

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 20, № 1. 2018

Январь

16+

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

Vol. 20, № 1. 2018

January

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 **Rospachat** consolidated catalogue.

Образование и наука

Научный журнал

Том 20, № 1. 2018

Подписка в редакции по тел./факс:
(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь ре-

дакции) – **Н. Н. Давыдова**

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

Редактор – **Т. В. Мужлынина**

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 26.01.2018

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 лицен-

зии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная

(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 20, № 1. 2018

Subscription in editorial office tel/fax:
(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Rus-
sian 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 26.01.2018

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;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru

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

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

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

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ (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: bronislav.vyatkin@gmail.com;

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

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

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@rsupu.ru;

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

Альфья 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;

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

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

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;

Кэрл Коустли – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: darun@nsit.ac.in;

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: nnechaev@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: panasyukvprqt@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.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;

Светлана Алексеевна ШАРОНОВА – д-р социол. наук, профессор, РУДН (Москва, Россия), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

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*;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: *angelides.p@unic.ac.cy*;

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *n.l.antonova@urfu.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*;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural Studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *sajan80@mail.ru*; *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. DOROZHKIN – 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*;

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

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. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: *sivashenko@gmail.com*;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *kopnov@list.ru*;

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: darun@nsit.ac.in;

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: nnechaev@gmail.com;

Olga N. OIEYNIKOVA – 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;

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

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

Svetlana A. SHARONOVA – Dr. Sci. (Sociology), professor, RUDN University (Moscow, Russia), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Печников А. Н., Прензов А. В., Машошина А. А. Об особенностях процессов формирования способностей (специальных компетенций).....	9
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	54
Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию ...	54
Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Яковлева Н. О. Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза	75
Шульгина Т. А., Кетова Н. А., Холодова К. А., Северинов Д. А. О мотивации студентов к участию в организации мероприятий профессиональной направленности	96
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	116
Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов	116
Bataeva E. V. Motivational Content Analysis of Primary School Textbooks on Literature in Context of D. McClelland's Theory.....	136
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	152
Вишневецкий Ю. Р., Нархов Д. Ю., Дидковская Я. В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация?	152
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	171
Сырямкина Е. Г., Румянцева Т. Б., Ливенцова Е. Ю. Образовательный потенциал технологии «Социальный акселератор» для развития социально-предпринимательской компетентности студентов в классическом университете.....	171
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	188
Голикова С. В. Сотрудничество Министерства народного просвещения и органов самоуправления Пермской губернии в период «подготовительных работ по введению всеобщего обучения»	188

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Pechnikov A. N., Prenzov A. V., Mashoshina A. A. The Features of Processes of Skills (Special Competencies) Formation.....	9
VOCATIONAL OF EDUCATION	54
Kislov A. G. From Advance to Trans-Professional Education	54
Tyumaseva Z. I., Orehova I. L., Yakovleva N. O. Adaptational Stage of the Professional Socialization of Students of Pedagogical Universities.....	75
Shulgina T. A., Ketova N. A., Kholodova K. A., Severinov D. A. Motivating Students to Participate in Professionally Oriented Events Management.....	96
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	116
Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of Self-Regulation and Personal Professional Perspective of Students	116
Bataeva E. V. Motivational Content Analysis of Primary School Textbooks on Literature in Context of D. McClelland's Theory.....	136
SOCIOLOGICAL RESEARCH	152
Vishnevskiy Yu. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Ya. V. Trends in Higher Vocational Education: Professionalization or Deprofessionalization?	153
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	171
Sryamkina E. G., Rummyantseva T. B., Liventsova E. Yu. Educational Potential of the "Social Accelerator" Technology: Developing Social-Entrepreneurial Competence of Students at Classical Universities.....	172
HISTORY OF EDUCATION	188
Golikova S. V. Cooperation Between the Ministry of National Education and Local Self-Government Bodies of the Perm Province During the Period "Preparatory Work for the Compulsory Education Introduction"	188

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.013.32:159.953.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-53

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ (СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ)

А. Н. Печников

*Военная академия связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: pan287@yandex.ru; vas@mail.ru*

А. В. Прензов

*Военная академия материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулева,
Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: prenzov@mail.ru; vatt@mail.ru*

А. А. Машошина

*Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: a.a.mashoshina@gmail.com; vunc-vmf@mail.ru*

Аннотация. Введение. Статья продолжает серию публикаций, в которых авторы обсуждают ключевые проблемы организации современного образовательного процесса и обеспечения его продуктивности. Исходной точкой очередного этапа исследования явилось несоответствие имеющихся моделей формирования и диагностики специальных компетенций задачам прогнозирования степени успешности развития способностей обучающихся и принятия в соответствии с этим прогнозом адекватных решений по управлению данным процессом.

Цель публикации – обоснование нового методологического подхода к формированию способностей (специальных компетенций) обучающихся.

Методы. В работе были задействованы методы анализа и синтеза, основные положения дидактики, квалиметрии, теории эффективности и теории принятия решений.

Результаты и научная новизна. Изложены теоретические основания процедур оценивания сформированных в ходе обучения способностей учащихся. Обозначены ориентиры выбора характеристик процесса обучения, следование которым делает возможным более качественное развитие этих способностей. Рассмотрены задачи анализа проблемы, получения информации и моделирования «механизма

ситуации» формирования специальных компетенций. Доказывается, что для оптимизации управления процессом обучения нужно оценивать не только его результат, но и качество самого процесса, а также качество системы, реализующей этот процесс. Выделена совокупность факторов, оказывающих доминирующее влияние на результативность образовательного процесса: вид применяемого обучающего воздействия; вид реализуемой дидактической системы; совокупность личностных характеристик обучаемого, которая включает уровни его учебной мотивации, обучаемости, креативности и позволяет моделировать и прогнозировать результаты обучения. Показано, что каждое из возможных сочетаний ведущих факторов представляет собой отдельный вариант решения задачи формирования способностей обучающихся. Сделан вывод о том, что именно эти варианты и должны составлять исходное множество альтернатив организации учебного процесса.

Практическая значимость представленного в статье исследования заключается в вычленении базовых характеристик вариативных процессов развития способностей (специальных компетенций) обучающихся для создания корректного, точного и надежного инструментария измерения результатов обучения.

Ключевые слова: общие и специальные способности, специальная компетенция, дидактическая система, уровень усвоения, обучаемость, учебная мотивация, креативность.

Для цитирования: Печников А. Н., Прензов А. В., Машошина А. А. Особенности процессов формирования способностей (специальных компетенций) // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 9–53. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-53

THE FEATURES OF PROCESSES OF SKILLS (SPECIAL COMPETENCIES) FORMATION

A. N. Pechnikov

Military Academy of Telecommunications named after S. M. Budyonny, St.-Petersburg, Russia.

E-mail: pan287@yandex.ru; vas@mil.ru

A. V. Prenzov

Military Academy of Logistics named after A. V. Khrulyov, St.-Petersburg, Russia.

E-mail: prenzov@mail.ru; vatt@mail.ru

A. A. Mashoshina

Naval Academy named after N. G. Kuznetsov, St.-Petersburg, Russia.

E-mail: a.a.mashoshina@gmail.com; vunc-vmf@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The present article continues a series of the authors' publications devoted to key problems of a modern educational process organization and ensuring its efficiency. A starting point of the latest investigation stage has been a gap between the available models of formation and diagnostics of special competencies and the tasks for predicting a degree of success of development student's skills in order to take adequate decisions on managing the process.

The aim of the article is justification of a new methodological approach to formation of skills (special competencies) of students.

Methodology and research methods. The methods of analysis and synthesis; fundamental principles of didactics, qualimetry, the efficiency theory and the decision-making theory were used.

Results and scientific novelty. The theoretical bases of evaluation procedures of pupils' skills created during training are stated. Reference points for the choice of learning process characteristics are designated; by following those characteristics it is possible to provide better development of skills. The tasks of analysis of the studied problem, information acquisition and modeling of the "situation mechanism" of special competencies formation are considered. It is proved that for educational process management optimization it is necessary to evaluate not only its result, but also its quality process, as well its quality system that provides the organization process. The combination of factors to exert the dominating influence over educational process effectiveness are singled out: a type of the applied pedagogical influence; a type of the realized didactic system; a set of personal trainee characteristics which include levels of his/her educational motivation, learning ability, creativity and enables to model and predict training results. It is shown that each of possible combinations of the leading factors represents separate version of a solution to the problem of the students' skills formation process. The conclusion is drawn that these particular options have to make an initial set of alternatives for the educational process organization.

Practical significance. This work has revealed basic features of variable processes for formation of skills (special competencies) of students to create correct, exact and reliable tools for measurement of learning outcomes.

Keywords: general and special skills, special competency, didactic system, level of learning, learning, learning motivation, creativity.

For citation: Pechnikov A. N., Prenzov A. V., Mashoshina A. A. The features of processes of skills (special competencies) formation. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 9–53. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-53

Введение

Возникший и укоренившийся в области кадрового менеджмента термин «компетенция» – не более чем общее наименование тех требований, которые сфера социального управления предъявляет к специалисту определенного профиля (подробнее см. наши предыдущие публикации [1–3]). Это всего лишь

имя той оболочки, смысловое содержание которой описывается в традиционных для педагогики и психологии понятиях. Поэтому термин «компетенция» для образовательной сферы является инородным и избыточным, а смысловая суть отдельных видов профессиональных компетенций (социально-правовых, специальных и т. п.) согласно семантическому принципу предметности может быть установлена только на основе анализа их формулировок, представленных в соответствующих ФГОС.

Ранее нами был произведен анализ специальных компетенций в ФГОС направления «Математические и естественные науки», в результате чего было установлено, что содержание абсолютного большинства этих компетенций может быть раскрыто на основе термина «способность», которым обозначаются личностные характеристики, обеспечивающие успешность какого-либо вида деятельности [4].

Кроме того, было обосновано, что в качестве индиканта¹ способностей целесообразно использовать предложенные В. П. Беспалько уровни усвоения, а также их классификацию, ранжирующую эти уровни в порядке роста трудности (субъективной сложности) решаемых задач². Было показано, что уровень подготовки, обеспечивающий решение любой задачи рассматриваемой предметной области, соответствует уровню усвоения, обозначаемому в классификации В. П. Беспалько как «знания-трансформации» и предполагающему самостоятельную разработку алгоритма решения (ориентировочной основы деятельности) новой для решателя родовой задачи. Таким образом, уровень усвоения был принят как критерий³ качества⁴ сформированности способностей. В основан-

¹ Индикант (индикатор) – доступное наблюдению проявление, которое связано с исследуемыми явлениями посредством некоторых законов. Например, величина, характеризующаяся электрическое сопротивление кожи, является индикантом эмоций; порог обнаружения сигнала – индикантом напряжения внимания и т. д. *Источник:* Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика: энциклопедический словарь / под ред. Б. А. Душкова. 2000. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/167419/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский университет, 1977. 204 с.

³ Критерий (от *греч.* *kriterion* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. *Источник:* Большой энциклопедический словарь. Москва; Санкт-Петербург: Большая российская энциклопедия; Норинт, 2001. 1456 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_big/ (дата обращения: 04.04.2017).

⁴ Качество – совокупность свойств и признаков продукции или услуги, которые влияют на их способность удовлетворять установленные или предполагаемые потребности. *Источник:* ГОСТ Р 50779.11–2000 (ИСО 3534.2–93). Статистические методы. Статистическое управление качеством. Термины и определения. Москва: Издательство стандартов, 2001. 37 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200007841> (дата обращения: 04.04.2017).

ной на нем модели измерения¹ специальных компетенций были установлены связи этого критерия с оцениваемой способностью, а полученная оценка представлена в общепринятой в РФ 4-балльной шкале (5 – «отлично», 4 – «хорошо», 3 – «удовлетворительно» и 2 – «неудовлетворительно»). Эта модель, определяющая количественную меру принятого критерия (уровня усвоения), является показателем качества² оцениваемой способности как результата обучения [4].

Однако такая оценка недостаточна для управления обучением, поскольку не содержит в себе никакой информации ни об учебном процессе, приведшем к определенному результату, ни об особенностях схемы взаимодействия обучающего и обучаемых, в которой этот процесс реализовывался, ни об основных характеристиках обучаемого, получившего определенный результат. Поэтому для оценивания возможностей и условий формирования способностей обучающегося необходима другая модель, которая будет связывать все перечисленные выше характеристики процесса и субъектов обучения, обеспечивая на этой основе прогнозирование успешности процесса формирования способностей учащегося и принятие адекватных решений по управлению данным процессом.

Теоретические основания процедур оценивания успешности процесса формирования способностей

Закономерности применения в сфере образования концепции многоуровневого методологического знания³, которые также достаточно подробно изложены в наших предыдущих публикациях [2–6], определяют целесообразность использования для решения задачи формирования способностей идей и достижений научных дисциплин более высокого по отношению к педагогике общенаучного уровня иерархии. Такими дисциплинами являются квалиметрия, теории эффективности и принятия решений, в предметных областях которых формулируется положение о том,

¹ Модель измерения – математическая связь между всеми величинами, о которых известно, что они участвуют в измерении. *Источник:* Международный словарь по метрологии: основные и общие понятия и соответствующие термины: пер. с англ. и фр., 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Проффессионал, 2010. 82 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K3/M8/file/5.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).

² Показатель качества – количественная мера одного или большего числа признаков качества. *Источник:* ГОСТ Р 50779.11-2000 (ИСО 3534.2-93). Статистические методы. Статистическое управление качеством. Термины и определения. Москва: Издательство стандартов, 2001. 37 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200007841> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 440 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/794629/> (дата обращения: 18.05.2015).

что для осуществления выбора адекватных решений по управлению любым процессом (в том числе процессом обучения) следует оценивать не только качество результата, но и качество самого процесса, а также качество той системы, которая реализует этот процесс. Для любого объекта эти оцениваемые компоненты Л. М. Морозов, Г. Б. Петухов и В. Н. Сидоров определяли следующим образом.

1. Качество системы – это свойство или совокупность ее свойств, которые обуславливают пригодность системы для использования по назначению. К числу таких свойств могут быть отнесены только те, которые характеризуют особенности строения системы. К ним относятся свойства ее элементов и свойства их организации в единое целое, т. е. особенности структуры системы и программ ее функционирования, составляющих то множество операций¹ и процедур², которые система может реализовывать. Качество поведения системы – категория более высокого уровня, так как оно зависит не только от качества самой системы, но и от условий, в которых она функционирует.

2. Под результатом понимается итог (выход³), получаемый после выполнения последней из операций процедуры (цикла процедур) функци-

¹ Операция – способ выполнения действия, определяемый условиями наличной ситуации. *Источник:* Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1983. 320 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1766401/> (дата обращения: 04.04.2017).; применение оператора к релевантному для него операнду. *Источник:* Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/165960/> (дата обращения: 04.04.2017). Оператор – указание на выполнение определенного воздействия на некоторый объект (операнд); элемент языка программирования (инструкция), задающий полное описание действия, которое необходимо выполнить; операнд – объект, к которому применяется оператор. *Источник:* Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/165960/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Процедура (англ. procedure) – установленный способ осуществления деятельности или процесса. *Источник:* ГОСТ Р 52380.1–2005. Руководство по экономике качества. Ч. 1. Модель затрат на процесс. Москва: Стандартинформ, 2005. 30 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200041158> (дата обращения: 04.04.2017); система последовательно осуществляемых операций. *Источник:* Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/165960/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Выход (*output*) – результат преобразования входа. Вход (*input*) – ресурс (материалы и/или информация), преобразуемый процессом для создания выходов. *Источник:* ГОСТ Р 52380.1–2005. Руководство по экономике качества. Ч. 1. Модель затрат на процесс. Москва: Стандартинформ, 2005. 30 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200041158> (дата обращения: 04.04.2017). Входами для процесса обычно являются выходы других процессов, а выходы процессов обычно являются входами для других процессов.

онирования системы. Качество результата трактуют как свойство или совокупность его свойств, подтверждающих пригодность использования данного результата по назначению. Назначение результата, требования к нему и, следовательно, перечень его существенных свойств диктует внешний заказчик, в интересах которого и достигается определенный результат. Поэтому свойства, характеризующие качество результата, могут существенно отличаться от свойств, предопределяющих качество системы и качество процесса ее функционирования.

3. Процесс функционирования системы – преобразование некоторых ресурсов (входов) в намеченный результат (выход), осуществляемое посредством совокупности взаимосвязанных операций и процедур. Качество процесса является его свойством или совокупностью свойств, указывающих на его соответствие цели функционирования системы. Целенаправленность процесса порождает ряд его свойств (производительность, длительность, точность, управляемость, помехоустойчивость, плановость и т. п.), нехарактерных для системы и результата. В числе этих свойств выделяют:

1) свойства результативности, которые демонстрируют способность процесса завершаться требуемым результатом;

2) свойства ресурсоемкости, определяющие расход материальных, финансовых, информационных, человеческих и др. средств, необходимых для реализации процесса;

3) свойства оперативности, которыми обусловлены скорость процесса и своевременность получения результата¹.

Взаимодействие рассмотренных компонент детерминировано следующей закономерностью: «Качество результата функционирования системы определяется качеством процесса ее функционирования, а последнее, в свою очередь, – качеством системы, осуществляющей данный процесс»². В основе этой закономерности для получения оценок конкретных объектов (результатов, систем и процессов) лежит положение о том, что качество – это «совокупность свойств объекта, проявляющихся в процессе его использования (функционирования, потребления и т. п.) по назначению. ... Если эту совокупность квантифицировать, то окажется возможным с одновременным учетом всех свойств объекта и в количественной форме определить, насколько хорош этот объект в использовании по назначению»³.

¹ Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Там же.

³ Там же.

Для реализации такой возможности заданная исходная совокупность свойств объекта квантифицируется (декомпозируется) вплоть до выявления свойств, для каждого из которых можно установить соответствующий критерий (идентифицирующий признак, индикант). Качественная или количественная определенность реализации каждого отдельного критерия устанавливается с помощью переменной, значение которой характеризует степень его развития. Такие переменные называют единичными показателями качества. Далее единичные показатели в обратном процессе квантификации порядке агрегируются (объединяются) в групповые показатели, вплоть до получения интегрального показателя, являющегося «вектором, компоненты которого суть показатели его свойств, представляющие собой частные (единичные) показатели качества»¹. Отличие интегрального показателя качества от заданной исходной совокупности свойств объекта состоит в том, что последняя может быть в значительной мере неопределенной (включать неструктурированные, скрытые, неидентифицируемые и т. п. свойства) и недостаточной для принятия адекватных решений, а формулировка интегрального показателя лишена всех этих недостатков.

С учетом последних положений соотношение качеств системы, реализуемого процесса и результата в первом приближении можно представить как

$$\left. \begin{array}{l} f(k) \Rightarrow y(l); \\ k \Rightarrow l \end{array} \right\}, \quad (1)$$

где $f(k)$ – преобразующие свойства процесса функционирования системы; $k_i, k = \bigcup_{i=1}^{i=n} k_i (i = \overline{1, n})$ – соответственно i -й единичный и интегральный показатели качества системы;
 \Rightarrow – знак логического следования ($A \Rightarrow B$ утверждает, что во всех случаях, когда причина A истинна, следствие B также будет истинно);
 y – результат (конечный продукт, выход) функционирования системы; $l_j, l = \bigcup_{j=1}^{j=m} l_j (j = \overline{1, m})$ – соответственно j -й единичный и интегральный показатели качества результата y .

Оценку параметров (1) в квалиметрии относят к этапу измерений, «на котором определяется мера (количественная или качественная) оценки»

¹ Там же.

ваемой характеристики исследуемого объекта»¹, «который осуществляется путем сравнения показателя (количественного или качественного) измеряемой характеристики с эталонной шкалой, проградуированной в определенных единицах измерения»², и в который «включают все процедуры получения информации о количественной характеристике того или иного свойства (качества)» [7]. Далее переходят к этапу оценивания.

Необходимо отметить, что в общем случае под оцениванием качества понимается «функция управления качеством, обеспечивающая обратную связь в управлении» [8], «особый тип функции управления, направленной на формирование ценностных суждений об объекте оценки ... и состоящей из двух этапов: измерения свойств объекта и собственно самого оценивания измеренных свойств» [9]. При этом измерение определяют как «процесс приписывания объектам таких символов, чтобы можно было, сравнивая символы по их значениям, делать выводы о свойствах связей объектов между собой» [10], а собственно оценивание рассматривают как процедуру «принятия решения о качестве объекта»³, «вынесения оценочного суждения»⁴ или «определения соответствия качества заданным качественным и количественным нормам» [11].

«Оценивание как процесс развивается по той же логике, что и измерение, т. е. по логике сравнения с определенным эталоном. Отличие состоит в том, что в оценивании эталон имеет ценностный, системно-социальный характер и меняется вместе с социально-экономическим и научно-техническим прогрессом, т. е. имеет преходящее существование. Последнее означает, что оценивание качества зависит ... от базы оценивания» [8]. Эта база создается путем установления для каждого из критериев оцениваемых свойств объекта базовых значений показателей качества («значений показателя качества продукции, принятых за основу при сравнительной оценке ее качества»⁵) или базовых показателей качества («показателей качества объекта, принятых за эталон при сравнительных

¹ Там же.

² Там же.

³ Морозов Л. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

⁴ Там же.

⁵ ГОСТ 15467–79. Управление качеством продукции. Основные понятия. Термины и определения (с изменением № 1). Москва: Стандартинформ, 2009. 29 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200001719> (дата обращения: 04.04.2017).

оценках качества»¹). «Цель процесса оценивания состоит в выработке суждения об исследуемом объекте, количественная характеристика (показатель) которого приняла измеренное значение. Такое суждение вырабатывается на основе определенных (принятых, положенных в основу исследования) принципов и правил, формулируемых в форме критериев оценивания»².

Критерий оценивания – это «совокупность условий, которым должны удовлетворять значения выбранных ... показателей оценивания и реализация которых определяет множество возможных исходов оценивания»³. Роль показателей оценивания обычно выполняют наблюдаемые (эмпирические) и базовые (эталонные) значения показателей качества. В роли возможных условий обычно рассматриваются пригодность, оптимальность и превосходство, которые определяют следующие классы критериев оценивания: критерии пригодности G , критерии оптимальности O и критерии превосходства S (последние два часто объединяют в класс критериев предпочтительности).

Наиболее общим и доминирующим является критерий пригодности:

$$G : \bigcap_{i=1}^{i=n} (x_{ij} \in \{x_i^{don}\}) \square U, \quad (2)$$

где $x_{ij} (i = \overline{1, n}; j = \overline{1, m})$ – значение i -го единичного показателя качества j -го объекта;

$\{x_i^{don}\}$ – множество допустимых значений i -го единичного показателя качества, определяемое по его базовому показателю;

\cap – символ булева пересечения событий (конъюнкции высказываний);

U – достоверное событие (истинное высказывание);

\square – знак равносильности высказываний (событий).

Все объекты, для которых выполняются условия (2), пригодны для использования по назначению. При этом считается, что все они обладают одинаковым качеством. Если имеется необходимость выделить из числа пригодных объекты, которые превосходят другие по некоторому групповому показателю

¹ Оценка качества. Структура квалитологии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.staratel.com/iso/ISO9000/Article/QualCont.htm> (дата обращения: 04.04.2017).

² Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Там же.

качества, то применяют критерий оптимальности O , который получают из критерия пригодности путем добавления соответствующих дополнительных условий. Если необходимо выявить наилучший объект, то соответствующие дополнительные условия вводят в критерий оптимальности O и получают критерий превосходства S . Выбор одного из этих критериев позволяет реализовать процедуру оценивания и сформулировать оценочное суждение, представляющее собой вариант принимаемого решения.

В теории эффективности подробно представлен теоретический базис оценивания, который включает терминологию, принципы, закономерности, характер и основания процедуры вынесения оценочного суждения, а также эвристические и формализованные методы реализации входящих в нее операций. Однако целесообразная функциональная структура процедуры оценивания и методические рекомендации по ее практической реализации более подробно рассмотрены в теории принятия решений. В этой концепции процедура принятия решений представлена в виде «модели проблемной ситуации», в качестве которой принята «совокупность взаимосвязанных вербальных и формальных задач, последовательное решение которых приведет к желаемой цели – выбору наилучшей альтернативы, наилучшего решения» [10]. Совокупность последовательно решаемых задач включает:

- 1) анализ проблемы;
- 2) моделирование «механизма ситуации»;
- 3) получение информации;
- 4) формирование исходного множества альтернатив;
- 5) формализацию (моделирование) предпочтений;
- 6) выбор (оценку альтернатив);
- 7) оценку эффективности принятых решений [Там же].

Термин «решение» в теории принятия решений трактуется «как наилучший способ разрешения проблемы, стоящей перед лицом, принимающим решение (ЛПР), ... как наиболее предпочтительный способ достижения намеченной ЛПР цели» [Там же]. При такой трактовке решение определяется не только объективными обстоятельствами, но и субъективными мнениями ЛПР: «разные ЛПР могут выбрать разные, понравившиеся именно им способы разрешения проблемы, ... одно и то же ЛПР в разных условиях может предпочесть в общем случае неодинаковый способ устранения проблемы» [Там же]. Учитывая эти особенности, процесс принятия решений условно разделяют на этапы обоснования и принятия решений.

Под обоснованием решений понимают «подпроцесс проведения всей подготовительной работы для осуществления осознанного выбора ЛПР» [Там же].

Этот подпроцесс считается объективным. Он не зависит от предпочтений ЛПР, строится на основе объективной информации и включает в себя решение первых четырех из перечисленных выше задач. Под принятием решений в широком смысле понимают процесс «психологической подготовки ЛПР самого себя к осуществлению сознательного выбора наилучшей альтернативы среди сформированного на этапе обоснования решений множества альтернатив» [11], а в узком смысле – «однократное осуществление ЛПР осознанного акта принятия решения» [10]. Такой подпроцесс субъективен, поскольку обусловлен системой предпочтений ЛПР. Он включает в себя решение трех последних задач принятия решения. Поскольку лицо, которое будет принимать решение в отношении процесса формирования способностей, и система его предпочтений авторам неизвестны, то ниже будут рассматриваться и решаться только задачи этапа обоснования решений.

Также следует отметить, что формулируемый в теории принятия решений перечень из семи приведенных выше задач как по составу, так и по последовательности выполнения ни в чем не противоречит представлениям о процессе оценивания, существующим в квалиметрии и теории эффективности: «Любая процедура вынесения оценочного суждения (процедура оценивания) включает в себя: 1) выделение объекта оценивания; 2) принятие основания оценивания; 3) выделение предмета оценивания; 4) формулировку правила проведения оценивания; 5) проведение оценивания и получение оценки»¹. С учетом последнего все частные задачи этапа обоснования решений будут решаться в соответствии с общей методикой, принятой в теории принятия решений [10], но с привлечением данных квалиметрии [8, 11, 12] и теории эффективности².

Задача анализа проблемы формирования способностей

«Решение задачи анализа проблемы предполагает: 1) вербальное описание проблемы; 2) вербальное описание цели предстоящих действий; 3) формальное описание цели (выбор результата и требуемого результата); 4) выбор критерия оценки эффективности решения ... Окончательным результатом решения задачи будет формально заданная цель и критерии оценки» [10].

¹ Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Там же.

Рассматриваемая задача была частично решена нами ранее [4]. Было определено, что интенционал¹ термина «специальная компетенция» раскрывается на основе понятия «способность», которое и является его референтом². Далее было установлено, что в качестве цели проектируемого процесса обучения следует рассматривать успешность решения обучаемым любой из задач, которая может возникнуть в рамках видов деятельности, обозначенных в формулировках специальных компетенций. В роли критерия достижения этой цели было предложено использовать уровни усвоения, классификация которых (табл. 1) ранжирует их по признаку трудности (субъективной сложности) решаемых задач.

Таблица 1

Классификация уровней усвоения по В. П. Беспалько³

Table 1

Classification of mastery levels by V. P. Bepalko

Уровень	Название уровня	Характеристика уровня	Сфера формирования
α=1	Знания-знакомства	Узнавание объектов, свойств, процессов данной области явлений при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними	Обучение
α=2	Знания-копии	Репродуктивное действие путем самостоятельного воспроизведения и применения информации о ранее усвоенной конкретной и неполной ориентировочной основе деятельности (ООД)	
α=3	Знания-умения, знания-навыки	Продуктивное действие по образцу (самостоятельная реализация освоенной обобщенной и полной ООД в новой ситуации)	
α=4	Знания-трансформации	Продуктивное действие, выполняемое путем самостоятельного конструирования новой ООД	Развитие

¹ Интенционал (от *лат. intentio* – интенсивность, напряжение, усилие) – термин семантики, обозначающий содержание понятия, т. е. совокупность мыслимых признаков обозначаемого понятием предмета или явления. *Источник:* Википедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница (дата обращения: 04.04.2017).

² Референт (от *лат. referens* – относящийся, сопоставляющий) – объект внеязыковой действительности, подразумеваемый автором конкретного речевого отрезка. *Источник:* Википедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница (дата обращения: 04.04.2017).

³ Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский университет, 1977. 204 с.

Также было обосновано, что способность к деятельности в любой предметной области следует считать сформированной, когда достигнут уровень «знания-трансформации» ($\alpha=4$), который предполагает самостоятельную разработку ориентировочной основы действий по решению новой для решателя родовой задачи. Последнее и обеспечивает успешность решения любой задачи рассматриваемой предметной области.

Из представленного выше перечня компонент решения задачи анализа проблемы формирования способностей остается невыполненным только пункт выбора критерия оценивания эффективности процесса формирования способностей. Его выполнение осложняется тем, что свойство эффективности не имеет однозначной трактовки.

И в теории эффективности, и в менеджменте качества эффективность определяется на основании трех рассмотренных выше объективно измеримых свойств результативности, оперативности и ресурсоемкости процесса, но делается это по-разному.

В теории эффективности рассматриваются следующие сочетания этих свойств:

1) эффективность – «свойство, характеризующее приспособленность процесса к достижению его цели»¹, объединяющую результативность и оперативность;

2) экономичность – «свойство, характеризующее рациональность использования ресурсов в процессе их преобразования в результат»², объединяющее ресурсоемкость и оперативность.

В менеджменте качества выделяют два других сочетания:

1) результативность (*effectiveness*), которая, объединяя свойства результативности и оперативности, определяется как «степень реализации запланированного процесса (деятельности) и достижения запланированных результатов»;

2) эффективность (*efficiency*), которая отражает результативность, ресурсоемкость и оперативность процесса и трактуется как «соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами»³.

¹ Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Там же.

³ ГОСТ Р ИСО 9000–2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь (с поправкой). Москва: Стандартинформ, 2015. 88 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200124393> (дата обращения: 04.04.2017).

В теории принятия решений полагают, что понятия эффекта и эффективности в значительной степени субъективны: «Эффект – впечатление, производимое кем-нибудь или чем-нибудь на кого-либо; действие как результат чего-нибудь, следствие чего-нибудь; средство, с помощью которого создается впечатление на кого-либо. ... Эффективность решения – это степень соответствия ожидаемого уровня полезного эффекта для ЛПР от проведения операции желаемому (идеальному) уровню полезности» [10]. В квалитметрии стараются уйти от определения и от применения термина эффективности: «Ввиду неоднозначности понятия эффективности ... вместо него будем применять понятие “интегральное качество”»¹.

В целях устранения описанной неопределенности интенционала понятия «эффективность», выполнения семантического принципа однозначности используемой терминологии, а также ввиду отсутствия ЛПР примем интерпретации терминов «качество» и «экономичность», предложенные Г. Г. Азгальдовым: «Качество – совокупность всех тех и только тех свойств, которые характеризуют получаемые при потреблении (использовании, реализации) объекта (предмета, процесса) результаты (как желательные, положительные, так и нежелательные, отрицательные), но которые не включают в себя затраты денежных средств на его создание и потребление. ... Экономичность – совокупность тех свойств объекта (предмета, процесса), которые характеризуют затраты денежных средств на его создание и потребление (использование, реализацию) ... Все множество свойств объекта может быть разделено на два непересекающихся подмножества: свойства, образующие качество объекта, и свойства, образующие его экономичность»².

Трактовка Г. Г. Азгальдова определяет тот интенционал термина «эффективность», с которым это понятие будет использоваться ниже: эффективность обучения – это групповое качество (свойство) процесса обучения, которое объединяет его качества результативности и оперативности и не включает в себя качество его ресурсоемкости (экономичности). Такое толкование соответствует приведенным выше определениям понятия эффективности в теории эффективности³ и понятия результативности

¹ Там же.

² Там же.

³ Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

ти (*effectiveness*) в менеджменте качества¹. Представленное смысловое наполнение понятия эффективности полностью обеспечивает выполнение принципа однозначности используемой терминологии.

В соответствии с принятыми выше дефинициями и ограничениями определим критерий эффективности как «совокупность условий, обуславливающих цели процесса и в соответствии с ними пригодность, оптимальность или превосходство исследуемой целенаправленной системы действий»², а также выберем критерий пригодности (2) в качестве формализованной формы представления критерия эффективности процесса формирования способностей.

Завершая решение задачи анализа проблемы формирования способностей, определим основные характеристики рассматриваемой процедуры оценивания.

1. *Объект оценивания* – «то значение рассматриваемого объекта, которое выступает для субъекта в качестве предмета оценочного суждения, ... полезный эффект оцениваемого процесса»³. В качестве объекта оценивания нами будут рассматриваться не все аспекты альтернативных вариантов процесса обучения, а только их пригодность для формирования способностей.

2. *Характер (тип) оценивания* – «конкретное значение или совокупность значений объекта для субъекта, ... наименование оцениваемого качества или совокупности качеств объекта»⁴. Все анализируемые качества (свойства) альтернативных процессов обучения будут оцениваться только на предмет их результативности и оперативности для получения желаемого результата (успешного формирования способностей).

3. *Основание оценивания* – «определенные соображения, которыми руководствуется субъект при вынесении оценочного суждения (проведении оценивания) ... нормы той предметной области (сферы деятельности), которые, устанавливая базовые значения единичных показателей качества, формируют базу оценивания»⁵. В качестве оснований оценивания будут приниматься только апробированные положения и оценки педагогики и психологии.

¹ Википедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница (дата обращения: 04.04.2017).

² Морозов А. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

4. *Предмет оценивания* – «множество принимаемых во внимание свойств объекта, соответствующих характеру (типу) оценки и основанию оценивания»¹. Как предмет оценивания будут рассматриваться те качества (свойства) альтернативных вариантов процесса обучения, которые определяют успешность формирования способностей.

Задачи получения информации и моделирования «механизма ситуации» формирования способностей

Объединение под одним заголовком двух задач разработки модели проблемной ситуации формирования способностей объясняется тем фактом, что эти задачи разделяются только в теории. На практике «задача моделирования “механизма ситуации” решается одновременно с задачей получения информации» [10], а промежуточные суждения, принимаемые при решении одной задачи, могут влиять на ход решения другой. С учетом этих особенностей основные характеристики этих задач будут ниже представлены раздельно, а их решение будет производиться совместно и параллельно.

«Связь между описанием альтернатив и значениями критериев (или результатов) устанавливает “механизм ситуации”. Сама задача моделирования “механизма ситуации” содержательно включает определение перечня управляемых и неуправляемых факторов; определение ведущего типа механизма ситуации (однозначный или многозначный) и ведущего типа неопределенностей; выбор типов шкал для результатов; построение моделей для получения значений результатов в выбранных шкалах. ... Здесь потребуется решить два принципиальных вопроса: каков тип модели (или определение совокупности моделей) и каковы основные соотношения для моделирования» [Там же].

«В ходе решения задачи получения информации требуется определить источник информации, выбрать способ обращения к источнику информации и принять решение относительно формы представления выходной информации для ЛПР и других пользователей. При решении каждого из указанных вопросов прежде всего исходят из требований к точности, надежности, достоверности, обоснованности и убедительности выработываемого решения. ... Здесь важно не только взвешенно определить требования к качеству информации (ее точности, надежности, достоверности), но и установить наиболее предпочтительный источник и способ ее получения» [Там же].

¹ Там же.

В отношении выбора источников информации необходимо изначально оговорить, что принятая выше трактовка термина эффективности, исключая необходимость анализа экономичности, обуславливает возможность ограничить анализ подходов к решению всех остальных задач разработки «модели проблемной ситуации» формирования способностей рамками педагогики и психологии. Такая ситуация возникает потому, что результативность и оперативность процесса формирования способностей определяются и изучаются в предметных областях только этих научных дисциплин. Поэтому выбор источника информации для решения задачи моделирования «механизма ситуации» формирования способностей однозначен – это данные педагогической науки.

Приступая к решению рассматриваемых задач, следует также отметить, что ведущей является задача моделирования «механизма ситуации» формирования способностей, а задача выбора информации выступает в роли обеспечивающей. Поэтому при реализации процедуры совместного решения рассматриваемых задач нужно, во-первых, придерживаться следующих принципов моделирования «механизма ситуации»: 1) принципа «20/80» (правила Парето) – «из всего многообразия факторов примерно лишь 20% вносит в “работу механизма ситуации” около 80% эффекта, а на долю остальных 80% факторов остается всего лишь примерно 20% эффекта»; 2) принципа Оккама («лезвие бритвы») – «не умножай сущности без необходимости. ... если одно и то же явление можно адекватно объяснить несколькими разными обстоятельствами, причем одно из обстоятельств существенно проще остальных, то предпочтение следует отдать более простому объяснению, вытекающему из более простых обстоятельств» [Там же].

Во-вторых, целесообразно ориентироваться на апробированную схему решения задачи моделирования «механизма ситуации»:

- 1) выявление «ведущих» факторов;
- 2) декомпозиция факторов на классы «способствующих» и «мешающих» проведению операции;
- 3) установление «объектов приложения усилий»;
- 4) оценка потенциальных возможностей активных ресурсов;
- 5) учет ограничений на использование активных ресурсов;
- 6) генерация альтернатив путем образования комбинаций «Прием» – «Объект приложения усилий» – «Обстановка операций».

