. Филипповым и др. Имеется ряд работ, посвященных исследованию наркопотребления как результата неверного курса антинаркотической политики, который приводит к нарушению прав человека и социальному исключению наркопотребителей (Я. И. Гилинский, П. А. Мейлахс, Н. Кристи и др.).

На сегодняшний день многие социальные аспекты наркопотребления изучены. Однако проблема заключается не столько в наличии молодых потребителей наркотических средств, сколько в условиях, влияющих на отношение молодежи к наркотикам, и обусловленном этим отношением поведении.

Материалы и методы

Методологической основой нашей работы стали классические теории социальной установки М. Смита, Г. Олпорта, М. Фишбайна, В. А. Ядова и др.; аномии Э. Дюркгейма, Р. Мертон, Т. Парсонса; культурного конфликта К. Маркса, А. Козера, Р. Даррендорфа; субкультур Э. Сатерленда, Т. Селлина; стигматизации Г. Беккера, Э. Лемерта; социального контроля Т. Хирши; социального пространства П. Бурдье и Э. Гидденса.

С целью повышения эффективности антинаркотических мер как на общем социальном, так и на образовательном уровне мы поставили перед собой задачу выявления факторов риска наркотизма. Для этого были взяты на вооружение концептуальные наработки У. Томаса и Ф. Знанецкого, выявивших, что наркоопыт влияет на отношение к социальным ценностям и нормам [12].

Включив в исследование теоретико-методологический аппарат, разработанный классиками социологии, известными учеными, мы обобщили имеющиеся подходы к проблеме и сформировали исходные позиции собственного исследования установок молодежи на наркопотребление.

Кроме научных публикаций, были проанализированы данные государственной статистики, в том числе результаты ряда социологических исследований 2010–2015 гг., проведенные в Тюменском регионе.

Результаты исследования

В 2010–2013 гг. мы провели опросы, в которых приняли участие проживающие в Тюменском регионе молодые люди в возрасте 18–30 лет: в 2010 г. – 927 человек, в 2011 г. – 1025, в 2013 г. – 759. Выборка репрезентирует молодежь по признакам «пол», «возраст», «образование», «тип поселения».

В 2015 г. в городе Тюмени было проведено дополнительное исследование, результаты которого дают представление об установках молодежи на наркопотребление. Объем выборки составил 355 человек.

Были выделены две группы респондентов в зависимости от наличия у них опыта использования наркотиков: Группа 1 – наркотизированная, т. е. те, кто пробовал наркотики, – включала 49% испытуемых; и Группа 2 – денаркотизированная (контрольная) – состояла из тех, кто никогда не пробовал наркотики, в нее вошли остальные 51% участников исследования. В начальной фазе распределения испытуемых на группы использовались только наблюдения и лаконичный вопрос: «Пробовали ли Вы наркотики?» Ответившие отрицательно были отнесены к контрольной группе-наблюдения (Группе 2).

Далее был проведен факторный анализ по методу главных компонент с вращением по Барлетту. Опрашиваемым было предложено отметить свое отношение к наркопотреблению по 24 положениям (табл. 1).

Таблица 1

Факторы выделения Группы 1 (наркотизированной),
интервальная шкала от 0 до 1

Table 1

Factors associated with the Group 1 constructing (drug addicted people),
interval scale from 0 to 1

Значение переменной	Значение компоненты
1	2
<i>1. Легитимация наркопотребления (22% объясненной дисперсии)</i>	
Человек имеет право потреблять наркотики	0,795
Можно избежать наркозависимости, контролируя процесс потребления	0,731
Наркотики – способ познать мир, раскрыть, реализовать себя	0,727
Есть наркотики, не представляющие вреда здоровью и развитию человека	0,701
Наркотики помогают снять напряжение, пережить неудачи	0,699

1	2
Общество без наркотиков существовать не может	0,611
Решение о потреблении наркотика зависит от его вида	0,541
<i>2. Социальные риски (14% объясненной дисперсии)</i>	
Неравенство возможностей для самореализации в России может повлечь за собой потребление наркотиков	0,904
Неуверенность молодежи в завтрашнем дне может повлечь за собой потребление наркотиков	0,864
Неудовлетворенность работой может привести человека к наркотикам	0,680
<i>3. Условия социализации (11% объясненной дисперсии)</i>	
Социальное окружение человека влияет на его отношение к наркотикам	0,812
Воспитание в семье играет значимую роль в отношении к наркотикам	0,722
<i>4. Распространенность и доступность наркотиков (9% объясненной дисперсии)</i>	
Наркотики в России легко достать	0,800
Потребление наркотиков широко распространено в нашей стране	0,796
<i>5. Популяризация наркотиков (8% объясненной дисперсии)</i>	
Наркотики вызывают любопытство	0,810
Потреблять наркотики – это модно	0,656

Фактор 1 («Легитимация наркопотребления»), влияющий на социальную установку наркотизированной молодежи, включал в себя показатели поддержки наркопотребления.

Факторы 2 («Социальные риски») и 3 («Условия социализации») описывали институциональные установки: первый характеризовал условия социализации молодежи, второй позволил дать оценку влиянию референтной группы на молодежь.

Факторы 5 и 6 дают представление о социокультурном пространстве молодежи, участвующей в исследовании.

Между конечными составами Групп 1 и 2 не было больших различий по гендерному составу, распределению по уровням образования, группам занятости, самооценкам социального самочувствия, отношению к базовым ценностям. Отметим только те, которые дают статистически значимые различия (тест χ^2).

Социологический портрет Группы 1 выглядел следующим образом: 55% мужчин и 45% женщин; 82% работают. Оценивают свой уровень дохода как средний – 63%, ниже среднего – 23%, выше среднего – 14%.

Для выявления структуры наркопотребления выяснялись предпочтения вида наркотика, реализующего положительную установку на его потребление (табл. 2).

Таблица 2

Структура потребления наркотиков различными возрастными группами молодежи, % от числа потребляющих (Тюменская область, 2015 г.)

Table 2

Structure of drug abuse by different age groups of young people,
% of drug addicted people (Tyumen region, 2015)

Разновидность наркотических средств	18–24 года	25–30 лет
1. Каннабис (марижуана, гашиш)	90	93
2. Дизайнерские наркотики («спайс», «соль»)	46	49
3. Стимуляторы (амфетамин, экстази, метамфетамин)	34	53
4. Галлюциногены (ЛСД, псилоцибин и др.)	34	49
5. Лекарственные препараты, употребляемые в немедицинских целях	28	34
6. Кокаин	8	11
7. Опиаты	7	11

Изучение структуры наркопотребления показало, что для Тюменского региона характерно высокое потребление каннабиса, дизайнерских наркотиков, стимуляторов и галлюциногенов.

Наркотизированная молодежь продемонстрировала высокий уровень осведомленности в фармакологии. Многие уверенно заявили, что есть как «опасные», так и «безопасные» виды:

- «Решение о потреблении наркотика зависит от его вида» – 72%;
- «Есть наркотики, не представляющие вреда здоровью и развитию человека» – 59%;
- «Можно избежать наркозависимости, контролируя потребление» – 50%.

К безопасным видам респонденты Группы 1 отнесли каннабис и галлюциногены. Интересно, что данные препараты в России стали классифицироваться как наркотические только после 1960-х гг. Сейчас в нашей стране они законодательно запрещены, но в некоторых других странах используются в медицине и психиатрии. Вероятно, современная молодежь, развивающаяся в век информационных технологий, выстраивает свои представления, касающиеся наркопотребления, черпая сведения из открытых источников Интернет.

Каннабис, который молодежью определяется как наименее «вредный» и наиболее «легкий» наркотик, пробовали более 90% Группы 1.

В число потребителей этого химического вещества и дизайнерских наркотиков («спайсы», «соли») попали все социальные слои испытуемых, причем как мужского, так и женского пола. Данный факт демонстрирует, что одобрение наркоопыта не определяется гендером, социальным и/или материальным статусом, хотя, как показал анализ полученных нами данных, предпочтение вида наркотика и частота употребления имеют некоторые возрастные особенности (см. табл. 1). Была зафиксирована высокая динамика наркоопыта. Более 60% испытуемых наращивали его и потребляли более чем один вид наркотика.

Предполагается, что важными факторами, препятствующими наркопотреблению, являются наличие чувства личной ответственности за свое здоровье и позитивных ценностей (любовь, семья и т. д.), которые формируют модель поведения с отрицательным отношением к употреблению наркотиков. Однако результаты нашего исследования это не подтвердили.

В обеих группах испытуемых был установлен одинаково высокий уровень ценностного отношения к здоровью, семейному счастью, любви, духовному развитию, дружбе, любимой работе и свободе – средний балл выше 4,00. В иерархии ценностных ориентаций обеих групп есть одно существенное отличие: в Группе 1 на 0,4 балла снижена ценность приверженности социальным целям (рис. 2). Проверка на уровне корреляций, факторного анализа и дисперсионного анализа не подтвердила статистически устойчивой связи ценностных ориентаций и поддержки/отрицания употребления наркотиков.

Наркопотребление – явление средовое, в развитии которого ключевую роль играет социальное окружение. Вероятность формирования у молодого человека положительной установки на потребление наркотиков велика, если в его ближайшем окружении терпимо относятся к этому, тем более если одобряют использование наркотических средств. У респондентов Группы 1 употребляли наркотики:

- друзья – 86% (в Группе 2 – у 25% испытуемых);
- члены семьи и родственники – 20% (в Группе 2 – у 7%);
- коллеги по учебе/работе – 49% (в Группе 2 – у 22%).

При отсутствии эффективного влияния со стороны институтов семьи и образования круг друзей становится единственной «площадкой», на которой формируется социокультурный потенциал индивида [13, с. 80]. В компании приятелей, где легитимировано наркопотребление, подобные нормы транслируются друг другу.

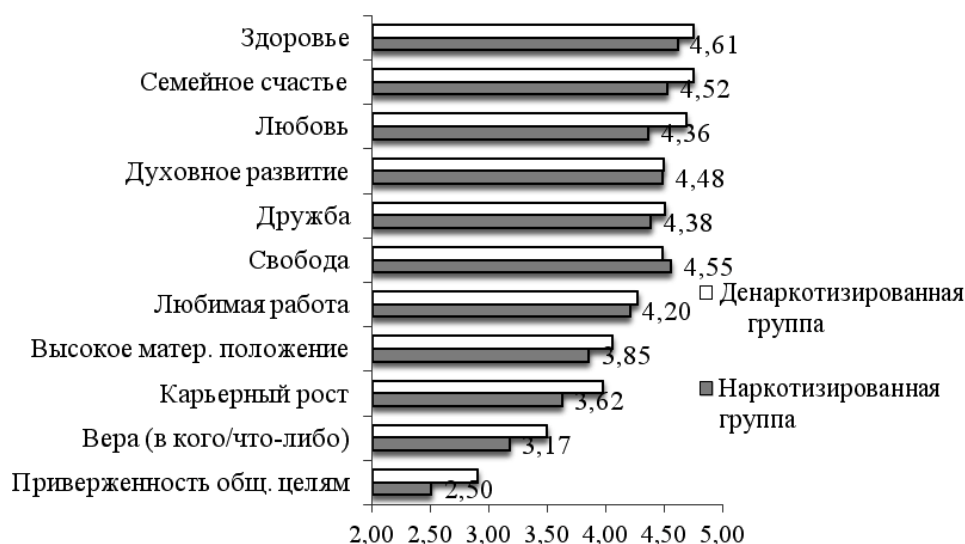


Рис. 2. Иерархия ценностей в молодежной среде (среднее значение)
Fig. 2. Value hierarchy among young people (average)

Наряду с друзьями важную роль в формировании определенных установок (в нашем случае – отношения к наркопотреблению) у учащейся молодежи играют однокурсники и преподаватели. Например, студенты проводят в университете по 5–7 часов, следовательно, отношение к реальному миру у них вырабатывается, в частности, в стенах учебного заведения.

Оценка роли университетской среды в процессе формирования негативного отношения к наркопотреблению у респондентов имела противоречивый характер. С одной стороны, декларировалась значимая функция института образования в реализации профилактической антинаркотической работы (вовлеченность университета в реализацию профилактической работы выступает критерием оценки эффективности профилактики), но отмечалось отсутствие специальных знаний у преподавателей о наркотиках и о том, как доносить студентам информацию о них.

В теории аномии Т. Парсонса утверждается, что образование может служить фактором формирования и реализации социальной установки на отказ от наркопотребления [14]. Однако именно учащиеся колледжей и университетов стала зачинщиками «молодежной революции» в Америке, распространив идею легитимации наркопотребления на последующие поколения. Вместе с тем именно американские исследователи, проанализировав факторы риска и защитные факторы, доказали, что доступность сильно увеличивает риск немедицинского использования наркотиков [15].

Наше исследование подтвердило, что стереотипные представления о наркопотребителе ошибочны: это не обязательно бедный, безработный и необразованный индивид. Риск наркопотребления подвержены все молодые люди.

Среди респондентов 55% из употреблявших наркотики имели высшее образование, 31% учились в университете, 6% имели среднее образование или ниже, 7% – среднее специальное/профессиональное образование. Большинство испытуемых заявило, что образование не имело значения при их решении употреблять наркотики или нет. 67% в Группе 1 и 51% в Группе 2 ответили утвердительно на суждение анкеты: «Образование человека не влияет на его отношение к наркотикам».