Выявление ведущих факторов. Представления о факторах в педагогике и системотехнике (квалиметрии, теории эффективности и теории принятия решений) совпадают. Под термином «фактор» понимается

«значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин¹ одной группы»², «подлежащий исследованию группирующий признак»³. Качество любого объекта как «свойство или совокупность свойств, обуславливающих его пригодность для использования по назначению»⁴ всегда является причиной в отношении результата, полученного в процессе использования объекта. Отсюда вытекает, что любое качество всегда может рассматриваться как продуктогенная причина (для единичных свойств) или фактор (для совокупностей свойств). Поэтому для решения задачи выявления ведущих факторов формирования способностей целесообразно использовать принятую в теории эффективности и описанную выше процедуру квантификации (декомпозиции) цели (желаемого состояния оцениваемого объекта).

Если мы рассматриваем способность обучаемого как результат обучения, то, как было показано выше, нам следует анализировать (квантифицировать, декомпозировать) не только сформированность рассматриваемой способности, но и качества процесса обучения, обеспечивавшего формирование этой способности, а также качества той системы обучения, которая этот процесс реализовывала. Приступая к решению этой задачи, необходимо принять во внимание отличия, которые выделяют системы обучения (СО) из числа тех производственных систем, которые обычно рассматриваются в системотехнике. Перечислим четыре таких отличия.

Во-первых, в производственных системах как исходный ресурс (вход), так и конечный продукт (выход) не входят в число элементов этих систем. Для таких систем предметом деятельности⁵ всегда является внешний по отношению к ним объект. Во-вторых, конечное состояние предмета деятельности (выхода) производственной системы всегда имеет опре-

¹ Продуктогенная причина – приводящая к результату, сколь угодно малая, но обязательно отдельная причина, дальнейшее расчленение которой на составные части невозможно без потери смысла.

² Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. Москва: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.studmed.ru/podlasyy-ip-pedagogika-chast-1_481624bd78a.html (дата обращения: 04.04.2017).

³ Словарь социологической статистики [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://sociological_statistics.academic.ru/ (дата обращения: 04.04.2017).

⁴ Морозов Л. М., Петухов Г. Б., Сидоров В. Н. Методологические основы теории эффективности. Ленинград: ВИКИ им. А. Ф. Можайского, 1982. 236 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

⁵ Предмет деятельности – объект или состояние, удовлетворяющие определенную потребность субъекта деятельности. По своей сути, предмет деятельности – это главный результат, главный продукт деятельности, ради которого она осуществляется [13].

деленную ценность вне этой системы. В-третьих, критерием оценивания результативности производственной системы всегда является качество конечного состояния предмета деятельности. Наконец, в-четвертых, качество конечного состояния предмета деятельности (выхода) определяется характеристиками производственной системы, само по себе не оказывает никакого влияния на процесс функционирования системы и не изменяет ее характеристик. Для СО перечисленные свойства не характерны.

Как показано в наших предыдущих работах, в СО (рис. 1) предметом любого действия обучающего и обучаемого является отдельный аспект учебного элемента (УЭ)¹, обозначаемый как учебный объект (УО)².



Рис. 1. Структура элементарной системы обучения на теоретико-познавательном уровне отображения [14]

Fig. 1. The structure of elementary system of training at the epistemological level of display

В процессе взаимодействия обучающего и обучаемого как УЭ, так и УО представляют собой виртуальные продукты, которые порождаются сознанием этих двух взаимодействующих субъектов. Иначе говоря, в СО как вход (сырье), так и выход (продукт) входят в состав самой системы. Они порождаются и потребляются только элементами рассматриваемой СО и вне этой системы никакой ценности не представляют. Таким образом, в СО предмет деятельности (УЭ, УО) – это компонент самой СО. Далее, в терминах теории управления целью СО является «повышение ква-

¹ Учебный элемент (УЭ) – информационный продукт, представляющий собой отображение логически завершенного элемента содержания программы обучения в соответствии с целями его изучения [14, 16].

² Учебный объект (УО) – информационный продукт, отображающий те стороны структуры или функционирования УЭ, на которые направлено конкретное обучающее воздействие. Источник: Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем [Электрон. ресурс] / Петродворец; ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1235663/> (дата обращения: 04.04.2017); образ УЭ, который предъявляют обучающий или обучаемый друг другу в конкретной дидактической ситуации (ситуации обучения) [15].

лификационных характеристик объекта управления» [14, 15]. В соответствии с такой целью в качестве результата функционирования СО выступают квалификационные характеристики обучаемого (обученность, способности и т. п.), а не тот предмет (УЭ, УО), которым манипулируют обучающий и обучаемые в процессе обучения. Поэтому в СО качество конечного состояния предмета деятельности (УЭ, УО) является не результатом, а только индикантом результата функционирования системы.

Из представленных свойств СО следует, что показатели качества деятельности обучаемого, изменение которых является целью обучения, играют двоякую роль: они одновременно являются параметрами (k_j), определяющими преобразующие возможности СО, и показателями (l_j), характеризующими качество результата ее функционирования. Соответственно соотношение (1) характеристик системы, процесса и результата (выхода) для СО имеет вид:

$$\left. \begin{array}{l} f(k^p) \Rightarrow y(l^p); \\ l^{p-1} \Rightarrow k^p \Rightarrow l^p \end{array} \right\}, \quad (3)$$

где $f(k^p)$ ($p = \overline{1, s}$) – преобразующие свойства p -й операции процедуры функционирования СО;

$$k_i^p, k^p = \bigcup_{i=1}^{i=n} k_i^p; \quad l_j^p, l^p = \bigcup_{j=1}^{j=m} l_j^p \quad (i = \overline{1, n}; j = \overline{1, m}; p = \overline{1, s})$$
 – соответственно единичные и интегральный показатели качества системы и ее «выхода» (образа УЭ (УО), предъявленного обучаемым) для p -й операции процедуры функционирования СО;

⇒ – знак логического следования.

В модели (1) функционирования производственной системы параметры k системы независимы от параметров l ее «выходов» и постоянны для всего процесса функционирования системы. В отличие от (1) в модели (3) функционирования СО параметры l^{p-1} «выхода», полученные в результате выполнения последней операции (воздействия на обучаемого), обуславливают те текущие параметры k^p СО, которые будут определять успешность следующей операции (следующего обучающего воздействия). Это обстоятельство, как уже было неоднократно показано нами (см. [6, 16–19]), определяет необходимость выявления ведущих факторов результативности обучения в отношении каждой из операций, которые могут входить в состав процедур (методик, технологий) обучения. С учетом последних положений была произведена квантификация причин, влияющих на формирование способностей.

Выявление «ведущих» факторов осуществлялось в соответствии с приведенными выше принципами моделирования «механизма ситуации»:

1) отбирались только те характеристики СО, которые в педагогике и психологии рассматриваются в качестве факторов, оказывающих доминирующее влияние на процессы обучения и развития (принцип «20/80»);

2) число учитываемых факторов ограничивалось их минимально необходимой совокупностью для адекватного моделирования процесса формирования способностей (принцип Оккама).

В качестве исходных посылок для отбора факторов, характеризующих обучаемого, были также приняты два апробированных положения психологии, сформулированных А. Н. Леонтьевым и В. А. Крутецким:

а) «виртуально мозг заключает в себе не те или иные специфически человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей»¹;

б) «способности мы будем трактовать в двух аспектах:

- как творческие (научные) способности – способности к научной ... деятельности, дающей новые и объективно значимые для человечества результаты, достижения, ценный в общественном отношении продукт;

- как учебные способности – способности к изучению (обучению, усвоению) ... быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями, навыками»².

Кроме того, учитывались имеющиеся в психологии представления о взаимных связях интеллекта, обучаемости и креативности:

1) высказанное В. Н. Дружининым положение о том, что «пока еще никому не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Поэтому интеллект рассматривается как способность, лежащая в основе обучаемости, но не являющаяся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения» [20];

2) сформулированное американскими психологами М. Волахом и Н. Коганом и подтвержденное А. Н. Ворониным положение о том, что «фактор интеллекта и фактор креативности являются независимыми» [Там же].

Структура факторов, определяющих успешность формирования способностей, представлена на рис. 2.

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I. Москва: Педагогика, 1983. 392 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/50799/> (дата обращения: 03.03.2017).

² Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. Москва; Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1998. 416 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/412732/> (дата обращения: 03.03.2017).

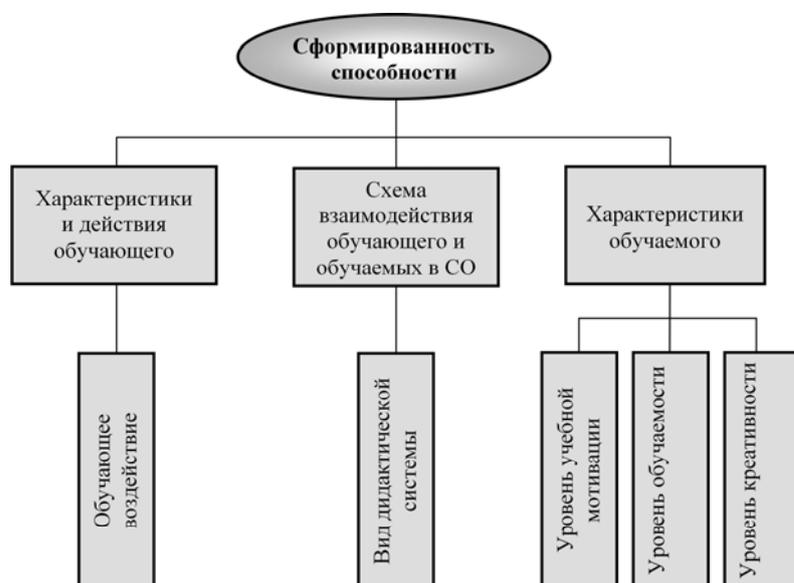


Рис. 2. Структура ведущих факторов, определяющих успешность формирования способностей

Fig. 2. The structure of the leading factors that determine success of skill formation

В соответствии с этой структурой для анализа процесса формирования способностей нами были избраны следующие факторы:

1) реализуемое обучающее воздействие, которое в соответствии с общепринятым деятельностным подходом полностью характеризует все личностные и деятельностные качества обучающего;

2) вид реализуемой дидактической системы (по классификации В. П. Беспалько¹), который дает полное представление о структуре СО (любой схеме взаимодействия обучающего и обучаемых) и ее дидактических возможностях;

3) совокупность личностных характеристик обучаемого, которая позволяет моделировать и прогнозировать результаты обучения и включает уровень учебной мотивации, уровень обучаемости и уровень креативности² (дополнительно см. [15, 21]).

¹ Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский университет, 1977. 204 с.

² Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем [Электрон. ресурс] / Петродворец; ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1235663/> (дата обращения: 04.04.2017).

Обратим внимание на то, что практически все пять избранных факторов не имеют однозначных общепринятых трактовок. Далее к каждой из принимаемых дефиниций этих факторов или закономерностей их влияния будут предъявляться два основных требования:

1) апробированность и признание используемого положения в предметной области педагогики и психологии;

2) способность обеспечить логически непротиворечивое описание процесса формирования способностей.

Продолжать решение задачи моделирования «механизма ситуации» по приведенной выше стандартной схеме нецелесообразно, поскольку она ориентирована на принятие решения в конкретной ситуации. Например, выполнение следующего ее шага предполагает декомпозицию совокупности принятых к рассмотрению факторов на классы «способствующих» и «мешающих» формированию способностей. Такое разделение может быть произведено только на основе формулировки и анализа конкретной ситуации путем фиксации значений этих факторов и последующего сопоставления этих принятых значений.

Мы же не имеем в своем распоряжении формулировок таких ситуаций, поскольку находимся не на этапе принятия решений, а на этапе обоснования альтернатив. Нашей целью является не принятие решения в конкретной ситуации, а определение множества типов таких ситуаций (сочетаний возможных значений принятых к рассмотрению факторов) и априорная оценка возможностей успешного формирования способностей в них. Каждое из сочетаний возможных значений (состояний) принятых к рассмотрению пяти факторов представляет собой некоторый отдельный вариант решения задачи формирования способностей. Поэтому следует сначала выявить все множество этих вариантов и уже потом оценить возможности каждого из них.

Определение множества сочетаний принятых к рассмотрению факторов и оценка их возможностей в формировании способностей. Решение этой подзадачи предполагает определение числа различных состояний показателя достижения цели и постановку в соответствии каждому из этих состояний характеристик всех принятых к рассмотрению факторов.

Показатель сформированности способностей. Число различных состояний для этого показателя определено нами в одной из предшеству-

ющих работ [4], в которой была предложена модель измерения уровней развития способностей вида:

$$M_j = \begin{cases} \text{если } F_j = 1 \& L_j = 1, \text{ то } M_j = 1; \\ \text{если } F_j = 2 \& L_j = 1, \text{ то } M_j = 2; \\ \text{если } F_j = 3 \& L_j = 1, \text{ то } M_j = 3; \\ \text{если } F_j = 4 \& L_j = 1, \text{ то } M_j = 4; \\ \text{если } F_j = 2, 3, 4 \& L_j = 0, \text{ то } M_j = ? \& N_j = ? \& F_{j+1} = F_j - 1; \\ \text{если } F_j = 1 \& L_j = 0, \text{ то } M_j = ? \& N_j = ? \& F_j = 0; \\ \text{если } F_j = 1, 2, 3 \& L_j = 2, \text{ то } M_j = ? \& N_j = ? \& F_{j+1} = 4; \end{cases}, \quad (4)$$

где $F_j = 1, 2, 3, 4$ – уровень трудности предъявляемой обучаемому задачи;

$j(j = \overline{1, m})$ – номер попытки оценивания сформированности способностей;

$L_j = 0, 1, 2$ – оценка успешности решения задачи ($L_j = 0$ – задача не решена или решена неверно, $L_j = 1$ – задача решена верно изученным способом, $L_j = 2$ – задача решена верно оригинальным способом);

$M_j = 1, 2, 3, 4$ – уровень усвоения, достигнутый обучаемым (см. табл. 1).

Принятый показатель (4) сформированности способностей представлен в ранговой шкале с четырьмя уровнями сформированности этой характеристики. Достижение цели формирования способностей фиксируется при получении оценки $M_j = 4$, соответствующей достижению высшего, четвертого уровня усвоения («знания-трансформации»).

Фактор «обучающие воздействия». С легкой руки Е. И. Машбица в педагогической психологии различают два вида основных обучающих воздействий: учебную задачу и изложение учебного материала, трактуемое как «педагогически направленное воспроизведение обучающим фрагмента учебной деятельности»¹. Оставшиеся виды вспомогательных обучающих воздействий (подзадачи, вопросы, указания и т. п.) – разновидности двух основным воздействием².

¹ Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа, 1987. 224 с.

² Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа, 1987. 224 с.; Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. 193 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/52867/> (дата обращения: 04.04.2017); Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/165960/> (дата обращения: 04.04.2017).

Характеристики действий обучающего и обучаемых в рамках основных видов обучающих воздействий отражены в табл. 2.

В характеристиках уровней усвоения (см. табл. 1), используемых в модели (4), вопрос о способах, которыми формируется ООД, для первых трех уровней ($M_j = 1, 2, 3$), не рассматривается. По этой причине уровни «знания-знакомства», «знания-копии» и «знания-умения, знания-навыки», которые К. К. Платонов в своей динамической структуре личности относит к обучению¹, могут формироваться с применением как первого, так и второго видов обучающих воздействий.

Достижение четвертого уровня усвоения («знания-трансформации»), который К. К. Платонов относит уже не к обучению, а к развитию (см. табл. 1), предполагает самостоятельное конструирование обучаемым новой для него ООД. Иначе говоря, для освоения любой предметной области (сферы деятельности) на уровне «знания-трансформации» первый вид обучающего воздействия применен быть не может. Его использование, конечно, приведет к формированию у обучаемого ООД решения новой для него родовой задачи, но это будет только умение (способность правильно применять ранее усвоенную ООД для решения некоторого класса эквивалентных задач), а не трансформация (способность самостоятельно конструировать новую ООД) [3].

Таблица 2

Деятельностное содержание базовых видов обучающих воздействий

Table 2

The activity content of basic types of training influences

Вид обучающего воздействия	Действия обучающего	Действия обучаемого
Изложение учебного материала обучающим	Воспроизводится фрагмент учебной деятельности, в котором относительно объекта, который изучается, раскрывается процесс поиска решений, выбора приемов анализа, постановки гипотез и т. д.	Рефлексия деятельности обучающего, усвоение и раскрытие сущности материала, который изучается
Учебная задача	Постановка задачи учебного характера (упражнения, вопроса и т. п.), рефлексия действий обучаемого	Решение задачи (ответ на вопрос и т. п.)

Таким образом, на трех низших уровнях усвоения, соответствующих $M_j = 1, 2, 3$, для целей формирования способностей могут применяться оба ви-

¹ Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

да обучающих воздействий (изложение учебного материала обучающим и постановка учебной задачи), а на четвертом высшем уровне, соответствующем $M_j = 4$, может использоваться только постановка учебных задач.

Фактор «вид дидактической системы (ДС)». Под дидактической моно-системой В. П. Беспалько понимает «определенным образом структурированную совокупность средств и принципов управления познавательной деятельностью каждого отдельного учащегося данной учебной группы»¹. В классификации этих моно-систем (рис. 3) представлены все варианты взаимодействия обучающего (автоматизированной обучающей системы) и обучаемых.

Вид управления Вид информационного процесса		Управление познавательной деятельностью													
		Разомкнутое				Циклическое									
		Рассеянный		Направленный		Рассеянный		Направленный							
Тип средств управления	а	а	а	а	а	а	а	а							
	в	в	в	в	в	в	в	в							
	р	р	р	р	р	р	р	р							
	у	у	у	у	у	у	у	у							
	ч	ч	ч	ч	ч	ч	ч	ч							
Тип средств управления	н	н	н	н	н	н	н	н							
	и	и	и	и	и	и	и	и							
	о	о	о	о	о	о	о	о							
	е	е	е	е	е	е	е	е							
	с	с	с	с	с	с	с	с							
Тип средств управления	к	к	к	к	к	к	к	к							
	о	о	о	о	о	о	о	о							
	е	е	е	е	е	е	е	е							
	1	2	3	4	5	6	7	8							
	1		2		3		4		5		6		7		8

- Типы дидактических систем: 1 – классическая, традиционная (преподаватель – группа);
 2 – аудиовизуальные средства в группе;
 3 – консультант;
 4 – учебник, индивидуальные аудиовизуальные средства;
 5 – малая группа (7±2 обучаемых);
 6 – автоматизированный класс;
 7 – репетитор;
 8 – адаптивное программное управление.

Рис. 3. Классификация дидактических моно-систем²
 Fig. 3. Classification of didactic mono-systems

¹ Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский университет, 1977. 204 с.

² Там же.

В. П. Беспалько на основе представленных моносистем ввел понятия комбинированной ДС («совокупности всех базовых и вспомогательных моносистем, используемых в процессе проведения рассматриваемого учебного занятия»), целевой (ведущей, базовой) ДС («дидактической системы, обеспечивающей достижение цели обучения») и вспомогательной ДС («системы, которая повышает результативность базовой дидактической системы до ее предельных возможностей»). При этом указывается, что применение целевой ДС в отношении каждого из изучаемых УЭ должно занимать не менее половины времени, отведенного на усвоение этого УЭ. В отношении комбинированных и моносистем сформулирован закон их принципиальных возможностей (рис. 4): «Все дидактические системы обладают вполне определенными принципиальными возможностями в формировании за заданное время у учащихся знаний, умений и навыков»¹.

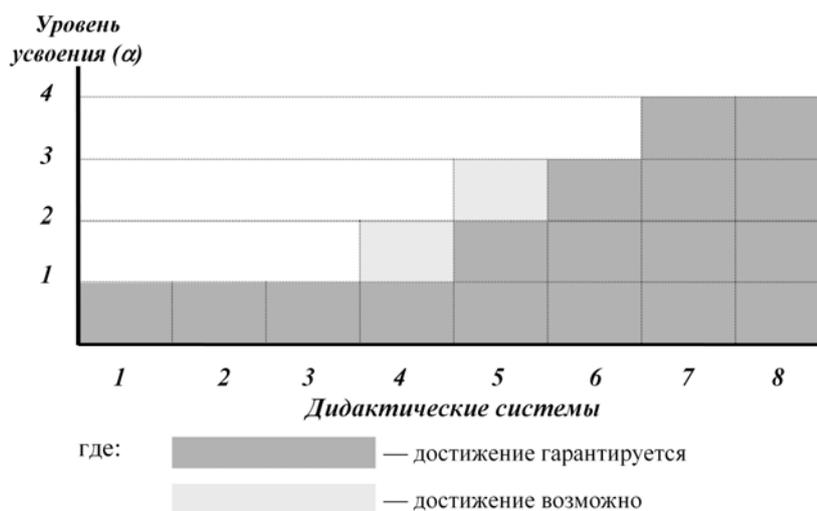


Рис. 4. Закон принципиальных возможностей дидактических процессов²
 Fig. 4. The law of basic opportunities of didactic processes

Этот закон так же, как и показатель (4) сформированности способностей, формулируется в уровнях усвоения. Поэтому он прямо устанавливает соответствие используемой ДС цели формирования способностей: успешность присвоения обучающимся способностей обеспечивается применением дидактических полисистем, на завершающем этапе применения которых используется моносистема «репетитор» («адаптивное программное управление»).

¹ Там же.

² Там же.

Фактор «учебно-познавательная мотивация»¹. «Мотивы – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта, ... причины, лежащие в основе выбора действий и поступков. ... Мотивация – это совокупность побуждений к деятельности. ... Слово “мотивация” используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение ... и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне» [22]. Учебная мотивация – «частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность» [23]. Общеизвестно, что учебная деятельность является полимотивированной. Поэтому учебную мотивацию рассматривают в виде совокупности качественно разнообразных побуждений. Эти побуждения могут иметь цель, отличную от целей обучения, но учащийся должен рассматривать учебную деятельность как средство достижения этой иной цели. Широко распространено мнение, что «фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта» [24, 25 и др.].

«Учение может иметь различный психологический смысл для ученика: а) отвечать познавательной потребности, которая и выступает в качестве мотива учения, т. е. в качестве “двигателя” его учебной деятельности; б) служить средством достижения других целей»². В более редком первом случае имеет место познавательная мотивация, предполагающая внутреннюю и самодостаточную направленность человека на познание нового и получение удовлетворения от самого процесса познания и затраченных на него усилий. В более распространенном втором варианте разнородные мотивы учебной мотивации разделяют на внешние и внутренние.

«Внешние мотивы не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой учебной деятельностью. В подобном случае учение служит учащемуся средством достижения других целей. ... При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. Получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как сама цель деятельности учащегося»³. «Внутренняя

¹ Предметная область мотивации учения чрезвычайно богата различными подходами и трактовками. Ниже без особых комментариев будут приводиться только те общепризнанные положения и определения, которые, по мнению авторов, непосредственно влияют на решение задачи моделирования «механизма ситуации» формирования способностей.

² Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. Москва: Академия, 1998. 288 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/12008/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Там же.

и внешняя мотивации не являются противостоящими полюсами, но задают континуум форм мотивационной регуляции, между которыми существуют «взаимопереходы» [26], описываемые в теории самодетерминации как уровни регуляции.

Таблица 3

Уровни развития учебно-познавательной мотивации

Table 3

Levels of development of educational and informative motivation

Уровень	Тип отношения к учению	Характеристика мотивов
1-й (амотивационная регуляция)	Отрицательное отношение	Преобладают мотивы избегания наказаний и неприятностей. Отсутствует интерес к учению
2-й (экстернальная регуляция)	Нейтральное (пассивное) отношение	Нестабильные мотивы интереса к результатам учения внешнего типа
3-й (интроецированная регуляция)	Положительное (аморфное, ситуативное) отношение	Интерес к баллу оценки или к результатам учения. Обширные мотивы ответственности социального характера. Нестабильность мотивов
4-й (интегративная регуляция)	Положительное (познавательное, осознанное) отношение	Новые мотивы из целей, которые самостоятельно поставлены. Мотивы учебно-познавательного характера в качестве интереса к различным способам добывания знаний; сознательное соотнесение целей и мотивов собственных действий
5-й (регуляция саморазвития)	Положительное (активное, инициативное) отношение	Мотивы усовершенствования способностей деятельности учебного характера. Осознание соотношений целей и мотивов. Самостоятельность мотивов
6-й (познавательная регуляция)	Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение	Соподчинение мотивов, их стабильная иерархия. Преодоление борьбы мотивов на базе стабильной позиции внутреннего характера

К уровням внешней регуляции относят уровни амотивационной, экстернальной, интроецированной и идентифицированной (интегративной) регуляции. Внутренняя регуляция представлена уровнем саморазвития и познавательным уровнем. Приведенная в табл. 3 классификация этих

уровней синтезирует варианты их типизации, выведенные А. К. Марковой¹ и Р. Валлерандом².

Стабильность достигнутого уровня мотивации уменьшается со снижением этого уровня. При этом на двух низших уровнях, где «поведение регулируется только обещанными наградами и угрозой наказания» [26], обеспечить рост уровня мотивации «возможно только за счет внешнего мотивирующего воздействия, осуществляемого путем прямого психологического давления на сознание обучающихся» [27]. Однако рост уровня мотивации, достигаемый в результате этих воздействий, непродолжителен. Он может быть стабилизирован за счет обеспечения успешности учебной деятельности. В случае неуспешных действий обучаемых направление изменения уровня мотивации, как показала А. К. Маркова³, определяют те причинные схемы, которые применяются для объяснения неудач (табл. 4).

Таблица 4

Классификация причинных схем при объяснении обучаемыми своих неудач

Table 4

Classification of causal schemes when trainees explain own failures

Основания причинности	Причина			
	Отсутствуют способности	Сложность задачи	Отсутствуют усилия	Отсутствует везение
Расположение	Внутренняя	Внешняя	Внутренняя	Внешняя
Устойчивость	Устойчивая	Устойчивая	Неустойчивая	Неустойчивая
Подконтрольность	Неконтролируемая	Неконтролируемая	Контролируемая	Неконтролируемая

На базе этих схем определяется общая стратегия повышения уровня учебной мотивации: «Следует так изменить субъективные представления учащихся о причинах неудач, чтобы любые причинные объяснения заменить лишь одним – недостаточностью собственных усилий»⁴. Экспери-

¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

² Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Vallieres E. F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education // Educational and Psychological Measurement. 1992. V. 52 P. 1003–1017. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education (date of access: 11.09.2017).

³ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

⁴ Там же.

ментально подтверждено, что эта стратегия эффективна на всех уровнях учебной мотивации, начиная со второго¹ [21, 27].

Итак, уровень учебной мотивации – фактор, который действует во всех дидактических системах, на всех уровнях формирования способностей и определяет результативность всех видов обучающих воздействий. Педагогика обладает способами повышения уровня мотивации в сфере обучения (уровни 1–4-й). Для сферы развития как минимально необходимый должен быть принят пятый уровень мотивации – уровень регуляции саморазвития (см. табл. 2).

Фактор «обучаемость». Наиболее распространены следующие трактовки термина «обучаемость»:

1) «общая познавательная способность, проявляющаяся в скорости и легкости приобретения новых знаний и навыков, в качестве усвоения учебного материала и выполнения учебной деятельности»²;

2) «эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля»³;

3) «индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения»⁴;

4) «способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности»⁵.

Приведенные дефиниции не вполне конкретны. В частности, в них не указано, в отношении каких видов обучающих воздействий проявляется свойство обучаемости. В целях соблюдения принципа однозначности терминологии нами была принята трактовка В. Н. Дружинина о том, что «обучаемость является способностью к приобретению знаний, а креативность (общая творческая способность) – способностью к преобразованию знаний» [20]. Соответственно будем полагать, что обучаемость определяет возможности обучаемого в восприятии первого вида основных обучающих воздействий (изложения учебного материала обучающим), а креативность – второго (учебной задачи).

¹ Там же.

² Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 672 с. (Психологические энциклопедии).

³ Национальная педагогическая энциклопедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/> (дата обращения: 04.04.2017).

⁴ Там же.

⁵ Там же.

Под обучаемостью далее будем понимать «способность обучаемого к усвоению вполне определенной части из того количества семантической информации, которое может быть извлечено из эталонной модели изучаемого объекта в результате ее однократного предъявления обучающим в виде, наиболее полно соответствующем специфическим особенностям данного обучаемого» [15]. В приведенном определении постулируются следующие известные в педагогике положения:

- 1) обучаемость для конкретного обучаемого является стабильной характеристикой его учебной деятельности;
- 2) фактическое проявление обучаемости существенно зависит от характера обучающей деятельности (приемов, способов обучения);
- 3) достижение максимально возможной обучаемости возможно при «идеальной» деятельности обучающего, т. е. при полном соответствии обучающего воздействия характеру учебной деятельности обучаемого. Принятому определению соответствует модель измерения обучаемости вида:

$$w = \frac{I_y}{I_B}, \quad (5)$$

где w ($w = \overline{0,1}$) – обучаемость;

I_y , I_B – соответственно оценки количества усвоенной обучаемым и выданной ему семантической информации, определяемые по методике Л. П. Леонтьева¹ или методике В. П. Мизинцева².

Зависимость обучаемости конкретного обучаемого от количества выданной ему информации обозначается как функция $w(I_e)$ обучаемости. Нами обоснована целесообразность представления функции обучаемости и соответствующей ей кривой (функции) усвоения в виде моделей:

$$\left. \begin{aligned} \omega(I_B) &= a_0 + a_1 I_B + a_2 I_B^2; \\ I_y &= \int_{I_0}^{I_B} \omega(I) dI \end{aligned} \right\}, \quad (6)$$

где $w(I_e)$, $I_y(w, I_e)$ – соответственно функции обучаемости и усвоения;

I_y – количество усвоенной семантической информации;

I_e – количество семантической информации, выданной обучаемому для усвоения УЭ¹.

¹ Леонтьев Л. П., Гохман О. Г. Проблемы управления учебным процессом (математические модели). Рига: Зинанте, 1984. 239 с.

² Мизинцев В. П., Кочергин А. В. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе. Куйбышев: Куйбышевский государственный педагогический институт, 1986. 131 с.

Вид функций обучаемости и усвоения для типичного обучаемого с параметрами $a_0 = 0,8905$, $a_1 = 0,0003$, $a_2 = -0,0000$ модели (6) представлен на рис. 5.

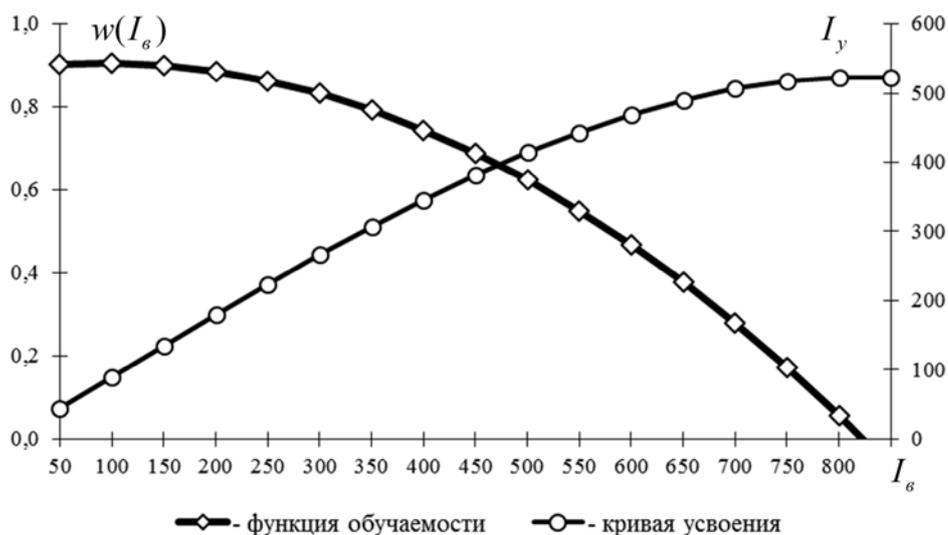


Рис. 5. Типичный вид функции обучаемости и функции усвоения
 Fig. 5. Typical type of function of learning ability and function of knowledge acquisition

Мы получили экспериментальное подтверждение известного положения дидактики о том, что эффективность обучающего воздействия и обучения в целом может быть существенно повышена за счет адресности обучающих воздействий, обеспечиваемой дозированием учебной информации в соответствии со свойствами того обучаемого, кому эта информация предназначена².

Итак, свойство обучаемости проявляется только в сфере обучения (1–3-й уровни усвоения), а в сфере развития (4-й уровень усвоения) не играет никакой роли. Обучаемость определяет результативность только первого вида обучающих воздействий (изложения учебного материала обучающим), но является латентной характеристикой и может быть определена только на основе

¹ Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем [Электрон. ресурс] / Петродворец; ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1235663/> (дата обращения: 04.04.2017).

² Там же.

применения основных обучающих воздействий второго вида (учебных задач). Если у обучаемого высокий уровень учебной мотивации, она может обеспечить успешность его обучения при сколь угодно малом развитии обучаемости.

Фактор «креативность». Креативность, чаще всего, трактуют как «творческие способности, характеризующиеся готовностью создавать принципиально новые идеи, отклоняющиеся от принятых или традиционных схем мышления»¹; «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности»²; «особый вид способностей, проявляемых в успешности творческой деятельности»³; «творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора»⁴; «общую универсальную способность к творчеству, в той или иной степени свойственную каждому человеку»⁵.

Наиболее четко особенности креативности, которые значимы для решаемой задачи моделирования «механизма ситуации» формирования способностей, сформулировал В. Н. Дружинин:

1) «креативность личности связана с факторами биологической природы (наследственностью, задатками), а также с определенными характеристиками среды. ... Для индивидуума с раннего возраста определены некоторые рамки развития креативности»;

2) «высокая креативность и выраженная способность к ее развитию не всегда присущи одному человеку»;

3) «отсутствие или низкая степень выраженности креативных свойств имеют определенную значимость и внутреннюю обоснованность в рамках системы жизнедеятельности индивида ... не для всех людей повышение креативности является целесообразным»;

4) «креативность можно формировать в раннем возрасте (3–4 года), ... развитие креативности в позднем возрасте выступает как путь высвобождения творческого потенциала от “зажимов”, приобретенных в раннем детстве» [20].

К решению проблем измерения, оценивания и формирования креативности существует много подходов. Ниже приводится не самый извест-

¹ Википедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница (дата обращения: 04.04.2017).

² Национальная педагогическая энциклопедия [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/> (дата обращения: 04.04.2017).

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Еремина Л. И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 215 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15288763> (дата обращения: 04.04.2017).

тний и, возможно, несколько примитивный вариант. Однако для нашего исследования этот вариант наиболее конструктивен: ни в чем не противореча общепринятым представлениям о креативности, он обеспечивает формулировку уровней развития креативности и установление соответствия между уровнями развития этой общей способности и уровнями сформированности специальных способностей.

В креативности вычленяют и посредством теста Е. П. Торренса диагностируют четыре ее компоненты:

- 1) продуктивность – показатель, который отражает способность порождать большое количество идей;
- 2) гибкость как способность к высказыванию широкого многообразия идей;
- 3) оригинальность как способность к порождению неожиданных идей;
- 4) разработанность как способность к совершенствованию и приданию завершенного вида своему продукту [28].

В диссертации Л. И. Ереминой предложена процедура кластеризации полученных индивидуальных оценок этих четырех компонент, которая устанавливает их соответствие одному из уровней сформированности креативности, представленных в табл. 5.

Возможность проверки результатов изложения учебного материала обучающим (реализации процедуры оценивания результативности первого вида обучающих воздействий) обеспечивается уже на низшем, репродуктивном уровне развития креативности. Поэтому этот низший уровень креативности является достаточным для всех трех уровней усвоения («знания-знакомства», «знания-копии», «знания-умения, знания-навыки»), входящих в сферу обучения. В отличие от сферы обучения успешность действий обучаемого в сфере развития (4-й уровень усвоения – «знания-трансформации») при решении новых родовых задач требует сформированности креативности на уровне не ниже вариативного.

Таким образом, свойство креативности – это стабильная личностная характеристика (общая способность) обучаемого, которая действительна как в сфере обучения, так и в сфере развития. Она отражает результативность обоих видов обучающих воздействий, которые, однако, предъявляют различные требования к уровню развития креативности. Успешность проверки результативности первого вида обучающих воздействий (предъявления учебного материала) обеспечивается уже на первом (низшем) уровне креативности. Для второго вида обучающих воздействий (учебная задача) требования разделяются. Если решение учебных критериальных задач с известной ООД, которое осуществляется в сфере обучения, обеспечивается уже на первом (низшем) уровне креативности, то решение новых для обучаемого родовых за-

дач, реализуемое в сфере развития, может быть обеспечено только на высших (вариативном и продуктивном) уровнях креативности.