Получается, что уровень образованности молодежи не препятствует формированию толерантного отношения к наркотикам. Скорее, образование молодежи выражается в ее дифференциации по видам реализации установки на наркопотребление. Например, есть «компетентные», социально интегрированные потребители наркотиков – образованные «профессионалы», которые осознают риск, но контролируют дозировки и свое поведение.

Большая часть молодежи с положительной установкой на наркопотребление имеет опыт ее реализации. Наркоопыт, в свою очередь, меняет социальные установки в сторону лояльного отношения к наркотикам. На основе обработанных результатов формализованного интервью были выявлены новые социологические данные и поведенческие закономерности.

Ответы на вопрос: «Какими мотивами обусловлено принятие решения употреблять наркотики?» – позволили определить компоненты установок молодежи в связи с наркоопытом.

Выяснилось, что наркотики вызывают любопытство у половины группы респондентов с наркоопытом (53%). Очевидно, данный факт связан с динамичностью проблемы: попробовав один вид наркотических средств, молодой человек теряет страх перед другими наркотиками, ему становится интересно испытать эффекты других видов. При этом молодежь не считает наркотики маркером моды. Видимо, они стали настолько распространены, что современное поколение относится к ним как к чему-то тривиальному.

Среди выявленных поведенческих интенций у наркотизированной группы – мотивов и намерений продолжать наркоопыт – выделяется компенсаторная функция наркотиков: их использование видится многим как способ улучшить свое эмоциональное состояние и выход из трудных жизненных ситуаций:

- «Решение о потреблении зависит от настроения и ситуации» – 62%;
- «Неуверенность в завтрашнем дне может повлечь за собой потребление наркотиков» – 54%;

- «Неудовлетворенность работой может привести человека к наркотикам» – 53%;
- «Неравенство возможностей для самореализации в России может повлечь за собой наркопотребление» – 51%.

Таким образом, на установки молодых людей с наркоопытом оказывают влияние социальное окружение и социальная обстановка, а наличие начального опыта провоцирует повторное нарушение социальной нормы (использование наркотиков).

В Группе 2 (молодежь без наркоопыта) была зафиксирована высокая степень приверженности социальным нормам (81%) и отрицание наркопотребления из-за возможных рисков (87%). Однако у респондентов этой группы обнаружена амбивалентность установок: молодые люди склонны оправдывать возможность наркоопыта («все зависит от ситуации и настроения», «неудовлетворенность работой может привести человека к наркотикам» и др.). Следовательно, компоненты социальной установки «денаркотизированной» группы молодежи рассогласованы, а сама установка не выполняет в полной мере регулирующую функцию, т. е. антинаркотический барьер отсутствует: молодые люди убеждены, что наркопотребление противоречит социальным нормам, но при этом допускают ситуации, когда оно возможно.

58% участников Группы 1 и 18% представителей Группы 2 считают, что у человека должно быть право на наркоопыт.

Отношение молодых людей с наркоопытом к потребителям наркотиков и антинаркотической политике складывается из личного опыта и информации, почерпнутой из него. У тех, кто не сталкивался с наркотиками, отношение конструируется под влиянием государства. Данный вывод подтверждается высказанными респондентами мнениями о способах регулирования наркоситуации в стране. Ответы, размещенные в табл. 3, показывают, что наркотизированная группа состояла в основном из сторонников либерально-рестриктивной антинаркотической стратегии (большинство испытуемых поддержало первые 8 суждений); денаркотизированная более склонна к репрессивной стратегии (последним 5 суждениям отдали предпочтение преимущественно участники Группы 2).

По мнению респондентов с наркоопытом, государство должно осуществлять дифференцированную наркополитику (78%), т. е. разделять понятия «наркопотребитель» и «наркоман»; использовать наркотики в медицинских целях (87%), так как есть научные доказательства пользы от этого; сделать лечение наркопотребителей добровольным (63%); а человек имеет право потреблять наркотики (69%). Все перечисленное является индикаторами либерально-рестриктивной наркополитики.

Таблица 3

Мнения молодежи о регулировании наркоситуации, % от численности каждой группы респондентов

Table 3

Youth opinion on drug abuse situation control, % of every respondent group number

Согласны ли вы с соответствующими суждениями (варианты ответов: полностью согласен, согласен)	Группа 1	Группа 2
1. Можно использовать наркотики в медицинских целях	87	60
2. Государство должно вести дифференцированную наркополитику	78	34
3. Легализованный алкоголь и запрещенные наркотики – противоречивая политика России	77	43
4. Человек имеет право потреблять наркотики	69	26
5. Рейды по ночным клубам не снизят потребление	64	37
6. Нельзя вводить уголовное наказание за наркопотребление	61	21
7. Лечение наркопотребителей должно быть добровольным	53	30
8. При легальном рынке наркотиков наркопотребление не увеличится	33	14
9. Потребление наркотиков – серьезная проблема нашего общества	58	85
10. Потребляя наркотики, многим рискуешь	58	87
11. Активное движение молодежи способно повлиять на снижение наркопотребления в обществе	49	68
12. Потребление наркотиков противоречит социальным нормам нашего общества	45	80
13. Информация на государственных сайтах о вреде наркотиков научно обоснована	27	53

Как уже говорилось выше, в современной России не существует другого способа регулирования наркопотребления, кроме как правового (законодательного). Только 30% респондентов, не имеющих в своем кругу наркопотребителей, и 12% из тех, кто сталкивался с наркопотреблением в своем окружении, считают, что существующая в настоящее время система профилактики наркомании эффективна.

Система профилактики в стране ориентирована на выявление, наказание или постановку на учет в наркологических учреждениях потребителей наркотиков. Однако репрессивные меры практически безрезультатны, поскольку не воздействуют на причины наркотизма. Отрицание уго-

ловного наказания за наркопотребление характерно для 61% наркотизированной группы и для 21% денаркотизированной.

В России реализацией профилактики наркопотребления на протяжении долгого времени разрозненно занимались различные ведомства, а активным субъектом исполнения за употребление и распространение наркотических веществ было Управление федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков (ФСКН). В марте 2016 г. был создан Совет по проблемам профилактики наркомании при Совете Федерации, а 5 апреля Указом Президента В. Путина упразднена ФСКН и ее функции переданы в систему Министерства внутренних дел¹. Начнут ли разрабатываться и применяться инновационные формы профилактики, покажет деятельность нового Совета. Безотлагательных изменений требуют многие сложившиеся практики регулирования сферы наркопотребления.

Антинаркотический дискурс в российском обществе уже десятки лет сохраняет опору на запугивание. Часто встречаются устрашающие и научно не обоснованные сообщения: привыкание к наркотику происходит с первой пробы; потребление наркотиков – это путь на «социальное дно» и т. д. По нашим данным, 26% молодежи согласны с этими высказываниями, но подавляющее большинство игнорирует подобный дискурс. Молодые люди, получившие наркоопыт либо узнавшие из других источников о том, что описываемые в прогосударственных СМИ эффекты и последствия от наркопотребления не соответствуют реальности, в дальнейшем не доверяют подобным посылам и отвергают любой антинаркотический месседж, исходящий от официальных институтов, в том числе принадлежащих к сфере образования.

Социологические данные демонстрируют неприятие молодым поколением реализуемых мер. В 2013 г. снизилась на 8% доля молодежи, нейтрально оценивающей профилактику, при этом на те же 8% увеличилась доля тех, кто считает нынешние антинаркотические меры бессмысленными разовыми акциями, которые не дают результата (рис. 3).

Важный вывод, к которому мы пришли в ходе исследования: эффективность профилактических мер воспринимается по-разному деятелями, осуществляющими эти мероприятия, и обществом. Для специалистов действенность антинаркотических мер сводится к положительной динамике фиксируемых показателей (статистика). А для населения имеют значение изменения, которые происходят в его социальном окружении, на основании чего и строится доверие к реализуемой профилактике.

¹ Указ о передаче функций Госнаркоконтроля и миграционной службы в систему МВД России. 2016. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/51649> (дата обращения: 12 апреля 2016).

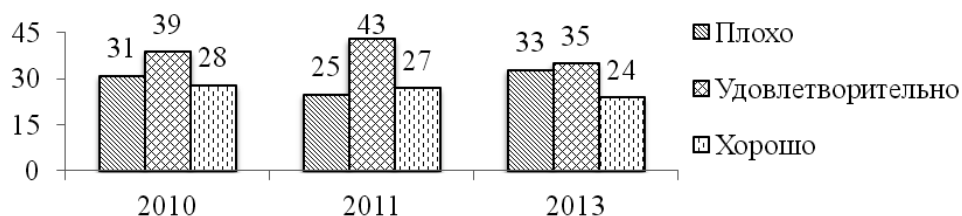


Рис. 3. Отношение молодежи к деятельности местных властей в области профилактики наркопотребления, 2010–2013 гг., %

Fig. 3. The attitude of youth towards the local authorities' activities in the sphere of drugs abuse prevention, 2010–2013, %

Выявленные нами социальные установки молодежи позволяют утверждать, что в сегодняшней России отсутствуют четкие социальные барьеры наркопотребления. До сих пор не создана целостная система профилактики, регуляцией проблемы занимается юридическая институция, информационно-просветительская работа направлена на устрашение.

Обсуждение и заключения

Исследования подтверждают, что правоприменительные меры увеличивают латентность наркотизма, провоцируют его криминализацию и создают преграды для осуществления эффективных профилактических программ [см., например, 16].

Взаимосвязанные социокультурные и институциональные факторы задают вектор формирования социальных установок, которые либо способствуют, либо препятствуют наркоопыту. Потребление наркотиков в молодежной среде во многом обусловлено деформированными взаимоотношениями с социальными нормами и институтами.

Нами были сформулированы рекомендации по организации урегулирования наркоситуации в стране.

Во-первых, разумно ослабление репрессивной государственной политики в отношении наркопотребления в молодежной среде. Государство должно придавать максимальное значение сохранению здоровья и соблюдению прав человека, но не с позиций применения силы. От системы мер насильственного характера по отношению к потребителям наркотиков следует перейти к рестриктивной (ограничительной) модели, продвигая социальные и здравоохранительные программы.

Во-вторых, регионам, отличающимся друг от друга уровнем риска наркотизма, необходимо предоставлять целевые гранты на развитие профилактики наркомании на местном уровне.

В-третьих, нужно повысить эффективность работы института образования, который должен формировать отрицательные установки на наркопотребление и стать активным субъектом профилактики наркотизма. Эффективность данной работы зависит от правильной трансляции не только социальных норм, ценностей здоровья, но и достоверной информации, касающейся сферы наркопотребления, опирающейся на научные факты и учитывающей особенности развития молодого поколения.

Требуется повысить компетенции преподавательского состава учебных учреждений, обучить их эффективным методикам профилактики наркотизма, самостоятельному умению разрабатывать и осуществлять новые актуальные методы антинаркотической работы. В целях повышения информированности родителей (в начальной и средней школе) и молодежи (в высшей школе) по различным аспектам наркотизма высшим учебным заведениям необходимо также разработать специальные просветительские программы, которые не должны быть «всеобщими», а должны ориентироваться на специфические группы с учетом конкретных социокультурных и социально-психологических факторов.

В-четвертых, необходимо следить за социокультурными изменениями и на основе этого разрабатывать и внедрять новые методы профилактики, учитывая среди прочего мировые разработки¹. Для этого надо поддерживать регулярное проведение социологических исследований, опросов, обсуждений в фокус-группах, дискуссий среди молодежи по тематике наркотизма и т. п. На основе материалов, полученных в ходе этих мероприятий, специалистами системы образования могут выявляться лояльные группы и группы риска в различных социальных стратах; определяться установки, которые существуют в молодежной среде; а также уровень осведомленности учащихся и других граждан о вреде потребления наркотиков и нормах здорового образа жизни и т. д. Особо значимой мерой нам представляется проведение групповых дискуссий и семинаров среди студентов, в рамках которых молодежь сможет получить рекомендации по развитию навыков самоконтроля и соблюдению норм здорового образа жизни.

В-пятых, на федеральном, региональном, муниципальном уровнях следует создавать условия для самореализации молодежи, обеспечить доступность занятий спортом и различных форм поведения досуга, исключающих наркопотребление.

¹ Best practice portal. Available at: <http://www.emcdda.europa.eu/best-practice> (дата обращения: 27 апреля 2017).

В заключение еще раз подчеркнем: поскольку проблема наркопотребления носит междисциплинарный характер, условием успешной профилактики наркотизма является обязательная активная деятельность института образования. Чтобы поддерживать адекватное общественное мнение, не допуская эксклюзии и криминализации молодежи, соприкоснувшейся с наркопотреблением, педагоги и воспитатели на всех уровнях образовательного процесса должны обладать научно-обоснованной и достоверной информацией о данном явлении и должны быть вооружены соответствующими действенными методиками. Реализация профилактических мер, направленных против распространения наркопотребления, требует комплексного подхода со стороны института образования и честного, открытого государственного регулирования.

Список использованных источников

1. Брюн Е. А. Введение в антропологическую наркологию // Вопросы наркологии. 1993. № 1. С. 72–93.
2. Кесельман Л. Е. Социальные координаты наркотизма. Санкт-Петербург, филиал Института социологии РАН. Санкт-Петербург, 1998. 120 с.
3. Гишинский Я. И. Запрет как криминогенный (девиантогенный) фактор // Российский криминологический взгляд. 2009. № 3. С. 302–311.
4. Мейлахс П. А. Социальная рефлексия наркотической ситуации в Санкт-Петербурге: дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург, 2007. С. 6.
5. Шоломович А. С. Московские психиатры о принудительном лечении наркоманов // Право и жизнь. Москва, 1925. Кн. 2–3. С. 121.
6. Полонская Я. В. Боекаут ван Солиндж Т. Наркотики и процесс принятия решений в Европейском Союзе: рецензия // Журнал исследований социальной политики. 2007. Т. 5, № 1. С. 133–139.
7. Бартенев А. Г. Наркотизм в молодежной среде: идеологическая база наркопотребления, дифференцированность наркотических практик // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2008. № 2 (10). С. 77–84.
8. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд: пер. с фр. / под ред. В. А. Базарова. Москва: Мысль, 1994. 399 с.
9. The Changing Face of Recreational Drug Use. 2016. Available at: http://www.dana.org/Cerebrum/2016/The_Changing_Face_of_Recreational_Drug_Use/ (дата обращения 30 мая 2016)
10. Zawilska J. B., Andrzejczak D. Next generation of novel psychoactive substances on the horizon – A complex problem to face // Drug Alcohol Depend. 2015. № 157. P. 1–17.
11. Champion K. E., Teesson M., Newton N. C. Patterns and correlates of new psychoactive substance use in a sample of Australian high school students // Drug Alcohol Review. 2016. № 35. P. 338–344.

12. Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1. Second edition. New York, 1927.
13. Александров Р. Ю. Социально-философские аспекты развития молодежной субкультуры // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 5. С. 80.
14. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва, 1998. 270 с.
15. Nargiso J. E., Ballard E. L. et al. A Systematic Review of Risk and Protective Factors Associated With Nonmedical Use of Prescription Drugs Among Youth in the United States: A Social Ecological Perspective // Journal of Studies on Alcohol and Drugs. 2015. № 76 (1). P. 5–20. Available at: <http://www.jsad.com/doi/abs/10.15288/jsad.2015.76.5>
16. Jurgens R., Csete J., Amon J., Baral S., Beyrer C. People who use drugs, HIV, and human rights. Lancet, 2010. Available at: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60830-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60830-6).

References

1. Bryun E. A. Introduction to anthropological narcology. *Voprosy narkologii = Narcology Questions*. 1993. № 1. P. 72–93. (In Russian)
2. Keselman L. E. Social'nye koordinaty narkotizma. [Social coordinates of a drug addiction]. Sankt-Peterburg filial Instituta sociologii RAN. [St. Petersburg Branch of Institute of Sociology of RAS]. St. Petersburg, 1998. 120 p. (In Russian)
3. Gilinskij Ya. I. Ban as a criminogenic (deviant) factor. *Rossiyskiy kriminologicheskij vzglyad = Russian Criminological Look*. 2009. № 3. P. 302–311. (In Russian)
4. Mejlahs P. A. Sotsialnaya refleksiya narkoticheskoy situatsii v Sankt-Peterburge. [A social reflection of a narcotic situation in St. Petersburg]. Cand. diss. St. Petersburg, 2007. P. 6. (In Russian)
5. Sholomovich A. S. Moscow psychiatrists about compulsory treatment of drug addicts. *Pravo i zhizn = Right and Life*. Vol. 2–3. Moscow, 1925. P. 121. (In Russian)
6. Polonskaya Ya. V. Drugs and process of adoption of decisions in the European Union. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki = Journal of Social Policy Researches*. 2007. Vol. 5. № 1. P. 134–135. (In Russian)
7. Bartenev A. G. Drug addiction among young people: Ideological base of drug consumption, differentiation of narcotic experience. *Vestnik NNGU im. N. I. Lobachevskogo: Seriya Social'nye nauki = Bulletin of N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Social Sciences Series*. 2008. № 2 (10). P. 77–84. (In Russian)
8. Durkheim E. H. Samoubijstvo: sociologicheskij jetjud. [Suicide: Sociological etude]. Translated from French. Ed. by V. A. Bazarov. Moscow: Publishing House Mysl', 1994. 399 p. (In Russian)
9. The Changing face of recreational drug use. 2016. Available at: http://www.dana.org/Cerebrum/2016/The_Changing_Face_of_Recreational_Drug_Use/ (Accessed 30 May, 2016). (Translated from English)

10. Zawilska J. B., Andrzejczak D. Next generation of novel psychoactive substances on the horizon – A complex problem to face. *Drug Alcohol Depend.* 2015. № 157. P. 1–17. (Translated from English)
11. Champion K. E., Teesson M., Newton N. C. Patterns and correlates of new psychoactive substance use in a sample of Australian high school students. *Drug Alcohol Review.* 2016. № 35. P. 338–344. (Translated from English)
12. Thomas W., Znaniecki F. The Polish peasant in Europe and America. Vol. 1. Second edition. New York, 1927. (Translated from English)
13. Aleksandrov R. Yu. Social and philosophical aspects of development of youth subcultures. *Gumanitarnye i social'no-ehkonomicheskie nauki = Humanitarian and Social-Economic Sciences.* 2008. № 5. P. 80. (In Russian)
14. Parsons T. Sistema sovremennyh obshchestv. [System of modern societies]. Moscow, 1998. 270 p. (In Russian)
15. Nargiso J. E., Ballard E. L. et al. A Systematic review of risk and protective factors associated with nonmedical use of prescription drugs among youth in the United States: A social ecological perspective. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs.* 2015. № 76 (1). P. 5–20. Available at: <http://www.jsad.com/doi/abs/10.15288/jsad.2015.76.5> (Translated from English)
16. Jurgens R., Csete J., Amon J., Baral S., Beyrer C. People who use drugs, HIV, and human rights. *Lancet.* 2010. Available at: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60830-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60830-6) (Translated from English)

Об авторах:

Нахимова Яна Николаевна – аспирант, старший преподаватель Тюменского государственного университета, Тюмень (Россия). E-mail: power777_06@mail.ru

Ромашкина Гульнара Фатыховна – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Финансово-экономического института Тюменского государственного университета, Тюмень (Россия). E-mail: g.f.romashkina@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 17.04.2017; принята в печать 12.04.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yana N. Nakhimova – Post-Graduate Student, Senior Lecturer, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: power777_06@mail.ru

Gulnara F. Romashkina – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work, Financial and Economic Institute, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: g.f.romashkina@utmn.ru

Received 17.04.2017; accepted for printing 12.04.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 13:316.334.3-053.8102

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-161-181

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕАЛЬНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ

Н. В. Попова

Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (Россия).

E-mail: NV_Popova@mail.ru

Аннотация. Введение. Среди основных источников негативных явлений в молодежной среде и неудач в реализации молодежной политики выделяется базисное противоречие между рыночными отношениями и социальной сферой. Подмена целей общественного производства его средствами, резкий перекося в сторону примата рыночной экономики с ее единственным индикатором успешности в форме денег деформируют процесс становления личности молодого специалиста как в профессиональном, так и в социокультурном плане. Руководство предприятий, как правило, ожидает от поколения молодых работников инициативности и ролевого поведения, которое заключается в высококвалифицированном самостоятельном исполнении производственных функций. При этом недооценивается креативная значимость отношений «человек – человек». В связи с этим актуализируются вопросы социального нравственного воспитания молодых рабочих кадров, поскольку от их решения во многом зависит обеспечение и дальнейшее повышение конкурентоспособности производства.

Цель статьи – концептуализировать духовно-нравственные основы реализации молодежной политики в реальном секторе экономики.

Методология и методы исследования. Методология исследования заключается в комплексном применении антропологического, онтологического и аксиологического подходов. В ходе работы использовались диалектический метод; метод единства исторического и логического; статистический и сравнительный анализ.

Результаты и научная новизна. Показано, что в новой социально-экономической реальности одним из важнейших резервов развития предприятий являются духовно-нравственные характеристики молодых работников, формирование которых требует системных воспитательных мер. Рассмотрены аспекты реализации молодежной политики в производственном секторе российской экономики, в том числе на предприятиях Свердловской области. С социально-философских позиций проанализированы понятие «духовность»; особенности душевной стадии психики и духовной стадии самосознания; такие понятия, как «совершенство» как источник духа; «дух» как идеальный ген социальности и основа душевного здоровья; «нравственность» как первоисточник человеческой общности и креативных практик.

Утверждается, что все направления и формы работы с молодежью на предприятиях должны способствовать формированию высоких духовно-нравственных качеств, поскольку, не достигнув необходимого духовного уровня, человек не может состояться ни как гражданин, ни как специалист. Нравственность расширяет горизонт сознания молодых людей, позволяет им понять социальную значимость общего коллективного дела; без нее невозможны обретение работником профессиональной чести и появление у него ответственности за результаты своего труда.

Практическая значимость. Деятельность промышленных предприятий по разработке и внедрению этических кодексов и норм, осуществлению специальных программ нравственного воспитания работающей молодежи с привлечением для этой цели различных специалистов (врачей, психологов, социологов, теологов и т. п.) обязательно обернется положительным социальным и экономическим эффектом: повышением экономической устойчивости предприятия (а также региона и страны в целом), значительным уменьшением текучести кадров, сокращением случаев производственного травматизма, снижением числа нарушений трудовой дисциплины, прогулов и других девиаций в поведении молодых работников.

Результаты исследования могут быть использованы в организации работы с молодежью в реальном секторе экономики, при разработке социальных технологий и рекомендаций по проведению корпоративной молодежной политики; в процессе преподавания в вузах таких предметов, как социальная философия, социология, социальная психология, управление профессиональной карьерой.

Ключевые слова: молодежная политика, дух, духовность, душевность, душевное здоровье, нравственность, реальный сектор экономики.

Благодарности. Автор выражает благодарность академику В. И. Загвязинскому и научному редактору журнала «Образование и наука» В. А. Федорову за вдумчивые комментарии и уместную критику начальной версии статьи, способствующие ее значительному совершенствованию.

Для цитирования: Попова Н. В. Духовно-нравственные основы молодежной политики в реальном секторе экономики // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 161–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-161-181.

MORAL AND SPIRITUAL FOUNDATIONS OF YOUTH POLICY IN REAL SECTOR OF ECONOMY

N. V. Popova

Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: NV_Popova@mail.ru

Abstract. Introduction. The basic contradiction between market relations and social sphere is distinguished from the main sources of negative phenomena

among young people and failures in realization of youth policy. Substitution of social production goals by its means, a sharp distortion towards a primacy of market economy with its only indicator of success in the form of money deform a process of formation of a personality of a young specialist both in professional, and in sociocultural plans. As a rule, management teams of enterprises expect the generation of young workers to possess initiative and role behaviour which consists in highly skilled independent performance of production functions. At the same time, creative importance of «Person – Person» relations is underestimated. In this regard, questions of social-moral education of young personnel are brought into focus, whereas providing and further increase in competitiveness of production in many respects depends on their decision.

The aim of the present article is to conceptualize spiritual and moral foundations of youth policy implementation in a real sector of the economy.

Methodology and research methods. The research methodology involves a comprehensive application of anthropological, ontological and axiological approaches. Dialectical method, method of historical and logical unity, statistical and comparative data analyses are used.

Results and scientific novelty. Spiritual and moral characteristics of young workers which formation demands system educational measures are one of the most important development provisions of enterprises in new social and economic reality. The questions of realization of youth policy in real sector of economy, including Sverdlovsk region, are considered. The following concepts and aspects are analyzed from social and philosophical perspectives: the concept «spirituality»; features of mental phase of psychology and spiritual stages of consciousness; the concept «perfection» as a source of spirit; «spirit» as the ideal gene of socialization and foundation of mental health; «morality» as a source of human community and creative practice.

It is stated that all directions and forms of work with youth at the enterprises have to promote formation of high spiritual and moral qualities; a person can not take place neither as a citizen, nor as an expert without having reached necessary spiritual level. Morality expands the horizon of consciousness of young people, allows them to understand social importance of common collective affairs; attainment of professional honour and responsibility for the results of own work by a worker are impossible without morality.

Practical significance. Work organization of industrial enterprises for development and deployment of ethical codes and norms, implementation of special programs of moral education of working youth with attraction for this purpose of various experts (doctors, psychologists, sociologists, theologians, etc.) will surely turn back positive social and economic effect: increase in economic stability of an enterprise (also region and country in general); considerable reduction of turnover of staff; reduction of cases of industrial injuries; decrease in number of violations of labour discipline; absence without leave, and other deviations in behaviour of young workers.

The materials and results of the investigation can be used as follows: organization of work with youth in real sector of economy; development of social technologies and science-based recommendations for the implementation of corporate youth policy; process of teaching of social philosophy, sociology, social psychology, management of professional career.

Keywords: youth policy, spirit, spirituality, sincerity, mental health, morality, real sector of economy.

Acknowledgements: The author expresses her deep gratitude to the Academician V. I. Zagvyazinsky, and V. A. Fedorov, Science Editor of The Education and Science Journal, for their thoughtful comments and pertinent criticism of the initial version of the article promoting its considerable improvement.

For citation: Popova N. V. Moral and spiritual foundations of youth policy in real sector of economy. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 161–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-161-181.