Таблица 5

Уровни сформированности креативности¹

Table 5

Levels of creativity formation

Уровень	Название уровня	Характеристика уровня
1-й	Репродуктивный	Уровень может быть охарактеризован низкими показателями сформированности креативности. Обучаемый является пассивным, не имеет стремления к активному и самостоятельному выполнению творческих работ, имеет склонность к деятельности репродуктивного типа
2-й	Реконструктивный	Уровень может быть охарактеризован неустойчивым проявлением креативности. Активность и интерес к деятельности творческого характера находят проявление в зависимости от ситуации в ходе организации жизнедеятельности обучаемого
3-й	Вариативный	У сформированности креативности средние показатели. Обучаемым проявляется самостоятельность, интерес в решении и выборе заданий творческого типа, стремление к видоизменению характера деятельности, предлагаются собственные варианты решения
4-й	Продуктивный	У сформированности креативности высокие и стабильные показатели. Обучаемым проявляется высокая активность в решении творческих задач, ярко выраженная способность выдвигать уникальные идеи

Результаты анализа всех пяти принятых к рассмотрению факторов позволяют поставить в соответствие различаемым четырем значениям показателя качества сформированности способностей (специальных компетенций) допустимые для каждого из этих состояний обучающие воздействия, схемы взаимодействия обучающего и обучаемых, а также уровни развития тех личностных характеристик обучаемых (учебной мотивации, обучаемости и креативности), которые оказывают доминирующее влияние

¹ Еремина Л. И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 215 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15288763> (дата обращения: 04.04.2017).

яние на достижение цели формирования способностей. Варианты этих сочетаний показаны в табл. 6.

Таблица 6

Допустимые сочетания факторов для принятых уровней сформированности способностей (специальных компетенций)

Table 6

Permissible combinations of factors for the accepted levels of skills formation (special competencies)

Уровень сформированности способностей (уровень усвоения)	Доминирующие факторы					
	Целевые дидактические носители (рис. 3, 4)	Допустимые обучающие воздействия		Необходимый уровень развития и особенности личностных характеристик обучаемых		
		Изложение учебного материала обучающим	Учебная задача	Учебно-познавательная мотивация	Обучаемость	Креативность
Знания-знакомства	1, 2	Да	Да	Нестабильная управляемая характеристика. Минимально необходимый уровень (нейтральное отношение к обучению)	Стабильная управляемая характеристика. Допустим любой положительный уровень	Стабильная управляемая характеристика. Допустим минимальный (репродуктивный) уровень
Знания-копии	3, 4	Да	Да			
Знания-умения, знания-навыки	5, 6	Да	Да			
Знания-трансформации	7, 8	Нет	Да	Минимально необходим пятый уровень (инициативное отношение к обучению)	Не используется	Минимально необходим третий (вариативный) уровень

Заключение

В теории принятия решений под термином «альтернатива» понимают «условное наименование какого-то из возможных (допустимых в соответствии с законами природы и предпочтениями ЛПР) способов достижения цели. Каждая отдельная альтернатива отличается от других способов решения проблемы последовательностью и приемами задействования активных ресурсов, т. е. специфическим набором указаний, кому, что, где с помощью чего и к какому сроку сделать» [10]. В соответствии с данной трактовкой в качестве альтернатив организации образовательного процесса могут рассматриваться только те варианты, которые обеспечивают формирование способностей. Эти варианты должны удовлетворять всем приведенным в нижней строке табл. 6. требованиям сферы развития (4-му уровню усвоения – «знаниям-трансформациям»). Именно эти варианты должны составлять исходное множество альтернатив организации процесса формирования способностей. Обоснование и описание такого множества представляет собой отдельную задачу, решение которой будет целью следующего этапа нашего исследования.

Список использованных источников

1. Печников А. Н. О целесообразном подходе к трактовке компетенций в педагогике // Образовательные технологии и общество [Электрон. ресурс]. 2016. Т. 19. № 1. С. 441–465. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v19_i1/pdf/7.pdf (дата обращения: 25.07.2017).
2. Печников А. Н. О едином подходе к трактовке компетенций в сфере социального управления и образования // Образование и наука [Электрон. ресурс]. 2016. № 2 (131). С. 4–17. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25625402> (дата обращения: 04.04.2017).
3. Печников А. Н. О выполнении в образовании требований, формулируемых в сфере социального управления в виде компетенций // Образование и наука [Электрон. ресурс]. 2016. № 3 (132). С. 4–28. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25731118> (дата обращения: 04.04.2017).
4. Печников А. Н., Прензов А. В. Подход к оценке сформированности специальных компетенций // Образование и наука [Электрон. ресурс]. 2017. № 5. С. 28–54. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/810/651> (дата обращения: 25.07.2017).
5. Печников А. Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна // Образовательные технологии и общество [Электрон. ресурс]. 2013. Т. 16. № 4. С. 326–343. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i4/pdf/4.pdf (дата обращения: 18.05.2015).
6. Печников А. Н., Шиков А. Н., Котова Е. Е. Эргономический подход к решению проблем е-дидактики // Биотехносфера [Электрон. ресурс]. 2015.

№ 1 (37). С. 52–61. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22905135> (дата обращения: 04.04.2017).

7. Варжапетян А. Г. Управление качеством: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ГУАП, 2008. 102 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/2209889/> (дата обращения: 04.04.2017).

8. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 2 / под ред. Л. А. Зеленова. Санкт-Петербург; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. 334 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.cprfspb.ru/books/Том08_2.pdf (дата обращения: 04.04.2017).

9. Калугина Т. Г., Корнещук Н. Г., Рубин Г. Ш. Квалитетрическая модель комплексной оценки качества деятельности образовательных систем // Международный журнал экспериментального образования [Электрон. ресурс]. 2009. № 5. С. 7–10. Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=124> (дата обращения: 19.08.2017).

10. Балдин К. В., Воробьев С. Н., Уткин В. Б. Управленческие решения: учебник. 2-е изд. Москва: Дашков и К°, 2006. 496 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (дата обращения: 04.04.2017).

11. Варжапетян А. Г. Квалитетрия: учебное пособие. Санкт-Петербург: ГУАП, 2005. 176 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/2209889/> (дата обращения: 04.04.2017).

12. Азгальдов Г. Г., Костин А. В., Садовов В. В. Квалитетрия для всех: учебное пособие. Москва: ИнформЗнание, 2012. 165 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1019658/> (дата обращения: 04.04.2017).

13. Устинов И. Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы: учебно-методическое пособие [Электрон. ресурс]. Воронеж: ВАИУ, 2010. 80 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/563044/> (дата обращения: 04.04.2017)

14. Печников А. Н., Аванесова Т. П., Шиков А. Н. Электронное обучение: учебное пособие [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург: ВАС, 2014. 73 с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0297/7_0297-1.shtml (дата обращения: 04.04.2017).

15. Печников А. Н., Шиков А. Н. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Санкт-Петербург: ВВМ, 2014. 393 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.academia.edu/10781459/Проектирование_и_применение_компьютерных_технологий_обучения (дата обращения: 04.04.2017).

16. Печников А. Н., Шиков А. Н. Эффективность электронного обучения как проблема педагогической информатики // Педагогическая информатика. 2013. № 3. С. 49–59.

17. Печников А. Н., Шиков А. Н. Проблема компьютерной дидактики: история, суть и подходы к решению // Информатика и образование. 2015.

№ 4 (263). С. 3–12. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://infojournal.ru/journals/info/info_04-2015/ (дата обращения: 04.04.2017).

18. Печников А. Н., Печников Д. А. Метод анализа результатов критериально-ориентированного тестирования в целях текущего контроля учебного процесса // Педагогические измерения [Электрон. ресурс]. 2015. № 4. С. 17–39. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25779929> (дата обращения: 04.04.2017).

19. Печников А. Н., Печников Д. А. Решение задач текущего педагогического контроля на основе анализа результатов критериально-ориентированного тестирования // Образовательные технологии и общество [Электрон. ресурс]. 2015. Т. 18. № 2. С. 489–513. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23457149> (дата обращения: 04.04.2017).

20. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 368 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/2002458/> (дата обращения: 04.04.2017).

21. Лурье И. Г., Печников А. Н. Управление качеством образовательного процесса на основе анализа дидактического потенциала его характеристик // Вестник Российского государственного гуманитарного университета [Электрон. ресурс]. 2007. № 12. С. 38–57. Режим доступа: https://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/eup/2007_12.pdf (дата обращения: 04.04.2017).

22. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 583 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1957026/> (дата обращения: 04.04.2017)

23. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов, 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2000. 384 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/47959/> (дата обращения: 04.04.2017).

24. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1985. 151 с.

25. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование [Электрон. ресурс]. 2002. № 2. С. 96–100. Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/2259/psyedu_2002_n2_Dubovitskaja.pdf (дата обращения: 04.04.2017).

26. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии [Электрон. ресурс]. 2013. № 1. С. 35–45. Режим доступа: https://istina.msu.ru/media/publications/articles/f44/e24/4792545/Gordeeva_Syichev_Osin_VP_2013.pdf (дата обращения: 04.04.2017).

27. Лурье И. Г., Коноваленко Т. А. Концепция управления учебной мотивацией на основе превентивного повышения уровня исходной подготовки обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки [Электрон. ресурс]. 2015. № 2 (32). С. 203–208. Режим доступа: <http://www.bgarf.ru/science/journal-izvestia/32-2015/voyennoye-obrazovaniye.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).

28. Еремина Л. И. Формирование креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания // Человек и образование. 2010. № 2. С. 129–132. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14782533> (дата обращения: 04.04.2017).

References

1. Pechnikov A. N. About teleologic approach to interpretation of competencies in pedagogy. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society* [Internet]. 2016 [cited 2017 July 25]; 19, 1: 441–465. Available from: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v19_i1/pdf/7.pdf (In Russ.)
2. Pechnikov A. N. Unified approach to the interpretation of competence in social management and education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2016 [cited 2017 Apr 04]; 2 (131): 4–17. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25625402> (In Russ.)
3. Pechnikov A. N. Requirements formed in the field of social control in the form of competence: implementation in education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2016 [cited 2017 Apr 04]; 3 (132): 4–28. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25731118> (In Russ.)
4. Pechnikov A. N., Prenzov A. V. The approach to assessing the formation of special competences. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2017 [cited 2017 July 25]; 5: 28–54. Available from: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/810/651> (In Russ.)
5. Pechnikov A. N. E-didactics: To whom, why and in what look it is needed. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society* [Internet]. 2013 [cited 2015 May 18]; 16, 4: 326–343. Available from: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i4/pdf/4.pdf (In Russ.)
6. Pechnikov A. N., SHikov A. N., Kotova E. E. Ergonomic approach to the solution of problems of e-didactics. *Biotekhnosfera = Biotechnosphere* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 04]; 1 (37): 52–61. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22905135> (In Russ.)
7. Varzhapetyan A. G. Upravlenie kachestvom = Quality management [Internet]. St.-Petersburg: Publishing House GUAP; 2008 [cited 2017 Apr 04]. 102 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/2209889/> (In Russ.)
8. Subetto A. I. Sochineniya. Noosferizm: V 13 tomah. T. 8: Kvalitativizm: filozofiya i teoriya kachestva, kvalitologiya, kachestvo zhizni, kachestvo cheloveka i kachestvo obrazovaniya = Compositions. Noospherism. In 13 volumes. V. 8: Qualitativism: Philosophy and theory of quality, qualitology, quality of life, quality of a person and quality of education [Internet]. Book 2. Ed. by L. A. Zelenov. St.-Petersburg; Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2009 [cited 2017 Apr 04]. 334 p. Available from: http://www.cprfspb.ru/books/Tom08_2.pdf (In Russ.)
9. Kalugina T. G., Korneshchuk N. G., Rubin G. Sh. Qualimetric model of complex assessment of activity quality of educational systems. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental*

education [Internet]. 2009 [cited 2017 Aug 19]; 5: 7–10; Available from: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=124> (In Russ.)

10. Baldin K. V., Vorob'ev S. N., Utkin V. B. Upravlencheskie resheniya = Administrative decisions [Internet]. 2nd ed. Moscow: Publishing House Dashkov i K°; 2006 [cited 2017 Apr 04]. 496 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1739579/> (In Russ.)

11. Varzhapetyan A. G. Kvalimetriya = Qualimetry [Internet]. St.-Petersburg: Publishing House GUAP; 2005 [cited 2017 Apr 04]. 176 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/2209889/> (In Russ.)

12. Azgal'dov G. G., Kostin A. V., Sadovov V. V. Kvalimetriya dlya vsekh = Qualimetry for everybody [Internet]. Moscow: Publishing House InformZnanie; 2012 [cited 2017 Apr 04]. 165 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1019658/> (In Russ.)

13. Ustinov I. YU. Opredeleniya osnovnykh terminov didaktiki vysshej voennoj shkoly = Definitions of the main terms of Didactics of the highest military school [Internet]. Voronezh: Publishing House VAIU; 2010 [cited 2017 Apr 04]. 80 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/563044/> (In Russ.)

14. Pechnikov A. N., Avanesova T. P., Shikov A. N. Elektronnoe obuchenie = E-training [Internet]. St.-Petersburg: Publishing House VAS; 2014 [cited 2017 Apr 04]. 73 p. Available from: http://pedlib.ru/Books/7/0297/7_0297-1.shtml (In Russ.)

15. Pechnikov A. N., Shikov A. N. Proektirovanie i primeneniye komp'yuternykh tekhnologij obucheniya = Design and use of computer technologies of training [Internet]. St.-Petersburg: Publishing House VVM; 2014 [cited 2017 Apr 04]. 393 p. Available from: http://www.academia.edu/10781459/Proektirovanie_i_primeneniye_komp'yuternykh_tekhnologij_obucheniya (In Russ.)

16. Pechnikov A. N., Shikov A. N. Efficiency of e-training as an issue of pedagogical informatics. *Pedagogicheskaya informatika = Pedagogical Informatics*. 2013; 3: 49–59. (In Russ.)

17. Pechnikov A. N., Shikov A. N. Issues of Computer Didactics: History, essence and approaches to the decision. *Informatika i obrazovanie = Informatics and Education* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 04]; 4 (263): 3–12. Available from: http://infojournal.ru/journals/info/info_04-2015/ (In Russ.)

18. Pechnikov A. N., Pechnikov D. A. Method of the results analysis of the criteria focused testing for the current control of educational process. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical Measurements* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 04]; 4: 17–39. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25779929> (In Russ.)

19. Pechnikov A. N., Pechnikov D. A. The solution of problems of the current pedagogical control on the basis of the analysis of results of the criteria focused testing. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 04]; 18, 2: 489–513. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23457149> (In Russ.)

20. Druzhinin V. N. Psihologiya obshchih sposobnostej = Psychology of the general abilities [Internet]. 3rd ed. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2007

[cited 2017 Apr 04]. 368 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/2002458/> (In Russ.)

21. Lurye I. G., Pechnikov A. N. Quality management of educational process on the basis of the analysis of didactic potential of its characteristics. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Bulletin of the Russian State Humanities University* [Internet]. 2007 [cited 2017 Apr 04]; 12: 38–57. Available from: https://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/eup/2007_12.pdf (In Russ.)

22. Maklakov A. G. *Obshchaya psihologiya = General psychology* [Internet]. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2008 [cited 2017 Apr 04]. 583 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1957026/> (In Russ.)

23. Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology = Pedagogicheskaya psihologiya* [Internet]. 2nd ed. Moscow: Publishing House Logos; 2000 [cited 2017 Apr 04]. 384 p. Available from: <http://www.twirpx.com/file/47959/> (In Russ.)

24. Grebenyuk O. S. *Problemy formirovaniya motivacii ucheniya i truda u uchashchihsya srednih proftekhuchilishch: didakt. aspekt = Problems of learning motivation formation and work among pupils of average technical training colleges: Didactic aspect*. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1985. 151 p. (In Russ.)

25. Dubovickaya T. D. Technique of diagnostics of orientation of educational motivation. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2002 [cited 2017 Apr 04]; 2: 96–100. Available from: http://psyjournals.ru/files/2259/psyedu_2002_n2_Dubovitskaja.pdf (In Russ.)

26. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Internal and external educational motivation of students: Sources and influence on psychological wellbeing. *Voprosy psihologii = Psychology Questions* [Internet]. 2013 [cited 2017 Apr 04]; 1: 35–45. Available from: https://istina.msu.ru/media/publications/articles/f44/e24/4792545/Gordeeva_Sychev_Osin_VP_2013.pdf (In Russ.)

27. Lurye I. G., Konovalenko T. A. The concept of management of educational motivation on the basis of preventive level increase of initial training of students. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki = News-Bulletin of the Baltic Fishing Fleet State Academy: Psychological and Pedagogical Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 04]; 2 (32): 203–208. Available from: <http://www.bgarf.ru/science/journal-izvestia/32-2015/voyennoye-obrazovaniye.pdf> (In Russ.)

28. Eremina L. I. Formation of creativity of students of pedagogical higher education institution in the process of social education. *Chelovek i obrazovanie = Person and Education* [Internet]. 2010 [cited 2017 Apr 04]; 2: 129–132. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14782533> (In Russ.)

Информация об авторах:

Печников Андрей Николаевич – доктор педагогических наук, доктор технических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: pan287@yandex.ru; vas@mil.ru

Прензов Алексей Владимирович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулева, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: prenzov@mail.ru; vatt@mil.ru

Машошина Анастасия Андреевна – младший научный сотрудник научно-исследовательского отдела исследования проблем военного образования и подготовки специалистов для ВМФ Военно-морской академии им. Н. Г. Кузнецова, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: a.a.mashoshina@gmail.com; vunc-vmf@mil.ru

Статья поступила в редакцию 03.09.2017; принята в печать 15.11.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Andrew N. Pechnikov – Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Technical Sciences, Professor, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications named after S. M. Budyonny, St.-Petersburg, Russia. E-mail: pan287@yandex.ru; vas@mil.ru

Alex V. Prenzov – Senior Researcher, Laboratory of the Military Engineering-Technical Institute, Military Academy of Logistics named after A. V. Khrul'nov, St.-Petersburg, Russia. E-mail: prenzov@mail.ru; vatt@mil.ru

Anastasia A. Mashoshina – Research Assistant, Scientific Research Department for Case Study of Military Education and Training of Specialists for the Navy, Naval Academy named after N. G. Kuznetsov, St.-Petersburg, Russia. E-mail: a.a.mashoshina@gmail.com; vunc-vmf@mil.ru

Received 03.09.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74

ОТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО К ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

А. Г. Кислов

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

E-mail: akislov2005@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Отставание профессионального образования от быстро меняющихся реалий на рынке труда, в области технологий и социально-экономической сфере, потребность в опережающей профессиональной подготовке уже несколько десятков лет артикулируются как злободневные и неуклонно обостряющиеся проблемы. Многочисленные попытки их преодоления посредством фундаментализации и прогностических методов пока ни к чему не привели. Очевидно, что нужен поиск иных возможностей обучения востребованных, высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

Цель публикации – обсудить потенциал транспрофессионального образования и привести аргументы в пользу его внедрения как наиболее перспективного направления, которое позволит выпускникам вузов и колледжей лучше ориентироваться на рынка труда, более уверенно чувствовать себя в неустойчивой, непредсказуемой действительности, быстро адаптироваться к динамично меняющимся ситуациям в мире профессий.

Методология и методика исследования. Работа построена на сравнительном анализе концептуальных оснований традиционного монопрофессионального и соответствующего вызовам времени транспрофессионального образования в Российской Федерации.

Результаты и научная новизна. Подчеркивается необходимость глобального переосмысления монопрофессионализма как парадигмального ориентира содержания профессионального образования, особенно на его стартовом, начальном этапе, на котором сохранение традиционных форм и методов в течение многих лет выхолащивает благие намерения придать ему опережающий характер.

Впервые транспрофессиональное образование рассмотрено как результат радикально гетерогенной (в противовес гомогенной) би- и полипрофессио-

нальной подготовки, суть которой состоит в освоении обучающимся не смежных, родственных специальностей, относящихся к одной профессиональной группе, а совершенно далеких друг от друга профессий. Такой подход будет способствовать не столько расширению диапазона профессиональных возможностей выпускника образовательного учреждения, сколько появлению у него готовности выходить за рамки профессиональных стереотипов.

Практическая значимость. Предложены ориентиры дальнейшего развития отечественного профессионального образования на разных его уровнях.

Ключевые слова: опережающее профессиональное образование, транспрофессиональное образование, полипрофессиональное образование, первичное (стартовое) профессиональное образование, уровни профессионального образования, качество профессионального образования, фундаментализация образования, прогнозирование развития мира профессий и профессионального образования.

Благодарности. Автор благодарен коллективу Российского государственного профессионально-педагогического университета, в атмосфере которого не угасает интерес к поискам новых горизонтов развития профессионального образования России, и его скончавшемуся в расцвете творческих сил научному руководителю, действительному члену Российской академии образования Геннадию Михайловичу Романцеву за поддержку обретения в этом коллективе своего места и голоса.

Для цитирования: Кислов А. Г. От опережающего к транс(про)фессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74

FROM ADVANCE TO TRANS-PROFESSIONAL EDUCATION

A. G. Kislov

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: akislov2005@yandex.ru

Abstract. Introduction. For several decades, the gap of vocational education with quickly changing realities in labour market, in the field of technologies and socio-economic sphere, and the need for the advancing vocational training, have been considered as the topical and steadily growing problems. Numerous attempts to overcome the presented above problems by means of fundamentalization and predictive methods have not led to anything so far. It is obvious that other education opportunities for in-demand, highly skilled, competitive specialists are needed.

The aims of the publication are to discuss the potential of trans-professional education; to come up with arguments in favour of its introduction as the most per-

spective direction which might allow university and college graduates: to be guided better on labour market; to be more confident in unstable, unpredictable reality; to adapt quickly to dynamically changing situations in the world of professions.

Methodology and research methods. The research paper is based on comparative analysis that provided an opportunity to find out the conceptual grounds of traditional mono-professional education and trans-professional education appropriate for challenges of modern Russia.

Results and scientific novelty. It is emphasized that mono-professionalism as a paradigm reference point of professional education content is called for global reconsideration; for many years, preservation of traditional forms and methods have prevented mono-professionalism of good intentions to give it the advancing character, especially, at its initial stage.

For the first time, trans-professional education has been considered as a result of considerably heterogeneous (as opposed to homogeneous) bi- and poly-professional training; the essence of that training consists in learning not related specialties concerned to one professional group, but professions that are absolutely far apart. Such approach will promote not only expansion of professional opportunities among graduates of educational institutions, but even emergence of students' readiness to be beyond professional stereotypes.

Practical significance. The guidelines for further development of the Russian vocational education at various levels are suggested.

Keywords: advance vocational education, trans-professional education, poly-professional education, primary (starting) vocational education, levels of vocational education, quality of vocational education, fundamentalization of education, forecasting the development of the world of professions and vocational education.

Acknowledgements. The author grateful to all the staff of the Russian State Vocational Pedagogical University, whose desire to find out new horizons of professional education doesn't fade. The author would also like to express his sincere appreciation to the ex-Scientific Leader of the Russian State Vocational Pedagogical University, Full Member of the Russian Academy of Education, Genady M. Romantsev, who died suddenly at the peak of his creative efforts, for his support for finding the author's place and voice among the university staff.

For citation: Kislov A. G. From advance to trans-professional education. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74

Введение

Мир профессий в последнее время стремительно усложняется, и даже термин «профессия» начинает утрачивать привычное значение. В ус-

ловиях такой динамики неизбежной становится потребность человека в постоянной актуализации своей профессиональной идентичности и, как следствие, в непрерывном профессиональном образовании и, конечно, самообразовании, которое вряд ли полностью заменит обучение, осуществляемое в специально предназначенных для этого организациях. Впрочем, несомненно, что первое заметно потеснит второе – особенно если человек уже прошел стартовый этап обучения в профессиональном образовательном учреждении, который может не только «дать» ему начальную специальность, приобщить к ней, но и обеспечить (или, увы, не обеспечить) его успешное (или ущербное) существование в современном обществе, где ему, с высокой долей вероятности, будет не один раз предложено серьезно трансформировать свое присутствие в профессии или вообще сменить род занятий.

Значение начального, стартового этапа профессионального образования чрезвычайно велико: от него во многом зависит, как дальше будет складываться трудовая биография выпускника. Однако существующая система профессиональной подготовки такова, что на ее последующих ступенях человеку предлагаются многообразные варианты до- и переучивания. Стартовое же профессиональное образование вариативно лишь на «входе», когда абитуриент должен сделать выбор среди разнообразных специальностей и направлений подготовки. А попав внутрь системы, абитуриенты, ставшие студентами, обнаруживают, что здесь господствует инерция, монолитное стандартизированное «только это и только так», которое тяжелой печатью ложится на «выход» из процесса освоения основной профессиональной образовательной программы, на результат этого освоения – на выпускника с полученными/ недополученными/ неполученными компетенциями. И первое, с чем он сталкивается по завершении учебы, – нескрываемое недовольство работодателя качеством его (выпускника) образования, не соответствующего, как правило, нуждам производства со стремительно обновляющимися технологиями. Не снимает все более усугубляющейся проблемы и практикуемое ныне насыщение учебных планов дисциплинами по выбору, зажатыми в рамки определенной специальности и конкретного направления подготовки.

Сложившаяся ситуация породила воплощающуюся сейчас в жизнь идею фильтров-посредников между системой образования и работодателями, «независимо» оценивающих квалификации претендентов на те или иные должности, те или иные виды деятельности, как, например, предусматривает Федеральный закон от 03.07.2016 г. № 238 «О независимой оценке квалификации». Между тем независимость от одного всегда при-

обретается и обеспечивается за счет зависимости от другого. Оценка квалификации оказывается встроенной либо в систему образования, либо в систему ассоциаций, объединений работодателей. И образование, и работодатели институционально самодостаточны. Но контрольно-надзорные, оценивающие структуры вторичны по отношению к самодостаточным проверяемым ими реалиям. Дисбаланс в распределении их ролей, когда вместо правила «доверяй, но проверяй» начинает применяться принцип «проверяй – не доверяй!», может привести к институциональному разрушению проверяемой сферы.

Вместе с тем важно соблюдать и межинституциональный баланс. Так, в отношении профессионального образования у работодателей неизбежно доминирует кратко-, а в лучшем случае среднесрочный интерес. Долгосрочные перспективы системы образования им интересны лишь в нечасто случающиеся минуты философских размышлений. Философия образования – постоянная забота лишь самой системы образования и государства, если, конечно, оно признает за собой данную стратегическую функцию. В связи с этим хочется обратить внимание как работников системы профессиональной подготовки, так и государственных деятелей на то, что внешняя проверка качества – в нашем случае профессионального образования – не единственный способ его повышения. «Встраивание качества» в систему образования – тоже достойный внимания путь, уже более полувека успешно зарекомендовавший себя в применении методов TQM (Total quality management), являющихся не декларативными, а реально альтернативными привычному отечественному администрированию, на котором всегда находятся охотники паразитировать, благодаря чему он и находит ярых сторонников и покровителей [1].

«Встраивание качества» в систему профессионального образования подразумевает совсем не только формальную организацию служб качества и внедрение ими процедур TQM. В первую очередь оно относится к содержанию основных профессиональных образовательных программ и их целеполаганию. Пока в ответ на претензии работодателей система профессионального образования лишь декларирует ориентацию подготовки специалистов на опережение запросов высокотехнологичного производства. Слогану «опережающего образования» уже не один десяток лет¹, а воплощение его становится все более сомнительным и потому, что оно

¹ Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. 1988. № 6. С. 51–55; Батышев С. Я. Методология прогнозирования профессионального образования // Профтехобразование России. Итоги XX века и прогноз: в 2 т. / под науч. ред. И. П. Смирнова. Москва, 1999. Т. 1. С. 391–401.

требует растущих и давно непосильных для образовательных организаций финансовых затрат, и потому, что его целеполагание сохраняет явно выраженный монопрофессиональный характер. В этом корень ставшей общим местом неудовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки вновь поступающих кадров. Назрела необходимость в серьезном переосмыслении монопрофессионализма как парадигмального ориентира содержания профессионального образования, особенно на его стартовом, начальном этапе, сохранение традиционных форм и методов которого многие годы выхолщивает благие намерения придать ему опережающий характер.

Обзор литературы

Исследователи мира профессий все чаще фиксируют не столько появление феномена мультипрофессионализма [2; 3] (поскольку он не так уж и нов), который называют также профессиональной многомерностью [4], радикальным полипрофессионализмом [5], транспрофессионализмом [6], сколько приобретение им особого значения, растущей востребованности [7] и все большего распространения среди взрослых людей. Этот феномен характеризуется высокой степенью синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям, т. е. является радикально гетерономным полипрофессионализмом, а потому и транспрофессионализмом. Понятие же профессии утрачивает привычный смысл результата общественно-закрепленного, стабильного разделения труда, существенной характеристикой которого являются вполне определенные, конкретные формы и виды действий (деятельности) и их общественно-признаваемый результат [8]. В связи с этим по-новому актуализируется идея опережающего образования [9–17].

На наш взгляд, наиболее убедительную версию целеполагания опережающего профессионально-педагогического, а с его помощью и профессионального образования в целом изложил В. А. Федоров, опиравшийся на публикации Е. М. Дорожкина и Э. Ф. Зеера [18, 19] и уделивший внимание, прежде всего, принципу «перспективно-опережающей подготовки будущих педагогов профессионального обучения по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение) ... в современных социально-экономических условиях целесообразно рассматривать профессиональное развитие человека как свободного субъекта рынка труда, способного изменять род профессиональ-

ной деятельности, содержание и качество своего труда в течение жизни. В этом случае профессионализм человека приобретает несколько иное значение. От значимых для данной профессии знаний, умений, навыков и черт личности акцент смещается в сторону профессионального потенциала как основы для освоения новых профессий и видов деятельности, адаптации к новым условиям труда» [20, с. 21–22].

Традиционализм же нередко до сих пор воспроизводит архаичный стереотип о профессии как мистифицированном призвании человека к какому-то одному по преимуществу занятию, роду деятельности, но сегодняшняя «потребность в кадрах определяется не столько фактической количественной нехваткой рабочих и руководящих кадров, сколько отсутствием специалистов, имеющих необходимые профессиональные компетенции по работе в режиме разработки инновационных производств, их испытания и внедрения» [20, с. 23].

Вместе с тем распространено мнение, что «способность системы профессионального образования “работать” на опережение связана с прогнозами тенденций развития общества, науки и техники, определением потребности в количестве специалистов каждого из существующих направлений обучения и/или созданием новых профилей подготовки. Однако реализация данной концепции с трудом укладывается в рамки организации вузовского профессионального образования, воспроизводящего традиционные (а зачастую и отстающие) образцы деятельности, требуя от студентов типового повторения (трансляции)» [21, с. 840]. Сегодня вузы пытаются исправить положение введением в учебные планы майноров, размывающих неоправданно жесткие границы между специальностями и направлениями подготовки. Но гораздо больше внимания уделяется попыткам прогнозирования развития мира профессий и организации подготовки по тем профессиям, которые пока на рынке труда не представлены, но вот-вот якобы могут появиться¹.

Практически десятилетиями не подтверждающаяся ориентация на возможности прогнозирования уже давно побуждает к поиску путей его совершенствования, наиболее очевидным из которых отдельным исследователям представляется обеспечение сбалансированного межотраслевого и межсубъектного, «комплексного» его характера [22]. Однако практическая невоплощенность лишь подкрепляет изначальные сомнения в методологической состоятельности поисков вариантов прогнозирования в мире профессий: основания для любых прогнозов обычно слишком зыбкие

¹ Атлас новых профессий [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 18.12.2017).

и всегда ретроспективные. Если строить профессиональное образование только в логике проекций прошлого и настоящего, мы оставим обучающихся безоружными перед тем будущим, которого никто не ждал и не прогнозировал, да и не мог прогнозировать, поскольку вместе с заданным прошлым и настоящим будущее обязательно будет включать в себя и то, что не было предзадано и не могло быть предсказуемым. Финансовые затраты (весьма немалые) на этой сформированной на избыточной доверчивости к прогнозам основе будут иметь вопиюще низкую отдачу. Такой путь развития «обгоняющего» профессионального образования, особенно первого профессионального, прокладывается вслед за образом «стрелы времени», т. е. образом исключительно линейного следования будущего из настоящего и прошлого. И такое образование лишь декларирует себя как опережающее. На самом деле это догоняющее, а значит, и вечно отстающее образование. Давно пора и в этой сфере перейти к нелинейному видению взаимодействия прошлого, настоящего, будущего.

Материалы и методологические ориентиры

Необходимо учесть развиваемую еще М. Хайдеггером¹ и его многочисленными последователями нелинейную версию взаимодействия настоящего и прошлого с будущим: последнее редко бывает результатом вброса цели, которая всегда – продолжение настоящего (а то и прошлого тоже). Это целенаправленное «вбрасывание» (про-ецирование) настоящего и прошлого в будущее, по сути, лишь продлевает настоящее и прошлое. Трактовать же будущее только как результат и даже продукт настоящего и прошлого – значит игнорировать непредсказуемость будущего, игнорировать будущее как непроизводное (от настоящего и прошлого), как самостоятельное. Упование на будущее, сообразное целям, поставленным в настоящем и прошлом – дань архаичному традиционализму, ретроградство, иллюзия вечно-одного-и-того-же миропорядка. Будущее же, вопреки традиционализму, как волна накатывает на настоящее, порой как цунами врывается в него, не только не продолжая, но сметая, отменяя хронологически предшествующее. С поправкой на эту нелинейную философию времени следует сообразовывать и целеполагание профессионального образования.

Обращает на себя внимание опыт многих университетов Европы, где с середины XX века получила распространение практика предоставле-

¹ Heidegger M. Sein und Zeit. Tübingen Max Niemeyer Verlag, 1967. 450 s. (пер. и комм.: Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. Москва: Академический проект, 2010. 460 с.

ния студентам возможностей приобщиться к учебным дисциплинам, не имеющим никакого (по крайней мере, прямого) отношения к содержанию получаемой ими профессиональной подготовки. Например, будущим математикам предлагается курс, погружающий их в тонкости стихосложения вагантов. Такие приемы (майноры) позволяют приподнять формирующееся профессиональное мышление над его стереотипами, без которых не может обойтись ни одна гомогенная подготовка, не выходящая за рамки родственных, смежных дисциплин.

А. Кестлер в своей книге «Акт творчества» («The Act of Creation» [23]) отвечает на вопросы происхождения искусства, юмора и науки с помощью концепта биссоциативного мышления: в случае с обычными ассоциациями мы сопоставляем содержательно близкие понятия, а биссоциация – сравнение понятий, вещей, относящихся к абсолютно несовместным (но только на первый взгляд) сферам. Сейчас это называют нестандартным мышлением: способностью человека выйти за рамки стереотипа, нормы и традиционного понимания. В этом случае происходит некоторое раздвоение сознания – это временное состояние неустойчивого равновесия, где баланс мысли/ эмоции нарушается. Ярким примером биссоциации служит каламбур.

В. С. Библер вслед за М. М. Бахтиным тоже размышлял об особенно продуктивном – «взвешенном» – состоянии сознания [24]. Близок к этим концептуальным поискам и шизоанализ Ж. Делеза и Ф. Гваттари¹, которым можно воспользоваться в духе прогнозного гипероптимизма Д. Пескова и в духе взвешенной осторожности А. Аузана. Первый заявил: «Я... открою... секрет, как быстро и дешево делать абсолютно точно сбывающиеся прогнозы в любой отрасли, в любой сфере человеческой жизни. Делается это очень просто: вы берете существующую отрасль... зачеркиваете все слова, которыми описывается эта отрасль, и пишете их антонимы. И вы получаете абсолютно точный прогноз того, как будут развиваться любые отрасли в ближайшие 20 лет... Делаете это упражнение на уровне своего региона, на уровне своей компании, на уровне своего университета, и получаете точный прогноз». На что А. Аузан заметил: «У меня единственная просьба... Понимаете, стратегия – это всегда отказ от чего-то ради того, что вы хотите сделать. Не делайте, пожалуйста, предложений по принципу “за все хорошее, против всего плохого”. Мне кажется, что одна из мудрейших фраз, которая должна все время висеть у нас перед глазами: “Те, кто хочет получить все и сразу,

¹ Deleuze G., Guattari F. L'Anti-Oedipe Capitalisme et schizophrénie 1. Paris, Éditions de Minuit, 1972. 96 p. (пер. и комм.: Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.).

получает ничего и постепенно». Не желаю нам этого. Желаю нам реальной работающей стратегии» [25]. В связи с чем мы, возвращаясь к теме нашего обсуждения, более реальной представляем стратегию трансдисциплинарного образования [26, 27], которая восходит к идее трансрационализма, изложенной еще С. Л. Франком¹.

Вспомним, например, о самом лучшем варианте освоения нескольких языков: начинать стоит не с приобщения к родственным и смежным, а с параллельного, совершенно иного. Если ребенок с самого раннего детства погружен в разные языковые среды и общается со значимыми для него взрослыми на разных языках, он в равной степени успешно овладевает ими. Эту модель (образец/ парадигму) и предлагается перенести в профессиональное образование. Точно так же, как каждый новый очередной язык осваивается проще и быстрее, так и каждая новая профессия, приобретаемая на базе растущего опыта разницы предыдущих профессий, будет осваиваться легче.

Сравнение мира профессий и особенно их освоения (профессионального образования) с миром языков не случайно: «Нам нетрудно представить себе образование по аналогии с языком, когда мы говорим о развитии маленького ребенка. Собственно, для него освоение языка и есть образование. На первых этапах жизни “словарный запас” – естественный показатель образованности... коррелирует образования. Однако значит ли это, что “родовое сходство” образования и языка заканчивается с последним написанным в школе сочинением? Отнюдь нет. Профессиональное образование еще в большей степени требует обращения к лингвистической метафоре» [28, с. 27]. Профессия – это всегда особый дискурс (выраженный, прежде всего, в языке, а также в деятельности и взаимоотношениях с миром мышления), а значит, и обособленная группа его (этого дискурса) носителей. Обособленность эта не установлена искусственно. Здесь имеет место естественный и неизбежный эзотеризм, обусловленный спецификой определенной социальной ниши. Определенность же данной ниши мало того что подвижна, как все в этом мире, но еще и определяема только изнутри, из самой ниши, т. е., говоря языком эзотериков, понятна лишь «посвященным».