Введение

Современные социально-экономические реалии требуют от предприятий активного поиска новых резервов для обеспечения успешности и конкурентоспособности производства. «Современное промышленное предприятие является большой и сложной системой, состоящей не только из сотен различных агрегатов и установок, связанных материальными, энергетическими и информационными потоками, десятков производственных участков, цехов и отдельных производств, но и из многочисленных вспомогательных подразделений, различных отделов и служб. Это не монолитное целое, а органическое единство большого числа различных производственных и организационных микроциклов, каждый из которых имеет свой ритм, свои масштабы в пространстве и времени, свои интересы и свое влияние на соседние участки и всю деятельность предприятия в целом. Решая задачу управления предприятием, приходится иметь дело не с отдельными объектами, а с их совокупностью, объединенной общей целью совместного функционирования»¹.

В постиндустриальном обществе особое значение приобретает человеческий капитал, развитие у работников и коллективов субъектных качеств, мотивации к внедрению инноваций в сфере производства и управления. Важнейшим инструментом социального и корпоративного сплочения, способствующим решению общих задач, выступает молодежная политика, формирующая духовную солидарность молодежи на уровне государства и на

¹ Питгот С. Г. Интегрированные АСУ химическими производствами. Москва: Химия, 1985. С. 15.

уровне отдельного предприятия. Однако существует противоречие между потребностью в обеспечении высококвалифицированным персоналом реального сектора экономики, в том числе промышленных предприятий, воспроизводстве такого персонала и слабо выраженной молодежной политикой на производстве, особенно в части ее духовно-нравственных основ.

По результатам анализа показателей работы с молодежью в 2014 г. на 19 предприятиях Свердловской области¹ приоритетными направлениями молодежной политики на них являлись физкультурно-оздоровительная деятельность, профессиональное развитие, а также культурно-массовая работа. Патриотическая и благотворительная деятельность находились на 6-м и 8-м местах соответственно. Данный факт свидетельствует о необходимости усиления работы по воспитанию молодежи на производстве.

Реализация продуктивно-творческого потенциала, по нашему глубокому убеждению, невозможна без системной работы по формированию духовно-нравственных качеств молодых работников². В производственной среде реального сектора экономики происходит изменение нравственных ценностей и некоторых ориентиров молодежи. Вместе с тем на предприятиях мало внимания уделяется вопросам духовно-нравственного воспитания молодых работников. Объяснением тому может быть не только утрата общей идеологии, но и недостаточный уровень разработки духовно-нравственных основ молодежной политики в реальном секторе экономики. Мы попытались внести свой посильный вклад в решение данного вопроса.

Обзор литературы

«Несмотря на разницу подходов, принципов, форм, все страны признают необходимость и важность работы с молодежью, общая цель которой – содействие бесконфликтной интеграции молодых людей в общество» [1]. С конца XX века Совет Европы активно проводит «политику социальной сплоченности среди молодежи» [2]. В европейской Хартии опре-

¹ В опросе участвовали предприятия: 1) ООО «ВИЗ-Сталь»; 2) ОАО «Завод № 9»; 3) ОАО «Металлургический завод им. А. К. Серова»; 4) ОАО «Нижнесергинский метизно-металлургический завод»; 5) ФКП «Нижнетагильский институт испытания металлов»; 6) АО Опытное конструкторское бюро «Новатор»; 7) ОАО «Серовский завод ферросплавов»; 8) ОАО «Облкоммунэнерго»; 9) ЗАО «Кушвинский завод прокатных валков» (ЗАО «КЗПВ»); 10) ОАО «Завод радиоаппаратуры»; 11) Рефтинский филиал ОАО «Дитсманн»; 12) ОАО «СинТЗ»; 13) АО «Уральское производственное предприятие «Вектор»; 14) ОАО «УКЗ»; 15) ФГУП «Уральский электромеханический завод»; 16) ООО «Уральские локомотивы»; 17) ОАО «Серовский механический завод»; 18) ОАО «Вента»; 19) ОАО «Научно-производственная корпорация «Уралвагонзавод»».

² Положение молодежи Свердловской области в 2014 году: научные основы доклада правительству Свердловской области: монография / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого; УрФУ. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2016. С. 343–344.

делены главные принципы молодежной политики, среди которых – «содействие обеспечению занятости среди молодежи, профилактические меры в социальной среде» [3].

Проблемы молодежной политики находятся в сфере интересов многих как зарубежных, так и отечественных ученых. За рубежом данная проблематика изучалась в рамках философии (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), социологии (К. Беднарик, А. Коэн, К. Мангейм, М. Мид, А. Холлингхед и др.), психологии (Ш. Бюлер, Э. Шпрангер). Среди отечественных ученых пристальное внимание вопросам воспитания молодежи уделяли и продолжают уделять Ю. Р. Вишневский, Ю. Г. Волков, С. З. Гончаров, В. И. Добренков, Э. Ф. Зеер, Ф. Д. Кадария, И. П. Савченко, В. А. Шаповалов, В. Т. Шапко и др.

Проведение исследований в области молодежной политики в отечественной науке в последнее время осуществлялось в рамках комплексной программы «Молодежь России», в разработке и реализации которой наряду с представителями различных регионов РФ приняли участие и уральские ученые и практики. В соответствии с Законом «О молодежи в Свердловской области»¹ правительство региона ежегодно заслушивает доклады о положении молодежи в Свердловской области, которые готовятся на основе анализа статистической и социологической информации и выявления трендов развития молодежной среды.

Необходимо отметить, что при сохраняющемся дефиците исследований в области молодежной политики на промышленных предприятиях база для таких изысканий, благодаря трудам С. З. Гончарова, Ю. Р. Вишневского и А. Ю. Ховрина, все же была создана; имеется также успешный практический опыт пропаганды здорового образа жизни и профилактики вредных привычек, например, на одном из крупнейших заводов Урала и России – Синарском трубном заводе (г. Каменск-Уральский Свердловской области). Наиболее существенный вклад в приращение научных знаний в области теории воспитания духовности и нравственности внес С. З. Гончаров, взгляды которого мы всецело разделяем.

Материалы и методы

Поставив перед собой цель концептуализации духовно-нравственных основ реализации молодежной политики в реальном секторе экономики, мы выделили следующие задачи данной работы:

- определить сущность и своеобразие этой политики;
- раскрыть структурные компоненты ее духовно-нравственных основ;

¹ «О молодежи в Свердловской области». Закон Свердловской области от 29 октября 2013 года № 113-03 // Российская газета. 2013. 31 октября.

- обосновать необходимость приоритета духовно-нравственных основ при управлении молодежной политикой как на конкретном предприятии, так и в реальном секторе экономики в целом.

В исследовании, которое базировалось на аксиологическом, антропологическом и онтологическом подходах, применялись диалектический метод и метод единства исторического и логического. Анализ философской, педагогической, социологической литературы, а также международных документов и документов Совета Европы, координирующих отношение современного общества к молодежи, федеральных документов по вопросам молодежной политики, позволил определить сущность последней и ее особенности, в том числе выделить и раскрыть ее структурные духовно-нравственные компоненты. Обобщение и классификация нормативно-правовых документов, содержащих разделы о работе с молодежью на предприятиях; корпоративной документации промышленных предприятий при реализации программ «Молодежь»; анкетирование молодых сотрудников промышленных предприятий Свердловской области; статистический и сравнительный анализ данных; мысленный эксперимент и моделирование способствовали выявлению духовно-нравственных основ работы с молодежью в реальном секторе экономики.

Под молодежной политикой на предприятии (политикой в отношении работающей молодежи) мы понимаем «систему подходов, последовательных действий, направленных на достижение целей и решение задач для поддержки работающей молодежи в профессиональном саморазвитии и решении социальных проблем»¹. Определяющая цель этой политики – закрепление молодых кадров на предприятии / в организации и снижение затрат на отбор и адаптацию в корпоративном пространстве вновь принятых молодых работников.

«Главные задачи молодежной политики на предприятиях:

- создание правовых, социально-экономических условий реализации молодыми работниками своего профессионального потенциала, социального становления, самореализации и участия молодежи в общественной и профессиональной деятельности;

- профессиональное воспитание и образование, адаптация работающей молодежи на производстве, создание условий для полноценной профессиональной самореализации; обеспечение карьерного роста молодых работников, способствующего повышению их социально-имущественного статуса, решение жилищных проблем;

¹ Попова Н. В. Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии: дис.... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2012. С. 7.

- реализация общественно значимых инициатив, общественно полезной деятельности молодежи, молодежных организаций;
- реализация инновационного потенциала молодежи; создание условий для более полного включения работающей молодежи в политическую, социально-экономическую и культурную жизнь общества, в том числе средствами современных информационных технологий;
- расширение возможностей молодого человека в выборе своего профессионального пути; содействие культурному, духовному и физическому развитию молодежи»¹.

Результаты проведенного в декабре 2015 г. социологического опроса 1000 молодых работников 22 промышленных предприятий, расположенных в 12 городах Свердловской области, показали, что формирование духовности и нравственности не входит в число активно реализуемых в трудовых коллективах направлений работы с молодежью. Например, только 12,5% респондентов указали пропаганду здорового образа жизни как одно из направлений осуществляющихся молодежных программ².

Результаты исследования

Изучение духа и духовности всегда привлекало ученых, хотя в понятие «духовность» в различных отраслях знания вкладывалось и продолжает вкладываться разное содержание:

- в социологии духовность сводится к культуре;
- в этике – это обращенность человека к высшим ценностям, к идеалу, его сознательная устремленность к совершенству;
- в философии исторически сложились два направления в понимании духовности: религиозное и секулярное;
- с точки зрения религиозного понимания, духовность проявляется в переживании человеком непосредственной связи с божественным началом, стремление к которому, как предполагается, заложено в каждом человеке.

Русские мыслители В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, С. Л. Франк представляли духовность как особую реальность внутреннего опыта личности, в недрах которого человек переживает воздействие трансцендентных сил, что, в свою очередь, рас-

¹ Положение молодежи Свердловской области в 2014 г.: научные основы доклада правительству Свердловской области: монография / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого; УрФУ. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2016. С. 344.

² Попова Н. В. Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии: дис.... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2012. С. 240–241.

крывается через религию, мораль, искусство, научное творчество, в совокупности своей составляющих духовный опыт личности. Н. А. Бердяев понимал духовность как «высшее качество, ценность, высшее достижение в человеке»¹. Религиозные философы России проводили анализ духовности с позиции онтологической силы личности.

В контексте секулярного, свободного от церковного влияния мировоззрения категория «духовность» тоже имеет достаточно широкий диапазон толкования. Учение об идеях как эталонах, совершенных прообразах земных образований (Платон), на долгий период определило понимание сущности духовной реальности с позиций ценностей.

Рационализм рассматривал категорию «разум» как соответствующую понятию «дух». Для ученых немецкой классической философии «дух» являл собой «всеобщее идеальное начало». Согласно теории И. Канта, человек принадлежит двум мирам: физическому миру причинности и умопостигаемому миру свободы. Духовное бытие человека раскрывается в сфере свободы. По Гегелю, дух – высшая ступень бытия. Ф. Энгельс, исходя из материалистических позиций, считал дух «высшим цветом материи».

В свое время К. Ясперс писал: «В современной западной философии категория духовности как онтологическое свойство человека не рассматривается в своей конкретности, а скорее подразумевается при использовании понятий с прилагательным “духовный”: “духовные ценности”, “духовный мир личности”, “духовное начало” в человеке. В экзистенциальной философии духовность человека раскрывается через такие представления, как “самобытие”, “подлинное бытие” человека, возможное лишь перед лицом “абсурдных ситуаций”, ставящих перед ним “последние вопросы”».

Таким образом, духовность обретает многообразный спектр значений в культурно-антропологическом измерении.

В советской философии вопросы духовности общества разрабатывались С. З. Гончаровым, М. С. Каганом, В. И. Копаловым, Д. В. Пивоваровым, А. К. Уледовым, А. И. Яценко и др.

Сегодня в отечественной философии существует целый ряд моделей понимания духа в человеке. Например, в модели, предложенной М. С. Каганом, дух характеризует психическую деятельность «в ее целостности», «в реальной полноте охватываемых ею способностей, сторон, уровней, механизмов»². А под духовностью «понимается субъектность человека, выра-

¹ Бердяев Н. А. Дух и реальность // Философия свободного духа. Москва: Республика, 1994. С. 367.

² Каган М. С. О духовном: опыт категориального анализа // Вопросы философии. 1985. № 9. С. 93.

жающаяся в целостности его психической жизни»¹. В модели интеллектуализма все осознаваемое есть дух [4, с. 200–201]. Наиболее распространена аксиологическая модель, в соответствии с которой дух – все понимаемое, осознаваемое или переживаемое как ценностное, а духовность определяется как способность индивида к выбору ценностей. Всеобщность значений сознания есть выражение общественности человека. Степень всеобщности сознания, универсальности мышления зависит от диапазона общения и общественных отношений [5, с. 55–97].

Духовная стадия человеческой субъективности постигается яснее путем ее сравнения с душевной стадией. Мы солидарны с С. З. Гончаровым в определении специфики душевной стадии психики:

- человек живет в основном чувственным опытом и сливается с ним;
- человек избирает ценности потому, что они хороши относительно него (его окружения). Критерием выступают субъективные чувства. Молодые люди творят себе кумиров, которые быстро развенчиваются жизнью. В результате – разочарование, уныние и негативизм, инстинкт вне идеала и размытость ценностного самосознания. Так молодые люди встают на путь девиантного поведения;

- силы души: воображение, мышление, вера, воля и др. между собой еще не согласованы. Над мышлением могут властвовать чувства [5, с. 42–43].