Кстати, и «работодатели практически никогда не могут четко и операционально (т. е. на уровне алгоритма) выразить свои требования к кандидату. Однако в подавляющем большинстве случаев отбор и последующее продвижение происходит не по формальным критериям, а по “об-

¹ Франк С. Л. Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии. Москва.: Правда, 1990. 608 с.

щности *языка*". Общность устанавливается в первые же минуты собеседования: по словам-маркерам, часто ничего не говорящим постороннему, и используемым оборотам речи, которые действуют как пароль ("Мы с тобой одной крови, ты и я"). То, что традиционно именуется "личными качествами" претендента, порой не имеет никакого отношения к его личности – это качества *языка*, которым он овладел (и который овладел им). Именно поэтому специалисты кадровых агентств также имеют все основания называть себя "переводчиками" [28, с. 28].

Результаты исследования

Непродуктивно игнорировать тот факт, что «система образования вообще и профессионального образования в частности представляет собой самостоятельно существующую пространственно-временную среду, которая на определенный период "выключает" человека из окружающего мира, чтобы вернуть его обратно в новом качестве. В этом и кроется серьезная проблема будущего профессионального становления и развития молодого специалиста: будучи адаптирован в среде образовательного учреждения, он дезадаптирован и дезориентирован на рынке труда, где ему, собственно, и предстоит в будущем развиваться» [29, с. 53–54]. А современные технологии, экономические уклады все более настоятельно требуют опережающего, преодолевающего свои эзотеризм и инерцию профессионального образования. Целью должен быть человек, уже на стадии первоначальной, стартовой профессиональной подготовки получивший надежные основания для адаптации к непредсказуемым технологиям, социально-экономическим условиям, неожиданностям на рынке труда будущего. Выпускник должен обладать компетенцией ориентации на рынке труда, заключающейся «в способности найти и обработать информацию, необходимую для соотнесения своего потенциала (знаний, навыков, первичного опыта) с акмеологическими параметрами, которые задает общество для интересующей человека сферы деятельности» [29, с. 54]. Потому и «предлагается рассмотрение компетентности ориентации и адаптации на рынке труда как одной из основных характеристик профессиональной компетентности... Такая компетентность имеет интегрирующий характер по отношению ко всем наборам базовых компетенций... предполагает наличие у специалиста таких важных качеств, как осведомленность о социально-экономической ситуации в регионе, о потребности в работниках тех или иных специальностей; знание своего образовательного уровня и возможностей его изменения; опыт участия в конкурсах вакансий, наличие индивидуального портфеля достижений, резюме

ме и т. д.» [30, с. 78]. Этот перечень можно и нужно существенно расширить [5, с. 87–88]. Соответственно, «формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда станет возможным при наличии скоординированного процесса информационного взаимодействия образовательного учреждения, работодателя и рынка труда» [30, с. 79–80], а также осмысления мира профессий в его генезисе, истории, актуальной динамике [5, с. 87–88].

Конечно, «одним из путей... является... методика прогнозирования потребности экономики в выпускниках системы профессионального образования, основанная на учете целого ряда факторов, определяющих потребность экономики в квалифицированных специалистах (имеющиеся вакансии; предполагаемое выбытие персонала по возрасту; создание новых рабочих мест), а также факторов, уменьшающих потребность в специалистах (приход в экономику вступающих в трудоспособный возраст; увеличение экономической активности населения в результате успешного социально-экономического развития общества; увеличение занятости населения старше трудоспособного возраста; ликвидация рабочих мест вследствие их полного износа или отсутствия общественной необходимости их существования)» [22, 30], а «одним из способов объективации такой акмеологической информации является организация системы прогнозирования потребности рынка труда в выпускниках системы профессионального образования» [29, с. 54]. Но важно, чтобы человек не оказывался заложником обреченных на ненадежность результатов прогнозирования.

Потому очевиден путь фундаментализации содержания образования – приобщения к тем научным знаниям, которые имеют значительный запас прочности, стабильны, инвариантны при многих вариантах в стремительно обновляющихся технологиях. Таким представляется путь бакалавриата, который становится все менее специализированным, существенно широким и потому, увы, неизбежно поверхностным [31, 32] и мозаичным («майнорным»). В результате высшее образование на уровне бакалавриата все меньше готовит к определенной профессии и все больше формирует готовность входить в некоторый довольно широкий круг специальностей, причем преимущественно уже в процессе последующей трудовой деятельности, частично – параллельно с нею. Высшее образование на уровне бакалавриата становится не столько профессиональным, сколько предпрофессиональным [33, с. 32]. А в магистратуре и тем более аспирантуре – мета-... и даже парапрофессиональным, т. е. если и «профессиональным», то со значительными оговорками, которые часто в качестве претензий и артикулируют работодатели выпускников вузов.

Выпускники вузов, таким образом, будут успешными на рынке труда, только если, кроме обретенных фундаментальных знаний и некоторого, весьма ограниченного опыта их применения, получат специальную подготовку по ориентированию в мире профессий, в том числе тенденций его развития и эффективной адаптации к нему [5]. Тогда их фундаментальная подготовка обретет качество трансфессионализма, позволяющего опережать все то, что они во время подготовки получили в виде знаний, умений, навыков, компетенций и иных результатов образования.

Но можно и нужно готовить к неподготовленному прошлым и настоящим будущему, к нарастающей «сюрпризности» будущего, в том числе в профессиональном образовании, не только путем широкой, потому лишь пред-, мета- и парапрофессиональной фундаментализации. Готовность к непредсказуемому будущему в сфере профессий можно сформировать посредством перехода от сложившейся за многие десятилетия монопрофессиональной к полипрофессиональной подготовке. И речь идет не о видах деятельности, свойственных лишь смежным специальностям и профессиональным группам. Образование будет действительно полипрофессиональным, если обучающийся освоит не только родственные, но и совершенно далекие друг от друга профессии (хотя бы две). В данном случае дело не столько в расширении диапазона профессиональных возможностей, сколько в готовности выходить за рамки сформировавшихся в процессе профессиональной подготовки (профессионального образования) стереотипов.

Конечно, без этих стереотипов (без основательной монопрофессиональной подготовки) профессионализм невозможен. Но для достижения полипрофессионализма обучающемуся бесценно полезным будет опыт освоения совершенно далекой от первой профессии специальности – причем важным будет в первую очередь обретение не собственно этой специальности и новых возможностей для трудоустройства, а именно опыта разницы между профессиями [34]. Только тогда человек будет готов к встрече с очередной новизной, не вписывающейся в сформировавшиеся ранее стереотипы. Опыт освоения (с помощью ли педагогов или самостоятельно) родственных специальностей к такой встрече не подготовит. Значит, нужен радикальный не гомогенный, а гетерогенный полипрофессионализм профессионального образования, особенно на первом этапе.

Пока Министерством образования и науки Российской Федерации усиленно продвигается идея внедрения в практику модели дуального образования, тесно увязывающего теоретическое образование с производ-

ственной практикой. Но этот вариант предполагает близкую к германской законодательную базу и породившие ее социально-экономические и культурные условия. Похожее обучение успешно осуществляется в Великобритании [28, 35], чье законодательство, политика, экономика, культура тоже сильно не совпадают с российскими. Радикальный же гетерогенный полипрофессионализм подобно радикальному гетерогенному полилингвизму обеспечит российскому обучающемуся и вхождение в очень разные профессии и круги (социальные группы) их носителей, и опыт приятия, адаптации к разнице, готовность к встрече с новой разницей, совладание в этой ситуации с собой и самою этой разницей. Это и есть опережающий опыт, работающее на опережение транспрофессиональное образование, которое позволяет обучающемуся войти не только в одну и даже не только в несколько смежных, но в две и более принципиально неоднородные профессии, а на основании этого опыта обрести готовность к полноценной профессиональной жизни в условиях высокой социально-экономической динамики, стремительных темпов обновления технологий и оснований организации рабочего места, что в конечном счете гарантирует постоянную востребованность такого работника на рынке труда. Не нуждается в специальных пояснениях и то обстоятельство, что нормой жизни такого работника будет непрерывное, в том числе профессиональное, образование на протяжении всей жизни, приобретаемое как в официальных учебных организациях при освоении основных и дополнительных программ, так и в процессе самообучения.

Обсуждение и заключения

К настоящему времени накоплено достаточно методологических оснований для пересмотра сложившейся традиционной логики формирования содержания профессионального (особенно стартового профессионального) образования: оно должно быть либо широко фундаментальным (что уместно в высшей школе), либо радикально гетерогенно полипрофессиональным (что целесообразно на уровне среднего профессионального образования). В современных крупных российских организациях профессионального образования достаточно условий для радикально гетерогенного би- и полипрофессионального образования, если соответствующим образом будут скомбинированы возможности педагогических работников и инфраструктур. Вариации комбинирования профессий в реализуемой таким образом подготовке остаются задачей, требующей отдельного обстоятельного исследования.

В сравнении с гадательно-прогнозной логикой при воплощении предложенной в данной статье образовательной модели финансовые затраты, как нам представляется, останутся в пределах существующих, особенно в крупных профессиональных образовательных организациях, где можно сформировать и реализовывать такие учебные планы, которые не потребуют привлечения значительного дополнительного числа преподавателей, оборудования и даже учебного времени, причем даже если сами работники этих организаций окажутся далеки от радикального гетерогенного полипрофессионализма. Большие перспективы сулит в обсуждаемом направлении сетевое взаимодействие [36].

Гетерогенное би- и полипрофессиональное образование даст на выходе из учебного заведения трансфессионала – высокоадаптивного и востребованного профессионала. Главная задача при этом состоит в том, чтобы не допустить верхоглядства при организации учебного процесса [37]. Глубокое и серьезное освоение двух (и более) разных профессий даст давно искомый эффект опережающего профессионального образования, которое более правильно именовать транспрофессиональным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кислов А. Г. О менеджменте качества высшего образования // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 98–112. DOI:10.17853/1994-5639-2012-7-98-112
2. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // Medical Teacher. 1998. № 20. P. 409–416.
3. 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). P. 876–883.
4. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
5. Кислов А. Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 1. С. 80–88. DOI: 10.21510/1817-3292-2017-1-80-88.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 19 (8). С. 9–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>.
7. Левенчук А. И. «Закат профессий» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://nisse.ru/articles/details.php?ELEMENT_ID=131725 (дата обращения 18.12.2017).
8. Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education // Proceedings of 2015. International Conferen-

ce on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015; Firenze, Italy; 20–24 September 2015. P. 725–728.

9. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. Москва: РГАТиЗ, 2000. 266 с.

10. Корчагин Е. А. Опережающее обучение и профессиональная подготовка специалиста: точки соприкосновения // Казанский педагогический журнал. 2003. № 1. С. 31–33.

11. Смирнов И. П. Опережающее развитие НПО: лозунг или приоритет? // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 89–96.

12. Жуков Г. Н. Стратегия опережающего образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 63–69.

13. Галиев Т. Т. Опережающее обучение на основе системного подхода. Астана: НЦОКО МОН РК, 2011. 317 с.

14. Романцев Г. М., Дорожкин Е. М., Осипова И. В., Тарасюк О. В. Опережающее развитие профессионально-педагогического образования как фактор обеспечения национальной безопасности России // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Международной конференции, Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Копнова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2014. С. 43–51.

15. Артюхович Ю. В., Соловьев А. А. Ценностно-целевые основания опережающего образования. Волгоград: ВолГТУ, 2014. 180 с.

16. Зеер Э. Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 59–75.

17. Ронжина Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. 227 с.

18. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.

19. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. № 10. С. 18–30.

20. Федоров В. А. Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. Т. I. С. 21–25.

21. Адигамова Э. Б. Опережающая среда обучения в национальном исследовательском университете // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5. С. 840–843.

22. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования // *Образование и наука*. 2002. № 3 (15). С. 86–95.

23. Koestler A. The Act of Creation [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.cossa.ru/152/41761/> (дата обращения 18.12.2017).

24. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bibler/03.php (дата обращения 18.12.2017).

25. Песков Д., Аузан А. Мир-2035 безусловно шизофреничен // *Форум стратегических инициатив 2016: Презентация стратегии Национальной технологической инициативы (НТИ) – долгосрочной программы по созданию принципиально новых рынков, на которых Россия должна стать глобальным лидером* // http://json.tv/ict_video_watch/forum-strategicheskikh-initsiativ-2016-dmitriy-peskov-mir-2035-bezuslovno-shizofrenichen-20160727120931

26. Basarab N. The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World Transdisciplinary // *Journal of Engineering & Science*. 2012. The ATLAS. Vol. 3. P. 11–18.

27. 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. № 19 (6). С. 91–118. DOI:10.17853/1994-5639-2017-6-91-118

28. Вахштайн В. Код образования // *Платное образование*. 2006. № 10. С. 26–29.

29. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2005. № 5. С. 52–58.

30. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда в процессе подготовки квалифицированного специалиста // *Образование и наука*. 2004. № 5 (29). С. 75–81.

31. Федотов В. А. Высшее общее образование: социально-экономический аспект концепции // *Образование и наука*. 2003. № 3 (21). С. 137–140.

32. Кислов А. Г. Высшее общее образование в России: к оценке перспектив // *Образование и наука*. 2003. № 6 (24). С. 124–129.

33. Кислов А. Г. К современной парадигме среднего профессионального образования // *Профессиональное образование*. Столица. 2014. № 10. С. 31–34.

34. Керимов Т. Х. Бытие и различие: генеалогия и гетерология. Москва: Академический проект, 2011. 256 с.

35. Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор практики применения программ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании Великобритании // Образование и наука. 2017. № 1. С. 119–141. DOI:10.17853/1994-5639-2017-1-119-141

36. Давыдова Н. Н., Дорожкин Е. М., Федоров В. А. Научно-образовательные сети: теория, практика. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. 481 с.

37. Некрасов С. И., Некрасова Ю. А., Захарченко Л. В. Отказ от системы профессиональной классификации в аграрной сфере: иллюзия или реальная действительность? // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7. № 3. С. 1224–1233. DOI: 10.15372/PEMW20170312

References

1. Kislov A. G. About the quality management of higher education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2012; 1(7): 98–112. DOI:10.17853/1994-5639-2012-7-98-112 (In Russ.)

2. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective. *Medical Teacher*. 1998; 20: 409–416.

3. 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.

4. Jalalov F. G. Professional'naja mnogomernost' = Professional multidimensionality. Kazan': Center for Innovative Technologies; 2013. 180 p. (In Russ.)

5. Kislov A. G. About advance vocational education in the conditions of the development of socio-economic mobility. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2017; 1: 80–88. DOI: 10.21510/1817-3292-2017-1-80-88 (In Russ.)

6. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the development of transprofessional teachers of vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (8): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28 (In Russ.)

7. Levenchuk A. I. "Zakat professij" = "Sunset of professions" [Internet]. 2015 [cited 2017 Dec 18] Oct 28. Available from: http://nisse.ru/articles/details.php?ELEMENT_ID=131725 (In Russ.)

8. Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. *Proceedings of 2015. International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL*, 2015; Firenze, Italy; 2015 Sep 20–24. p. 725–728.

9. Novikov P. N., Zuev V. M. Operezhajushhee professional'noe obrazovanie: nauchno-prakticheskoe posobie = Advance vocational education: a scientific and practical guide. Moscow: Publishing House RGATiZ; 2000. 266 p. (In Russ.)

10. Korchagin E. A. Advance training and professional training of a specialist: Points of contact. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2003; 1: 31–33. (In Russ.)

11. Smirnov I. P. Advance development of primary vocational education: A slogan or priority? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science journal*. 2004; 3 (27): 89–96. (In Russ.)

12. Zhukov G. N. Strategy of advanced education. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Vocational Education in Russia and Abroad*. 2009; 1: 63–69. (In Russ.)

13. Galiev T. T. Operezhajushhee obuchenie na osnove sistemnogo podhoda = Advance training based on a systematic approach. Astana: Publishing House NCOKO MON RK; 2011. 317 p. (In Russ.)

14. Romancev G. M., Dorozhkin E. M., Osipova I. V., Tarasjuk O. V. Advance development of professional and pedagogical education as a factor in ensuring Russia's national security. In: *Social'no-professional'naja mobil'nost' v XXI veke: sbornik materialov i dokladov Mezhdunarodnoj konferencii, Yekaterinburg, 29–30.05.2014 = Socio-Professional Mobility in the 21st Century: A Collection of Materials and Reports of the International Conference*; 2014 May 20–30; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2014. p. 43–51. (In Russ.)

15. Artjuhovich J. V., Solov'ev A. A. Cennostno-celevye osnovaniya operezhajushhego obrazovanija = A value-oriented foundation of advance education. Volgograd: Volgograd State Technical University; 2014. 180 p. (In Russ.)

16. Zeer E. F. Strategic guidelines for the modernization of vocational education: A discussion aspect. *Nauchnyj Dialog = Scientific Dialogue*. 2015; 10 (46): 59–75. (In Russ.)

17. Ronzhina N. V. Professional'naya pedagogika: teoriya, metodologiya, praktika = Vocational pedagogy: theory, methodology, practice. Yekaterinburg, 2016. 227 p. (In Russ.)

18. Dorozhkin E. M., Zeer E. F. Methodology of vocational education: Theory and practice (theoretical and methodological foundations of vocational education). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 9: 4–20. (In Russ.)

19. Dorozhkin E. M., Zeer E. F. Methodology of vocational education: Theory and practice (sense-forming provisions for the integration of vocational education). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 10: 18–30. (In Russ.)

20. Fedorov V. A. Advance professional and pedagogical education: The aspect of scientific provision. In: *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 20-j Vseros. nauch.-prakt. konf., Yekaterinburg, 22–23 aprelya 2015 g. = Innovations in Professional and Professional-Pedagogical Education: Materials of the 20th All-Russian Scientific-Practical Conference*; 2015 Apr 22–23; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2015. V. 1. p. 21–25. (In Russ.)

21. Adigamova Je. B. Advance learning environment in the national research university. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. 2014; 5: 840–843. (In Russ.)
22. Verbitskaya N. O., Matafonov M. E., Fedorov V. A. The problem of development of methodology of forecasting labour market needs for graduates of the vocational education system. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2002; 3 (15): 86–95. (In Russ.)
23. Koestler A. The act of creation [Internet]. 2013 [cited 2017 Dec 18]. Available from: <http://www.cossa.ru/152/41761/>
24. Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury = From the science teaching to the logic of culture [Internet]. 1991 [cited 2017 Dec 18] Available from: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bibler/03.php (In Russ.)
25. Peskov D., Auzan A. Mir 2035 bezuslovno shizofrenichen = The world of 2035 is definitely schizophrenic. In: *Forum strategicheskikh initsiativ 2016: Prezentatsiya strategii Natsionalnoy tehnologicheskoy initsiativy (NTI) – dolgosrochnoy programmy po sozdaniyu printsipialno novyih ryinkov, na kotoryih Rossiya dolzhna stat globalnyim liderom = Forum of Strategic Initiatives 2016: Presentation of the National Technology Initiative (STI) Strategy – a Long-Term Program to Create Fundamentally New Markets where Russia Should Become a Global Leader* [Internet]. 2016 [cited 2017 Dec 18]. Available from: http://json.tv/ict_video_watch/forum-strategicheskikh-initsiativ-2016-dmitriy-peskov-mir-2035-bezuslovno-shizofrenichen-20160727120931 (In Russ.)
26. Basarab N. The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World Transdisciplinary. *Journal of Engineering & Science*. 2012. The ATLAS; 3: 11–18.
27. 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. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (6): 91–118. DOI:10.17853/1994–5639–2017–6-91–118 (In Russ.)
28. Vakhshayn V. Education code. *Platnoe obrazovanie = Paid Education*. 2006; 10: 26–29. (In Russ.)
29. Verbitskaya N. O., Matafonov M. E., Fedorov V. A. Competence of orientation and adaptation in the labor market: Acmeological research grounds. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2005; 5: 52–58. (In Russ.)
30. Verbitskaya N. O., Matafonov M. E., Fedorov V. A. Formation of professional competence orientation and adaptation in the labor market in the process of training a qualified specialist. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2004; 5 (29): 75–81. (In Russ.)
31. Fedotov V. A. Higher general education: socio-economic aspect of the concept. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2003; 3 (21): 137–140. (In Russ.)

32. Kislov A. G. Higher general education in Russia: To the assessment of prospects. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2003; 6 (24): 124–129. (In Russ.)

33. Kislov A. G. To the modern paradigm of secondary vocational education. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa = Vocational Education. Capital*. 2014; 10: 31–34. (In Russ.)

34. Kerimov T. Kh. Bytiye i razlichie: genealogiya i geterologiya = Being and difference: Genealogy and heterology. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2011. 256 p. (In Russ.)

35. Talbot J., Costley C., Dremina M. A., Kopnov V. A. A review of the practice of work-based learning (WBL) at higher education level in the UK. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 1: 119–141. DOI:10.17853/1994–5639–2017–1–119–141 (In Russ.)

36. Davydova N. N., Dorozhkin Ye. M., Fedorov V. A. Nauchno-obrazovatel'nyye seti: teoriya, praktika = Scientific and educational networks: Theory, practice. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2016. 481 p. (In Russ.)

37. Nekrasov S. I., Nekrasova J. A., Zaharchenko L. V. Refusal of the system of professional classification in the agrarian sphere: Illusion or real reality? *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2017; 7 (3): 1224–1233. DOI: 10.15372/PEMW20170312 (In Russ.)

Информация об авторе:

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, культурологии и искусствоведения Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID ID 0000–0003–0826–8709; Researcher ID, Scopus Author ID: 57191443970; Екатеринбург, Россия. E-mail: akislov2005@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 14.09.2017; принята в печать 15.11.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Alexander G. Kislov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Philosophy, Culturology and Studies of Art, Institute of Psycho-Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID ID 0000–0003–0826–8709, Researcher ID, Scopus Author ID: 57191443970; Ekaterinburg, Russia. E-mail: akislov2005@yandex.ru

Received 14.09.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

АДАПТАЦИОННЫЙ ЭТАП ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

З. И. Тюмасева¹, И. Л. Орехова², Н. О. Яковлева³

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия.

E-mail: ¹zit@cspsu.ru, ²orehovail@cspsu.ru, ³yakovlevano@cspsu.ru

Аннотация. *Введение.* Система отечественного образования нуждается в качественной подготовке учителей, хорошо знающих возрастные и психофизиологические особенности детей, готовых к переменам, нестандартным трудовым действиям, способных самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Обеспечить формирование у современного педагога таких качеств можно только при условии успешной социальной адаптации молодых специалистов.

Цель публикации – представить авторскую программу оценки уровня адаптированности студентов к педагогической деятельности на начальном этапе профессиональной социализации в вузе.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на личностно-ориентированном подходе к созданию мониторингового инструментария для определения сформированности у студентов профессионально значимых личностных качеств. В процессе работы применялись методы анализа и обобщения научных публикаций и директивных документов, имеющих отношение к обсуждаемым проблемам. При моделировании и апробации авторской программы использовались анкетирование, тестирование, математико-статистические методы обработки результатов мониторинга.

Научная новизна и результаты. Определена сущность феномена социализации; уточнено понятие и раскрыта конструктивная природа профессиональной социализации студентов педагогического вуза, выделены ее основные этапы. В рамках этапа адаптации первокурсников в вузе студент рассматривается как субъект, который в процессе своей подготовки планирует, организует, направляет и корректирует собственную деятельность. Описана методика организации и проведения мониторинга профессиональной социализации будущих учителей, которая включает три блока: мировоззренческий, операциональный и блок поведенческой адаптированности. Выделены критерии эффективности профессиональной социализации: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, креативно-деятельностный. Дана характеристика этих критериев и показателей их соблюде-

ния. Изложены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации авторской методики, проводившейся в Челябинском государственном педагогическом университете (в настоящее время Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет) на протяжении четырех лет – с 2013 по 2016 г.

Практическая значимость. Предлагаемый диагностический инструмент позволяет оперативно оценивать качество социальной адаптации будущих педагогов и исходя из этого определять направления совершенствования их профессиональной подготовки. Материалы статьи могут быть полезны для специалистов, занимающихся вопросами адаптации студентов к вузовской среде, для руководителей образовательных организаций, преподавателей и самих студентов.

Ключевые слова: профессиональная социализация, адаптированность, мониторинг, программа диагностики.

Благодарности. Авторы статьи выражают глубокую благодарность рецензентам, благодаря которым статья приняла законченный вид.

Для цитирования: Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Яковлева Н. О. Адаптационный этап профессиональной социализации студентов педагогического вуза // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 75–95. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-75-95

ADAPTATIONAL STAGE OF THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Z. I. Tyumaseva¹, I. L. Orehova², N. O. Yakovleva³

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail ¹zit@cspu.ru, ²orehovail@cspu.ru, ³yakovlevano@cspu.ru

Abstract. *Introduction.* The system of the Russian education needs high-quality education of future teachers. Future teachers should be familiar with age and psychophysiological features of children, be ready to changes, non-standard labour actions, and be able to make independent decisions and to take responsibility for them. It is possible to provide formation of such qualities among modern teachers only through successful social adaptation of young specialists.

The aim of this article is to present the authors' program directed on the assessment of degree of students' adaptation to pedagogical activity in the system of professional socialization.

Methodology and research methods. The leading methodological approach to the study of this problem is the personality-oriented approach that enables to develop the monitoring toolkit to reveal the formation of most important professional qualities

of students. The methods of the analysis and synthesis of the scientific publications and directive documents on the discussed problem were applied. Questioning, testing, mathematical-statistical methods of processing of the monitoring results were used when designing and approbation of the authors' program.

Scientific novelty and results. The concept "professional socialization" is defined; the constructive nature of professional socialization of students of pedagogical high school is disclosed. Under the stage of the first-year students' adaptation, students are considered as subjects who plan, organize, direct and correct own activities in the course of preparation for learning. The methodology for organization of monitoring of professional socialization of students of pedagogical university is described. The methodology described includes the following three components: ideological, operational, behavioral adaptation. The criteria of professional socialization efficiency are highlighted: motivational and evaluative, cognitive, emotional and volitional, creative-activity; the criteria characteristics and compliance indicators are given. The pilot testing on approbation of the authors' methodology was carried out at the Chelyabinsk State Pedagogical University (today the Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University) in the period 2013–2016; the results of the work are presented in this publication.

Practical significance. Developed diagnostic toolkit enables to assess on a timely basis the level of social adaptation of future teachers, to identify the ways of increasing the quality of vocational training. The materials of the research could be useful for specialists who are engaged in the process of students' adaptation to university environment; for leaders and managers of educational institutions; for teachers, lecturers and students themselves.

Keywords: professional socialization, adaptedness, monitoring, program of diagnostics.

Acknowledgements. The authors express their deep appreciation to all the reviewers whose valuable comments helped bring this article to a finished form.

For citation: Tyumaseva Z. I., Orehova I. L., Yakovleva N. O. Adaptational stage of the professional socialization of students of pedagogical universities. *The Education and Science Journal*. 2017. 2018; 1 (20): 75–95. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-75-95

Введение

Современная система общего образования как важнейший социальный институт остро нуждается в молодых педагогических кадрах, занимающих активную гражданскую и профессиональную позицию, самостоятельных, способных креативно мыслить и действовать, готовых к переменам, реализующих в своей деятельности принцип индивидуализации

образования на основе глубокого знания личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей растущего человека. «Обеспечить соответствие современного педагога столь высоким требованиям должна успешная профессиональная социализация молодых специалистов, которая представляет собой процесс целенаправленного обогащения их профессионального опыта, усвоения норм и ценностей педагогической деятельности, интеграции выпускников педагогических вузов в профессиональную среду» [1, с. 3].

Профессиональная социализация, которую Э. Ф. Зеер называет приспособлением личности к социально-производственным условиям труда [2, с. 21], осуществляется на протяжении всего периода подготовки будущего учителя в вузе и подразделяется на два основных этапа: адаптационный (первый год обучения в вузе) и идентификационный (2–5-й курсы).

Первый этап совпадает со временем адаптации студента к вузовской среде, когда вчерашний абитуриент привыкает к новым требованиям, режиму, особенностям «взрослой» учебной деятельности. Тогда же происходит начальное погружение в профессию педагога – знакомство с ее содержанием и спецификой, условиями работы и функциями учителя и педагогического коллектива, этическими правилами взаимоотношений с другими субъектами образования. Первокурсник примеряет на себя новые социальные роли, пытается включиться в структуру межличностных отношений при решении учебных профессиональных задач. Продолжительность процесса адаптации индивидуальна и определяется психосоматическими особенностями, деловыми качествами, ценностными ориентациями и состоянием здоровья студента.

Многогранный и сложный адаптационный процесс, предполагающий основательную серьезную перестройку системы ценностно-познавательных ориентаций личности, требует комплексного педагогического сопровождения, а эффективность профессиональной социализации первокурсников в вузе должна определяться путем систематического контроля.

Обзор литературы

В психолого-педагогической литературе существует много определенных феноменов социализации, которые отражают различные стороны этого процесса.

Не употребляя термина «социализация», К. Маркс и Ф. Энгельс все же полагали, что развитие отдельного человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится во взаимодействии в обществе¹.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. Москва, 1985. Т. 2. С. 411–412.

Воззрения классиков марксизма оказали большое влияние на развитие теории социализации с позиции социологических знаний.

Термин «социализация» стал применяться в науках о развитии человека лишь в конце XIX века¹. По мнению Франклина Гиддингса и Габриэля Тарда, социализация представляет собой развитие социальной природы человека, подготовку его к жизни в обществе (социальной жизни). Происходит это в результате процессов «внушения» (воздействия общества на человека) и «подражания» (формирования у индивида общих ценностей) и сопровождается со стороны человека осознанием своей социальной идентичности – принадлежности данному социуму [3]. Обществу же принадлежит роль волевого принуждения индивида к соблюдению социальных норм [4].

Толкотт Парсонс, развивая идеи Ф. Гиддингса и Г. Тарда, считал, что именно рационально организованное и функционирующее в соответствии с определенными правилами общество обеспечивает биологическое воспроизводство и социализацию новых поколений². Особое значение в процессе социализации Т. Парсонс придавал школе, где учащиеся среди прочего осваивают определенные (дифференцированные) социальные роли, которые им предстоит выполнять в будущей самостоятельной жизни [5].

Эмиль Дюркгейм, признавая двойственную – биологическую и социальную – природу человека, полагал, что социализация выполняет функцию его приобщения к «коллективному сознанию» путем подавления им собственных индивидуальных интересов во имя общественных, что приводит в итоге к образованию однородного и целостного общества. При этом Э. Дюркгейм подчеркивал важность в социализации растущего человека воспитания как общественного феномена, назначение которого состоит в формировании у молодого поколения «морали как системы объективных правил поведения»³.

Нейл Смелзер, в отличие от корифеев социологии, напротив, был убежден, что главной функцией социализации является возвращение неповторимой личности, которая формируется благодаря усвоению человеком новых для него ценностей и ролей вместо тех, которые либо были недостаточно им усвоены, либо уже устарели. Н. Смелзер ввел в теорию и практику социализации новое понятие – ресоциализацию⁴.

¹ Giddings F. H. *The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes*. New York; London: MacMillan & Co., Ltd. XIV, 1897. 47 p.

² Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренькова. Москва: Международный. Университет бизнеса и управления, 1996. 496 с.

³ Дюркгейм Э. *Социология и социальные науки* // *Социология: ее предмет, метод, предназначение*. Москва: Канон, 1995. С. 265–286.

⁴ Смелзер Н. *Социология*: пер. с англ. Москва: Феникс, 1994. 652 с.

Проблемы социализации изучались не только с социологической, но и с социально-психологической позиции такими выдающимися психологами, как У. Джемс, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Л. С. Выгодский.

Уильям Джемс указывал, что в процессе социализации на несозревшую личность могут оказывать влияние различные социальные группы, представленные в обществе, в результате чего может произойти дисгармоничное раздвоение личности, которое, в частности, проявляется в дисбалансе между притязаниями индивида и его достижениями¹.

Эрик Эриксон, создатель эпигенетической концепции жизненного пути личности, ввел понятия «групповая идентичность» и «эго-идентичность». По мнению ученого, воспитание ребенка с момента его рождения нацелено на введение его в определенную социальную группу, обладающую присущим только ей мироощущением. По мере роста и развития у ребенка также происходит осознание собственного «Я». Процесс формирования эго-идентичности состоит, по Э. Эриксону, из восьми последовательных жизненных стадий, каждая из которых имеет специфические задачи, определенные обществом [6].

В понимании Жана Пиаже социализация – это последовательная адаптации растущего человека к окружающей его социальной среде и развитие способности к сотрудничеству с другими людьми. До 7–8 лет взаимодействие ребенка с окружающим миром подчиняется биологическим законам, а социализация начинается с момента овладения растущим человеком нормами поведения, признанными в обществе [7].

Л. С. Выготский в онтогенезе выделял два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: социализацию, т. е. овладение развивающейся личностью общественным опытом, который становится ее достоянием; и индивидуализацию, т. е. приобретение человеком по мере взросления все большей самостоятельности и относительной автономности².

Проблемы социализации личности поднимаются в публикациях и диссертационных исследованиях многих отечественных ученых. Значительный вклад в изучение современных вопросов социализации внесен Г. М. Андреевой [8], И. С. Коном [9], А. И. Ковалевой³ [10], В. А. Луковым и Е. Е. Луковой [3], Н. Д. Никандровым [11] и др. Различные подходы к изучению феномена профессиональной социализации отражены в рабо-

¹ Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.

² Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 томах. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3. 367 с.

³ Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. Москва: Социум, 1999. 351 с.

тах И. В. Воробьевой¹, А. Г. Красноперовой [12], С. И. Кучмиевой², М. В. Мигачевой [13], Н. А. Перинской³, О. В. Селиверстовой [14], З. И. Тюмасевой, А. А. Цыганкова [15; 16], Л. И. Шумской [17], В. В. Садырина, Л. В. Трубайчук [18, 19] и др.

На основе теоретического анализа различных подходов к пониманию феномена «социализация» были выделены важные для нашего исследования положения.

1. Социализация – двусторонний процесс: с одной стороны, это передача обществом человеку своих культурных ценностей, с другой – освоение этих ценностей развивающейся личностью в течение всей своей жизни. Иными словами, социализация осуществляется путем постоянного взаимодействия индивида с обществом, с той реальной действительностью, социальной средой, в которой он растет, воспитывается и развивается.

2. Социализация личности осуществляется в результате деятельности, общения и самоосознания.

3. Социализация сопровождается не только освоением и воспроизводством социального опыта, но и его преобразованием, совершенствованием.

4. В процессе социализации на формирование личности оказывают влияние не только целенаправленные и контролируемые социумом факторы, но и спонтанные, стихийно возникающие.

5. Социализация развивающегося человека включает в себя качественно различающиеся периоды, специфика каждого из которых определяется социальным возрастом.

6. На каждом этапе социализации четко выделяются две фазы: социальная адаптация – приспособление личности к существующим в обществе социально-экономическим условиям; интериоризация – включение во внутренний мир человека социальных норм, правил и ценностей.

Характер социализации определяют четыре основных фактора:

- воспитывающее воздействие общества, в котором живет человек;
- окружающая социальная среда, в условиях которой формируется личность;

¹ Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «Социальная работа»: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Московский гуманитарный университет. Москва, 2007.

² Кучмиева С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис.... канд. социол. наук / Волгоградский институт бизнеса. Волгоград, 2007.

³ Перинская Н. А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации // Социологический сборник / Институт молодежи. Вып. 4. Москва: Социум, 1998. С. 36–40.

- самостоятельность и развитость критического мышления человека;
- активное участие личности в практической деятельности.

В нашем исследовании понятие «социализация» обсуждается применительно к подготовке педагога в вузе, где формируются необходимые профессиональные личностные качества, мировоззренческие основы, происходит усвоение этических и моральных норм профессии.

Обобщение содержания указанных выше научных трудов дало нам возможность уточнить понятие профессиональной социализации студентов педагогического вуза, под которой мы понимаем целенаправленный двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение в образовательной среде университета педагогического опыта, культуры и системы ценностей профессии «педагог», с другой стороны, активную образовательную деятельность студентов, предполагающую их погружение в социокультурное пространство. Важную роль в этом процессе играют субъект-субъектные отношения [19].

Материалы и методы

В качестве методологической базы изучения проблемы социализации нами был избран личностно-ориентированный подход, согласно которому студент рассматривается как субъект, планирующий, организующий, направляющий и корригирующий свою деятельность в пространстве педагогического вуза.

Для решения исследовательских задач, кроме анализа психолого-педагогической и социологической литературы и директивных документов в области педагогического образования, были задействованы эмпирические методы: педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование и математико-статистический анализ при обработке результатов исследования.

В опытно-экспериментальной работе, которая проводилась в Челябинском государственном педагогическом университете (ныне Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет) на протяжении четырех лет – с 2013 по 2016 г. включительно, приняли участие 216 студентов первых курсов восьми факультетов: филологического, исторического, физико-математического, информатики, иностранных языков, подготовки учителей начальных классов, социального образования, коррекционного образования.

В ходе работы способность первокурсников адаптироваться в профессиональной образовательной среде педагогического вуза оценивалась по следующим показателям:

- сформированность общечеловеческих ценностей;

- удовлетворенность психосоматическим состоянием;
- наличие представлений об оздоровительной деятельности;
- владение навыками физического совершенствования;
- уровень стрессонапряженности.

Поскольку мы считаем адаптацию начальным этапом профессиональной социализации учащихся педагогического вуза, перечисленные показатели в рамках нашего исследования являются индикаторами успешности профессиональной социализации студентов-первокурсников в целом.

Готовность студентов к педагогической профессиональной деятельности выявлялась с учетом таких их качеств, как коммуникативные и организаторские способности, творческий подход к педагогической деятельности, мотивы и тип поведения в образовательной среде вуза, эмпатия, умение устанавливать отношения с субъектами образования, стиль деятельности и др. Эти показатели использовались для изучения профессионально значимых характеристик учащихся на адаптационном этапе их социализации.

Для выполнения мониторинговых задач мы применяли

- опросники Гиссенского¹ и Айзенка²;
- тесты оптимизма, объективности, независимости (Р. С. Немов)³;
- методику «Педагогические ситуации» (Р. С. Немов)⁴;
- методику диагностики на мотивацию к успеху (Р. С. Немов)⁵;
- методику «Лидер» (Р. С. Немов)⁶;
- методику диагностики коммуникативных и организаторских способностей (В. В. Синявский, Б. Е. Федоришин)⁷;
- тест творческого потенциала (В. И. Панов)⁸;
- опросник для выявления аффилиации (А. Мехрабиан)⁹;
- методику Г. А. Апанасенко «Экспресс-оценка уровня соматического здоровья»¹;

¹ Гиссенский опросник [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00088.html>.

² Самооценка психических состояний Айзенка [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests_eysenck_so.html

³ Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов педагогических вузов: в 3 кн. Москва: Просвещение: Владос, 1995. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. 512 с.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Режим доступа: https://studopedia.ru/8_167670_test-metodika-otsenki-kommunikativnih-i-organizatorskih-sklonnostey-kos-.html

⁸ Режим доступа: <http://genskayformula.com/smstest/test13/index.php>

⁹ Опросник аффилиации А. Мехрабиана [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00039.htm> (дата обращения 03.01.2017).

• собственные авторские анкеты «Мотивация здорового образа жизни» (разработана и апробирована коллективом Института здоровья и экологии человека под руководством З. И. Тюмасевой и И. А. Ореховой)²; «Сформированность потребности в оздоровительной деятельности («потребностное напряжение» в оздоровлении)³ и «Готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды»⁴.

Результаты исследования

Разработанная нами программа организации и проведения мониторинга профессиональной социализации студентов педагогического вуза включает:

- мировоззренческий, операциональный блоки и блок поведенческой адаптированности;
- мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, креативно-деятельностный и коммуникативный критерии адаптации (табл. 1).

Оценка эффективности адаптации первокурсников по мотивационно-ценностному критерию показала, что к ведущим устремлениям (ценностям-целям и ценностям-средствам) 41% студентов относят карьеру, 38% – учебу, 39% – самореализацию и самоутверждение, 28% – гармоничные отношения. 20% в качестве главного своего устремления назвали материальное благополучие.

В процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе происходит «осознание каждым студентом социальной значимости своей будущей профессии, своих индивидуальных образовательных потребностей и особенностей профессионального развития, на основе которых возможно создание индивидуального образа здоровьесберегающей и профессиональной педагогической деятельности. В этой связи актуальным становится формирование у будущих педагогов мотивации к здоровому, безопасному образу жизни и осуществлению профессиональной деятельности» [20, с. 35]. Поскольку эффективность адаптационного этапа профессиональной социализации первокурсников во многом зависит от состояния их здоровья, умения использовать оздоровительные технологии и на-

¹ Апанасенко Г. А. Оценка уровня соматического здоровья [Электрон. ресурс]. Режим доступа: refleader.ru

² Садырин В. В., Яковлева Н. О., Трубайчук А. В., Тюмасева З. И. и др. Методические рекомендации по организации и проведению педагогического мониторинга профессиональной социализации студентов педагогического вуза. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2013. 203 с.

³ Там же.

⁴ Там же.

личия у студентов мотивации оздоровительно-педагогической деятельности, остановимся подробнее на результатах мониторинга этих показателей.

Таблица 1

Критерии эффективности профессиональной социализации студентов педагогического вуза

Table 1

Criteria of professional socialization effectiveness of students of pedagogical universities

№ п/п	Критерий	Характеристика критерия
1	Мотивационно-ценностный	Показывает стремление к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности; готовность повысить свой социально-педагогический статус; ориентацию на межнациональную толерантность; рациональность; ответственность; владение навыками оздоровления, уровень культуры здоровья, ответственное отношение к собственному здоровью и здоровью других людей
2	Когнитивный	Позволяет выявить интерес к деятельности учителя, стремление приобрести знания, умения и опыт педагогической деятельности (профессиональные знания основ психологии, педагогики; способы взаимоотношения с детьми, родителями, мобильность, целеустремленность, находчивость, быстрое принятие неординарных решений)
3	Коммуникативный	Демонстрирует коммуникативные умения, стиль взаимоотношения субъектов образования с социальной средой с учетом умения сохранить собственную индивидуальность
4	Креативно-деятельностный	Характеризует творческую самореализацию в вузе, умение осуществлять отбор необходимых методов и технологий (владение здоровьесберегающими технологиями, создание собственных проектов здорового и безопасного образа жизни и предрасположенность к деятельности педагога)
5	Эмоционально-волевой	Выражает личностное участие студента в профессиональной социализации, его эмоциональные черты характера, моральную устойчивость, оптимизм, доброжелательность, тактичность, реакцию на успех и неудачу, верность слову и др.

Изучение объективной и субъективной составляющих здоровья по методике Г. А. Апанасенко позволило сделать вывод о том, что безопасным уровнем соматического здоровья обладали только 64,15% наших рес-

пондентов. Распределение по уровням здоровья всех студентов, принявших участие в опросе и анкетировании, представлено на рис. 1.

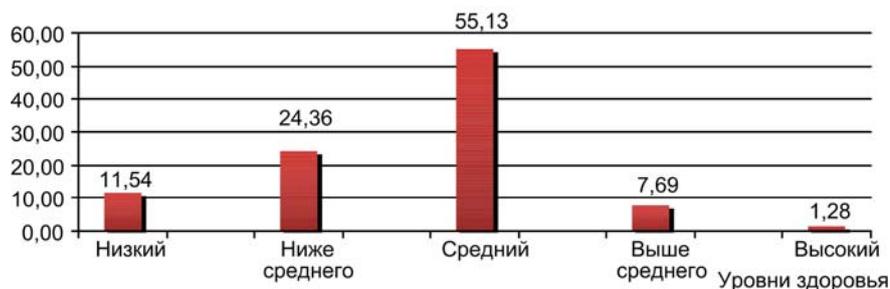


Рис. 1. Уровни соматического здоровья студентов-первокурсников, %
Fig. 1. Somatic health levels of first-year students, %

В ходе исследования физического самочувствия первокурсников было обнаружено, что для 33% из них характерна повышенная склонность к истощению (И), а у 35% зафиксированы низкие показатели по параметру «костно-мышечная система» (Р). На рис. 2 представлены также значения показателей «артериальное давление» (Д), «сердечно-сосудистая система» (С) и «желудочно-кишечный тракт» (Ж).

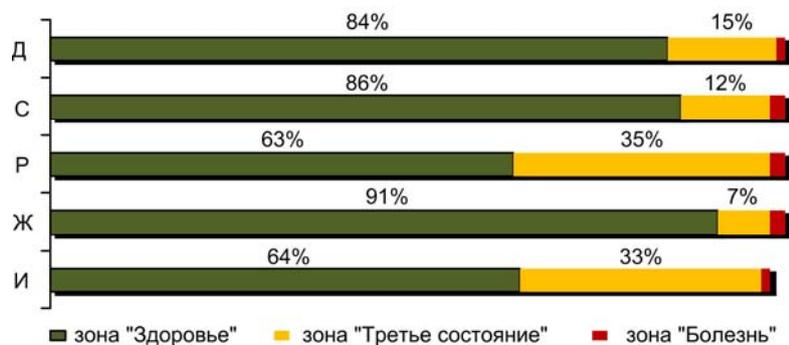


Рис. 2. Физическое самочувствие студентов первого курса, %
Fig. 2. Physical health levels of first-year students, %

Мониторинг психического состояния студентов выявил высокий и повышенный уровни фрустрационной напряженности у 35% обследуемых; тревожности у 40%; ригидности у 58%; агрессивности у 59%; стрессонапряженности у 86%. При этом у 18% обследованных зафиксировано отсутствие мотивации личного оздоровления. Такие студенты, по их приз-

нению, задумывались о здоровье только в случаях заболеваний и считали возможным игнорирование состояния своего здоровья ради других целей.

Согласно полученным данным о потребностях первокурсников в физическом и психологическом оздоровлении, 35% из них хотели достичь душевного покоя; 56% нуждались в поддержке специалистов (психолога, врача, педагога).

Только 30% опрошенных занимались закаливанием. 22% указали, что знают о пользе медитации, релаксации и йоги в сохранении и укреплении здоровья. 26% прибегали к массажу как оздоровительной процедуре. В целом представления студентов об оздоровительной деятельности оказались на низком уровне, что наглядно отражено на рис. 3.

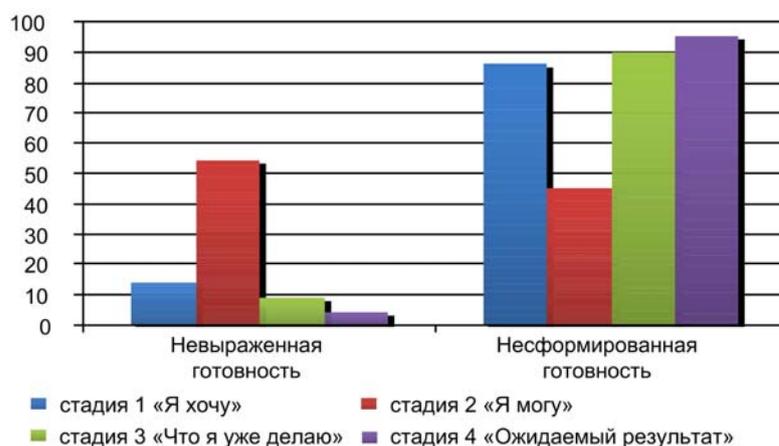


Рис. 3. Представления студентов об оздоровительной деятельности, %
Fig. 3. Students' views on health activities, %

На основе когнитивного критерия профессиональной социализации студентов с использованием методики В. В. Синявского и Б. А. Федоришина определялись уровни сформированности коммуникативных и организаторских способностей первокурсников. Выяснилось, что 32,5% из них обладали высокоразвитыми коммуникативными качествами; 12,5% – среднеразвитыми; 55% – низкими. У 35% зафиксированы хорошо развитые организаторские навыки и умения; у 12,5% этот показатель находился на среднем уровне; у 52,5% – на низком.

Более отрадными были результаты измерения сформированности педагогических способностей первокурсников, которые определялись с помощью методики «Педагогические ситуации»: 41% испытуемых сумели эф-

фективно справиться с предлагаемыми ситуациями; средний уровень педагогических способностей продемонстрировали 52%, низкий – 7%.

Тест на объективность позволил выявить умение будущих учителей давать характеристику другим людям, отмечать их положительные и отрицательные стороны, достижения и неудачи. Наличие этого качества особенно важно для педагога, которому постоянно приходится оценивать степень успешности деятельности своих учеников. Главное требование тестовых заданий заключалось в проявлении одинакового непредвзятого и объективного отношения потенциального педагога к учащимся. Высокий уровень объективности обнаружился у 18,5% первокурсников; средний – у 81,5%; низкий уровень выявлен не был.

Следующий этап тестирования был направлен на выяснение степени независимости респондентов. Итоги обработки ответов испытуемых показали, что 40% из них не склонны считаться с мнением окружающих при принятии решений и совершении каких-либо поступков (высокий уровень независимости). 53,5% проявили достаточную независимость, но в совокупности с внимательным и уважительным отношением к взглядам других людей (средний уровень независимости). Зависимыми от мнения окружающих людей оказались 6,5% студентов (низкий уровень независимости).

Согласно эмоционально-волевому критерию важнейшей чертой педагога является мотивация достижения успеха в профессиональной деятельности. Однако данный тип мотивации вообще не был обнаружен нами у первокурсников: у 94,5% участников исследования доминировала мотивация избегания неудач.

Волевые качества, указывающие на достаточно твердый характер и ответственное поведение, были сформированы только у 16,5% молодых людей. У подавляющего большинства первокурсников (75%) зафиксирован средний уровень развития воли, свидетельствующий о реалистичности и взвешенности их поступков. К слабавольным мы отнесли 8,5% опрошенных.

Педагогическую деятельность часто сравнивают с искусством и творчеством, поэтому нами был выделен креативно-деятельностный критерий, характеризующий творческий потенциал студентов. Высокий уровень развития творческих способностей продемонстрировали 7,5% испытуемых; средний – 92,5%; низкий ни у кого из первокурсников выявлен не был.

Коммуникативный критерий профессиональной социализации дал возможность на основе опроса студентов установить их предпочтения в выборе стиля поведения и тип реакций в сложной и опасной обстановке. Аффiliation (стремление быть в обществе других людей и потребность в создании с ними теплых, доверительных, эмоционально значимых отношений) зафиксиро-

рована у всех первокурсников на среднем уровне. Полученные в рамках нашего исследования данные не позволяют дать полную характеристику поведения молодых людей и их переживаний, связанных с человеческими отношениями. Однако нами были замечены две ведущие мотивационные тенденции: «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым». Для будущего педагога важно, чтобы первая преобладала над второй. Между тем мотив «боязнь быть отвергнутым» и в связи с ним избегание контактов с другими людьми, поиск одиночества доминировали у 61% студентов. Равная выраженность двух указанных тенденций у 10% испытуемых свидетельствует о наличии у этой группы учащихся сильно выраженного внутреннего конфликта. Судя по ответам респондентов, лишь 29% проявляли активность в поиске контактов и общения с людьми и испытывали от этого положительные эмоции. Утешительно, что до 70% студентов хотели бы повысить уверенность в себе и научиться более гармонично выстраивать межличностные отношения; 13% респондентов выразили желание научиться управлять своими эмоциями.

Педагог-профессионал априори должен быть лидером. Воспользовавшись методикой Р. С. Немова, мы выяснили, что ярко выраженными качествами лидера обладали только 10% студентов первых курсов; у 60% эти характеристики были на среднем уровне, у 30% – на низком.

Специальный раздел разработанной нами программы мониторинга профессиональной адаптации первокурсников был отведен определению факторов, влияющих на студентов в вузовской среде в процессе обучения, оценке отношения учащихся к вузовскому образованию и обусловленному этим отношением типу поведения.

Особого внимания заслуживают ответы студентов на вопрос: «Какое влияние на Вас оказывает обучение в педагогическом вузе?»:

- 65,5% заявили, что испытывали многочисленные эмоциональные переживания, повышенные психические нагрузки и перегрузки;
- 38,5% отметили проявление болезненных недугов;
- 84,5% указали на рост стрессонапряженности.

При этом 19% студентов не владели приемами релаксации и мало отдыхали; 15,5% не хотели что-то менять в жизни и заботиться о собственном здоровье; а каждый третий применял средства, не всегда способствующие профилактике и снятию психоэмоционального напряжения.

На основе классификации У. Шааршмидта, А. Фишера¹ нами были выделены три группы студентов, демонстрировавших определенные типы поведения по отношению к образовательной среде (табл. 2).

¹ Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 607 с.

Таблица 2

Типы поведения студентов первого курса по отношению к вузовской образовательной среде

Table 2

Behavior types of first-year students in relation to the university environment

Тип поведения	Характеристика типа поведения по отношению к образовательной среде вуза	Количество студентов, %
1. Активный и здоровый	Характеризуется высокой активностью, преодолением неудачных ситуаций; тип поведения ищущих людей, с большой ответственностью к работе, умеющих контролировать собственные энергетические затраты	27
2. Экономно-бережливый	Мотивация и энергетические затраты находятся на среднем уровне; носители данного типа поведения профессионально не притязательны, довольны своей деятельностью, характеризуются жизненной удовлетворенностью	23
3. Тип риска	Отличается экстремально высоким субъективным показателем профессиональной деятельности, с высокой энергозатратностью и низкой устойчивостью к стрессовым ситуациям. У носителей этого типа доминируют негативные эмоции из-за перегрузок, чрезмерного стремления к совершенству своей деятельности; высока вероятность быстрого развития эмоционального выгорания	50

В обобщенном виде результаты мониторинга сформированности профессиональной социализации у студентов первого курса обучения представлены на рис. 4.

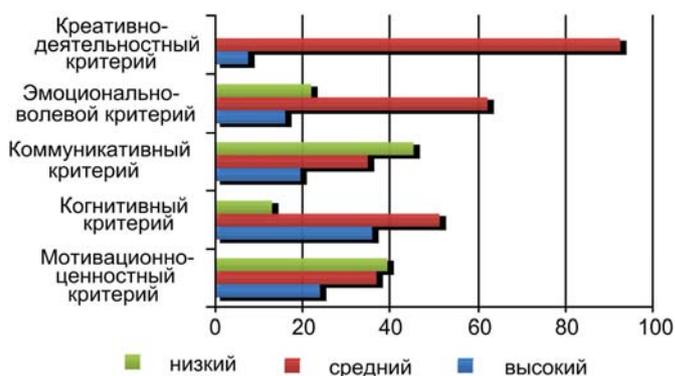


Рис. 4. Сформированность профессиональной социализации студентов первого курса, %

Fig. 4. Formation of professional socialization of first-year students, %

Подводя итоги мониторинга, мы пришли к следующему выводу: каждый пятый будущий педагог успешно прошел адаптационный этап профессиональной социализации, однако более половины первокурсников испытывали определенные трудности в процессе профессиональной адаптации в условиях вуза, и почти каждому четвертому студенту была необходима помощь.

Обсуждение и заключения

Апробация разработанной нами комплексной программы мониторинга уровня адаптированности студентов-первокурсников к педагогической деятельности показала, что для успешной социализации студентов необходимо создание здоровьесориентированной образовательной среды, способствующей развитию профессиональных умений, навыков, потребностей, мотивов, а также формированию интеллектуальных качеств, внимательности, воспитанности, организованности и т. п.

Важнейшее условие для эффективной профессиональной социализации студентов – это внимательное и ответственное отношение

- представителей профессорско-преподавательского коллектива к обучающимся;
- студентов к собственному здоровью и здоровью других людей как профессиональному ресурсу;
- всех участников образовательного процесса к состоянию окружающей природно-социальной среды.

Представленная в статье диагностическая программа профессиональной социализации учащихся педагогического вуза может быть полезна для специалистов, занимающихся вопросами адаптации студентов к вузовской среде, для руководителей образовательных организаций, преподавателей и самих студентов.

Список использованных источников

1. Садырин В. В., Яковлева Н. О., Трубайчук Л. В., Тюмасева З. И. и др. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия / под общ. ред. В. В. Садырина. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2013. 294 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. 336 с.
3. Луков В. А., Лукова Е. Е. О теории социализации Франклина Гиддинга [Электрон. ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2014. № 3 (май – июнь). Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Lukovs_Theory-Socialization-Giddings [архивировано в WebCite] (дата обращения: 21.07.2017).

4. Тард Г. Законы подражания. Москва: Академический проект, 2011. 304 с.
5. Gerhardt U. Talcott Parsons: an intellectual biography. Cambridge; New York: Cambridge UP, 2002.
6. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Санкт-Петербург: Летний сад, 2000. 416 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 192 с.
8. Андреева Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. Москва: МПСИ, 2009. 160 с.
9. Кон И. С. Ребенок и общество. Москва: Академия, 2003. 336 с.
10. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109–115.
11. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Москва: Гелиос АРВ, 2000. 229 с.
12. Красноперова А. Г. Профессионально-трудовая социализация личности // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 1. С. 31–34.
13. Мигачева М. В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 1 (51). С. 95–101.
14. Селиверстова О. В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 5. С. 91–93.
15. Тюмасева З. И., Цыганков А. А. Общая социализация обучаемых школьников средствами упреждающей профессиональной социализации педагогов // Начальная школа плюс до и после. Москва. 2012. № 10. С. 6–9.
16. Тюмасева З. И. Принципы профессиональной социализации педагогов для общей социализации обучаемых в контексте культурно-исторического подхода // Теория и методика профессионального образования. 2014. Вып. 4 (64). С. 88–92.
17. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации. Минск: РИВШ, 2005. 271 с.
18. Садырин В. В., Яковлева Н. О., Трубайчук Л. В., Тюмасева З. И. и др. Новый учитель – новой школе: курс на профессиональную социализацию: учебное пособие. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2013. 209 с.
19. Тюмасева З. И. Оздоровление современного образования как средство успешной социализации молодого педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 187–195.
20. Тюмасева З. И., Орехова И. А., Валеева Г. В., Гладкая Е. С. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: монография. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2015. 288 с.

References

1. Sadyrin V. V., Yakovleva N. O., Trubaychuk L. V., Tyumaseva Z. I. et al. Professional'naja socializacija vypusknikov pedagogicheskikh vuzov na osnove ispol'zovanija sovremennyh tehnologij setevogo vzaimodejstvija = Professional socialization of graduates of pedagogical high schools on the basis of modern networking technologies application. Ed. by V. V. Sadyrin. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University; 2013. 294 p. (In Russ.)
2. Zeer E. F. Psihologija professij = Psychology of professions. 2nd ed. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Publishing House Delovaya kniga; 2003. 336 p.
3. Lukov V. A., Lukova E. E. About the theory of socialization of Franklin Giddings. *Informacionnyj gumanitarnyj portal "Znanie. Ponimanie. Umenie" = Information humanitarian portal "Knowledge. Understanding. Ability"* [Internet]. 2014 [cited 2017 July 21]; 3 (May-June). Available from: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Lukovs_Theory-Socialization-Giddings (In Russ.)
4. Tarde G. Zakony podrazhanija = The laws of imitation. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2011. 304 p. (In Russ.)
5. Gerhardt U. Talcott Parsons: an intellectual biography. Cambridge; New York: Cambridge UP; 2002.
6. Erickson E. G. Detstvo i obshhestvo = Childhood and society. St.-Petersburg: Publishing House Letnij sad; 2000. 416 p. (In Russ.)
7. Piaget J. Psihologija intellekta = Psychology of intellect. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 192 p. (In Russ.)
8. Andreeva G. M. Social'naja psihologija segodnja: poiski i razmyshlenija = Social psychology today: Searching and reflections. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute; 2009. 160 p. (In Russ.)
9. Kon I. S. Rebenok i obshhestvo = The child and society. Moscow: Publishing House Akademija; 2003. 336 p. (In Russ.)
10. Kovaleva A. I. Concept of socialization of youth: Norms, deviations, socialization trajectory. *Sociologicheskie issledovanija = Social Research*. 2003; 1: 109–115. (In Russ.)
11. Nikandrov N. D. Rossija: socializacija i vospitanie na rubezhe tysjacheletij = Russia: Socialization and education at the turn of the millennium. Moscow: Publishing House Gelios ARV; 2000. 229 p. (In Russ.)
12. Krasnopyorova A. G. Professional and labor socialization of the personality. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern Problems of Science and Education*. 2008; 1: 31–34. (In Russ.)
13. Migacheva M. V. Essence and characteristics of professional socialization of young professionals in the period of transformation. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Samara State University*. 2007; 1 (51): 95–101. (In Russ.)
14. Seliverstova O. V. Principles of professional socialization process of students in the context of synergetic paradigm of the educational environment of

high school. *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. 2010; 5: 91–93. (In Russ.)

15. Tyumaseva Z. I., Tsygankov A. A. General socialization of schoolchildren by means of anticipatory professional socialization of teachers. *Nachal'naja shkola pljus do i posle = Elementary School Plus Before and After*. 2012; 10: 6–9. (In Russ.)

16. Tyumaseva Z. I. Principles of professional socialization of teachers for general socialization of students in the context of the cultural-historical approach. *Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija = Theory and Method of Vocational Training*. 2014; 4 (64): 88–92. (In Russ.)

17. Shumskaya L. I. Personal-professional formation of students in the process of socialization. Minsk: Lichnostno-professional'noe stanovlenie studentov v processe socializacii = Republican Institute of the Higher School; 2005. 271 p. (In Russ.)

18. Sadyrin V. V., Yakovleva N. O., Trubaychuk L. V., Tyumaseva Z. I. et al. *Novyj uchi-tel' – novoj shkole: kurs na professional'nuju socializaciju = The new teacher – new school: Course towards professional socialization*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University; 2013. 209 p. (In Russ.)

19. Tyumaseva Z. I. Improvement of modern education as a means of successful socialization of the young teacher. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2013; 11: 187–195. (In Russ.)

20. Tyumaseva Z. I., Orehova I. L., Valeeva G. V., Gladkaya E. S. *Proektirovanie bezo-pasnogo i zdorov'esberegajushhego prostranstva “vuz – shkola” kak uslovie professional'nogo stanovlenija studentov = Designing a safe and health-saving space “high school – school” as a condition of professional formation of students*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University; 2015. 288 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Тюмасева Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: zit@csru.ru

Орехова Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: orehovail@csru.ru

Яковлева Надежда Олеговна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Научного центра стратегических исследований проблем образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: yakovlevano@csru.ru

Вклад авторов:

З. И. Тюмасева – обоснование проблемы исследования; совместный анализ литературы по теме исследования, контент-анализ определений и критериев эффективности профессиональной социализации студентов; совместный выбор инструментария исследования.

И. Л. Орехова – совместный анализ литературы по теме исследования; совместный выбор инструментария исследования; проведение исследования и интерпретация полученных результатов.

Н. О. Яковлева – методологическое обоснование путей решения проблемы исследования; окончательное оформление публикации.

Статья поступила в редакцию 02.10. 2017; принята в печать 15.11.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Zoya I. Tyumaseva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Life Safety and Medical-Biological Disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: zit@cspu.ru

Irina L. Orehova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Life Safety and Medical-Biological Disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: orehova-il@cspu.ru

Nadezhda O. Yakovleva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Principal Research Scientist, Scientific Center for Strategic Studies of Problems of Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: yakovlevano@cspu.ru

Contribution of the authors:

Zoya I. Tyumaseva – justification of the research problem; joint participation in the analysis of literature on the research problem; content analysis of the concepts and criteria of students' professional socialization efficiency; joint participation in the research tools choice.

Irina L. Orehova – joint participation in the analysis of literature on the research problem; joint participation in the research tools choice; carrying out the research work and interpretation of the results.

Nadezhda O. Yakovleva – methodological justification of the research problem solutions; final formatting of the publication.

Received 02.10.2017; accepted for publication 15.11.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Т. А. Шульгина¹, Н. А. Кетова², К. А. Холодова³, Д. А. Северинов⁴

Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия.

E-mail: ¹ShulginaTA@kursksmu.net, ²natalek030573@mail.ru,

³kseniyaxolod@mail.ru, ⁴dmitriy.severinov.93@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Одна из острых проблем системы высшего образования – повышение мотивации будущих специалистов к овладению общими и специальными профессиональными компетенциями. Несмотря на широкую популярность среди исследователей проблематики, связанной с мотивацией обучения в вузе, практически отсутствуют работы, в которых рассматривается такой механизм запуска мотивационного импульса профессионального самоопределения и профессионализации, как участие студентов во внеучебных мероприятиях профессионально ориентированного характера. Вместе с тем многие востребованные в избранной профессии навыки и практический опыт учащиеся могут обрести только при условии их активного включения во внеучебную деятельность, которая позволяет расширить и углубить знания о выбранной профессии, полученные во время аудиторных занятий; закрепить отдельные блоки теоретического материала в неформальной обстановке.

Цели представленного в статье исследования – выявление и изучение мотивации студентов разных курсов университета к участию в организации внеучебных мероприятий профессиональной направленности и раскрытие потенциала подобной работы для формирования дополнительных научно-исследовательских, организаторских, коммуникационных и других необходимых для специалиста-профессионала навыков и умений.

Методология и методики. На начальном этапе работы был произведен аналитический обзор и обобщение психологической, педагогической и методической литературы по рассматриваемой проблеме. Методологической базой исследования стали концептуальные содержательный и процессуальный подходы к изучению феномена мотивации; теория мотивации Д. МакКлелланда; теория партисипативного управления; теория активного обучения. На экспериментальном и результирующем этапах применялись игровые технологии, анонимное анкетирование, методы описательной и вариационной статистики. Обработка полученных данных производилась с помощью лицензионной

версии редактора электронных таблиц Microsoft Excel 2010, а также программы Biostatistics 4.03.

Результаты и новизна исследования. Обоснована целесообразность нетрадиционного игрового формата внеучебной деятельности студентов как инновационного способа развития и поддержки мотивации к совершенствованию личной профессиональной подготовки. На примере разработки и реализации образовательного квеста силами студентов разных курсов Курского государственного медицинского университета выявлены общие мотивы их участия в организации и проведении внеучебных профессионально ориентированных мероприятий. Получено подтверждение тому, что наиболее сильным стимулом, побуждающим молодых людей к добровольным, протекающим за рамками учебной программы познавательным занятиям, является интерес к новизне. Однако установлено, что акценты мотивации зависят от специфических личностных ценностно-содержательных задач, решаемых на каждой возрастной ступени. Результаты анкетирования в целом не расходятся с выводами других исследований: первокурсников привлекают нестандартные формы обучения, позволяющие ближе познакомиться с содержанием приобретаемого образования и будущей профессией; в последующие два года подготовки наблюдается тяга к познанию всего нового и желание участвовать в том, что с ним соотносится; для старшекурсников свойственно желание передать опыт младшим коллегам и попробовать себя в роли организатора. Вместе с тем выяснено, что для студентов 2–4-го курсов также характерен мотив научиться организации мероприятий на уровне университета и обозначить тем самым новую точку собственного личностного развития.

Авторы статьи убеждены, что нетривиальные, привлекательные для обучающихся формы внеучебной деятельности, такие как квесты, способствуют развитию более заинтересованного отношения к учебному процессу, актуализируют потребность студентов в самореализации, вдохновляют их на поиск новой, профессионально значимой информации, которая впоследствии трансформируется в общекультурные, общепрофессиональные и специальные, соответствующие профилю подготовки компетенции.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть полезны преподавателям и специалистам различных подразделений вуза, занимающимся внеучебной работой со студентами.

Ключевые слова: мотивация, интерес, внеучебные мероприятия профессиональной направленности, квест.

Для цитирования: Шульгина Т. А., Кетова Н. А., Холодова К. А., Северинов Д. А. О мотивации студентов к участию в организации мероприятий профессиональной направленности // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 96–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-96-115

MOTIVATING STUDENTS TO PARTICIPATE IN PROFESSIONALLY ORIENTED EVENTS MANAGEMENT

T. A. Shulgina¹, N. A. Ketova², K. A. Kholodova³, D. A. Severinov⁴

Kursk State Medical University, Kursk, Russia.

E-mail: ¹ShulginaTA@kursksmu.net, ²natalek030573@mail.ru,

³kseniyaolod@mail.ru, ⁴dmitriy.severinov.93@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, increasing the motivation of future specialists' to mastering general and special professional competences is one of the acute issues of the higher education system. Despite a wide-spread popularity and a considerable amount of studies on the problem connected with motivation of training in higher education institution, researchers have not dealt with a mechanism of start of a motivational impulse of professional self-determination and professionalizing such as participation of students in extra-curricular activities and events of professionally oriented format. At the same time, students can find many skills demanded in the chosen profession and practical experience only on condition of their active participation in extra-curricular activities, which allow them to expand and deepen knowledge of the chosen profession received during the classroom activities; to solidify separate blocks of theoretical material in an informal situation.

The aims of the research presented in the article are the following: to identify and study the process of motivation to participation in the organization of extra-curricular activities and events of professional orientation among students of different university courses; to disclose the potential of similar work for formation of additional research, organizational, communicatory and other skills and abilities necessary for becoming a valuable specialist.

Methodology and research methods. Analytical review and generalization of psychological, pedagogical and methodical literature on the considered problem was conducted at the initial stage of work. The methodological research base involves: conceptual substantive and procedural approaches to studying the phenomenon of motivation; David McClelland's Human Motivation Theory; Participatory Management Theory; Active Training Theory. Interactive game technologies, anonymous questioning, methods of descriptive and variation statistics were applied at experimental and final (resultant) stages. Processing of the obtained data was conducted by means of the license version of spreadsheet program Microsoft Excel 2010, as well as the Biostatistics 4.03 program.

Results and scientific novelty. The practicability of a non-traditional game format of extra-curricular activities as innovative way of development and support of motivation to improvement of personal vocational training among students is proved. General motives of students' participation in the organization and holding

extra-curricular professionally oriented events were revealed on the example of development and realization of educational quest undertaken by students of Kursk State Medical University. It is proved that students' interest in novelty is the strongest incentive stimulus that motivates young people to take part in voluntary extra-curricular activities beyond the scope of the training program. However, it is found out that accents of motivation depend on the specific personal valuable and substantive tasks solved at each age stage. Results of questioning, as a whole, have proven to be consistent with the conclusions of other studies: first-year students are attracted by non-standard forms of education allowing them to get acquainted closer with the content of the acquired education and future profession; a thirst for new knowledge, a desire to participate in activities and apply previously acquired knowledge is observed in the next two years of students' preparation; a desire to share experience with younger colleagues and try out as an event organizer is natural for undergraduates. In addition, it is studied out that the motive to learn event planning at the university level and thereby designate a new stage of own personal development is also typical for 2–4th-year students.

Practical significance. The present research results might be useful for teachers and specialists of different university subdivisions who are involved in extra-curricular activities planning and management.

Keywords: motivation, interest, professionally oriented extra-curricular activities, quest.

For citation: Shulgina T. A., Ketova N. A., Kholodova K. A., Severinov D. A. Motivating students to participate in professionally oriented events management. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 96–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-96-115

Введение

Повышение мотивации студентов к овладению общими и специальными компетенциями – одна из перманентных, не теряющих актуальности проблем системы высшего образования, поскольку осознанное личностное отношение учащихся к собственной профессиональной подготовке не только положительно влияет на ее результаты, но и способствует более успешной и скорейшей адаптации в избранной профессии. Кроме того, стимулирование интереса к получаемой специальности помогает профессионально самоопределиться тем студентам, кто выбрал направление обучения не на основе обладания полной и достоверной информацией о специфике будущей трудовой деятельности, к которой готовит вуз, не исходя из призвания и индивидуальных профориентационных предпочтений,

а по каким-то иным причинам. Отсутствие репрезентативных сведений об особенностях приобретенной профессии или разочарование в ней в период обучения, в том числе из-за несформированной мотивации профессионального саморазвития, часто приводят к тому, что выпускники вузов трудоустраиваются вразрез с указанной в дипломе специальностью. Так, в ходе исследований, проведенных Высшей школы экономики в 2017 г., было выяснено, что работа около 30% наших сограждан никак не связана с той профессией, которую они получали в университете¹.

Наиболее благополучно в этом плане выглядит ситуация с трудоустройством врачей: 95% выпускников медицинских вузов утверждают, что работают по специальности². Вместе с тем процесс вхождения в должность молодых докторов и их профессиональная социализация имеют свои сложности, связанные со спецификой данного вида деятельности, характеризующейся высокой степенью нервно-эмоционального напряжения, лимитом времени для принятия важных для здоровья и жизни пациентов решений и высокой профессиональной ответственностью. Успешность адаптации на рабочем месте, безусловно, зависит от того, насколько качественно и эффективно сформированы профессиональные компетенции начинающего врача, от уровня его личностного развития, а также от степени выраженности и завершенности его профессиональной самоидентификации.

Как справедливо полагает Т. А. Иванайская, созданию условий для профессионального самоопределения и самоидентификации выпускников может значительно помочь соответствующим образом организованная внеучебная деятельность вуза, которая позволяет расширить и углубить знания студентов о выбранной профессии, полученные во время аудиторных занятий; закрепить отдельные блоки теоретического материала на практике в неформальной обстановке; приобрести дополнительные научно-исследовательские, организаторские, коммуникационные и другие необходимые для специалиста-профессионала навыки и умения [1].

В настоящей статье описаны результаты анализа мотивации студентов разных курсов Курского государственного медицинского университета к участию в подготовке внеучебных мероприятий профессиональной направленности.

¹ Немного статистики: кем работают россияне с высшим образованием [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mediafamily.pro/kem-rabotaut-vipusniki/> (дата обращения: 15.11.2017).

² Там же.

Обзор литературы

В психологии под мотивом понимают динамический процесс побуждения субъекта к деятельности, связанный с удовлетворением его потребностей [2].

Мотивация, в свою очередь, есть совокупность побуждающих факторов (мотивов, потребностей, стимулов, ситуаций), детерминирующих поведение человека, его активность, направленность действий в связи с отсутствием у него чего-либо, требующего удовлетворения (например, удовлетворения желания получить высшее образование, обрести статус в обществе, найти единомышленников и т. д.) [3].

Различные аспекты мотивации как психофизиологического процесса, управляющего поведением индивида, определяющего организацию и устойчивость его деятельности, всегда привлекали внимание ученых и практиков, которые далеко не единодушны в толковании обсуждаемого феномена. Можно выделить две большие группы концептуальных подходов к изучению мотивации:

- 1) содержательный (А. Maslow, David C. McClelland, F. Herzberg и др.);
- 2) процессуальный (V. Vrum, J. Adams, L. Porter и др.) [4].

В основе первого (содержательного) типа концепций мотивации лежат потребности личности, т. е. ощущение субъектом дефицита «объектов, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности»¹. Исследователи, придерживающиеся данного подхода, различают витальные потребности индивида, имеющие естественное происхождение, и социальные, т. е. приобретенные, потребности. Осознание потребностей формирует желание их удовлетворить, а следовательно, пробуждает у человека интерес к тому, какие средства, способы, ресурсы позволяют это сделать. В данном контексте именно интерес становится главным мотивом деятельности.

В процессуальных концепциях мотивации доминантным является положение о том, что поведение личности определяется не только ее потребностями и желаниями, но и восприятием ситуации, ожиданиями, связанными с ней, оценкой своих возможностей и степенью ответственности за последствия выбранного типа поведения. Все это в совокупности влияет на решение человека о том или ином действии (или же бездействии).