В молодости индивид не выступает субъектом широких по диапазону общественных отношений, прежде всего потому, что еще не включен как самостоятельная личность в большое общее дело по причине своего социального статуса: во-первых, он еще находится на попечении у старших и по преимуществу потребляет, а не производит, во-вторых, он еще не вовлечен как самостоятельная личность в большое общее дело и поэтому не владеет объективной мерой оценки себя и других лиц. Такой мерой как раз и является общее дело, взвешивающее социальный вклад, определяющее «социальный вес» каждого.

В связи с чем происходит переход от чувственного сознания к самосознанию? Включаясь в общее дело, человек начинает осознавать, что существует что-то сверхличное и очень важное – то, что является единым мерилом как отдельной личности, так и других лиц. «Во внешнем опыте и во внутреннем разум находит самого себя, утверждает самого себя, и во всем ином не теряет самого себя, но все иное прорабатывает и делает своим достоянием» [6, с. 45].

¹ Каган М. С. О духовном: опыт категориального анализа // Вопросы философии. 1985. № 9. С. 15–17.

Для понимания специфики духовной стадии самосознания необходимо выделить три ее аспекта:

- гносеологический: общее дело, субъектом которого личность становится, заставляет (побуждает) продвигаться от частных значений к всеобщим;

- аксиологический: человек избирает определенные ценности, которые с его точки зрения являются совершенными. «Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности»¹, совершенство – суть субстанции духа, и многообразные проявления духовности следуют именно из нее. По утверждению С. З. Гончарова, «многообразные проявления воли к совершенству и есть духовность» [7, с. 66];

- психологический: совершенство обретается единством разума, воли и чувств, поскольку его содержание – единение истинного, доброго и прекрасного.

Совершенство является источником духа, религии, культуры и воспитания. «Совершенное содержание, – пишет С. З. Гончаров, – жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обрести совершенное – этому посвящены самые важные евангельские Заветы: “Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный” и “любите друг друга”» [7, с. 73]. Именно воспитание развивает у человека умения и навыки организовывать опыт объективно лучшим содержанием, что дает ему возможность обрести духовное самостояние, духовное достоинство, призвание и смысл жизни, а также способность к самоопределению и самоуправлению. Вопрос общечеловеческого и национального в культуре как потенциала духовной солидарности рассмотрен нами в совместной с С. З. Гончаровым публикации [8].

Дух – идеальный ген социальности. Высшие ценности обладают интегративной социальной функцией и являются сердцевиной духа. «Как в экономическом обмене, – отмечает С. З. Гончаров, – необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы *единые* выразители человеческой субъективности (ценности), с которыми люди себя идентифицируют как члены той или иной общности. Такие корневые ценности согласуют души людей в самом главном, получают религиозное освящение и предстают как святыни. Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт –

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. Москва: Парогъ, 1993. С. 56.

взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение» [7, с. 88]. «Добровольно принятые общие ценности есть основа *гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства*. Корневые ценности направляют через социальные институты весь *нормативный социальный контроль и планирование общей жизни*, очерчивая границы дозволенного. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя» [6, с. 52]. Духовный генотип нации включает в себе основные ценности, специфику их субъективного восприятия и то самое главное из опыта, что народ исторически пережил, воспринял, понял и запечатлел в своем самосознании.

Вслед за С. З. Гончаровым мы считаем, что «дух есть идеальный «ген» нации, в котором в свернутой форме закодированы социальность и программа поведения народа. Духовный генотип центрирует национальное самосознание и в оформленном виде выступает как религиозно-культурный архетип, содержащий абсолютные ценности» [9, с. 161]. Если внедрение социальных «инноваций» осуществляется без учета духовного генотипа, происходит их отторжение: «Начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии» [7, с. 89]. Инновации могут осуществляться в России лишь при условии восстановления корневых ценностей отечественной культуры.

В прикладном отношении – применительно к практике воспитания на промышленном предприятии – вышесказанное можно трактовать как рекомендации внедрения инноваций в молодежной среде с учетом общечеловеческих, национальных и корпоративных ценностей. Только в этом случае молодежь станет инновационным потенциалом организации, реализуя свои творческие способности и возможности во благо человека, предприятия, региона и страны в целом.

Дух – основа душевного здоровья. Здоровье – это не только телесное, но и психическое и социальное благополучие. С. З. Гончаров совершенно справедливо отмечает, что «душевное нездоровье несоматического характера имеет психические и аксиологические основания. Вопрос о душевном здоровье связан с тем, с чем личность идентифицирует свою «самость». Если она отождествляет ее не с внешним, а с внутренним, не с материальным, а с духовным, не с относительным, а с совершенным и объективно лучшим, то она обрела все основания для душевного здоровья» [7, с. 91].

Задачи в воспитании духовности. Воспитание духовности есть, по существу, развитие ценностного сознания. Ценность есть реальность, взятая

в ее значимости для потребностей, целей и идеалов человека. Иерархию ценностей часто представляют в виде треугольника, в основании которого находятся ценности единичные и относительные, а на вершине – ценности всеобщие и абсолютные. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности.

«Воспитание ценностного сознания, – отмечает С. З. Гончаров, – предполагает решение двух основных задач. Первая из них – дать личности “лестницу” для восхождения на “вершину”, вознести сознание от ценностей единичных ко всеобщим, погрузить его в совершенное содержание и *вызвать эмоциональное переживание совершенства* путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей. Путь к “вершине” *индуктивный и описательный*; на нем понимание закрепляется духовными чувствами. Надо перекалить внешне-предметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в однородном чувстве совершенства, вознести юную душу в “солнечные пространства” прекрасных значений.

Вторая задача – помочь личности спуститься с «вершины» к «основанию»; но так, чтобы сознание удерживало “вершину” при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь *от всеобщего к особенному и единичному* является *теоретическим и дедуктивным*. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей. В решении этих двух задач сознание личности от единичного (Е) к всеобщему (В) и к единству всеобщего и единичного в особенном (О), что можно выразить формулой Е – В – О. В сознании возникает “вертикаль” ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах общеинтересных и значительных. Определяющим, конечно, является то, что находится на “вершине” такой вертикали» [7, с. 96].

Необходимо определить специфику духовного содержания в практическом измерении – выделить те *аспекты, которые обязательно следует знать и учитывать при реализации молодежной политики*, особенно при определении ее направлений и форм работы. К ним мы относим, прежде всего, работу по адаптации, социализации и профессиональному, личностному становлению молодых рабочих, специалистов, руководителей, а также развитию их продуктивно-творческого потенциала. Итак, при реализации молодежной политики следует учитывать, что

- чувство совершенства выражается в спектре всех положительных качеств и ценностей – оно сращивает силы души в целое;

- личность обретает самостоятельность;
- личность испытывает перед объективно лучшим содержанием живое чувство предстояния;
- воспитание личности возможно только при возвышении сознания индивида до духовного: именно тогда формируется личность, понимающая и переживающая универсалии культуры;
- упрощенный материализм часто не позволяет понять со всей очевидностью духовный опыт, в результате чего личность обречена оставаться на душевной стадии сознания.

Вопросы духовности и нравственности неразрывно связаны.

Нравственность – первоисточник человеческой общности и креативных практик. Род человеческий будет развиваться по вектору восхождения в том случае, если нравственные императивы будут определяющими не только в межличностном общении, но и в реальной политике.

В чем глубинная сущность нравственности? И. Кант лучше, чем кто-либо, раскрыл атрибутивность самодеятельности человека. За самодеятельностью творческих сил скрывается единая, человекообразующая инстанция – свобода воли; из нее вырастают и воображение, и мышление, и эстетическое освоение реальности. Ю. М. Бородай в своем труде реконструировал зарождение нравственности и свободы воли. Причиной возникновения первичных актов воображения в процессе антропогенеза стали «жесткие сексуальные ограничения в первобытно-родовой общине». Несомненно, что «эта первая форма первобытно-человеческого аскетизма была результатом не внешнего запрета, но самоограничением мужских особей, их внутреннего самоограничения, т. е. совести, непосредственным проявлением которой явился стыд. Человек стал человеком тогда, когда он впервые надел повязку на бедра» [10, с. 359]. Исходным принципом нравственности стало самоограничение.

Анализ концепции Ю. М. Бородая позволяет утверждать, что, во-первых, генетически исходным всеобщим определением социальной связи является нравственность; во-вторых, все существенные характеристики человека определены нравственной регуляцией, связанной со свободой воли; в-третьих, угасание социальной связи, деградация бытия людей, десоциализация индивидов и есть эрозия нравственности. Более подробно данный вопрос рассмотрен нами в совместной с С. З. Гончаровым публикации [11, с. 300–302].

Нравственные отношения основываются на представлении о том, что все люди принадлежат к единой человеческой субстанции и поэтому достоинство каждого равноценно по существу. В отличие от права нрав-

ственность есть неинституциональная добровольная повелительная саморегуляция поведения субъекта путем его свободного самоопределения и самоповеления, самооценки и самоконтроля. Мы сходимся во мнении с С. З. Гончаровым: когда люди признают равноценность друг друга, они доверяют друг другу. Именно поэтому рождаются взаимное признание, служение, духовное самостояние, верность, братство и духовная солидарность как между людьми и коллективами, так и между народами. С такого признания и начинается нравственность.

Великие философы понимали, что нравственность предполагает отношения между людьми на основе взаимного признания равенства и равноценности человеческого достоинства. Философия Платона и Гегеля пронизана идеей блага. Эпикур применяет категории разума и нравственности в неразрывной связи в жизни человека. Духовным остовом философской классики Нового времени в Европе является установка познавать природу, которая необходима, чтобы жить правильно. Б. Спиноза в «Этике» направляет все науки к одной цели – достижению наивысшего человеческого совершенства¹. Р. Декарт считал этикой «высочайшую и совершеннейшую науку о нравах; она предполагает полное знание других наук и есть последняя ступень к высшей мудрости»². Для К. Маркса нравственный мотив – работа для человечества. Зарождение русской философии можно обозначить как «сердечное познание». В XIX–XX вв. ее можно определить как духовно-нравственную теорию, охватывающую все уровни: от человека до Родины, от правосознания до труда и собственности. Наиболее полно эта теория представлена в трудах замечательного философа И. А. Ильина.

Раскрывая человекообразующую природу нравственности, С. З. Гончаров указывает, что за продуктивным воображением и мышлением скрывается свобода воли [7, с. 221–233]. Все формы деформации и деградации в обществе начинаются с разложения нравственности, но для человека важнее всего – человек. Именно социальная связь является абсолютной для людей: посредством данной связи оцениваются и политика, и экономика, и искусство, и наука, и религия, и культура в целом.

Нравственность – компонент креативных практик. Уральские ученые одними из первых стали разрабатывать перспективы креативной экономики, ее нравственные и культурные основы [12]. По меткому замечанию С. З. Гончарова, стратегию внутри России обобщенно можно пред-

¹ Спиноза Б. Этика. Москва; Ленинград: Соцэгиз, 1932. 223 с.

² Декарт Р. Избранные произведения. Москва: Госполитиздат, 1950. С. 427.

ставить, используя формулу И. А. Ильина: «В политике следует идти направо, а в экономике – налево». Идти направо – значит исходить в практических делах из традиций отечественной культуры, нравственных императивов, преемственности поколений. Идти налево – придавать хозяйственной активности такие возможности, которые дают простор для проявления инициативы и предприимчивости. Именно тогда наша страна избежит крайностей [13, с. 28–46].

По нашему глубокому убеждению, изложенные положения о нравственности имеют непосредственное отношение к реализации молодежной политики в реальном секторе экономики, поскольку:

- нравственное содержание общепольного дела доступно каждому молодому человеку, а общие политические лозунги, обращенные к работающей молодежи, не всегда понятны и поэтому недействительны;
- именно нравственные чувства поднимают сознание молодых людей до всеобщего уровня коллективного дела;
- осознание личного достоинства и достоинства других порождает ответственность за профессиональное дело;
- уважение достоинства и чести молодых работников в трудовых коллективах получает благодарный отклик и желание заниматься общим делом;
- молодежным организациям и объединениям на предприятии как никогда сегодня нужна «идея», увлекающая не только инновационностью и креативом, но справедливостью, честностью и благородством. Овладевая сердцами молодежи, такая идея становится социальной силой, порождая энтузиазм и творческое горение;
- укрепление нравственности молодых работников и ее безусловное соблюдение в деловых и межличностных отношениях на предприятии имеет экономический эффект, выражающийся, в частности, в снижении количества прогулов и нарушений трудовой дисциплины, а также в сокращении текучести молодых рабочих кадров.

Заключение

Одним из основных источников негативных явлений в молодежной среде и неудач в реализации молодежной политики является базисное противоречие между рыночными отношениями и социальной сферой. Подмена целей общественного производства его средствами, резкий перекос в сторону примата рыночной экономики с ее единственным индикатором успешности в форме денег деформировали становление молодого поколения как в сфере производства жизненных средств, так и в воспроизводстве собственных духовных и телесных сил, разбалансировали со-

ласованность профессионального и социокультурного становления и развития молодежи. Руководство предприятий и организаций, как правило, ожидает от молодых работников ролевого поведения, которое заключается в исполнении производственных функций в соответствии с их должностными инструкциями и обязанностями. При этом недооценивается креативная значимость отношений «человек – человек», что затрудняет поиск резервов социокультурного характера. Между тем «духовная солидарность как инструмент сплочения трудового коллектива в решении общих задач, развертывание инициативы, самостоятельности, самоорганизации и самоуправления ... составляют высший уровень субъективности людей – их субъектные качества. Именно такие качества и служат основой как личностного развития молодых людей, так и реализации инновационных процессов во всех сферах жизни предприятия, технико-технологической, экономической, управленческой и социальной» [14, с. 395].

Реализация молодежной политики в реальном секторе экономики должна содержать в себе личностно-развивающую, духовно-нравственную основу. Все направления работы с молодежью на предприятиях должны способствовать формированию высоких духовно-нравственных качеств, основанных не только на корпоративных, но и на общечеловеческих и национальных ценностях. Духовные устремления являются абсолютной опорой личности на всех этапах жизненного пути. Высшим и самым концентрированным сосредоточием и выражением социальности в субъективном мире человека, в его самосознании является Дух. Не достигнув духовного уровня, человек не может состояться как специалист и гражданин.

Нравственность – это отношение между людьми. Предметом данного отношения является взаимное признание равноценности достоинства лиц вне зависимости от их национальной принадлежности, пола и социального положения. Деградация людей, неуспех в различных сферах деятельности являются результатом разложения нравственных отношений. Молодежная политика должна иметь нравственное содержание. Через соответствующие чувства, вне рассудочных инстанций сознания, оно возносит неокрепшее сознание молодых людей до всеобщего уровня общего коллективного дела и расширяет горизонт сознания. Более того, нравственность помогает молодому человеку с эмоционально-духовных позиций воспринимать бригаду, участок, цех, организацию как коллективную общность, единую команду, вследствие чего формируются профессиональная честь и ответственность за результаты своего труда.

Молодежным объединениям в реальном секторе экономики обязательно нужны высокие идея и цель, увлекающие не только инновацион-

ностью и творчеством, но благородством и справедливостью. Воспитанию именно таких качеств у молодых работников и должны способствовать молодежные программы в реальном секторе экономики.

Данные теоретические выводы подтверждаются результатами социологических и социально-психологических исследований, анализом деятельности промышленных предприятий по укреплению трудовой дисциплины и профилактике ее нарушений посредством разработки и внедрения этических кодексов и норм; привлечения различных специалистов (врачей, психологов, социологов, теологов и т. п.) к духовно-нравственному воспитанию работающей молодежи.

Развитие нравственности в самосознании молодежи и в реальных отношениях в коллективе на предприятии обернется положительным социальным и экономическим эффектом: сокращением случаев производственного травматизма; снижением числа нарушений трудовой дисциплины, прогулов и других девиаций в поведении молодых работников; значительным уменьшением текучести кадров. Таким образом, духовно-нравственное воспитание работающей молодежи способствует экономической безопасности предприятия, региона и страны в целом.

Однако реализация молодежной политики на духовно-нравственных основаниях невозможна без развития социального партнерства предприятий (организаций) как с органами государственной власти, так и с учебными заведениями (школами, колледжами и вузами), осуществляющими подготовку будущих рабочих и специалистов. Изучение вопросов социального партнерства в сфере работы с молодежью с целью изыскания резервов для дальнейшего развития нравственности и духовности молодых кадров для реального сектора экономики представляется достаточно перспективным для научной и практико-ориентированной деятельности.

Список использованных источников

1. Kapsamit M. A., Nurbekova Z. Zh. International experience in the implementation of youth policy // KazNU BULLETIN. Psychology and sociology series. 2015. № 1 (52). P. 240–246.
2. Youth in a Changing Society / Regional Monitoring Report number 7–2000. MONEE Project CEE / CIS / Baltics / Childrens Fund of the United Nations. Research Center «Innocenti», Florence, Italy. [Электрон. ресурс] Режим доступа: publications/pdf/monee7/INTROD (дата обращения: 04.03.2016)
3. White paper of the European commission. A new impetus for European youth. Brussels, 2001. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: sites...ec_whitepaper...impetus_2001 (дата обращения: 04.03.2016)

4. Стрелков В. И. Духовность и творчество // Человек как философская проблема: Восток – Запад. Москва: Российский университет дружбы народов, 1991. С. 197–209.
5. Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Объективная основа возникновения и развития мысли. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2008. Ч. 2. 344 с.
6. Гончаров С. З. Человек в измерении креативной культурной антропологии // Человек креативный: способности, ценности, культура: сборник научных статей 8-й Всероссийской научно-практической конференции, 17–18 ноября 2011 г. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2011. С. 6–59.
7. Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Аксиология мышления. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2011. Ч. 3. 609 с.
8. Гончаров С. З., Попова Н. В. Общечеловеческое и национальное в культуре – потенциал духовной солидарности // Этносоциум и межнациональная культура. 2009. № 1 (17). С. 131–137.
9. Труд и образование на пути к креативному обществу: коллективная монография / С. З. Гончаров и др. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2014. 445 с.
10. Бородай Ю. М. Эротика – смерть – табу: трагедия человеческого сознания. Москва: Гнозис, 1996. 416 с.
11. Попова Н. В., Гончаров С. З. Нравственность – исходная универсалия культуры // Вторые Лойфмановские чтения: универсалии культуры: материалы Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 19–20 декабря 2006 г. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2006. С. 297–302.
12. Гончаров С. З. Ценностная основа духовно-нравственной экономики // Русский экономический вестник. Екатеринбург. Уральский государственный университет, 2001. Вып. 1. С. 28–46.
13. Гончаров С. З. Техногенная цивилизация и культура в циклах истории: опыт прогнозирования // Теоретические основы воспитания и развития духовности и субъектности личности в высшем профессиональном образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Екатеринбург, 19–20 декабря 2006 г. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. С. 295–334.
14. Попова Н. В. Взаимосвязь личностных особенностей и карьерных ориентаций молодых работников промышленного предприятия // Вестник КазНУ. Серия: Психология и социология. 2015. № 1 (52). С. 393–400.

References

1. Kapsamit A. M., Nurbekova Z. Zh. International experience in the implementation of youth policy. *KazNU BULLETIN. Psychology and Sociology Series*. 2015. № 1 (52). P. 240–246. (Translated from English)
2. Youth in a Changing Society. Regional Monitoring Report number 7–2000. MONEE Project CEE / CIS / Baltics/ Childrens Fund of the United Nati-

ons. Research Center «Innocenti», Florence, Italy. Available at: <http://publications/pdf/monee7/INTROD> (Accessed 4 March, 2016). (Translated from English)

3. White paper of the European commission. A new impetus for European youth, Brussels, 2001. Available at: http://sites...ec_whitepaper...impetus_2001 (Accessed 4 March, 2016). (Translated from English)

4. Strelkov V. I. Duhovnost' i tvorchestvo. [Spirituality and arts]. Chelovek kak filosofskaja problema: Vostok – Zapad. [Man as a philosophical problem: East – West]. Moscow: Rossijskij universitet družby narodov. [Russian Peoples' Friendship University]. 1991. P. 197–209. (In Russian)

5. Goncharov S. Z. Logiko-kategorial'noe myshlenie: v 3 ch. Ch. 2. [Logical and categorical thinking. In 3 parts. Part 2]. Ob'ektivnaja osnova vzniknovenija i razvitija mysli. [Objective basis for the emergence and development of thought]. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogičeskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2008. 344 p. (In Russian)

6. Goncharov S. Z. People in the creative dimension of cultural anthropology. *Chelovek kreativnyj: sposobnosti, cennosti, kul'tura: sbornik nauchnyh statej 8-j Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii, 17–18 nojabrja 2011 g.* = *Creative People: Skills, Values, Culture. Collection of Scientific Articles of the 8th All-Russian Scientific-Practical Conference, 17–18 November, 2011.* Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogičeskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2011. P. 6–59. (In Russian)

7. Goncharov S. Z. Logiko-kategorial'noe myshlenie: v 3 ch. Ch. 3. [The Logical and categorical thinking. In 3 parts. Part 3]. Aksiologija myshlenija. [Axiology of thinking]. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogičeskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2011. 609 p. (In Russian)

8. Goncharov S. Z., Popova N. V. Universal and national in culture – the spiritual potential of solidarity. *Jetnosocium i mezhnacional'naja kul'tura = Ethnic Society and Ethnic Culture*. 2009. № 1 (17). P. 131–137. (In Russian)

9. Trud i obrazovanie na puti k kreativnomu obshhestvu. [Labour and education towards creative society]. S. Z. Goncharov, et al. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogičeskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2014. 445 p. (In Russian)

10. Borodaj Y. M. Jerotika – smert' – tabu: tragedija chelovečeskogo soznanija. [Erotic – death – taboo: Tragedy of human consciousness]. Moscow: Publishing House Gnozis, 1996. 416 p. (In Russian)

11. Popova N. V., Goncharov S. Z. Morality is the original universal culture. *Vtorye Lojzmanovskie chtenija: universalii kul'tury: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 19–20 dekabrja 2006 g.* = *2nd Laufman Readings: Universals of Culture. Materials of All-Russian Scientific Conference. Ekaterinburg, 19–20 December, 2006*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet. [Ural State University]. 2006. P. 297–302. (In Russian)

12. Goncharov S. Z. Value basis of spiritual and moral economy. *Russkij je-konomičeskij vestnik = Russian Economic Journal*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet. [Ural State University]. 2001. P. 28–46. (In Russian)

13. Goncharov S. Z. Technological civilization and culture in cycles history: the experience of forecasting. Teoreticheskie osnovy vospitaniya i razvitiya duhovnosti i sub'ektnosti lichnosti v vysshem professional'nom obrazovanii: materialy mezhdregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 19–20 dekabrja 2006 g. = *Theoretical Foundations of Education and Development of Spirituality and Subjectivity of a Person in Higher Professional Education. Materials of Interregional Scientific-Practical Conference, 19–20 December, 2006*. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2006. P. 295–334. (In Russian)

14. Popova N. V. Interrelation of personal features and career orientation of young workers of the industrial enterprise. *Vestnik KazNU. Serija: psihologija i sociologija* = *KazNU Bulletin. Psychology and Sociology Series*. 2015. № 1 (52). P. 393–400. (In Russian)

Информация об авторе:

Попова Наталья Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (Россия). E-mail: NV_Popova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.04.2016; принята в печать 15.03.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Natalya V. Popova – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Work Organization with Youth, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg (Russia). E-mail: NV_Popova@mail.ru

Received 21.04.2016; accepted for printing 15.03.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.662.147: 811

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-196

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ПЕРСПЕКТИВЫ В РОССИЙСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Т. В. Сидоренко¹, С. В. Рыбушкина²

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск (Россия).*

E-mail: ¹sidorenkot@tpu.ru; ²ryboushkinasv@tpu.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена теме интегрированного предметно-языкового обучения как инструмента формирования иноязычного коммуникативного пространства университетов. В мировой педагогической литературе данный подход известен как CLIL (Content and Language Integrated Learning), который возник в связи с потребностью решения проблем билингвизма, элиминации межнациональных конфликтов, консолидации общества как фактора социального благополучия и создания конкурентоспособного рынка труда. В дальнейшем распространение CLIL-подхода на уровне высшей школы было обусловлено вызовами глобализации и интернационализации образования, активизацией академической мобильности, развитием общего знания, потребностью в изменениях технологического уклада общества и выработкой быстрой реакции профессиональных сообществ на эти изменения.

Цель статьи – представить рекомендации по адаптации CLIL к реалиям российской системы высшего образования и по дальнейшему внедрению подобного рода методик в практику отечественной высшей школы.

Методы. Методами исследования послужили системный и сравнительный анализ, обобщение и моделирование.

Результаты и научная новизна. Проанализированы существующие теории и дескрипторы, описывающие CLIL-подход, составлен обзор по его использованию на высшей ступени образования за рубежом. С позиций национальной специфики российской системы высшего профессионального образования, а также культурологических, социальных, экономических и политических факторов рассмотрены возможности включения элементов CLIL-подхода в учебный процесс современного вуза с целью улучшения языковой подготовки специалистов и состояния интернационализации вузовского образования в целом.

Практическая значимость публикуемого материала заключается в предложениях по совершенствованию языковой подготовки выпускников университетов,

которая должна в идеале соответствовать уровню, достаточному для осуществления международной профессиональной деятельности. По мнению авторов статьи, требование такой подготовки следует зафиксировать в образовательных стандартах как обязательное условие получения высшего образования.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессиональные компетенции, билингвальное обучение, языковые навыки, интеграция предметных областей, CLIL, EMI.

Для цитирования: Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 182–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-196.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITIES

T. V. Sidorenko¹, S. V. Rybushkina²

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia).

E-mail: ¹sidorenkot@tpu.ru, ²rybushkinasv@tpu.ru

Abstract. Introduction. The paper presents an overview of and reasons behind Content-Language Integrated Learning (CLIL). Nowadays, CLIL is clearly on its way to becoming an option – not yet an obligation – for higher education in the world. Against the background of internationalization and globalization perspectives, educational institutions around the globe face the need to create borderless education that entails the challenge of programme competitiveness and language acquisition. CLIL is considered as a driver for both. The efficacy of the approach made Russian educators look at its side taking into account the lack of «drag and drop» practices and the specificity of Russian university environment, including national specificity of the country in general.