Н. И. Мешков и Д. Н. Мешков подчеркивают, что основаниями для осмысления мотивации как одной из наиболее сложных проблем психоло-

¹ Психологический словарь [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=697>

гической науки выступают методологические ориентиры и мировоззренческая позиция ученых. Современные представители западной психологии чаще всего подвергают разбору мотивацию как проявление биологической сущности личности, как отражение внутренних инстинктивных побуждений индивида. Отечественные ученые более склонны рассматривать феномен мотивации в русле взаимодействия биологической и социальной ее составляющих при ведущей роли последней, причем особое внимание уделяется деятельностному подходу к изучению мотивов действий, совершаемых человеком [5].

Наша работа опиралась прежде всего на созданную в 40-е гг. прошлого столетия и остающуюся актуальной до сих пор теорию мотивации, автором которой является Д. МакКлелланд (David C. McClelland)¹, использовавший в качестве отправной точки своего учения иерархическую модель структуры мотивации, предложенную А. Маслоу². S. Graham и B. Weiner, подвергая подробному разбору труды Д. МакКлелланд, приходят к выводу, что он в своей теории акцентировал внимание в первую очередь на социальных – высших – потребностях личности, таких как успех, причастность и власть³.

На основе анализа перечисленных выше источников мы трактуем мотивацию как совокупность внутренних и внешних условий, побуждающих субъекта к деятельности посредством удовлетворения своих социальных потребностей и раскрепощения личного творческого потенциала.

Для нашего исследования важными являются также популярные в области менеджмента положения теории партисипативного управления (в переводе с английского «participative management» дословно означает «управление, основанное на участии»), которые базируются на идее о том, что, принимая активное участие в разноплановой, в том числе управленческой, деятельности внутри организации, человек с большей отдачей включается в многоплановые внутрикорпоративные процессы, получая при этом более широкие возможности для удовлетворения собственных потребностей [6, 7].

¹ МакКлелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 672 с. (Мастера психологии).

² Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. С. 77–105.

³ Graham S., Weiner B. Theories and principles of motivation // Handbook of Educational Psychology / ed. David C. Berliner and Robert C. Calfee. New York: Macmillan, 1996. С. 63–84.

Партисипативное управление раскрывает внутренние ресурсы работника: оно не только открывает ему дополнительный доступ к решению вопросов, непосредственно связанных с его профессиональной деятельностью, но и мотивирует к последующему эффективному использованию личностного потенциала, тем самым способствуя, с одной стороны, совершенствованию его профессиональных умений, повышению сознательности, ответственности и преданности организации, с другой стороны, укреплению и росту самоуважения, оптимизма, самоконтроля, позитивному развитию жизненных ценностей и др.

На основе интеграции вышеуказанных подходов нами была сформирована модель подхода к развитию и оценке образовательной мотивации студентов посредством их участия во внеучебных мероприятиях профессиональной направленности (рис. 1).



Рис. 1. Модель интегративного подхода к развитию и оценке образовательной мотивации студентов: на стыке концептуальных подходов обозначено структурное поле мотивации будущих специалистов.

Fig. 1. Model of integrative approach to development and assessment of educational motivation of students: structural field kernel of future specialists' motivation is highlighted with color

Следует пояснить, что в контексте нашего исследования понимается под внеучебной деятельностью в вузе.

Существуют две трактовки сущности данного направления работы образовательных учреждений: в «широком» смысле она отождествляется с воспитанием учащихся; в «узком» – с развитием их социальной актив-

ности и реализацией творческих способностей (например, через участие в научно-исследовательских проектах, не предусмотренных общей образовательной программой, или в самостоятельности студенческих коллективов).

Мы, вслед за Т. А. Иванайской, под внеучебной деятельностью подразумеваем специфический вид работы, «направленной на самого обучаемого (как ее субъекта) с целью его развития, формирования его личности как профессионала и способствующей профессиональному самоопределению; она <внеучебная деятельность> осуществляется через специально организованные и целенаправленные разнообразные виды и формы мероприятий образовательного и воспитательного характера, проводимые со студентами после занятий за рамками учебной программы» [1, с. 137].

Нам близка и позиция И. А. Кикиной, которая также считает, что внеучебные виды занятий могут содействовать формированию профессиональных компетенций студентов, профессиональному самоопределению обучающихся, их профессиональному и личностному становлению [8].

Анализируя научную литературу по интересующей нас тематике, мы обнаружили немало публикаций современных авторов, посвященных различным аспектам организации внеучебной деятельности в высшей школе.

Например, во время обсуждения проблем нравственного и патристического воспитания в рамках заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации», состоявшейся в 2013 г. в Минске, представители российских, белорусских и казахских университетов делились опытом и результатами внеучебной деятельности в своих вузах, в частности знакомили коллег с технологиями, предназначенными для работы с отдельными категориями обучающихся (одаренными, успевающими, неуспевающими и др.) [9–13].

С учетом особенностей осуществляющейся в последние годы модернизации высшего образования, а также через призму ожиданий и потребностей современного студенчества описываются состояние и перспективы внеучебной деятельности университета в статье В. А. Смирнова [14].

Е. В. Новикова и Г. А. Шайхутдинова полагают, что для успешной профессионализации студентов необходимо применение проектных методов при организации внеучебной работы [15].

Однако, при наличии внушительного пласта научно-методических материалов по решению проблем внеучебной деятельности в учреждениях высшего образования, вопросы о ее потенциале для развития профессио-

нальных компетенций студентов остаются недостаточно изученными. Кроме того, несмотря на широкую популярность среди исследователей проблематики, связанной с мотивацией обучения у студентов, практически отсутствуют работы, в которых рассматривался бы такой механизм запуска мотивационного импульса профессионального самоопределения и профессионализации, как участие студентов во внеучебных мероприятиях профессионально ориентированного характера.

Материалы и методы исследования

Поставив перед собой задачу определить мотивы участия студентов во внеучебной деятельности профессиональной направленности, мы исходили из того, что одним из наиболее сильных и эффективных стимулов, побуждающих молодых людей к добровольным дополнительным учебно-познавательным занятиям, является любопытство – интерес к новизне. В результате проживания новых, с психологической и содержательной точек зрения, неординарных ситуаций, активного погружения в них вкупе с предоставленными возможностями экспериментирования и самостоятельного исследования у молодого человека складываются более полные и адекватные представления о мире и себе, накапливается необходимый опыт взаимодействия с окружающей средой [16], включая профессиональную сферу.

В качестве активных, возбуждающих познавательный интерес методов обучения и усвоения общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности – достаточно давно используются деловые игры и другие игровые образовательные технологии, арсенал которых в XXI веке пополнили различного рода учебные квесты (англ. «quest» – поиск, предмет поисков, поиск приключений) – специфические формы игровой деятельности, которые требуют от участников быстрого поиска и решения поставленных задач [17, 18].

Мы предположили, что неформальное участие студентов в такой нетипичной, нетривиальной и потому привлекательной форме внеучебной деятельности, как квест, за счет высокого эмоционального напряжения во время его прохождения, предоставленной игрокам свободы для проявления инициативы и креативности будет способствовать возникновению и развитию у обучающихся более заинтересованного отношения к учебному процессу, актуализирует их потребность в самореализации, вдохновит на поиск новой, профессионально значимой информации, которая впоследствии трансформируется в общекультурные, общепрофессиональные и специальные, соответствующие профилю подготовки компетенции.

Из существующих на сегодняшний день видов квест-игр (одна из классификаций которых представлена на рис. 2), весьма быстро распространяющихся в качестве продуктивных образовательных средств и методов, мы остановили свой выбор на интеллектуальном «квесте в реальности», поскольку он представляет собой командную, удобную для участия студенческих групп и объединений игру, действие которой происходит в реальном времени в ограниченном пространстве – в нашем случае на обособленной территории вуза.



Рис. 2. Виды квест-игр

Fig. 2. Quest types

Эксперимент по внедрению во внеучебную работу нового формата привлечения студентов к активной, профессионально ориентированной деятельности проводился в Курском государственном медицинском университете (КГМУ), студентам которого было предложено самостоятельно разработать и провести квест профессиональной тематики. Авторами идеи и организаторами квеста, получившего название «Лаборатория», выступили старшекурсники. Ими был разработан сюжет игры для студентов 1-го курса, базирующийся на последовательном прохождении этапов (станций), где участникам предлагалось выполнить нестандартные задания, связанные с практической деятельностью медицинского работника (врача, фармацевта, стоматолога и др.) и направленные на стимуляцию интереса первокурсников к будущей профессии и формирование у них более осознанного и ответственного отношения к собственной профессиональной подготовке.

Содержательная часть этапов деловой игры включала в себя наиболее сложные, с точки зрения освоения учебного материала, дисциплины, а площадками для организации «станций» (этапов квеста) выступили кафедры и структурные подразделения университета.

По окончании квеста нами было проведено полевое исследование с целью выявления мотивации студентов разных курсов к участию в организации внеучебных мероприятий профессиональной направленности. Для этого использовалась специально составленная с помощью интерактивного инструмента GoogleForms (<https://docs.google.com/forms/>) анкета, включающая вопросы, касающиеся возраста, курса, факультета обучения; роли организатора квеста лаборатории и побуждающих мотивов участия в подобных мероприятиях, а также дальнейшего желания участия в квесте «Лаборатория» и предпочтительного статуса в иерархии организаторов. К вопросам, касающимся мотивации участников, прилагались следующие варианты ответов:

- «интересно посмотреть, как участники будут проходить через испытания и выполнять задания квеста»;
- «попросили поучаствовать коллеги, и я не мог(ла) отказаться»;
- «хотелось поучаствовать в чем-то необычном и нестандартном»;
- «хотел(а) повзаимодействовать с коллегами старшекурсниками и первокурсниками, это для меня новый опыт»;
- «люблю свою будущую профессию и хотел(а), чтобы первокурсники узнали о ней больше и также прониклись этим чувством»;
- «хотел(а) замотивировать игроков на дальнейшее обучение, помочь им адаптироваться в стенах вуза, показать, что учеба в КГМУ – это интересно»;
- «хотел(а) получить опыт работы в команде»;
- «хотел(а) научиться организовывать мероприятия на уровне университета, это новая точка развития для меня»;
- «мне нравится участвовать во всем новом, это помогает мне совершенствоваться».

Анкеты, предлагавшиеся респондентам для заполнения, распространялись в сети Интернет через закрытые тематические группы.

Результаты анкетирования обрабатывались посредством методов описательной и вариационной статистики. В качестве программной среды для обработки данных применялась лицензионная версия редактора электронных таблиц Microsoft Excel 2010, а также программа Biostatistics 4.03.

Результаты исследования

В предпринятом нами анонимном анкетировании, задача которого состояла в выяснении мотивации студентов-организаторов неформальной внеучебной деятельности, в качестве респондентов выступила генеральная совокупность организаторов квеста в количестве 50 человек – студен-

тов 2–6-го курсов КГМУ в возрасте от 18 до 23 лет, среди которых было 32% юношей и 68% девушек. В табл. 1 показано распределение респондентов в соответствии с курсом их обучения в университете.

Таблица 1

Организаторы квеста

Table 1

Quest organizers

Курс	Количество студентов, чел.	Количество студентов, %
2-й	7	14
3-й	16	32
4-й	7	14
5-й	10	20
6-й	10	20

У респондентов, попробовавших себя в качестве организаторов квеста «Лаборатория», были различные роли: разработчики идеи и концепции мероприятия – 10%, «лаборанты» (организаторы этапов игры) – 64%, тьюторы – 26%.

Роли студенты выбирали сами, согласно личному желанию и представлениям о собственных возможностях. Интересно в этом смысле проследить, как распределялись предпочтения организаторов между курсами (табл. 2).

Таблица 2

Распределение обучающихся разных курсов по ролевым позициям в квесте, %

Table 2

Students' participation in the quest by role positions, %

Курс	Роль		
	Разработчик идеи	Организатор этапа, «лаборант»	Тьютор
2-й	–	6	8
3-й	–	18	14
4-й	2	8	4
5-й	–	20	–
6-й	8	12	–

Формулирование концептуальной идеи, целей квест-игры «Лаборатория» входило в обязанности студентов – разработчиков идеи. Основной задачей «лаборантов» являлось наполнение этапа конкретным содержанием, со-

относящимся с концепцией и целями квеста, выстраивание логики проведения этапа и подбор помощников для воплощения своих идей. Большая часть организаторов обучалась на 3-м и 5-м курсах, наименьшая – на 2-м курсе. Однако большинство тьюторов, сопровождающих и консультирующих команды игроков, составили студенты 2 и 3-го года обучения. Полученные данные указывают на то, что по мере взросления у студентов меняются акценты мотивации выбора организаторских функций.

Рассмотрим более детально некоторые мотивы респондентов на примере ответов на один из вопросов-индикаторов: «Почему Вы решили принять участие в организации квеста?», который предполагал выбор не более трех вариантов ответов. Обработка формулировок ответов и их обобщение показали, что основным мотивом участия в квест-игре «Лаборатория» у 64% респондентов стало желание внести свой вклад во что-то «необычное и нестандартное», попробовав себя в роли организатора или тьютора внеучебного мероприятия. Такой вариант ответа выбрали 18% студентов 2-го курса, 20% третьекурсников, 10% обучающихся 4-го курса, 14% – 5-го и 2% шестикурсников. Причем лишь небольшая часть респондентов (26% от общей численности) под «участием в чем-то новом» (например, в квесте на базе вуза) подразумевала пассивное созерцание за деятельностью других.

Потребность участвовать во всем новом как способе личного самосовершенствования назвали в качестве своего мотива 44% респондентов, из них 6% второкурсников, 16% третьекурсников, 10% четверокурсников, 4% пятикурсников и 8% шестикурсников.

Приведенное выше распределение мотивов и предпочтений, вероятно, объясняется следующими причинами. Для второкурсников заканчивается адаптационный период в вузе, и они только определяют с направлением своего профессионального развития. Повышение обоих показателей («участие в чем-то новом» и проявление себя в «необычном и нестандартном» деле) на 3-м курсе связано, скорее всего, с расширением у студентов к этому периоду обучения культурных запросов и потребностей, которые реализуются через проживание молодыми людьми нового опыта, а также собственную активность и творчество. Если активность студентов 2–5-го курсов определяется в первую очередь степенью новизны формата и концепции мероприятия, то для учащих выпускного курса такой фактор, как новизна, уже не имеет определяющего значения – они, очевидно, больше нацелены на поиск рациональных, приближенных к реальной практике путей и форм профессиональной подготовки, что согласуется с выводами других исследований (см., например, [19]).

К сожалению, только 6% опрошенных отметили в качестве мотива участия в организации квеста «возможность получить опыт работы в команде». В связи с этим, очевидно, следует внести методические коррективы в правила подготовки и проведения подобных внеучебных мероприятий.

Однако в целом полученные результаты подтверждают обоснованность выбора игрового формата внеучебной деятельности студентов вуза как современного и нестандартного способа и дополнительного механизма развития и поддержки их мотивации к совершенствованию личной профессиональной подготовки.

Заключение

Наше исследование еще раз подтвердило, что основой мотивации активного участия в студенческой жизни (как собственно учебной, так и внеучебной) является прежде всего интерес учащихся, однако при этом на каждом этапе обучения студенты решают специфические личностные ценностно-содержательные и организационные задачи, в связи с чем может смещаться и акцент их мотивации.

Так, для первокурсников первостепенный вопрос – адаптация к студенческим формам коллективной жизни, поэтому их поведение отличается высокой степенью конформизма. В последующие два года обучения у студентов, получающих общую подготовку по осваиваемой специальности, формируются собственные культурные запросы и потребности. Далее, на 4–6-м курсах, происходит переоценка жизненных и культурных ценностей, отмечается интенсивный поиск обучающимися наиболее целесообразных, приближенных к реальной трудовой практике форм профессиональной подготовки [20].

Считается, что перечисленными изменениями обусловлена закономерность трансформации мотивов образовательной деятельности учащихся высшей школы. Студенты первых курсов проявляют интерес к нестандартным формам обучения, позволяющим познакомиться с различными гранями содержания приобретаемого образования и будущей профессии. Ведущим мотивом на 2-м и 3-м курсах становится желание познавать новое и участвовать во всем, что с ним соотносится. Мотивом деятельности старшекурсников часто выступает желание передать опыт младшим коллегам и попробовать себя в качестве организатора университетского мероприятия¹.

Вместе с тем, опираясь на результаты нашего исследования, можно предположить, что для студентов 2–4-го курсов также характерен мотив

¹ Социология молодежи: учебник / под ред. В. Т. Лисовского. Санкт-Петербург, 1996. 460 с.

научиться организации мероприятий на уровне университета (и, возможно, впервые примерить на себя роль руководителя, управляющего процессом), обозначив тем самым для себя новую точку личностного развития.

От изначально нецеленаправленного интереса, не ограниченного конкретной задачей, студенты, получив определенный организаторский опыт, в итоге приходят к удовлетворению своих потребностей в сопричастности к общему делу, в самоутверждении за счет возможности внести в него личный вклад. При этом внешним мотиватором включенности студентов в процесс организации различных мероприятий профессиональной направленности могут и должны выступать нетрадиционные, не рутинные формы внеучебной деятельности вуза. По нашим наблюдениям, студенты-медики с интересом участвовали в такого рода мероприятии, осуществленном в виде квеста, и 100% из них изъявили готовность продолжить подобную нестандартную активную деятельность, причем 94% – без каких-либо предварительно оговариваемых условий (6% респондентов указали на необходимость дополнительной помощи при подготовке этапа, внесения незначительных изменений в процесс организации квеста и т. п.).

Студенческий возраст – особый период жизни человека, во время которого происходит формирование его профессиональных интересов, определяющих успешность дальнейшей карьеры. Не преувеличивая роли внеучебной сферы подготовки в вузе, которой в силу коммерциализации высшего образования в последнее время уделяется все меньше внимания, хотелось бы подчеркнуть, что многие необходимые и весьма востребованные в избранной профессии навыки учащиеся могут обрести только при условии эффективной организации данного направления деятельности образовательного учреждения и активного включения в эту работу будущих специалистов [21].

В дальнейшем мы планируем расширить начатое исследование и изучить мотивы участия студентов медицинского вуза в организации иных мероприятий профессиональной направленности, в том числе в составе студенческих и волонтерских отрядов и во время работы в детском лагере в период профильной смены «Гармония», ориентированной на формирование здорового образа жизни у школьников.

Список использованных источников

1. Иванайская Т. А. Педагогический потенциал внеучебной деятельности в развитии конкурентоспособности выпускника вуза // Символ науки. 2015. № 12. С. 137–138.
2. Бакшаева Н., Вербицкий А. Психология мотивации студентов. Москва: Логос, 2016. 459 с.

3. Богданов Ю. В. Мотивация студента к обучению: теория и практика // Terra Economicus. 2013. Т. 11, № . 4–3. С. 253–257.
4. Долгина Е. С., Васильева Е. В. Концепции мотивации персонала: содержательные и процессуальные теории // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 387–390.
5. Мешков Н. И., Мешков Д. Н. Мотивация личности как ключевая проблема психологии // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1. С. 37–43.
6. Казаева Е. А. Роль партисипативности в системе высшего образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 25–30.
7. Nadeem M. Participative management style; a tool to enhance quality education // Journal of Humanities and Social Science. 2012. Vol. 4. Issue 2. P. 8–14.
8. Кикина И. А. Внеучебная практическая деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций, профессионального самоопределения и развития личности обучающихся [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/09/04/vne-uchebnaya-prakticheskaya-deyatelnost-kak-faktor> (дата обращения: 15.11.2017).
9. Кавинкина И. Н. Социокультурная среда вуза как фактор нравственного и патриотического воспитания студентов // Материалы заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации», 15–17 мая, 2013 г., Минск. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2013. С. 53–55.
10. Мазурок И. А. Теоретико-методологические основы нравственного воспитания студентов в процессе обучения // Материалы заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации», 15–17 мая, 2013 г., Минск. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2013. С. 57–60.
11. Тарасюк М. М. Возрождение народных традиций и воспитание толерантности студенческой молодежи в учреждении высшего образования // Материалы заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации» 15–17 мая, 2013 г., Минск. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2013. С. 80–82.
12. Асмыкович И. К., Можей Н. П. Об опыте работы с хорошо успевающими студентами в технических университетах // Материалы заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации» 15–17 мая, 2013 г., Минск. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2013. С. 15–18.
13. Улановская С. И. Игровые технологии и их использование в педагогической работе с творческой молодежью // Материалы заочной научно-методической конференции «Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации» 15–17 мая, 2013 г., Минск. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2013. С. 82–85.
14. Смирнов В. А. Внеучебная работа в вузе. Некоторые проблемы и возможности развития // Вестник высшей школы. 2014. № 11. С. 17–23.
15. Новикова Е. В., Шайхутдинова Г. А. Современные технологии формирования профессиональной компетентности во внеучебной деятельности

студентов // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 7. С. 346–349.

16. Чиркина Р. В. Концептуальные подходы к организации воспитательной работы со студентами // Академический вестник Академии социального управления. 2010. № 2 (2). С. 28–35.

17. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Мир науки: интернет-журнал [Электрон. ресурс]. 2016. Т. 4, № 5. С. 1–10. Режим доступа: <https://mir-nauki.com>

18. Kaivola T., Salomaki T., Taina J. In quest for better understanding of student learning experiences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 8–12.

19. Маминаускас Р. К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. 2005. № . 2. С. 134–138.

20. Беркович А. С., Копылова Т. В. Мотивация: от теории к практике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № . 2. С. 15–20.

21. Денисова А. Б. Роль внеучебной деятельности в подготовке современного специалиста // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. 2012. № 3 (21). С. 225–228.

References

1. Ivanayskaya T. L. Pedagogical potential of extracurricular activity in development of competitiveness of the graduate of the university. *Simvol nauki = Symbol of Science*. 2015; 12: 137–138. (In Russ.)

2. Dolgina E. S., Vasilieva E. V. Concepts of staff motivation: Substantive and procedural theories. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*. 2015; 7: 387–390. (In Russ.)

3. Meshkov N. I., Meshkov D. N. Motivation as the key problem of personality psychology. *Integracija obrazovanija = Integration of Education*. 2015; 19 (1): 37–43. (In Russ.)

4. Kazaeva E. A. Role of participation in the system of the higher education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2014; 1: 25–30. (In Russ.)

5. Nadeem M. Participative management style; a tool to enhance quality education. (Nov– Dec 2012). *Journal of Humanities and Social Science*. 2012; 4 (2): 8–14.

6. Kikina I. A. Extracurricular activities as a factor of professional competences formation self-determination and personal development of students [Internet]. 2012 [cited 2017 Nov 15]. Available from: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/09/04/vneuchebnaya-prakticheskaya-deyatelnost-kak-faktor> (In Russ.)

7. Kavinkina I. N. Socio-cultural environment of the university as a factor in the moral and patriotic education of students. In: *Materialy zaочноj nauchno-metodicheskoy konferencii “Ideologicheskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii” = Proceedings of the correspondence scientific and methodical conference “Ideological and Educational Work in Institutions of Higher Education: Traditions and Innovations”*; 2013 May 15–17; Minsk. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2013. p. 53–55. (In Russ.)

8. Mazurok I. A. Theoretically-methodological bases of moral education of students in the process of training. In: *Materialy zaochnoj nauchno-metodicheskoj konferencii "Ideologicheskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii"* = *Proceedings of the correspondence scientific and methodical conference "Ideological and Educational Work in Institutions of Higher Education: Traditions and Innovations"*; 2013 May 15–17; Minsk. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2013. p. 57–60. (In Russ.)

9. Tarasyuk M. M. Revival of national traditions and education of tolerance of student youth in the institution of higher education. In: *Materialy zaochnoj nauchno-metodicheskoj konferencii "Ideologicheskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii"* = *Proceedings of the correspondence scientific and methodical conference "Ideological and Educational Work in Institutions of Higher Education: Traditions and Innovations"*; 2013 May 15–17; Minsk. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2013. p. 80–82. (In Russ.)

10. Asmykovich I. K., Mozhey N. P. On the experience of working with well-performing students in technical universities. In: *Materialy zaochnoj nauchno-metodicheskoj konferencii "Ideologicheskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii"* = *Proceedings of the correspondence scientific and methodical conference "Ideological and Educational Work in Institutions of Higher Education: Traditions and Innovations"*; 2013 May 15–17; Minsk. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2013. p. 15–18. (In Russ.)

11. Ulanovskaya S. I. Game technologies and their use in pedagogical work with creative youth. In: *Materialy zaochnoj nauchno-metodicheskoj konferencii "Ideologicheskaja i vospitatel'naja rabota v uchrezhdenijah vysshego obrazovanija: tradicii i innovacii"* = *Proceedings of the correspondence scientific and methodical conference "Ideological and Educational Work in Institutions of Higher Education: Traditions and Innovations"*; 2013 May 15–17; Minsk. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2013. p. 82–85. (In Russ.)

12. Smirnov V. A. Non-academic work in the university. Some problems and development opportunities. *Vestnik vysshej shkoly = Higher School Bulletin*. 2014; 11: 17–23. (In Russ.)

13. Novikova E. V., Shajhutdinova G. A. Modern technologies of forming professional competence in extracurricular activities of students. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta = Bulletin of Kazan Technological University*. 2014; 7: 346–349. (In Russ.)

14. Chirkina R. V. Conceptual approaches to the organization of educational work with students. *Akademicheskij vestnik Akademii social'nogo upravlenija = Academic Bulletin of the Academy of Social Management*. 2010; 2 (2): 28–35. (In Russ.)

15. Kicherova M. N., Efimova G. Z. Educational quests as a creative pedagogical technology for students of a new generation. *Mir nauki: Internet-zhurnal = The World of Science: On-line Journal* [Internet]. 2016 [cited 2017 Nov 13]; 4 (5): 1–10. Available from: <https://mir-nauki.com> (In Russ.)

16. Kaivola T., Salomaki T., Taina J. In quest for better understanding of student learning experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012; 46: 8–12.

17. Malinauskas R. K. Motivation of students at different stages of training. *Socio-logicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2005; 2: 134–138. (In Russ.)

18. Berkovich L. S., Kopylova T. V. Motivation: From theory to practice. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah = Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2003; 2: 15–20. (In Russ.)

19. Denisova A. B. The role of extracurricular activities in training a modern specialist. *Izvestiya Kazanskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta = News of the Kazan State University of Architecture and Engineering*. 2012; 3 (21): 225–228. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шульгина Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы и безопасности жизнедеятельности Курского государственного медицинского университета, Курск, Россия. E-mail: ShulginaTA@kursksmu.net

Кетова Наталья Александровна – ассистент кафедры социальной работы и безопасности жизнедеятельности, начальник социального центра Курского государственного медицинского университета, Курск, Россия. E-mail: natalek030573@mail.ru

Холодова Ксения Алексеевна – специалист социального центра по сопровождению инклюзивного образования Курского государственного медицинского университета, Курск, Россия. E-mail: kseniyaxolod@mail.ru

Северinov Дмитрий Андреевич – студент Курского государственного медицинского университета, Курск, Россия. E-mail: dmitriy.severinov.93@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.09.2017; принята в печать 13.12.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatyana A. Shulgina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work and Safety of Life, Kursk State Medical University, Kursk, Russia. E-mail: ShulginaTA@kursksmu.net

Natalya A. Ketova – Teaching Assistant, Department of Social Work and Safety of Life, Head of Social Center, Kursk State Medical University, Kursk, Russia. E-mail: natalek030573@mail.ru

Kseniya A. Kholodova – Specialist for Inclusive Education Maintenance, Social Center, Kursk State Medical University, Kursk, Russia. E-mail: kseniyaxolod@mail.ru

Dmitry A. Severinov – Student of Kursk State Medical University, Kursk, Russia. E-mail: dmitriy.severinov.93@mail.ru

Received 05.09.2017; accepted for publication 13.12.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07:377.8.015.324.2

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-116-135

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ

Д. П. Заводчиков

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: zavodchikov_d@mail.ru*

П. О. Манякова

*Свердловский областной педагогический колледж, Екатеринбург, Россия.
E-mail: polinamanyakova@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* В условиях неопределенности развития социально-экономической среды, быстрого обновления технологий и трансформации мира профессий актуализируется проблема личностного планирования и реализации индивидуального профессионального будущего, для решения которой требуются навыки саморегуляции и привлечение всех психологических способностей индивида.

Цель публикации заключается в представлении результатов пилотажного исследования взаимосвязи параметров саморегуляции личности и компонентов личной профессиональной перспективы на этапе профессиональной подготовки.

Методология и методики. Методологической основой исследования стал субъектно-деятельностный подход к изучению феномена «профессиональное самоопределение». Для получения эмпирических данных применялись опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» и схема построения личного профессионального плана, разработанная Е. А. Климовым и дополненная ценностно-нравственными компонентами самоопределения, предложенными Н. С. Пряжниковым. Математико-статистическая обработка результатов производилась с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Для сравнительного анализа использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни; для корреляционного анализа – критерий Спирмана.

Результаты и научная новизна. На методологическом уровне в статье обсуждается идея самоосуществления субъекта в профессиональной сфере.

Построение личной профессиональной перспективы показано как практические действия по прогнозированию профессионального будущего в контексте сложившихся у личности структур саморегуляции поведения.

На эмпирическом уровне на выборке студентов Свердловского областного педагогического колледжа выявлена взаимосвязь саморегуляции и профессиональной перспективы как измеряемых параметров профессионального самоосуществления. Обнаружены различия в выраженности отдельных компонентов саморегуляции и личного профессионального плана у учащихся разных курсов. Охарактеризованы существенные взаимосвязи между установленными показателями.

Практическая значимость. Результаты исследования могут стать частью научно обоснованных представлений о закономерностях взаимосвязи процесса саморегуляции как складывающейся в раннем онтогенезе личностной структуры и формирования образа профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки. Материалы публикации могут быть полезны преподавателям системы профессионального образования и специалистам, занимающимся профориентационной работой и психолого-педагогическим сопровождением студентов вузов и колледжей.

Ключевые слова: самоосуществление субъекта, профессиональное самоопределение, прогнозирование профессионального будущего, саморегуляция, личная профессиональная перспектива (план), профессиональная подготовка.

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Гранта РГНФ 15-06-10480 «Пространственно-временные особенности профессиональной трансспективы субъекта постиндустриального общества».

Авторы выражают признательность экспертам журнала за объективный анализ статьи и рекомендации по совершенствованию ее содержания.

Для цитирования: Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 116–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-116-135

RELATIONSHIP OF SELF-REGULATION AND PERSONAL PROFESSIONAL PERSPECTIVE OF STUDENTS

D. P. Zavodchikov

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

P. O. Manyakova

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: polinamanyakova@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Today, the problem of personal planning and realization of the individual professional future has become very urgent in the conditions of uncertainty of the social and economic environment development, fast updating of technologies and transformation of the world of professions. Therefore, skills of self-regulation and attraction of all psychological abilities of the individual are required to build up personal professional perspective.

The aim of the publication is to present the results of the pilot study of the relationship of self-regulation parameters and components of personal professional perspective at the stage of vocational training.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is subject-activity approach to the study of the phenomena “professional self-determination”. To obtain empirical data, V. I. Morosanova’s questionnaire “The Style of Self-Regulation of Behaviour” and the scheme of creation of the personal professional plan developed by E. A. Klimov and added with the valuable and moral components of self-determination offered by N. S. Pryazhnikov were applied. Mathematical-statistical processing of the results was carried out by means of the Kolmogorov-Smirnov test. The nonparametric Mann-Whitney U test was used for the comparative analysis; the Spearman’s rank correlation test was used for the correlation analysis.

Results and scientific novelty. In the present article, the idea of self-determination of the subject in the professional sphere is discussed at the methodological level. Creation of personal professional perspective is shown as practical actions for predicting of the professional future under the developed behavioural self-regulation structures of the personality.

The relationship of self-regulation and professional perspective (as the measured parameters of professional self-determination) was revealed at the empirical level on the sample of students of the Sverdlovsk Regional Teachers Training College. The distinctions of separate components degree of self-regulation and personal professional plan are found out among students of different years of studies. The essential relationships between the established indicators are designated.

Practical significance. The research results can become a part of scientifically based concepts of regularities in the relationship of self-regulation process as the personal structure development in early ontogenesis, and formation of the professional future image at the stage of vocational training. The materials of the publication can be useful for teachers and lecturers of professional education and experts who are engaged in professional orientation work and psycho-pedagogical support for students of higher education institutions and colleges.

Keywords: self-realization of the subject, professional self-determination, forecasting of the professional future, self-regulation, personal professional perspective (plan), vocational training.

Acknowledgements. The research was performed within the financial support of the Russian Foundation for Humanities № 15-06-10480 “Space-Temporal Features of the Professional Transpective of the Subject of Post-Industrial Society”.

The authors are grateful to all the experts of the journal for an objective analysis of the article and valuable recommendations that helped improve its content.

For citation: Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 116–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-116-135

Введение

Прогнозирование будущего и управление моделируемыми процессами являются одними из базовых понятий формирующегося шестого технологического уклада [1]. На следующем этапе прогнозирования будущего предположительно переместится на процессы становления личности (концепция седьмого технологического уклада базируется на идее расширения психических и психологических возможностей человека), профессионального роста, жизненного и творческого самоопределения, т. е. на процессы самоосуществления субъекта, целенаправленного формирования субъектности и ее проявления. Идея личностного прогнозирования, с одной стороны, совпадает частично с экзистенциальным пониманием жизненной позиции¹ и с гуманистическими трактовками самореализации [2]. С другой стороны, названная идея коррелируется с субъектно-деятельностным подходом к самоопределению, самодетерминации² и саморазвитию [3]. В подобном контексте взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы может рассматриваться как отдельный аспект прогнозирования (и самопрогнозирования) профессионального будущего субъекта.

Процесс и результат определения позиции личности в социально-профессиональной среде описываются феноменом профессионального са-

¹ Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

² Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 6. С. 3–12; Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. Москва: Академический проект, 2000. С. 27–42.

моопределения, структурно и содержательно представленным в отечественной психологии¹. Обретение профессиональной самоидентичности является одним из аспектов многомерного самоосуществления человека [4]. Психологические механизмы и компоненты более широкого процесса, раскрывающие качественные преобразования личности, рассматриваются в основном на описательном уровне.

Интеграция психологических структур в действующую субъектность, связанную с самоосуществлением и самопроектированием, основана, по нашему мнению, на процессах отражения человеком своего психического состояния во времени, т. е. на ретроспекции, рефлексии и антиципации. Способность человека к временной децентрации, позволяющая изменять, создавать, находить новые смыслы во всех временных модусах и устанавливать связи между ними, сохраняет его идентичность. Частные механизмы, через которые личность воспринимает, изменяет себя, воплощаются в конкретных когнитивных, аффективных и поведенческих аспектах в виде представлений, отношений, поступков и т. д. Таким образом, сложный процесс взаимодействия личности и профессии приобретает качественно новый характер, обусловленный признанием сущностных характеристик (динамичности, неопределенности, изменчивости) современной социально-профессиональной среды. Вместе с тем активность и целенаправленность субъекта создают динамическое равновесие и позволяют описывать, объяснять, прогнозировать и предсказывать профессиональное становление человека на уровне отдельных феноменов, их взаимосвязи и временной изменчивости.

Этап выбора профессии и направления профессионального образования является отправной точкой для самоосуществления субъекта в профессиональной деятельности. Прогнозирование собственного профессионального будущего во многом задает вектор развития личности, начиная с подросткового возраста. На этапе профессиональной подготовки профессиональное самоопределение продолжается как процесс, в ходе которого возникают новые перспективы развития.

Планирование и реализация собственного профессионального будущего в условиях неопределенности развития социально-экономической среды, быстрого обновления технологий и трансформации мира профессий – непростая личностная задача, для решения которой недостаточно

¹ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2005; Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: МГППИ, 1999. 97 с.

использования только адаптационных механизмов и возможностей человека: он должен приобрести черты субъекта прогнозирования и проектирования своего будущего.

Отдельным феноменом профессионального самоопределения является составление личного профессионального плана, который можно представить как выбор определенных социально-психологических и личностных установок на реализацию себя как в «зоне ближайшего профессионального развития», так и в более отдаленной перспективе. Оформление такого плана требует привлечения всех психологических способностей индивида и навыков саморегуляции, приобретенных им на предыдущих этапах онтогенеза.

Таким образом, построение в период профессиональной оптации личной перспективы, ее пересмотр, дополнение и расширение на стадии профессиональной подготовки могут рассматриваться как практическая, опирающаяся на адаптационные механизмы и сложившийся стиль саморегуляции личности деятельность по прогнозированию собственного профессионального будущего. Этот сложный процесс требует как полноценного теоретико-методологического обоснования, так и эмпирических исследований.

Обзор литературы

В работах отечественных и зарубежных авторов показано, что способность человека предсказывать свое будущее, формировать завтрашний образ себя дает возможность разумно выстраивать настоящее, вести активный поиск сферы и форм самовыражения, наиболее соответствующих индивидуальным запросам и интересам. Сложность операционализации понятия профессионального самоопределения связана с тем, что существуют схожие по содержанию лексемы: самоактуализация, самореализация, самоосуществление. Несмотря на некоторую путаницу в дефинициях, можно выделить два магистральных направления психологического понимания профессионального самоопределения.

Первое направление акцентирует процесс самоопределения и его включенность в жизнедеятельность человека.

Так, в концепции самоактуализации А. Маслоу профессиональное самоопределение рассматривается как часть профессионального развития через стремление человека совершенствоваться, выражать и проявлять себя в значимом для себя деле¹.

¹ Maslow A. H. *Motivation and Personality*. Second Ed. New York: Harper, 1970. 369 p.

Д. Сьюпер профессиональное развитие понимает как длительный, целостный процесс развития личности, который отождествляется с построением карьеры и основу которого составляют постоянно чередующиеся выборы, обусловленные «Я-концепцией» личности как целостного образования, качественно изменяющегося по мере взросления человека¹.

Основатель трансактного анализа Э. Берн, рассуждая о проблемах построения человеческой судьбы, выделял жизненные сценарии и жизненные стратегии. К первым он относил «программы поступательного развития, выработанные в раннем детстве под влиянием родителей, определяющие поведение индивида в важных аспектах его жизни» и охватывающие всю жизнь человека в подробностях; ко вторым – общие представления о человеческой жизни [5]. Сценарии и стратегии реализуются в профессиональной сфере в виде профессиональной судьбы, профессиональных ошибок и т. п.

В отечественной психологии также есть приверженцы процессуального подхода к профессиональному самоопределению.

В рамках концепции профессионального становления, разрабатываемой Т. В. Кудрявцевым и его последователями, профессионализация выглядит как целостный процесс обретения профессионально-социальной зрелости².

По мнению Е. А. Климова, профессиональное развитие начинается с момента принятия профессии и освоения ее азов, что, в свою очередь, создает основание для «включения» человека в систему ценностей и требований конкретной профессии, задающих императив профессиональной подготовки, в ходе которой снимаются противоречия между требованиями и возможностями человека, между профессиональными ценностями и содержанием его мотивационной сферы³.

А. К. Марковой было проанализировано соотношение и взаимодействие процессов профессионализации и социализации человека и показано сложное переплетение взаимообусловленных жизненных и профессиональных событий и новообразований⁴.

В концепции Э. Ф. Зеера выделены стадии профессионального становления, различающиеся социальными ситуациями развития и уровнем реализации профессиональной деятельности [6].

¹ Super D. E. Vocational development. New York, 1957. 391 p.

² Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. Москва: МЭИ, 1986. 108 с.

³ Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва: МГУ, 1988. 199 с.

⁴ Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.

По мнению Е. М. Борисовой, профессиональное самоопределение – это делящееся в течение всего периода активной трудовой деятельности развитие личности в профессии на основе максимального использования человеком своих способностей и индивидуально-психологических возможностей¹.

Л. М. Митина, опираясь на положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни, представила профессиональное развитие в виде двух основных моделей: адаптивного поведения и профессионального развития².

В целом перечисленные «процессуальные» концепции сосредоточены на качественных изменениях профессиональной деятельности и личности. В содержательных концепциях профессионального самоопределения в центре внимания не столько его процесс, сколько условия, в которых он осуществляется, или константное психологическое содержание самоопределения.

По Дж. Холланду, выбор профессии и дальнейшее продвижение в ней связаны с поиском индивидом наиболее комплиментарного профессионального окружения, которое характеризуется определенным уровнем интеллектуального развития, его динамикой и общностью интересов. Человек вступает в такую среду, которая соответствует ему типологически³.

Э. Гинцберг считает, что успешное самоопределение сопровождается наличием широкого спектра личностно-значимых позитивных ценностей, или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра; а неуспешное – «ценностной пустотой», узким спектром ценностей или их отсутствием⁴.

Источником профессионального развития, как и любого развития вообще, является наличие противоречий. Как полагает Ю. П. Поваренков, противоречия, возникающие в системе «требования профессии – возможности и потребности человека», определяют динамику, перестройку и трансформацию социальных ситуаций развития [7].

Весомый вклад в понимание проблемы самоопределения внес В. И. Слободчиков, который связал данный процесс с внутренней рефлексией, кризисом развития, нарушением событийности, самобытностью человека, становлением подлинного авторства при реализации собственного способа жизни [8].

¹ Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис.... канд. психолог. наук. Москва, 1995.

² Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

³ Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice // Journal of Applied Physiology. 1968. V. 52, № 1. P. 45–52.

⁴ Ginzberg E., Ginzberg S. W., Axelrad S., Herma J. L. Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Columbia University Press, 1951. 271 p.

А. Т. Ростунов рассматривает профессиональное самоопределение через призму создания эффективной системы управления процессом формирования профессиональной пригодности¹.

М. Р. Гинзбург выделяет жизненное поле личности, где происходит профессиональное самоопределение, понимаемое им как изменение и корректировка «совокупности индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее, будущее»².

Наш краткий обзор содержит, конечно, далеко не все работы, посвященные изучению обсуждаемого феномена. В частности, мы не упомянули огромное количество эмпирических исследований процесса профессионального самоопределения, его условий и факторов, возрастных особенностей и т. д. Однако даже такой «синопсис» позволяет представить в общем виде на методологическом уровне сущностное содержание профессионального самоопределения, которое мы понимаем как процесс самоосуществления субъекта в профессиональной сфере, детерминированный не только внешней средой, но и внутренней логикой развития субъектности. Таким образом, профессиональное самоопределение имеет пространственное и временное измерение и может пониматься как самоосуществление субъекта в профессионально-образовательном пространстве [9].

Прогнозирование профессионального будущего в нашем исследовании показано как взаимодействие сложившихся структур саморегуляции и неопределенного содержания будущего субъекта в профессиональной сфере. Взаимосвязь саморегуляции и профессиональной перспективы студентов колледжа как измеряемых параметров профессионального самоосуществления на этапе профессиональной подготовки изучалась нами на эмпирическом уровне.

Материалы и методы

Наше эмпирическое исследование, которое, в силу теоретико-методологического задела, специфики и количества его участников, можно считать пилотажным, было направлено на выявление взаимосвязи параметров саморегуляции и сформированных компонентов личной профессиональной перспективы на этапе профессиональной подготовки.

Выборку испытуемых составили студенты 2–3-го курсов Свердловского областного педагогического колледжа (n=94).

¹ Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск: Высшая школа, 1984. 176 с.

² Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–27.

В ходе работы использовались опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой и схема построения личного профессионального плана, разработанная Е. А. Климовым и дополненная ценностно-нравственными компонентами самоопределения, предложенными Н. С. Пряжниковым.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (далее – ССПМ), созданный в 1988 г. в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая – В. И. Моросанова), пригоден как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Методика построена на типичных жизненных ситуациях и не имеет непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель опросника – фиксация развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включая показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств: гибкости и самостоятельности.

ССПМ состоит из 46 утверждений. Единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ) характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести показателей (по 9 утверждений в каждом), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входит в состав сразу двух шкал. Это относится к формулировкам, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество¹.

«Личная профессиональная перспектива» – открытый опросник, использующийся для обобщенной и целостной оценки (и самооценки) перспектив профессионального и личностного развития. Одноименные активизирующие методики направлены на формирование субъекта профессионального самоопределения и предполагают не только развитие у консультируемого интереса (мотивации) к рефлексии своих проблем, но и вооружение его доступными и понятными средствами планирования, корректировки и реализации своих профессиональных перспектив².

¹ Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121–127.

² Пряжников Н. С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11-е классы). Москва: Вако, 2005. 288 с.

Наше исследование, проведенное в 2016–2017 гг., включало сравнение уровня выраженности показателей саморегуляции и характеристик личной профессиональной перспективы у мужчин и женщин, сравнение студентов 2-го и 3-го курсов, а также выявление взаимосвязей саморегуляции и перспективы на общей выборке.

Для проверки распределения признаков применялся критерий Колмогорова – Смирнова. Поскольку подавляющая часть параметров саморегуляции и личного профессионального плана (далее – ЛПП) статистически достоверно отличалась от нормального распределения, для дальнейшей математико-статистической обработки были использованы непараметрические критерии. Сравнительный анализ осуществлялся с помощью U-критерия Манна – Уитни; корреляционный анализ – посредством критерия Спирмана.

Результаты исследования

Проверка первой выдвинутой нами гипотезы о различии уровней выраженности компонентов саморегуляции и ЛПП у студентов разного пола не выявила статистически достоверных различий. Отметим, что U-критерий Манна – Уитни был задействован, в первую очередь, в связи с сильной неравновесностью гендерных групп ($n_{\text{муж}} = 5$, $n_{\text{жен}} = 89$). При сравнении показателей личной профессиональной перспективы также не было обнаружено статистически достоверных различий, за исключением показателя ЛПП «Знание о путях преодоления внешних препятствий» ($U=103$, $p=0,03$, средний ранг выше у испытуемых мужского пола). С одной стороны, это можно легко объяснить численной несопоставимостью групп, с другой – гендерным фактором.

Больше значимых различий выявлено при сравнении показателей саморегуляции и ЛПП студентов 2-го и 3-го курсов ($n_2 = 44$, $n_3 = 50$) (таблица).

Параметры саморегуляции «Оценивание результатов» и «Гибкость» оказались выше у студентов 3-го курса, но в остальном, в том числе на общем уровне саморегуляции, различий не обнаружено. Однако оценивание результатов у третьекурсников более дифференцировано, а гибкость их саморегуляции может быть выше в силу большего опыта социального поведения.

При сопоставлении сформированности компонентов ЛПП выявлены статистически достоверные различия в общем показателе и трех отдельных компонентах: «Осознание необходимости профессионального образования», «Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения», «Представление о своих возможностях и недостатках». Согласно средним рангам все параметры оказались

выше у студентов 3-го курса. Очевидно, у третьекурсников общие представления о себе и обществе в контексте построения профессионального плана более отчетливые, чем у второкурсников.

Сравнение показателей саморегуляции и личной профессиональной перспективы у студентов 2-го и 3-го курсов
Comparison of self-regulation and personal professional perspective of second-and-third year students

Показатели саморегуляции и ЛПП	Показатель U Манна – Уитни	Уровень значимости, p
Оценивание результатов	811,000	0,026
Гибкость	826,000	0,035
Осознание необходимости профессионального образования (ЛПП)	504,500	0,000
Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения (ЛПП)	791,000	0,012
Представление о своих возможностях и недостатках (ЛПП)	805,000	0,020
Общий показатель (ЛПП)	841,500	0,050

Полученные результаты мы не можем с полной уверенностью объяснить процессом развития компонентов, поскольку в нашем исследовании применялся метод поперечных срезов, но принять к сведению «образовательный стаж» как потенциальный фактор различий, как нам думается, возможно.

Традиционно отсутствие различий изучаемых объектов не интерпретируется, вместе с тем нам бы хотелось обратить внимание на факт этого отсутствия относительно остальных компонентов ЛПП. Если исходить из их смыслового представления и содержательного наполнения, то сходство установленных показателей, с большой долей вероятности, может быть связано с недифференцированностью индивидуально-личностных представлений, смысловых аспектов профессионального труда и отсутствием резервных вариантов самоопределения.

Поскольку в нашем исследовании не принимали участия студенты других курсов, мы можем только предполагать, что в процессе профессиональной подготовки происходит усиление компонентов ЛПП за счет дифференциации и конкретизации отдельных установок на профессиональное самоопределение. Для научного подтверждения такого гипотетического утверждения требуются дополнительные эмпирические данные, а следовательно – организация лонгитюдных наблюдений.

С целью проверки второй сформулированной нами гипотезы о взаимосвязи параметров саморегуляции и показателей ЛПП был применен непараметрический критерий корреляции Спирмана. Известно, что корреляционный анализ не является прямым свидетельством причинно-следственных связей, тем не менее мы предположили, что построение ЛПП может быть обусловлено эффектом саморегуляции, поскольку стиль последней генетически (по началу формирования в процессе онтогенеза) проявляется у индивида ранее, чем способность прогнозирования и планирования своего профессионального будущего, даже в случае недостаточно дифференцированной личной профессиональной перспективы.

Применение корреляционного анализа позволило выявить интересные взаимосвязи. Общий уровень саморегуляции положительно коррелирует только с отдельными показателями ЛПП:

- «Осознание необходимости профессионального образования» ($r=0,320$; $p=0,01$);
- «Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями» ($r=0,273$; $p=0,01$);
- «Выделение ближайших и ближних профессиональных целей» ($r=0,390$; $p=0,01$).

Видимо, именно общий уровень саморегуляции задает вектор процесса осознания профессионально ориентированных целей на этапе профессиональной подготовки и, чем ниже уровень общей саморегуляции, тем менее осмыслен и активен процесс построения профессионального будущего в виде лично значимого плана.

Содержательно раскрыть все существенные взаимосвязи в рамках статьи не представляется возможным, поэтому кратко опишем выявленные значимые взаимосвязи параметров саморегуляции и ЛПП.

Согласно полученным данным, параметр саморегуляции «Планирование» положительно коррелирует с показателем «Выделение ближайших и ближних профессиональных целей» ($r=0,277$; $p=0,01$); а параметр саморегуляции «Моделирование» – со следующими показателями:

- «Осознание необходимости профессионального образования» ($r=0,367$; $p=0,01$);
- «Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями» ($r=0,306$; $p=0,01$);
- «Выделение ближайших и ближних профессиональных целей» ($r=0,404$; $p=0,01$);
- «Представление о своих возможностях и недостатках» ($r=0,268$; $p=0,01$);
- «Наличие системы резервных вариантов выбора» ($r=0,265$; $p=0,01$).

Параметр саморегуляции «Программирование» положительно связан

- с «Осознанием необходимости профессионального образования» ($r=0,265$; $p=0,01$);

- «Выделением ближайших и ближних профессиональных целей» ($r=0,272$; $p=0,01$).

Положительная корреляция параметров саморегуляции «Оценивание результатов» и «Гибкость» обнаружена только с «Осознанием необходимости профессионального образования» ($r=0,312$; $p=0,01$ и $r=0,288$; $p=0,01$ соответственно).

Параметр саморегуляции «Самостоятельность» также оказался положительно связан только с одним показателем – «Знание о путях преодоления внешних препятствий» ($r=0,275$; $p=0,01$).

Анализ и обобщение полученных результатов показали следующее.

Зафиксированная взаимосвязь между параметрами саморегуляции и временной перспективы может трактоваться как положительный эффект проецирования саморегуляции на построение образа профессионального будущего во время профессиональной подготовки.

Все параметры саморегуляции положительно коррелируют только с осознанием необходимости профессионального образования, что косвенно указывает на осознанное вовлечение волевой сферы в начальное становление человека как субъекта профессиональной деятельности. То есть на этапе профессиональной подготовки осознание ее необходимости выступает регулятором ближайшей профессиональной перспективы и погружения в учебно-профессиональную деятельность. Планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов и гибкость нацелены, в свою очередь, на регуляцию учебно-профессиональной деятельности в связи с отражением ее обязательности. Насколько точно это передает суть личностной установки на получение профессионального образования, сказать сложно. Тем более что в нашем исследовании параметр «Самостоятельность» оказался не взаимосвязан с показателями ЛПП, кроме одного из них – «Знания о путях преодоления внешних препятствий». Иными словами, несмотря на осознанную потребность освоения ближайшего профессионального будущего и понимание обучающимися необходимости приложения соответствующих волевых усилий, самостоятельность не являлась установкой участников исследования на реализацию всех компонентов ЛПП.

Мы обратили внимание на полное отсутствие корреляционных взаимосвязей саморегуляции с показателями ЛПП «Осознание ценности честного труда» и «Представление о смысле своего будущего профессиональ-

ного труда», а также с представлениями о собственных возможностях и недостатках. С одной стороны, в последующих этапах исследования такая связь может быть обнаружена, с другой – установленное нами ее отсутствие может указывать на размытость ценностно-смысловой сферы субъекта, обусловленную как незавершенностью личностного становления в период профессиональной подготовки, так и оценкой субъектом современных социально-экономических реалий (неопределенности, ориентации на потребление, информационной инфляции, смысловых кризисов и т. п.).

Таким образом, в ходе нашего эмпирического исследования были выявлены различия в степени выраженности параметров саморегуляции и компонентов личной профессиональной перспективы у студентов разных курсов, что косвенно указывает на возрастающую дифференциацию отдельных индивидуально-личностных представлений и установок на профессиональное самоопределение в ходе профессиональной подготовки. Для полной уверенности в верности данного вывода требуется организация масштабного лонгитюдного наблюдения.

Заключение

Существующие методики и технологии сопровождения процесса профессионального самоопределения ориентированы в первую очередь на подростковый и юношеский возраст, что соотносится с социально и личностно значимыми задачами выбора профессии и получения профессионального образования, которые человек решает в этот период жизни.

Проблемы профессионального образования и профессионального самоопределения широко обсуждаются [10], поскольку от их решений напрямую зависят как судьбы отдельных людей, так и социально-экономическое состояние общества. Между тем на сегодняшний день в России отсутствует единая система профессиональной ориентации и профессионального консультирования, хотя концептуально она уже разработана [11]. Предлагаются также подходы к реализации эффективного управления процессом профессионального самоопределения на этапе профессиональной подготовки [12, 13]. Полезным может быть и позитивный зарубежный опыт помощи молодежи и взрослому населению в успешном карьерном продвижении в течение жизни, причем успешность этого процесса западные специалисты связывают с социально-когнитивными механизмами адаптации и развития [14–16]. Однако пока в нашей стране локальные задачи выбора профессии, профессиональной реориентации, профессионального консультирования граждан, находящихся в сложных жизненных ситуациях или переживающих личностные кризисы, решаются в основном на уровне разрозненных служб занятости, консультирования

в школе, психотерапевтических практик и т. п. Необходимо выработать единую государственную политику по профориентации и профессиональному самоопределению молодежи и взрослого населения с учетом востребованности тех или иных профессий в зависимости от нужд граждан [17].

На наш взгляд, методологической основой построения системы поддержки профессионального самоопределения должна стать идея прогнозирования профессионального будущего на индивидуальном и общественном уровнях, подкрепленная психологическим знанием и психолого-педагогическими социогуманитарными технологиями сопровождения личности [18–20]. Содержанием соответствующей работы должны стать ценности и смыслы профессиональной деятельности, методы прогнозирования личностного профессионального становления и построения профессиональной трансспективы субъекта в динамичных социально-экономических условиях постиндустриального общества [21–23].

Результаты изложенного в настоящей статье исследования могут стать частью научно обоснованных представлений о закономерностях взаимосвязи процесса саморегуляции как складывающейся в раннем онтогенезе личностной структуры и формирования образа профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Малинецкий Г. Доклад о перспективах РФ / Nano News Net/ Опубликовано 30 июня, 2009 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nano-newsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf> (дата обращения 15.09.2017).
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 448 с.
3. Рубинштейн С. А. Человек и мир. Москва: Питер, 2012. 224 с.
4. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления // Мир психологии. 2008. № 3. С. 205–219.
5. Берн Э. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы; Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Москва: ЭКСМО, 2015. 576 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический проект, 2008. 336 с.
7. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: УРАО, 2002. 160 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Проблемы общения в Интернете и форумные ролевые игры [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (дата обращения: 20.06.2017).

9. Заводчиков Д. П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука. 2013. № 1 (3). С. 14–25.
10. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
11. Пахомова Е. А. Система государственно-общественного управления профессиональным самоопределением обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3 (23). С. 9–15.
12. Вандакурова Е. В. Управление профессиональным самоопределением студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 8. С. 36–37.
13. Болодурина И. П., Ханжина Н. В. Управление профессиональным самоопределением при трудоустройстве выпускника вуза на основе решающих деревьев // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2015. № 1. С. 15–22.
14. Lent R. W. Self-efficacy in a relational world: Social cognitive mechanisms of adaptation and development // The Counseling Psychologist. 2016. № 44 (4). P. 573–594. Available at: <http://dx.doi.org/10.1177/001.10000.6638742>. (Accessed 15 September 2017).
15. Lent R. W., Brown, S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span // Journal of counseling psychology. 2013. № 60 (4). P. 557–568. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033446>. (Accessed 15 September 2017).
16. Okay-Somerville B, Scholarios D. Position, possession or process? Understanding objective and subjective employability during university-to-work transitions // Studies in Higher Education. 2017. № . 42 (7), P. 1275–1291. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1091-813?journalCode=cshe20>. (Accessed 15 September 2017).
17. Мишле В. В. Профессиональное самоопределение современной российской молодежи // Вестник ПАГС. 2008. № 1. С. 79–84.
18. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
19. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–8. С. 1863–1869.
20. Алексеева Е. Д. Современные технологии предвидения профессионального будущего человека // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 78–81.
21. Заводчиков Д. П. Прогнозирование профессионального будущего в постиндустриальном обществе: психолого-педагогическая карта // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, 25 ноября 2015 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. С. 45–51.

22. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V. & Naumova O. A. The Relationship of Time Perspective and Subjective Perceptions of Students as the Empirical Base for Individualization of the Educational Path // IEJME – Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2678–2701.

23. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6925–6933.

References

1. Malinetsky G. Report on the prospects of the Russian Federation. In: Nano News Net [Internet]. 2009 Jun 30 [cited 2017 Sep 2]. Available from: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf> (In Russ.)

2. Maslow A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = The far limits of the human psyche. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2017. 448 p. (In Russ.)

3. Rubinshtein S. L. Chelovek i mir = Man and the world. Moscow: Publishing House Piter; 2012. 224 p. (In Russ.)

4. Derkach A. A., Saiko E. V. Subjectivity of a subject in acmeological development and problems of its subject self-realization. *Mir psihologii = The World of Psychology*. 2008; 3: 205–219. (In Russ.)

5. Bern E. H. Lyudi, kotorye igrayut v igry: Psihologiya chelovecheskoj sud'by; Igry, v kotorye igrayut lyudi: Psihologiya chelovecheskih vzaimootnoshenij = People who play games: The psychology of human destiny; Games in which people play: Psychology of human relationships. Moscow: Publishing House EKSMO; 2015. 576 p. (In Russ.)

6. Zeer E. F. Psihologiya professij = Psychology of professions. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2008. 336 p. (In Russ.)

7. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka = Psychological content of professional formation of the person. Moscow: University of the Russian Academy of Education; 2002. 160 p. (In Russ.)

8. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovnye stupeni razvitiya sub#ektnosti cheloveka = The main stages of the development of human subjectivity. Problemy obshheniya v Internetе i forumnye rolevye igry = Problems of communication on the Internet and forum role-playing games [Internet]. 2009 [cited 2017 Sep 5]. Available from: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (In Russ.)

9. Zavodchikov D. P. Spatial-temporal characteristics of the self-realization of the subject in the vocational-educational space: theoretical and methodological prerequisites. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2013; 1 (3): 14–25. (In Russ.)

10. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asymmetric professional future of modern youth. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2013; 4: 258–263. (In Russ.)

11. Pahomova E. A. System of state-public management of professional self-determination of students. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2016; 3 (23): 9–15. (In Russ.)

12. Vandakurova E. V. Management of professional self-determination of students. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*. 2014; 8: 36–37. (In Russ.)
13. Bolodurina I. P., Hanzhina N. V. Management of professional self-determination in the employment of a graduate of a university on the basis of decision trees. *Intellekt. Innovacii. Investicii = Intellect. Innovation. Investments*. 2015; 1: 15–22. (In Russ.)
14. Lent R. W. Self-efficacy in a relational world: Social cognitive mechanisms of adaptation and development. *The Counseling Psychologist* [Internet] 2016 [cited 2017 Sep 15]; 44 (4): 573–594. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/001.10000.6638742>
15. Lent R. W., Brown, S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology* [Internet]. 2013 [cited 2017 Sep 15]; 60 (4): 557–568. Available from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033446>
16. Okay-Somerville B., Scholarios D. Position, possession or process? Understanding objective and subjective employability during university-to-work transitions. *Studies in Higher Education* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sep 15]; 42 (7): 1275–1291. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1091813?journalCode=cshe20>
17. Mishle V. V. Professional self-determination of contemporary Russian youth. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya = The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*. 2008; 1: 79–84. (In Russ.)
18. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asymmetric professional future of modern youth. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2013; 4: 258–263. (In Russ.)
19. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Theoretical and applied grounds for forecasting the professional future of man. *Fundamental'nyye issledovaniya = Fundamental Research*. 2014; 9–8: 1863–1869. (In Russ.)
20. Alekseeva E. D. Modern technologies of foreseeing the professional future of man. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2016; 8: 78–81. (In Russ.)
21. Zavodchikov D. P. Forecasting of the professional future in a postindustrial society: psychological and pedagogical map. In: *Lichnost' v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Person in Professional and Educational Space. Materials of the 14th All-Russian Scientific and Practical Conference*; 2015 Nov 25; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University; 2015. p. 45–51. (In Russ.)
22. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V. & Naumova O. A. The relationship of time perspective and subjective perceptions of students as the empirical base for individualization of the educational path. *IEJME – Mathematics Education*. 2016; 11 (7): 2678–2701.
23. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The professional transpective of the students in the conflicting realities of the post-industrial society. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (14): 6925–6933.

Информация об авторах:

Заводчиков Дмитрий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID ID 0000-0002-5724-5047, Researcher ID 57191429588; Екатеринбург, Россия. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Манякова Полина Олеговна – преподаватель Свердловского областного педагогического колледжа, аспирант кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: polinamanyakova@gmail.com

Вклад соавторов.

Заводчиков Д. П. – разработка идеи исследования, методологии и методов исследования, статистическая обработка эмпирических данных, подготовка окончательного варианта текста статьи.

Манякова П. О. – сбор эмпирического материал, количественная обработка, подготовка предварительного варианта статьи.

Статья поступила в редакцию 25.09.2017; принята в печать 13.12.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Dmitry P. Zavodchikov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID ID 0000-0002-5724-5047, Researcher ID 57191429588; Ekaterinburg, Russia. E-mail: zavodchikov_d@mail.ru

Polina O. Manyakova – Teacher, Sverdlovsk Regional Teachers College; Postgraduate Student, Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: polinamanyakova@gmail.com

Contribution of the authors:

Dmitry P. Zavodchikov – development of the idea, methodology and methods of the research; statistical processing of empirical data; preparation of the final text of the article.

Polina O. Manyakova – collection of empirical material; quantitative processing; preparation of the preliminary version of the article.

Received 25.09.2017; accepted for publication 13.12.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

MOTIVATIONAL CONTENT ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS ON LITERATURE IN CONTEXT OF D. MCCLELLAND'S THEORY

E. V. Bataeva

Kharkov Humanitarian University "People Ukrainian Academy", Kharkov, Ukraine.

E-mail: bataevaekaterina72@yahoo.com

Abstract. *Introduction.* The main motives of human behavior are formed at the primary school age. Several factors play a determining role in children's development: up-bringing in the family, style of teaching at school, quality of popular literature and other sources of information, and, in particular, school textbooks. The special importance is given to the content quality of school textbooks. The influence of school textbooks is determined by the fact that school children should necessarily get familiar with the printed materials, resulting, as a consequence, in accepting the patterns of social interaction and motive-codes introduced there. Due to high constructivist potential of school textbooks, it seems necessary to carry out content analysis of textbooks' for the purpose of identifying the influence on certain motive trends formation in schoolchildren.

The aim of the publication is to present the methodology of motivational analysis of school textbooks on literature and the results of its approbation when studying the motivational content of Ukrainian textbooks for primary school.

Methodology and research methods. The research methodology is based on comparative, socio-constructivist, sociocultural and system-activity approaches to implementation of educational process and preparation of didactic materials. Scientific methods involve: analysis and synthesis of the content of sociological, socio-psychological, pedagogical and methodical literature; content analysis of educational texts.

Results and scientific novelty. The author's methodology of motivational content analysis of primary school textbooks on literature developed in the context of D. McClelland's theory is described. As the main categories of motivational content analysis of texts, the motives of behavior introduced by D. McClelland (achievements, affiliation, positive and negative power, avoidance of failure) as well as the motives of self-expression and refusal of affiliation have been used. As a result of the analysis of Ukrainian textbooks on literature for the 2nd–5th forms, it has been revealed that the affiliation motive occurred to be the dominant one, which has a positive motivational tendency. Among negative motivational tenden-

cies have been discovered: low level of representation of motives of achievement and self-expression; a relatively high frequency of using negative motive of power (numerous examples of manipulating people for own self-affirmation, authoritarianism of literature characters, use weakness of subordinates, etc.) and the motive of failure avoidance (the person's inability/unwillingness to work hard self-removal under difficulties). It has been concluded that high level of negative motives in primary school textbooks could indirectly influence the formation of passive life attitudes of primary school children.

Practical significance. The proposed author's methodology might be useful for the organization of comparative intercountry studies on identification of specific differences in training of children in different countries. The results of the research could also serve as one of the strongest justifications for the need to update and reform the system of elementary school education.

Keywords: motive of behavior, achievement, affiliation, power, avoidance of failure, self-expression, refusal of affiliation, content analysis, literature textbook, primary school.

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to all the reviewers for a very thoughtful critical analysis, which helped the author to significantly improve the article.

For citation: Bataeva E. V. Motivational content analysis of primary school textbooks on literature in context of D. McClelland's theory. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 136–151. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-136-151

МОТИВАЦИОННЫЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ Д. МАККЛЕЛЛАНДА

Е. В. Батаева

*Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»,
Харьков, Украина.*

E-mail: bataevaekaterina72@yahoo.com

Аннотация. Введение. Ведущие мотивы деятельности и поведения человека складываются в возрасте, совпадающем со временем обучения в начальной школе. Определяющую роль в их развитии играют несколько факторов: воспитание в семье, характер обучения в образовательном учреждении, качество предлагающейся ребенку популярной литературы и других информационно-познавательных источников – прежде всего школьных учебников. Особая значимость качественного наполнения учебников состоит в том, что дети в обязательном порядке знакомятся с размещенными в них материала-

ми, в результате чего так или иначе усваивают транслируемые в учебных текстах модели социального взаимодействия. Высокий конструктивистский потенциал учебников свидетельствует о целесообразности и необходимости всестороннего исследования влияния их содержания на формирование мотивационных новообразований у обучающихся.

Цель публикации – представить методiku анализа мотивационной направленности школьных учебников по литературе и итоги апробации данного инструментария при изучении содержания украинских учебников для начальных классов.

Методология и методы. Работа осуществлялась с опорой на положения сравнительного, социально-конструктивистского, социокультурного и системно-деятельностного подходов к осуществлению учебно-воспитательного процесса и подготовке дидактических материалов. Использовались такие научные методы, как анализ и обобщение содержания социологической, социально-психологической, педагогической и методической литературы; контент-анализ учебных текстов.

Результаты и научная новизна. Описана разработанная автором методика мотивационного контент-анализа школьных учебников, основу которой составили постулаты теории Д. МакКлелланда. В качестве ключевых категорий, определяющих качество мотивационного содержания учебных текстов, были избраны выделенные выдающимся психологом в методике оценки мотивации показатели достижения, аффилиации (причастности), положительной и негативной власти, избегания неудачи, дополненные мотивами самовыражения и отказа от аффилиации. Предпринятый контент-анализ украинских учебников по литературе для 2–5-го классов показал, что базовым позитивным мотивом, который чаще всего воспроизводится в дискурсивном пространстве учебной литературы, является аффилиация. Среди негативных мотивов-тенденций отмечены слабая ориентация на достижение поставленных целей и самореализацию; частое присутствие негативного мотива власти (многочисленность примеров манипулирования людьми ради собственного самоутверждения, а также примеров авторитарности литературных героев, использования ими в своих интересах слабости других и т. п.) и мотива избегания неудачи (самоустранения при столкновении с трудностями). Сделан вывод о том, что высокая степень культивирования негативных мотивов поведения в школьных учебниках может стать косвенной причиной формирования пассивных жизненных установок детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость. Предлагаемая авторская методика будет полезна при организации кросс-культурных сравнительных исследований по выявлению специфических отличий в обучении детей в разных странах. Результаты исследования могут также служить одним из убедительных обоснований необходимости коррекции и реформирования системы обучения в начальной школе.

Ключевые слова: мотив поведения, достижение, аффилиация, власть, избегание неудачи, самовыражение, отказ от аффилиации, контент-анализ, учебник по литературе, начальная школа.

Благодарности. Автор выражает признательность рецензентам за глубокий критический анализ текста статьи, позволивший значительно улучшить ее качество.

Для цитирования: Bataeva E. V. Motivational content analysis of primary school textbooks on literature in context of D. McClelland's theory // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 1. С. 136–151. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-136-151

Introduction

According to D. McClelland (1917–1998), the main motives of human behavior (achievement, affiliation, power and avoidance of failure) are formed in childhood (the optimal period is from 6 to 10 years, that is, during the primary school) when several factors play a determining role in children's development: up-bringing in the family, style of teaching at school, as well as the content of popular literature, folklore (tales, myths, legends) and school textbooks. The influence of the latter is determined by the fact that school children should necessarily get familiar with such texts, resulting, as a consequence, in accepting the patterns of social interaction and motive-codes introduced there. Frequency of motive situations (that is, the sense contexts in which a certain behavioral motive is presented) in texts plays a great role in motive formation. Hence, D. McClelland considered it necessary to use the method of content analysis of children's literature and school textbooks for identifying the basic motives of behavior. "Content analysis is a technique for examining the content or information and symbols contained in written documents or other communication media (e.g., photographs, movies, song lyrics, advertisements)" [1, p. 49].

D. McClelland considers that school literature has a significant influence on what motivations of behavior would be basic (typical, common) in a society. At the same time, textbooks are produced by representatives of a particular society who are "bearers" of motive-codes typical for this society. Therefore, the textbooks can reflect the dominant motivational tendencies typical for the population of a country. D. McClelland supposes that "in most countries educational authorities take great care to make sure that children read in school what is considered right and proper. What educational authorities think is right for children to read may well represent the motivational ideas

uppermost in the minds of people in a country” [2, p. 432]. The importance of studying the motive content of primary school textbooks is determined not only by their constructivist but also by predictive potential: depending on what motivations are “cultivated” in school literature, how much attention is given to motivation of achievement (which directly relates to life and professional success of an individual), we can draw conclusions about how achievable and successful can become representatives of older age groups (who have been “trained” by these textbooks). Due to high constructivist potential of school textbooks on literature for primary school (where the motives are presented in an artistic form that facilitates their perception by children and subsequent internalization), it seems necessary to carry out motivational content analysis of Ukrainian literature textbooks for the purpose of identifying certain motive trends. Although there are different concepts of motivation (for example, Maslow’s Hierarchy of Needs, Two-Factor Theory of F. Herzberg, B. Weiner’s Three-Dimensional theory of attribution, etc.), we use McClelland’s methodology. This is firstly explained by the opportunity of operationalization of its main categories that can be presented by means of concrete indicators. Secondly, the universality of these categories can be applied to both children and adult literature, both real and imaginary contexts. According to the results of content analysis, it will be possible to make assumptions about what motivations of behavior can be formed in primary school in Ukraine and what motives of behavior can become dominant in Ukrainian society in the future.

Literature Review

In the modern theory of education, the problem of school influence on the changing the values and motivational patterns in different societies, the topic of transferring values through school textbooks, is actively discussed. As demonstrated by Bowles S. and Gintis H. in "Schooling in Capitalist America", there is a correspondence between schooling and the social-class and economic system; the school transfers and consolidates certain values, motivational patterns, cognitive skills that contribute to the reproduction of a certain type of social relations [3]. Modern researchers pay special attention to studying the influence of gender and professional stereotypes, verbalized or visualized in school textbooks, on the process of forming the social identity of schoolchildren, often using the content analysis method [4–9].

The theory of achievement motivation is often used in education study to explore the impact of teachers’ motivational techniques on students’ academic achievements [10, p. 15; 11, p. 217]; to analyze the impact of intrinsic

and extrinsic motivation on students' different engagement types [12, p. 252]; to investigate the relation between social position in class and achievement motivation [13, p. 61]. The Russian researcher L. Okolskaya conducted a content analysis of Soviet and modern Russian school textbooks using McClelland's theory; the motive of achievement was operationalized through five indicators: the difficulty of labor for a literature character, the connection of work with danger or risk, the limited time to commit the work, the proposal of innovative solutions by a literature personage [14, p. 78]. Content analysis of school textbooks using D. McClelland's theory has also been done by Iranian researcher N. Shahmohammadi who paid the particular attention to studying the achievement motive in Iranian textbooks of primary school. In his analysis, N. Shahmohammadi used the following ten components of achievement motive: "high level of wish; strong motive for moving up; long-term preservation and endurance in facing assignments with mid-range difficulty level; interest for doing the halted work; possessing a dynamic understanding of time and realizing that matters happen quickly; having understanding of the future; doing a task in the right way; paying attention to the basis for selecting a friend, colleague, and a model; re-understanding through good activity at work; behavior that consists of taking low amount of risk" [15, p. 429].

In our study, we consider five motives of behavior presented in literature textbooks (achievement, affiliation, power, avoidance, self-expression); methodology of analysis is given below. To the best of our knowledge, the motive-analysis of school textbooks in Ukrainian literature (for the 2nd–5th forms) [16–19] using the theory of human motivation by D. McClelland is carried out for the first time.

The aim of this paper is to develop a methodology for motivational content analysis of school textbooks on literature, to conduct a motivational content analysis of Ukrainian textbooks on literature for primary school and identify trends in their motivational content.

Methodology of motivational content analysis of school textbooks

The purpose of motivational content analysis is to study frequency in the text (verbal or visual) of various motive situations, i.e. semantic fragments of the text in which a certain behavioral motive is "played out". Motive is "a recurrent concern for a goal state or condition as measured in fantasy, which drives, directs and selects the behavior of the individual" [2]). The volume of these fragments can vary from one phrase to several paragraphs in which a certain behavioral situation develops dynamically.

As the main categories of motivation content analysis of educational texts, we will use, firstly, the motives of behavior introduced by D. McClelland (achievement, affiliation, positive and negative power and avoidance) and, secondly, a motive that, in our view, should be added to the list of D. McClelland, namely, the motive of self-expression. If the motive of achievement described by D. McClelland is more closely related to values of industrial society, the motive of self-expression is a part of value pattern of post-industrial society [20, p. 12]: “in postindustrial societies in recent decades, rising emphasis on self-expression values has become the key cultural manifestation of modernization. Human choice and emancipation have become the leading themes in all domains of life from politics to child care to gender relations to work motivations to religious orientations and civic engagement” [21, p. 47]. Let us analyze each of these categories of motivational content analysis and determine the units of analysis.