The aim of the article is to work out some recommendations for smooth implementation of CLIL in Russian higher education.

Methodology and research methods. The methods involve system-based and comparative analysis, generalization and modeling.

Results and scientific novelty. The existing theories and descriptors specifying CLIL approach are analysed; the review of CLIL implementation in higher education abroad is drawn up. The possibilities of inclusion of elements of CLIL approach in educational process of modern higher education institution for the purpose of improvement of language training of experts and a condition of internationalization of high school education in general are considered from the positions of national specifics of the Russian system of higher education, and also cultural, social, economic and political factors.

Practical significance of the published material consists in suggestions and recommendations for improvement of university graduates' language training, which has to correspond ideally to the level sufficient for implementation of international professional activity. According to the authors, the requirement of such preparation should be recorded in educational standards as an indispensable condition of getting higher education.

Keywords: content-language integrated learning, professional competence, bilingual education, language skills, integration of subject domains, CLIL, EMI.

For citation: Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. Content and language integrated learning in Russian technical universities. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 182–. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-26...

Введение

Глобализация мирового образования повлекла за собой смену образовательной парадигмы и существенные изменения в подходах к организации образовательного процесса. В новой образовательной парадигме иностранный язык перестает быть дополнительной компетенцией и рассматривается не только как средство передачи информации, но и как средство ее получения, позволяющее сделать образование глобальным и интегрированным с точки зрения обмена научным знанием и за счет междисциплинарности обучения.

Одна из разновидностей интегрированного обучения – интеграция языкового и предметного знания. Подход больше известен в мировой педагогической литературе как CLIL (Content and Language Integrated Learning). Предпосылкой его возникновения явилась потребность в поиске решений проблем билингвизма с целями элиминации межнациональных конфликтов, консолидации общества как фактора социального благополучия, создания конкурентоспособного рынка труда и пр. В дальнейшем распространение и совершенствование подхода на уровне высшей школы связано с вызовами глобализации и интернационализации образования, расширением академической мобильности, развитием общего знания, потребностью в изменениях технологического уклада общества и выработкой быстрой реакции профессиональных сообществ на эти изменения.

Изучение методик CLIL позволило нам сделать вывод, что использование данного подхода в образовательной практике разных стран отражает национальную специфику, в связи с чем необходимо учитывать своеобразные характеристики той среды, в которой CLIL будет применяться. Данный вывод стал поводом для анализа особенностей российской

системы высшего образования с целью оценки ее потребностей в CLIL и возможностей их реализации, а также составления перечня мер по адаптации интересующего нас подхода в образовательный процесс.

Историческая справка и обзор литературы

Интеграция предметных и языковых компетенций впервые стала использоваться в билингвальном обучении, зародившемся в 70-х гг. прошлого столетия в Квебеке (Канада), при реализации образовательной программы на французском языке для англоговорящих детей. Обучение было нацелено на консолидацию общества и увеличение профессиональных шансов англосаксов за счет развития у них способности к адекватному взаимодействию с представителями французской культуры [1].

Понятие CLIL как научный термин было введено в 1994 г. исследователем в области многоязычного образования Д. Маршем [2] и возникло в результате влияния идей билингвизма. Позднее (в 2001 г.) Д. Марш описал CLIL-методику, сущность которой состояла в применении иностранного языка как инструмента для изучения других предметов. Сущность методики ее автор определил как «подход к обучению, ориентированный на достижение двуединой цели, при котором второй иностранный язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно является объектом изучения» [3].

В Европе интегрированное предметно-языковое обучение сначала было задействовано исключительно на уровне начальной и средней школы с целью лингвистической и культурологической интеграции мигрантов и языковых меньшинств в национальное сообщество. Как справедливо указывает А. Н. Джуринский, «билингвальное обучение позволяет осознать культурные, этнические идентичности и многообразие, приобщиться к общенациональным ценностям. Благодаря такому обучению налаживается коммуникация разных этноязыковых групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности» [4].

Успешность подхода на уровне начальной школы заставила обратить на него внимание и представителей высшего образования. Вместе с тем попытки внедрения методик CLIL встретили сопротивление вузовской системы, что было обусловлено преимущественно ее национальными особенностями [5].

Анализ зарубежных источников показывает, что CLIL авторы часто соотносят с коммуникативным подходом [6–9], при котором происходит усиление академического контекста, сфокусированного не на долгосроч-

ных результатах, а на текущих потребностях, обусловленных вынужденной необходимостью [9].

Среди исследователей нет единого мнения относительно того, как организовать CLIL-обучение без потерь для предметного знания [8]. В настоящее время CLIL реализуется по трем моделям:

- обучение языку отдельно и предварительно, как подготовка к изучению предмета на языке;
- изучение иностранного языка через предметное содержание, которое уже было изучено на родном языке;
- изучение языка и предмета в рамках одного курса [10].

Последняя модель в большей степени соответствует дискриптам CLIL, однако пока в чистом виде практикуется редко, так как сложившиеся условия и традиционная организация учебного процесса, бытующие в вузах, не позволяют этого сделать.

Среди положительных характеристик подхода выделяют его способность активизировать мыслительные процессы, подключая когнитивный уровень восприятия и обработки информации, что подразумевает не только понимание последней, но и ее анализ, сопоставление и выводы. Стимуляция процессов происходит за счет «рабочего и живого» контента, информация используется «здесь и сейчас», требуется быстрое реагирование-ответ, процесс перекодирования информации превращается в процесс ее восприятия и работы с ней. Все это делает более интенсивными работу памяти и мыслительные процессы, благодаря чему знания становятся более прочными и упорядоченными [11, 12].

Несмотря на большое количество публикаций по тематике CLIL, на уровне понятийного аппарата остаются определенные противоречия. Многие исследователи считают, что CLIL – это разновидность ESP (English for Specific Purposes) – английский для специфических целей [13, 14], другие полагают, что это подход, реализация которого оправдана и возможна только в условиях международного образования, когда иностранный язык, преимущественно английский, – единственное средство коммуникации с многонациональным контингентом студентов. Оппоненты данной точки зрения полагают, что при таком понимании CLIL происходит путаница между ним и EMI-подходом (English as a Medium of Instructions) – английским как средством инструктирования [15].

Методология CLIL

Дидактический потенциал CLIL обосновал британский профессор Д. Койл (D. Coyle) в теории о четырех «К» – контенте, коммуникации, ког-

нитивности, культуре (в английской терминологии «4 C» – content, communication, cognition, culture) [10]. Модель Д. Койла представлена на рис. 1. Согласно теории английского ученого, симбиоз языкового, культурного и социального аспектов в одном подходе обеспечивает повышение общего уровня языковой компетенции, более глубокое осмысление предметного содержания и развитие мыслительных навыков высокого порядка.

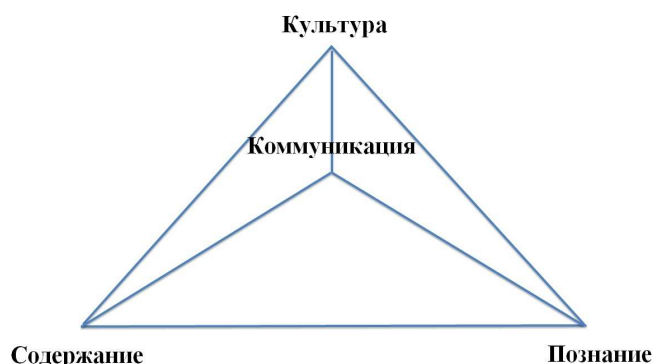


Рис. 1. Модель 4 «К»
Fig. 1. 4 «C» model

Не менее значимым аргументом в пользу дидактического потенциала CLIL является гипотеза Дж. Камминса (J. Cummins) о повышении уровня формирования когнитивной компетенции за счет интенсификации мыслительных процессов. Гипотеза основывается на когнитивных теориях билингвизма, рассматривающих внутренние когнитивные процессы, связанные с проблемой взаимоотношения мышления и речи на втором иностранном языке («теория айсбергов», «теория порогов»)¹.

Известно, что мышление и речь не изолированные понятия, они функционируют в неразрывной связке, и потеря данной связи приводит к снижению эффективности как первого, так и второго [16]. Теория Дж. Камминса носит название «BICS/CALP», где BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) – общая языковая компетенция, а CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – когнитивная языковая компетенция.

В основу теории «BICS/CALP» положена таксономия когнитивных умений Б. Блума [13]. Согласно Дж. Камминсу, описанные Б. Блумом мыслительные навыки низшего порядка, такие как знание, понимание и применение, относятся к базовой компетенции, а мыслительные навы-

¹ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969.

ки высшего порядка – анализ, синтез, оценка – принадлежат к когнитивной компетенции (рис. 2) [17].



Рис. 2. Теория Дж. Камминса
Fig. 2. J. Cummins's theory

Заслуга Дж. Камминса в том, что на основе теории «BICS/CALP» он построил двухфакторную модель коммуникации, которую часто рассматривают как теоретическую основу модели CLIL в высшей школе (рис. 3). Данная модель удобна для определения дидактических подходов и инструментов при разграничении ESP и CLIL. Если первое – это обучение, поддерживаемое контекстом, которое в соответствии с теорией Дж. Камминса находится в первом квадранте (контекстно-обусловленное обучение), то второе – зона развития когнитивных умений, предполагающая анализ, синтез, оценку изучаемых явлений (контекстно-необусловленное обучение).

Принцип единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке, выраженный в когнитивной нагрузке, является ключевым элементом CLIL. Данный принцип делает подход более эффективным по сравнению с ESP, где ситуации общения лишь имитируют языковую среду и область коммуникации, но не являются непосредственно такой средой.

При реализации ESP изучению и оцениванию подвергаются языковые навыки низшего порядка, что несколько упрощает и формализует по-

лучаемые знания, в то время как в CLIL содержание обучения определяется содержанием предметной области, оценивание результатов обучения измеряется уровнем предметных, а не языковых знаний.

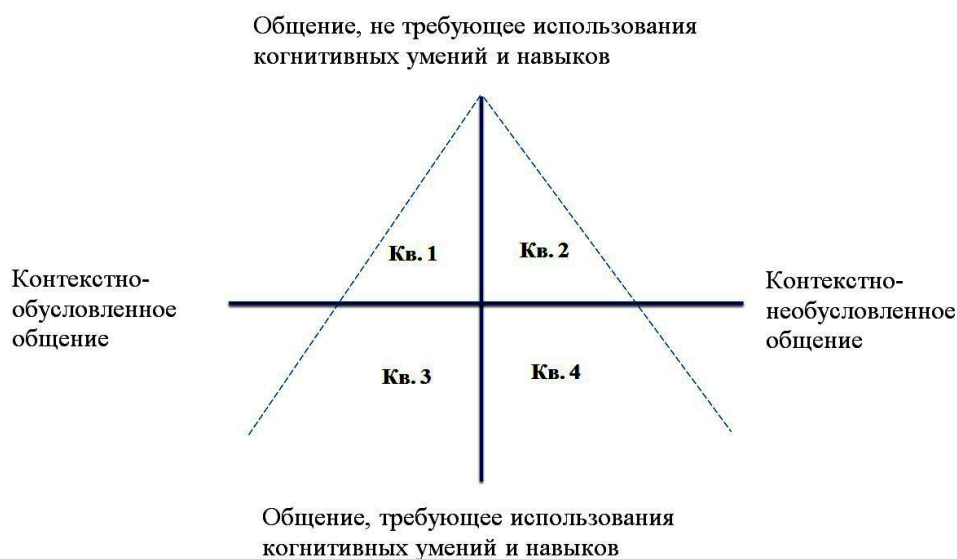


Рис. 3. Двухфакторная модель коммуникации, по Дж. Камминсу
Fig. 3. J. Cummins's two-factor communication model

В продолжение темы соотнесения характеристик двух подходов стоит привести в качестве аргумента в пользу CLIL позицию И. А. Зимней, которая, рассуждая по поводу неприменного изучения иностранного языка, указывала на беспредметность, или бесконтекстность, приобретаемых таким образом знаний: «...существенной особенностью иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предметами является то, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии и др.). Например, история дает знания о развитии человеческого общества, о его законах, физика – о законах существования и движения материи и т. д. Язык является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин... Язык в этом смысле как учебная дисциплина – беспредметен. Он только носитель этой информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании» [18].

Несмотря на активность исследований в области CLIL и увеличивающуюся его популярность в преподавательской и студенческой среде, в мировой педагогической практике до сих пор не существует единой концепции относительно использования этого подхода для решения задач высшего профессионального образования [13]. В связи с этим преждевременно говорить о возможности проецирования по принципу простого копирования готовых практик европейских университетов на учебный процесс отечественных вузов.

Результаты исследования

В настоящее время реализация CLIL в российской высшей школе носит эпизодический характер. При этом руководство университетов хорошо понимает, что в условиях нарастающей глобализации, превращения информации в предмет и продукт труда неизбежно создание мультинациональной модели экономики, где производственный и рыночный успех напрямую зависит от способности специалистов к эффективному информационному обмену и другим формам функционирования в среде, в которой востребована иноязычная коммуникативная компетентность [19].

Традиционная система языковой подготовки будущих специалистов в последние десятилетия доказала свою неспособность должным образом отвечать на вызовы времени [20]. Разными путями педагогические сообщества России и стран Европы пришли к выводу, что CLIL – наиболее эффективное известное средство по «лечению языкового кризиса», возникшего в обществе в целом и в высшем образовании в частности.

Рассмотрим некоторые особенности системы российского образования, которые, на наш взгляд, необходимо принять во внимание при разработке CLIL-методик:

1. *Социально-культурная особенность* заключается в монологичности, отсутствии мультилингвизма. В России, в отличие от Европы, остро не стоит вопрос языковой консолидации общества как фактора социального благополучия. Ряд регионов и областей (Татарстан, Чувашия, Башкирия и пр.) сохраняет и поддерживает свой национальный язык, однако при этом русский язык остается в статусе официального государственного языка, на котором осуществляются взаимоотношения во всех публичных сферах: правовой, экономической, производственной, образовательной и т. д. По этой причине не возникает, например, необходимости в уравнивании профессиональных шансов выпускников посредством организации учебных программ на иностранном языке для части или всего контингента студентов. Любопытным представляется высказывание проректора МГУ,

академика А. Р. Хохлова, полагающего, что «переводить все курсы на английский язык есть смысл только тогда, когда либо преподаватели, либо студенты не понимают по-русски. Ситуация, когда все говорят по-русски гораздо лучше, чем по-английски, а лекции тем не менее читаются на английском, будет, по меньшей мере, неустойчивой»¹.

2. *Социально-экономическая особенность* состоит в том, что миграционные процессы в России, конечно, существуют, но их интенсивность далека от европейского масштаба. Миграция преимущественно происходит из бывших советских республик и объясняется политическими и экономическими факторами [21]. С позиции языкового компонента проблемой это назвать нельзя: русский язык у подавляющего большинства мигрантов остается вторым языком и не является препятствием, затрудняющим социальную адаптацию личности в новой стране.

3. *Культурно-политическая особенность*. На мировом рынке Россию отличает экономическая пассивность граждан, из которых, согласно статистическим исследованиям, одна треть по разным причинам не входит в состав рабочей силы, находясь в трудоспособном возрасте [22]. Остальное население, будучи экономически активным, в силу специфики менталитета ориентировано в основном на внутренний рынок труда. Таким образом, иноязычная компетентность с точки зрения конкурентоспособности на российском рынке сводится к минимуму или же не имеет ключевого значения.

4. *Политико-экономическая особенность*. По сравнению со странами Европы мобильность в России развита довольно слабо, что также обусловлено целым рядом политических, культурных и экономических причин. В связи с этим долгое время велась традиционная политика в отношении языкового образования, в соответствии с которой иностранный язык рассматривался как вторичная, несущественная дисциплина. В последнее время вскрылась нехватка специалистов, являющихся носителями иностранного языка, способных к международным профессиональным контактам и освоению профессионально значимой информации на другом языке. В этом смысле высшая школа оказалась не готова к ситуации высокой конкуренции на мировом рынке образовательных программ.

5. *Идеологическая особенность*. Система высшего образования, как и всего образования в целом, очень инертна и статична. Она традицион-

¹ Хохлов А. Р. Обучение в вузе на английском: за и против [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=47139#.WBTKJC2LTIU (дата обращения: 20.12.2016).

но противостоит появлению новых элементов. Отсутствие понимания и мотивации в принятии новых идей, технологий и походов к обучению, которые потребуют дополнительных ресурсов и дополнительных усилий, усложняют проведение реформ в высшем образовании. На эксперименты готовы идти немногие, большинство преподавательского состава демотивировано и пассивно.

6. *Правовая особенность* – отсутствие академической свободы у российских вузов в принятии глобальных решений по поводу любого рода изменений, даже если они обусловлены целями развития и улучшения качества подготовки выпускников. Отечественная высшая школа отличается высокой степенью стандартизации. Университеты жестко подчинены государственным образовательным стандартам, и любые отклонения от нормы могут привести к нарушению действующих правовых актов и законодательства, что может стать причиной негативных последствий в части лицензирования вуза и аккредитации образовательных программ.

Обсуждение и заключение

Проведенный нами анализ показал, что существенно повлиять на национальные особенности системы высшего образования в настоящее время не представляется возможным. Однако локальное нивелирование следствий отечественной специфики высшей школы вполне реально. К таким следствиям относятся демотивация к использованию иностранного языка, дефицит новых методик, а также строгая регламентированность деятельности вузов. Формой обучения на первых этапах могут выступать отдельные небольшие модули CLIL в рамках целого курса, что будет адекватно воспринято студентами и будет посильной задачей для преподавателя.

На наш взгляд, пассивность рынка труда со временем снизится за счет открытия образовательных границ – программ академической мобильности. Если руководство вуза заинтересовано в высоких рейтинговых позициях учебного заведения, ему неизбежно придется менять систему управления, которая должна более оперативно реагировать на изменения. Постепенно условие владения иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления международной профессиональной деятельности, должно стать безальтернативным при получении высшей профессиональной подготовки. Данное требование следует зафиксировать в образовательных стандартах.

Современный вуз должен выделять (резервировать при планировании) ресурсы для привлечения иностранных специалистов, создавая тем

самым предпосылки для развития языковой среды в университете и привлекая студентов к общению на иностранном языке. Увеличение подобных практик и мотивация их генерирования позволят со временем выработать более четкие концепции, учитывающие специфику образовательной системы как таковой.

Проблему кадрового дефицита помогут решить такие организационные меры, как тандемы «лингвист – предметник», что усилит междисциплинарную составляющую образовательного процесса в целом.

Предлагаемые меры являются рекомендациями, которые желательно принять во внимание при планировании модернизации образовательных процессов в вузе.

Список использованных источников

1. Меркиш Н. Е., Баур Р. Из опыта билингвального обучения в Канаде и Германии // Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы. Саратов, 2004. С. 26–36.
2. Marsh D., Maljers, A., Hartiala, A. Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors. Finland: University of Jyväskylä, 2001. Available at: <http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/clil/clilprofiling> (Accessed 05 December, 2016).
3. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. 204 p.
4. Джурицкий А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. Москва: Прометей, 2014. 328 с.
5. Chostelidou D. Measuring the Effect of Implementing CLIL in Higher Education: an experimental research project // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 2169–2174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538>
6. Bruton A. Is CLIL So Beneficial, Or Just Selective? Re-evaluating Some of the Research // System. 2011. Vol. 39. № 4. P. 523–532. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>.
7. Coyle D. Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts. In Masih J. Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. London: Centre for Information on Language Teaching & Research, 1999. P. 46–62.
8. Lasagabaster D., Sierra J. Immersion and CLIL in English: more differences and similarities // ELT Journal. 2009. Vol. 64. № 4. P. 367–375. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp082>.
9. Lorenzo F., Casal S., Moore P. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project // Applied Linguistics. 2009. Vol. 31. № 3. P. 418–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041>.
10. Lucietto S. A Model for Quality CLIL Provision // International CLIL Research Journal. 2008. Vol. 1. № 1. P. 83–92.

11. Mehisto P., Marsh D. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. 240 p.
12. Ting T. CLIL ... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts // *ELT Journal*. 2011. Vol. 65. № 3. P. 314–317. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr026>.
13. Anderson L., Krathwohl D. A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman. 2001. 336 p.
14. Klimova B. CLIL and the Teaching of Foreign Languages // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 47. P. 572–576. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.698>.
15. Huntter J., Smit U. CLIL: the bigger picture. A respond to: A. Bruton. 2013. CLIL: some reasons why ... and why not // *System*. 2014. Vol. 44. № 4. P. 160–167. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.03.001>.
16. Выготский А. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
17. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 320 p.
18. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
19. Филипович И. И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитие компетенций // *Научный вестник Южного института менеджмента. Проблемы лингвистики*. 2015. № 4. С. 74–78.
20. Sidorenko T., Rybushkina S. Foreign Language Teaching in Technical Universities in Russia: problems and perspectives // *Proceedings of the 8th International Conference ICT for Language Learning*. Florence, Italy, 12–13 November, 2015.
21. Волох В. А. Миграция и Россия: динамика, риски и перспективы // *Власть*. 2012. № 6. С. 10–16.
22. Подольная Н. Н. Экономическая пассивность населения на рынке труда // *Экономический анализ: теория и практика*. 2015. № 12 (411). С. 38–45.

References

1. Merkish N. E. Iz opita bilingvalnogo obucheniya v Kanade i Germanii. [From the experience of bilingual education in Canada and Germany]. Bilingvalnoe obuchenie: Opit, problem, perspektivi. [Bilingual education: Experience, problems, perspectives]. Saratov, 2004. 26–36 p. (In Russian)
2. Marsh D., Maljers, A., Hartiala, A. Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors. Finland: University of Jyväskylä, 2001. Available at: <http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/clil/clilprofiling> (Accessed 5 December, 2016). (Translated from English)
3. Marsh D. Content and language integrated learning: The European Dimension – actions, trends and foresight potential. Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. 204 p. (Translated from English)
4. Dzhurinsky A. N. Sravnitel'noe obrazovanie. [Comparative education]. Vyzovy XXI veka. [Challenges of the 21st century]. Moscow: Publishing House Pro-metey, 2014. P. 52– 61. (In Russian)

5. Chostelidou D. Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: an experimental research project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 2169–2174. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538> (Translated from English)
6. Bruton A. Is CLIL So Beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*. 2011. Vol. 39. № 4. P. 523–532. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002> (Translated from English)
7. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In Masih J. Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes. London: Centre for Information on Language Teaching & Research, 1999. P. 46–62. (Translated from English)
8. Lasagabaster D., Sierra J. Immersion and CLIL in English: more differences and similarities. *ELT Journal*. 2009. 64. № 4. P. 367–375. Available at: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp082> (Translated from English)
9. Lorenzo F., Casal S., Moore P. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*. 2009. Vol. 31. № 3. P. 418–442. Available at: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041> (Translated from English)
10. Lucietto S. A Model for quality CLIL provision. *International CLIL Research Journal*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 83–92. (Translated from English)
11. Mehisto P., Marsh D. Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan, 2008. 240 p. (Translated from English)
12. Ting T. CLIL ... not only immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal*. 2011. Vol. 65. № 3. P. 314–317. Available at: <http://x.doi.org/10.1093/elt/ccr026> (Translated from English)
13. Anderson L., Krathwohl D. A. Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001. 336 p. (Translated from English)
14. Klimova B. CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 47. P. 572–576. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.698> (Translated from English)
15. Hunter J., Smit U. CLIL: the bigger picture. A respond to: A. Bruton. 2013. CLIL: some reasons why ... and why not. *System*. 2014. Vol. 44. № 4. P. 160–167. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.03.001> (Translated from English)
16. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech'. [Cognition and speech]. Moscow: Publishing House Labirint, 1999. 352 p. (In Russian)
17. Cummins J. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 320 p. (Translated from English)
18. Zimnya I. A. Psihologiya obucheniya inostrannim yazikam v shkole. [Psychology of language teaching at school]. Moscow: Publishing House Prosveschenie, 1991. 222 p. (In Russian)

19. Filipovich I. I. Content and language integrated learning. The new approaches to competences development. *Nauchnyj Vestnik Juzhnogo instituta menedzhmenta. Problemy lingvistiki = Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management. The issues of Linguistics*. 2015. № 4. P. 74–78. (In Russian)

20. Sidorenko T., Rybushkina S. Foreign language teaching in technical universities in Russia: problems and perspectives. *Proceedings of the 8th International Conference ICT for Language Learning*. Florence, Italy, 12–13 November, 2015. (Translated from English)

21. Volokh V. A. Migration and Russia: Dynamics, risks and prospects. *Vlast = Authority*. 2012. № 6. P. 10–16. (In Russian)

22. Podol'naya N. N. The Economic inactivity of population in the labour market. *Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika = Economic Analysis: Theory and Practice*. 2015. № 12 (411). P. 38–45. (In Russian)

Об авторах:

Сидоренко Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск (Россия). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Рыбушкина Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета, Томск (Россия). E-mail: ryboushkinasv@tpu.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2017; принята в печать 17.05.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatyana V. Sidorenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages, Institute of Cybernetics, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Svetlana V. Rybushkina – Senior Teacher, Chair of Foreign Languages, Institute of Cybernetics, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia). E-mail: ryboushkinasv@tpu.ru

Received 26.02.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ, основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 - Дефис должен отличаться от тире.
 - Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 - При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 - Не допускаются пробелы между абзацами.
 - Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
 - Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю)

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру)

8. Аннотация на английском языке (*Abstract*.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (*Keywords*.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности. В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам (*приводятся на русском и английском языках.*)

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском языке или английском языке. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

- 1) Введение (**Introduction**);
- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Приведенные части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме этого, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи вытекает из постановки научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Всякие повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы це-

лю. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке – 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2010 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI века» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке, следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Мес, Дата); № выпуска: с.

Образование и наука. Том 19, № 7. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 7. 2017

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]: 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of publication. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

– Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;

- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for *Approach*.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 **keywords, which** reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This informati-

on should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question.** The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of research results;** rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper**Format:**

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiy rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet**Format:**

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>