1. **Motive of achievement.** Empirical indicators of this category are the following:

- 1) person's continuous work on a task until it is solved;
- 2) desire of a person to constantly improve a process and results of his/her activities;
- 3) intention to transcend existing standards in the field of specific activities;
- 4) willingness to take responsibility for any results of activities on himself/herself (“people high in the need for Achievement tend to seek out and do better at moderately challenging tasks, take personal responsibility for their performance, seek performance feedback on how well they are doing, and try new and more efficient ways of doing things” [2, p. 251]).

Since the motivational content analysis is aimed at studying the frequency of appearance of certain behavioral situations in the text, both verbal and semantic (situational) indicators have been selected as units of analysis. The semantic units of analysis, correlated with the category of achievement, are the motive-situations of hard work for performing certain tasks; the dedication of literature characters who, due to their own efforts, achieve certain results; completion of the begun work; willingness to be responsible for its results; independence in the realization of certain tasks. The verbal units of analysis correlated with the semantic indicators are the words that indicate activity aimed at achieving a certain result (“to do, to finish, to plan, to put the task, to complete, to do homework, to dig up a garden”, etc.); positive evaluations of the work performed by a literature personage (“well/quickly/masterfully did, surpassed others, showed the best result”, etc.).

2. **The motive of power.** D. McClelland distinguished two modifications of this analytic category – positive and negative motives of power. *The positive motive* of power is manifested in the following empirical indicators:

1) in the aspiration of a person to power, because it allows a faster solution of certain tasks as a result of obtaining additional managerial resources;

2) in the care of a person about the well-being of subordinates;

3) in an effort to create optimal conditions for successful solving of collective problems.

The semantic units of analysis of educational texts, correlated with the positive motive of power, are the motive-situations of protection of subordinates by a person possessing power (king, prince, commander); respect and love of subordinates to a person who governs them; making fair decisions about controversial issues by a person endowed with power. Verbal indicators of the positive motive of power are the words corresponding to semantic units of analysis (positive epithets used in relation to a personage with power (for example, “glorious, fair, courageous prince”); words of respect and reverence for such people; words of concern for the rulers of subordinates (“protect, provide with housing/money, help solving certain problems/tasks”, etc.).

The negative motive of power is manifested

1) in the desire of a human to manage/manipulate people for his/her own satisfaction and self-affirmation, and not for solving a particular social problem;

2) in ignoring the interests of subordinates;

3) in deliberately causing them harm.

The semantic units of analysis correlated with the negative motive of power are the motive-situations of suppression/humiliation/punishment of other people for satisfying his/her own ambitions, in the authoritarianism of literature characters, who want to strengthen their own power status. Verbal indicators of the negative motive of power are words that correspond to the indicated semantic units of analysis (“attack, drive, threaten, insult, exploit, demonstrate superiority, use weakness of subordinates, beat, kill”, etc.); negative epithets used in relation to the character endowed with power (“evil, nasty, cruel, unjust”, etc.), negative evaluations of the actions of the personage (“he/she has spoiled everything, destroyed, deprived life/property”, etc.).

3. **The motive for affiliation** appears itself

1) in the striving of a person to establish and keep positive emotional relations with people;

2) in providing assistance/support to surrounding people;

3) in the need for approval and in the fear of rejection/criticism from other people.

This motive (however, like all the others) can also manifest itself in texts, the heroes of which are personified animals, plants, mythical characters. The semantic units of analysis of educational texts, correlated with the motive of affiliation, are the motive-situations of mutual assistance, friendship, love, care of a literature personage about other people or about nature. The verbal indicators of affiliation motive are the words describing the search for friendly relations, communication with others, social cooperation, love, joining groups (“to love, rejoice, play, have fun, help, support, present, work together, thank, teach, caress, kiss”, etc.); positive assessments of surrounding people (“good, kind, tender, reliable”, etc.).

4. In addition to the motivation for affiliation, we have introduced a category into the methodology of motivational content analysis (which D. McClelland did not specifically analyze, but which is often encountered in literature texts) – **the motive of refusal of affiliation**. The semantic units of analysis, correlated with the motive of refusal of affiliation, are the motive-situations of avoiding friendship or love, unwillingness to help or to take care over surrounding people being in rudeness, aggressiveness, deception. Verbal indicators of the motive of refusal of affiliation are words that correspond to the indicated semantic units of analysis (“refuse of friendship/love, scold, refuse to share with others any good, do not keep promises, deceive”, etc.), negative emotions to friends/neighbors/relatives (“to hate, envy, despise, scoff”, etc.).

5. **The motive of avoidance of failure** is opposite to the motive of achievement and is manifested in the following empirical indicators:

- 1) the person's inability/unwillingness to work hard on the realization of a complex task;
- 2) shifting responsibility for the results of activities to others;
- 3) the non-purposefulness of a person who prefers to stop doing something halfway if it seems energy-consuming or boring.

Semantic units of analysis, correlated with the motive of avoidance of failure, are motivational situations of laziness, idleness, lack of initiative, fear of novelty. The verbal indicators of this motive are words that fix negative outcome of events (“error, disaster, defeat, trouble”), fear of starting work (“I would not be able, I can not, I'll waste my energy”), incompleteness of action (“did not finish and abandoned, postponed until later”), negative assessments of the quality of the work performed (“badly made, ruined, caused damage”, etc.).

In motivational content analysis one more category which can be regarded as the extreme form of the motive of avoidance of failure is used – this is

a real **failure**, which semantic units of analysis are illness, death of a literature character, loss of friends/beloved, defeat in battle, ruin, famine, loss of valuable things, etc.; negative emotions of the personages associated with failure ("sobbed bitterly, sad, wilted his head", etc.).

6. **The motive of self-expression** (D. McClelland did not analyze it, but it has become especially relevant in the context of post-modernization of values in modern society) is manifested in situations of creative activity that is important by itself and not as a tool of achieving future goals (as in the case of achievement). Semantic units of analysis, correlated with the motive of self-expression, are the motive-situations of singing, drawing, embroidering, composing verses, theatrical performances, scientific creativity, construction, which bring pleasure, joy and satisfaction with life and do not imply the pursuit of success or gaining life bonuses. Verbal indicators of the self-expression motive are words that correspond to the indicated semantic units of analysis ("sing, read poems, draw, perform, dance", etc.); a positive attitude toward creative process ("she loved singing, he liked drawing", etc.); positive evaluations of creative activity by other people ("how beautifully she sings, skillfully reads poetry", etc.).

The results of motivational content analysis of Ukrainian textbooks on literature

During the motivational content analysis of four textbooks on Ukrainian literature [8–11] all texts in them were studied: 100 texts (2nd form), 84 texts (3rd form), 91 texts (4th form), 47 texts (5th form), totally – 222 texts; the total volume is 801 pages; the total number of motive situations was 974 (on the contrary, McClelland's comparative intercountry study used a method of selective text analysis: "in each case, twenty-one stories were selected at random from at least three different readers from the second, third, and fourth grades" [2, p. 432]). The Table below presents the results of the content analysis of textbooks, in which two indicators are used: the number of situations in which a certain motive of behavior is manifested and percentage of these situations with respect to all analyzed motivational contexts.

The first place in the rating of dominant motives of behavior, revealed in all analyzed textbooks, has been taken by the motive of affiliation (on average, 30% of all motive-situations); the last place has been taken by the motive of self-expression (on average, 3.7%). Approximately in equal proportions the remaining motives are presented: the motive of avoidance of failure (18%), the motive of achievement (16.8%), the motive of power (15.6%) and the motive of refusal of affiliation (15.6%).

Results of motivational content analysis of Ukrainian textbooks

Form	Achievement	Self-expression	Power		Affiliation	Refusal of affiliation	Avoidance		Total number of motive-situations
			Positive	Negative			Avoidance of failure	Failure	
2 nd	42 18.3%	8 3.5%	11 4.8%	19 8.2%	81 35.2%	21 9.1%	23 10%	25 10.9%	230
			30 13%				48 20.9%		
3 rd	29 14.3%	8 3.9%	7 3.4%	17 8.4%	72 35.5%	38 18.7%	12 5.9%	20 9.9%	203
			24 11.8%				32 15.8%		
4 th	38 18.3%	9 4.3%	9 4.3%	22 10. 6%	50 24%	44 21.2%	19 9.1%	17 8.1%	208
			31 14.9%				36 17.3%		
5 th	55 16.5%	11 3.3%	23 6.9%	44 13.3%	92 27.6%	49 14.7%	36 10.8%	23 6.9%	333
			67 20.2%				59 17.7%		
Total	164 16.8%	36 3.7%	50 5.1%	102 10.5%	295 30.3%	152 15.6%	90 9.3%	85 8.7%	974
			152 15.6%				175 18%		

The motive of affiliation was not always dominant in Ukrainian school textbooks. According to the results of a intercountry study of children's textbooks in the 1930s of the XXth century conducted by D. McClelland, the motive of power dominated and low levels of the motive of affiliation were observed in the Soviet children's books of Stalin period: "ruthlessly totalitarian regimes nearly always have been marked by high collective levels of the need for Power and low collective levels of the need for Affiliation. Children's textbooks showed this pattern in Germany in 1925, before the rise of Hitler; in Japan before the rise of the military dictatorship in the 1930s; in Russia during the rule of Joseph Stalin" [2, p. 440]. Thus, depending on the socio-political and economic situation in society, the motive content of school textbooks can vary considerably.

High levels of affiliation motive situations in Ukrainian textbooks (on average 30.3%; the lowest level is in the textbook for the 4th form (24%), the highest level is in the textbooks for the 2nd and 3rd forms (about 35%)) can ha-

ve a positive impact on the formation of this motive in children, which, in turn, according to D. McClelland, can contribute to the development of civil society in the country. "Cultural groups characterized by a high need for affiliation seem to place greater emphasis on care and respect for other people, as reflected in an absence of marital violence and infanticide, closeness of familial relationships, interests in having children, and prosocial adult behavior... Countries high in the concern for affiliation tend to have lower psychogenic death rates from homicide, suicide... A high collective concern for affiliation potentially moderates the expression of the need for Power, thus protecting individual rights against suppression by the government" [2, p. 439].

Let us analyze the negative motive-trends in school textbooks on literature for primary school. First of all, we would like to point out the low level of representation of the motive of achievement in the textbooks (on average, about 17%; the lowest level is in the textbook for the 3rd form (14.3%), the highest one – in the textbooks of the 2nd and 4th form (18.3%)). Since the motive of achievement is formed at the primary school age (from 6 to 10 years), we can conclude that the Ukrainian school textbooks do not sufficiently contribute to the development of the motive. According to the theory of D. McClelland, this can affect the economic state of the country in the future, since "nations whose children's stories score higher in the need for Achievement tend to grow more rapidly economically..., and economic growth were greater after historical periods when the need for Achievement levels were high in popular literature" [2, p. 603].

A quite low level of representation of the motive of self-expression in school textbooks on literature is observed (on average, 3.7%; from 8 to 11 motives in different textbooks for the 2nd-5th forms). If we accept D. McClelland's thesis that changes in the motivational sphere precede objective changes in the social and economic life of society, we can assume that since Ukrainian school textbooks give little attention to the formation and development of the motive of self-expression of children, this will not contribute to postmodernization of values in Ukraine, which implies "a turn to values of self-expression". We would like to stress the fact of low popularity of the motive of self-expression both in children's textbooks on literature (3.7%) and in Ukrainian society as a whole (according to the results of the European Values Study conducted in 2008–2010 in 43 European countries using the method of R. Inglehart, only 1% of Ukrainians are postmodernists (for whom the values of initiative autonomy and self-expression are important [20, p. 18]).

Another negative motive-tendency in Ukrainian school textbooks on literature for primary school is a rather high percentage of motive-situations of

refusal of affiliation (on average, 15.6%; the lowest level – in the textbook for the 2nd form (9.1%), the highest one – in the textbook for the 4th form (21.2%)), in which literature characters refuse to interact with other people and avoid the relations of friendship, love, help, participation; they demonstrate contempt, hatred, envy, deception, manipulation of other people (or personified animals, plants, characters from tales) instead. In this regard, we especially can mark the textbook for the 4th form [19], in which the number of motive-situations of refusal of affiliation (44 situations, 21.2%) is only slightly inferior to the number of situations of affiliation (50 situations, 24%), while in other textbooks affiliation is found 1.5–4 times more often than the refusal of affiliation (the best situation is found in the textbook for the 2nd form, in which 81 contexts of affiliation (35.2%) and 21 contexts of refusal of affiliation (9.1%) were found).

The most alarming is the situation with the power motive: in school textbooks the contexts for using negative motive of power (manifested in acts of violence, humiliation, tyranny, authoritarianism) are twice more often compared to the contexts of using a positive motive of power (10.5% versus 5.1%). It can be assumed that frequent use of negative motive of power in textbooks on literature can indirectly affect the situation when the authoritarian models of power becomes more popular among children (and later, youth) than non-authoritarian ones, since it is just at primary school age the basic motives of behavior are “laid” in the psyche of children.

We also found out that in school textbooks the motive-situations of avoidance of failure (or failure itself) are reproduced quite often; they are repeated somewhat more often than the motive-situations of achievement (18% versus 16.8%), which indirectly can influence the formation of passive life attitudes and fear of failure in primary school children.

Discussion

As a result of the study, a segmented picture of motivational dispositions of textbooks has been revealed. At the same time it is difficult to conclude how strong the influence of school literature on the formation of behavioral motives of children is. For example, if reading of textbooks at school lessons is accompanied by a critical analysis of situations of non-achievement, passivity, aggressiveness of literature characters in communication practices [22], it will be able to form a kind of children’s immunity against a-social behavioral practices. Conversely, if one does not critically evaluate the content of the text in class, the probability of unconscious adoption of behavior patterns transmitted through textbooks is high. In the future, to obtain more accurate

results, it is necessary to supplement the motivational content analysis of textbooks with psychological testing of pupils of different forms of primary school to identify the basic behavioral motives, and then compare the results of testing and content analysis. A complex study of the problem of formation of basic motives for behavior in children will also require studying the style of teaching of primary school tutors as well as the nature of up-bringing in families (through interviews with teachers and parents). Teachers and parents can develop achievement, affiliation, desire for self-expression in children and, thereby, neutralize the impact of negative motivational patterns in school literature.

Conclusions

As a result of the motivational content analysis of the Ukrainian textbooks on literature for the 2nd-5th forms, several motive tendencies have been revealed.

First, the motive of affiliation (on average, 30.3%) is the basic motive that is most often reproduced in the discursive space of educational literature. Meanwhile, a rather high percentage of motive-situations of refusal of affiliation has been found in Ukrainian textbooks (on average, 15.6%).

Second, it has been revealed that in school textbooks the motive-situations of avoidance of failure (or failure itself) are reproduced quite often, which are repeated more often than the motive-situations of achievement (18% versus 16.8%); this can indirectly influence the formation of passive life attitudes at primary school children.

Third, there is a very low level of representation of the self-expression motive in school textbooks (on average, 3.7%), which may negatively affect the process of postmodernization of values in Ukraine, which implies a "turn to values of self-expression".

Fourth, it has been found that in school textbooks the contexts of using the negative motive of power occur twice as often as the contexts of using a positive motive of power (10.5% versus 5.1%), which can lead to wide-spread authoritarian behavior patterns among children.

References

1. Neuman W. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited; 2014.
2. McClelland D. Human motivation. Cambridge University Press; 1985.
3. Bowles S. & Gintis H. Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*. 2002; 75(1): 1–18.

4. Atay M. & Danju, I. Analysis of 1st grade and 5th grade textbooks and primary school student's views about personal traits in gender role in society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2012 [cited 2017 Sept 25]; 47: 64–73. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.614>
5. Damigella D. & Licciardello O. Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2017 Sept 25]; 127: 209–213. Available from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.242>
6. Kolosova E. A. Gender and professional socialization in textbooks for primary and preparatory classes in 2000s. *Problemy sovremennogo obrazovanija = Problems of Modern Education*. 2014; 4: 219–223. (In Russ.)
7. Korneeva E. & Korotaeva A. Content of teaching materials as a means of constructing gender identity of junior schoolchildren. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Journal*. 2015; 1 (II): 106–110. (In Russ.)
8. Savič A. & Hus V. Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sept 25]; 186: 495–501. Available from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.080>
9. Agha N., Kazim Syed G. & Ali Mirani D. Exploring the representation of gender and identity: patriarchal and citizenship perspectives from the primary level Sindhi textbooks in Pakistan. *Women's Studies International Forum* [Internet]. 2018 [cited 2017 Dec 18]; 66: 17–24. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.11.009>
10. Abbas M. & Khurshid F. Motivational techniques and learners 'academic achievement' at primary level. *Global Journal of Human Social Science. Linguistics & Education*. 2013; 13 (3): 15–24.
11. Salani E. & Maphane E. Botswana primary school teachers' motivational strategies beliefs about Mathematics classroom instructional practices. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 2014; 1 (11): 217–227.
12. Saeed S. & Zyngier D. How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning* [Internet]. 2012 [cited 2017 Sept 25]; 1 (2): 252–267. Available from: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
13. Poledňová I., Stránská Z. & Niedobová H. Achievement motivation of secondary school students in relation to their social position in the class. *Problems of Psychology in the 21st Century*. 2014; 8 (1): 61–70.
14. Okolskaya L. A. Labor values and norms in the content of textbooks for primary school: Today and 20 years ago. *Voprosy obrazovanija = Education Issues*. 2007; 2: 68–85. (In Russ.)
15. Shahmohammadi N. Content analysis of elementary science text books based on the achievement motivation constructs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2013 [cited 2017 Sept 25]; 84: 426–430. Available from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.579>
16. Avramenko O. Ukraïns'ka literatura: pidruch. dlja 5 kl. zagal'noosvitn. navch. Zakl = Ukrainian literature: textbook for the 5th grade of a comprehensive educational institution. Kyiv, Ukraine: Publishing House Gramota; 2013. (In Ukrain.)

17. Naumenko V. Literaturne chitannja: ukr. mova dlja zagal'no – osvit. navch. zakl. z navchannjam ukr. movoju: pidruch. dlja 2-go kl. = Literature readers: Ukrainian language for primary school with teaching in Ukrainian: textbook for 2nd grade. Kyiv, Ukraine: Publishing House Geneza; 2012. (In Ukrain.)

18. Savchenko O. Literaturne chitannja. Ukraïns'ka mova. 3 klas: pidruch. dlja zagal'no-osvit. navch. zakl = Literature readers: Ukrainian language. 3rd grade. The textbook for primary schools. Kyiv, Ukraine: Publishing House «Osvita»; 2013. (In Ukrain.)

19. Savchenko O. Literaturne chitannja. Ukraïns'ka mova. 4 klas: pidruch. dlja zagal'no-osvit. navch. zakl = Literature readers: Ukrainian language. 4rd grade. The textbook for primary schools. Kyiv, Ukraine: Publishing House «Osvita»; 2015. (In Ukrain.)

20. Magun V. & Rudnev M. Value heterogeneity of the population of European countries: Typology based on R. Inglehart indicators. *Bulletin of Public Opinion. Data. Analysis. Discussions.* 2012; ¾: 12–24.

21. Inglehart R. & Welzel C. Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence. Cambridge University Press; 2005.

22. Bataeva K. Communicative and instrumental models of educational process in modern philosophy and sociology of education. *Gumanitarnyj Chasopys = Humanitarian Journal.* 2016; 3: 5–11.

Информация об авторе:

Батаева Екатерина Викторовна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», Харьков, Украина. E-mail: bataevaekaterina72@yahoo.com

Статья поступила в редакцию 18.10.2017; принята в печать 13.12.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Ekaterina V. Bataeva – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Sociology, Kharkov Humanitarian University “People Ukrainian Academy”, Kharkov, Ukraine. E-mail: bataevaekaterina72@yahoo.com

Received 13.12.2017; accepted for publication 13.12.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-152-170

ТРЕНДЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ИЛИ ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ?

Ю. Р. Вишнеvский¹, Д. Ю. Нархов², Я. В. Дидковская³

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹soc_stu@e1.ru; ²d_narkhov@mail.ru; ³diyana@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Студенческая молодежь – важнейший социальный ресурс развития постиндустриального информационного общества, поскольку именно ее представители в ближайшее время займут места ведущих специалистов и будут определять уровень социально-экономического благополучия страны и ее конкурентоспособность в мире. В связи с этим важно выяснить, каким потенциалом обладает студенческая среда, чтобы без потерь конвертировать его в социальный и культурный капитал государства. Данный потенциал составляют, прежде всего, образование, квалификация и профессия, от ценностного отношения к которым зависит степень зрелости личности будущего профессионала, мера его ответственности за свою деятельность, готовность к профессиональному самосовершенствованию.

Цель работы, изложенной в статье, – проанализировать процессы профессионального самоопределения студенческой молодежи и выявить их тенденции.

Методология и методы. Методологическим основанием исследования послужили современные научные теории, сформированные в рамках отраслевых социологических ответвлений – социологии образования и социологии молодежи. В качестве основного метода использовался репрезентативный квотно-гнездовой выборочный анкетный опрос, который проводился в семь этапов начиная с 1995 и заканчивая 2016 г. Общий объем выборки составили 9133 студента, обучавшихся в вузах Свердловской области – одной из крупнейших административных территорий России.

Результаты и научная новизна. Обобщены и проинтерпретированы результаты уникального многолетнего мониторинга, в ходе которого динамика

профессионального самоопределения студенческой молодежи отслеживалась с помощью таких ключевых индикаторов, как мотивы выбора сферы занятости и учебного заведения, личностная значимость будущей профессии для студента и профессиональные планы обучающихся после окончания вуза. Полученные данные указывают на наличие комплекса проблем и противоречий функционирования институтов образования и профессии в период социальных трансформаций. Главный вывод, к которому приходят авторы, заключается в усилении тенденции депрофессионализации студенчества.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть полезны для коррекции работы по профессиональной ориентации молодежи.

Ключевые слова: студенчество, мотивация выбора профессии, профессионализм и депрофессионализация, транспрофессионализация, жизненные планы.

Для цитирования: Вишнеvский Ю. Р., Нархов Д. Ю., Дидковская Я. В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170

TRENDS IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION: PROFESSIONALIZATION OR DEPROFESSIONALIZATION?

Yu. R. Vishnevskiy¹, D. Yu. Narkhov², Ya. V. Didkovskaya³

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹soc_stu@e1.ru; ²d_narkhov@mail.ru; ³diyana@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Student population is the most important social resource of development of post-industrial information society. Therefore, those students will take places of leading experts and will define the level of social and economic wellbeing of the country and its competitiveness in the world in the near future. In this regard, it is important to find out the potential of the student's environment in order to convert it without any loss into social and cultural capital of the state. First of all, this potential is made up by education, qualification and profession and students' valuable relation to their occupation. Thereby, such valuable relation depends on a degree of a future specialist' personal maturity, a degree of his/her responsibility for the activity, and readiness for professional self-improvement.

The aims of the present publication are: to analyse the processes of professional self-determination among students; to reveal the tendencies of students' professional self-determination.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research involves modern scientific theories formulated within branches of Sociology – Sociology of Education and Sociology of Youth. Representative quota-cluster selective questionnaire survey was used as the main method; that was carried out in seven steps in 1995–2016. The total amount of selection involved 9133 students studying in higher education institutions of Sverdlovsk region – one of the largest administrative territories of Russia.

Results and scientific novelty. The results of a unique long-term monitoring are generalized and interpreted. In the course of the monitoring, the dynamics of professional self-determination of student youth was traced by means of such key indicators as follows: motives of the choice of the sphere of employment and educational institution; personal importance of future profession for students; professional plans of students after graduating from a higher education institution. The obtained data refer to a complex of problems and contradictions of functioning of institutes of education and a profession during the period of societal transformations. The main conclusion drawn by the authors consists in the fact of growing tendency towards the deprofessionalization of students.

Practical significance. The materials of the research could be useful to design and update vocational guidance of young people.

Keywords: students, motivation of professional choice, professionalism and deprofessionalization, trans-professionalization, life plans.

For citation: Vishnevskiy Yu. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Ya. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170

Введение

Профессиональное самоопределение молодых людей традиционно принято связывать с возрастным периодом, приблизительно совпадающим с окончанием средней школы. Выбор профессии детерминирован социальными факторами (состоянием рынка труда, престижностью тех или иных профессий, ценностью высшего образования в обществе, государственной политикой в сфере образования и др.) и субъективными обстоятельствами, в том числе уровнем профессионального самосознания личности. Тенденции развития общественного мнения и конкретные социально-экономические условия определяют характер воздействия социальных институтов и отдельных социальных групп на процесс профессионального самоопределения личности. А результат этого процесса субъективно оценивается человеком как удовлетворенность различными аспек-

тами собственной профессиональной деятельности и своим профессиональным становлением в целом. На основе данной оценки индивидом строятся профессиональные и жизненные планы, возникают намерения и формируются идеалы, которые являются мотиваторами реальной профессиональной активности: продолжения учебы, повышения квалификации, получения дополнительного образования, самообразования и др.

Содержание процесса профессионального самоопределения трансформируется на каждой из стадий социализации молодежи. Наше исследование было сосредоточено на наиболее значимом и показательном в этом плане этапе – времени студенчества.

В условиях перехода к рыночным отношениям определяющее (патерналистское) влияние государства на профессиональное самоопределение молодежи заметно ослабло. Сложившаяся в советские годы система профориентационной работы перестала действовать, а многие вузы переключились с реализации социальной функции профориентации на проведение рекламных кампаний по привлечению как можно большего числа абитуриентов. В результате был нарушен баланс между рынком труда и рынком молодых специалистов – между действительно требующимися сфере производства новыми квалифицированными кадрами и числом выпускников системы высшего образования, прошедших подготовку по «престижным», «модным», пользовавшимся повышенной популярностью среди граждан специальностям, массовое повсеместное открытие которых в вузах отчасти спасло инфраструктуру высшей школы от разрушения и помогло сохранить часть профессорско-преподавательского состава, но в итоге привело к серьезной депрофессионализации в студенческой среде [1, с. 59], последствия которой фиксировались нами на протяжении продолжительного, осуществлявшегося в течение нескольких лет мониторинга.

Обзор литературы и источников

Само исходное значение слова «профессия» (от лат. *profiteer* – «объявляю своим делом») предполагает, что занятие, специальность, работа *выбираются* человеком. Кроме того, в разнообразных толкованиях данного понятия в качестве обязательных составляющих профессионализации отмечается не только специализация на конкретном виде занятий, но и обретенные в процессе специальной (профессиональной) подготовки или опыта работы теоретические знания и практические навыки, соответствующие определенному уровню квалификации.

Процесс обучения профессии подразумевает также профессиональную социализацию – усвоение способов мышления и практик, характер-

ных для данной профессии, ее традиций и норм поведения, профессиональной этики и культуры, что дает основания, вслед за Т. Парсонсом, рассматривать профессионализацию в период подготовки специалиста как модель становления идеального гражданина, а университеты как опору гражданственности¹ [2].

Вопросы успешности и эффективности высшего профессионального образования освещаются исследователями в нескольких аспектах:

- с позиций гражданского общества, заинтересованного в увеличении доли цивилизованных людей, имеющих высшее образование и участвующих в создании общественных гражданских институтов;
- с точки зрения отдельной личности, реализующей свои способности на рынке труда и в жизни в целом;
- с позиций родительской и собственно студенческой семьи [3].

Профессиональное самоопределение учащихся вузов – это процесс их интеграции в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через выбор студентами вариантов профессионального развития [4, с. 132].

В теории структуризации Э. Гидденса подчеркивается *целостность* процесса профессионального самоопределения, в котором, наряду с правилами, выделяется такая важнейшая структура, как ресурсы. При этом особенно значима мысль выдающегося социолога о том, что ресурсы не существуют сами по себе, а лишь воспроизводятся в процессе человеческой интеракции (взаимодействия): «Каждый (компетентный) член общества, поддерживая любого рода взаимодействия, привлекает социальные знания и теории, обычно без принуждения и вполне обыденно, а использование этих практических ресурсов как раз и является условием производства взаимодействия вообще» [5].

Для социологов весьма значимо и мнение психологов, акцентирующих *процессуальность* профессионального самоопределения, которое, как утверждает Э. Ф. Зеер, не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не оканчивается с завершением подготовки в учебном заведении по выбранной специальности, а продолжается на протяжении всей трудовой жизни [6, с. 103].

¹ Parsons T. Professions // International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. P. 536–547; Parsons T. Remarks on Education and the Professions // The International Journal of Ethics. 1937. P. 365–381; Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. P. 34–46.

Проблемы профессионального самоопределения молодежи и противоречия этого процесса на современном этапе являются объектами пристального внимания научного сообщества и вызывают довольно острые дискуссии.

Ученые, занимающиеся изучением начальной стадии профессионального самоопределения, указывают, что сегодня для нее характерна ситуация «отложенного выбора», обусловленная неготовностью большинства выпускников школ к ответственному принятию решения по поводу своего профессионального образования и/ или вынужденным подчинением обстоятельствам, которые влияют на предпочтения при выборе конкретного вуза. К таким обстоятельствам относятся, например, перекосы в социальной структуре; специфика социально-экономической ситуации в регионе, где расположен вуз и где проживают потенциальные студенты; позиция родителей, да и самих учащихся, для которых зачастую важен сам факт получения диплома о высшем образовании, а не приобретение профессии, и др. [7, с. 97–98].

Есть немало работ, где доказывается взаимосвязь личных профессиональных и жизненных стратегий. Так, В. В. Орлова справедливо замечает: «Выбор будущей профессии, будущей деятельности для молодого человека – это во многом вопрос о смысле жизни, о жизненной перспективе. Это проблема скорее мировоззренческая, чем профориентационная, и все попытки профориентации будут во многом бесплодны, пока молодой человек не разберется в себе, пока не осознает свои интересы, ценности, склонности» [8, с. 124–125].

Исследователи выделяют ряд социально-экономических тенденций, оказывающих влияние на профессиональный выбор современного студента. Прежде всего, качественно изменяется сам социум – происходит его *индивидуализация*: ведущую роль в «оценке потенциальных возможностей общества» начинают играть потребности индивида, что порождает постоянный диссонанс «между “я хочу” и “я могу”, между завышенными желаниями и наличествующими возможностями их удовлетворения». Данный диссонанс, по мнению З. Баумана, «становится ведущим принципом социализации» [9, с. 85–86].

Серьезные изменения, которым в последнее время подвергаются потребностно-мотивационная сфера современной молодежи, ее ценностные ориентации и установки, формы поведения и деятельности, могут иметь как негативные, так и позитивные следствия. В этом отношении некоторыми авторами сделан ряд интересных наблюдений о специфике профессионального самоопределения студентов второго и третьего курсов (целевой группы нашего изыскания). Социально-психологические иссле-

дования фиксируют их пониженный мотивационный профиль, что объясняется ярко выраженной индивидуализацией их развития на этапе обучения в вузе [10], выражающейся в поиске собственной уникальности не только в системе межличностных отношений, но и в продвижении к будущей успешной карьере.

В условиях глобализации и «перехода от индустриальной экономики ... к экономике знаний и преобладания умственного труда» [11] *качественно меняется характер и содержание многих профессий*. Это новый этап кардинальных перемен в мире профессий, история трансформации которого кратко отражена в теории «трех профессиональных революций» Г. Перкина.

- первая профессиональная революция, результатом которой стала эпоха Просвещения, породила *свободные профессии*, «которые существуют не в привычных сословных мирах, где складывались традиционные профессии. Их питательная среда – индивидуальная (частная) собственность, возможность свободно продавать свой труд, свои услуги, полное равноправное распоряжение произведенным продуктом». Ответственность свободных профессионалов была привязана к их специальности;

- вторая революция была инициирована промышленным переворотом и развитием жестко специализированного массового серийного производства, вследствие чего получили распространение *массовые профессии*, ответственность представителей которых обусловлена определенным местом работы и выполнением определенной функции;

- третью профессиональную революцию ознаменовало появление *транспрофессионалов*, готовых работать в разных профессиональных средах. Специфика их работы – выбор комплекса методов, средств, способов мышления и деятельности, заточенных под решение конкретной проблемной ситуации¹.

Возможно, многие фиксируемые в социологических исследованиях перекосы в профессиональном самоопределении молодых россиян (в частности, приоритет гуманитарных специальностей в сравнении с инженерными, выбор профессий, требующих высшего образования, и недооценка квалифицированных рабочих профессий) связаны с более поздним и более медленным развертыванием в стране «третьей профессиональной революции».

Одновременно с прогрессирующими процессами индивидуализации и транспрофессионализации в «обществе риска» (У. Бек), т. е. неопределенного будущего, *профессия перестает быть «обоюдным идентификационным шаблоном»*, посредством которого мы оцениваем людей, принадле-

¹ Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. London: Routledge, 1996. 272 p.

жащих к ней, их доходы, статус, возможные интересы и социальные связи. Возникает, по выражению У. Бека, «плюрализация рабочих миров и форм труда», что серьезно влияет на профессиональные структуру, выбор, адаптацию и самоопределение [12, с. 203, 320].

Не столь давно в стратификации российского общества стал выделяться новый класс работников – так называемый прекариат (от лат *precarium* – неустойчивый, негарантированный, угрожающий), трудовая занятость которого зависит не от конкретной профессии, а от интериоризированных в результате профессионального образования компетенций, знаний, умений. Самое неприятное свойство прекариата, сопряженное с определенными социальными рисками, особенно в проекции на профессионализацию молодежи, – нестабильность, когда «временная занятость становится постоянно действующей величиной, сопровождающий человека всю жизнь» [13, с. 4]. Надо отметить, что распространение феномена прекариата не примета сугубо российского социума – это общемировое явление [12, 14]. Типичны для многих стран ближнего и дальнего зарубежья и многие указанные выше деформации профессиональной социализации молодежи [15–20].

Однако особенности профессионального самоопределения и профессионализации нового поколения специалистов могут быть связаны с территориальной и национальной спецификой. Так, например, на Урале, где проводилось наше исследование, наряду с утверждающимся постиндустриализмом, развитием информационного общества, научно-промышленной модернизацией производства актуализируется реиндустриализация старых промышленных центров [21], что, на наш взгляд, может оказывать определенное влияние на профессиональные предпочтения молодых людей.

Материалы и методы

Основу нашей публикации составили результаты социологического мониторинга профессионального самоопределения студентов, проживающих и обучающихся в Свердловской области. Процессы профессионального самоопределения респондентов анализировались по трем основным направлениям:

- мотивы выбора вуза;
- значимость будущей профессии (система профессиональных ценностей);
- профессиональные планы обучающихся.

Ведущим методом исследования был репрезентативный квотно-гнездовой выборочный анкетный опрос, который проводился в семь этапов: в 1995, 1999, 2003, 2007, 2009, 2012, 2016 гг.

Общий объем выборки за 21 год составили 9133 студента, обучающиеся в 28 вузах, включая их филиалы и представительства.

Методологическим основанием работы послужили современные научные теории, сформированные в рамках отраслевых социологических ответвлений – социологии образования и социологии молодежи. Многомерность объекта исследования обусловила комплексный подход к его изучению, исходной точкой которого явилось положение о том, что студенчество представляет собой активных субъектов социальной жизни, которые выступают «не как “группа спецопеки”, а как “ресурс”, требующий просчитанных инвестиций, ориентированных на эффективную отдачу» [22].

На протяжении всей многолетней работы нами применялись единые (модульные) методики, что позволило выявлять динамику, сравнить тенденции многих процессов в студенческой среде, включая профессиональную социализацию обучающихся.

На первых шести этапах мониторинга респондентами были студенты третьих курсов ведущих университетов Екатеринбурга и их филиалов, расположенных в Свердловской области. С методической точки зрения, выбор данной стадии социализации студенчества объясняется следующим: к этому времени в основном заканчивается период адаптации обучающихся к условиям вуза и ослабевают, теряют свое значение или вовсе сходят на нет довузовские факторы, влияющие на профессиональное самоопределение. Кроме того, на третьем курсе практически во всех вузах студенты приступают к изучению специальных дисциплин и поэтому более четко и реально могут оценить будущую профессию. Наконец, проведение опросов «на экваторе» студенческой жизни позволяет выявить, в какой мере будущие выпускники задумываются о будущей работе и профессиональных перспективах.

На последнем, седьмом этапе мониторинга в формировании выборки были сделаны корректировки. Они были связаны с тем, что большая часть вузов к 2016 г. перешла на многоуровневую систему высшего образования. Для большинства учебных организаций единственной схемой подготовки специалистов стала двухступенчатая система: бакалавриат (четыре года обучения) – магистратура (два последующих года). Пятилетние программы обучения специалистов (специалитет) стали в Свердловской области весьма редким образовательным продуктом, характерным лишь для высокотехнологичных вузов. Поэтому в опросе последнего года мониторинга в выборке пропорционально были представлены студенты не только третьего, но и второго курса. Более того, в рамках поискового исследования в состав выборки были включены также магистранты.

На протяжении всего мониторинга сохранялась такая важная характеристика выборки, как направление (профиль) обучения. Мы придерживались имеющейся официальной классификации – технические, социально-экономические, естественнонаучные и гуманитарные специальности.

Результаты исследования

Наиболее четко проблемы профессионализации (точнее – депрофессионализации) проявились в мотивации выбора вуза и будущей профессии (табл. 1). Основная обнаруженная тенденция заключается в следующем: за годы мониторинга интерес к профессии оставался значимым, вместе с тем роль этого мотива перестала быть доминирующей. Для каждого третьего опрошенного студента наиболее важными факторами были престиж и авторитет вуза; для другой трети респондентов не менее значимой причиной выбора была перспектива гарантированно найти хорошую работу после вуза. Расширение перечня вариантов ответов показало, что для каждого четвертого участника опроса эта перспектива связана с обретением стабильного материального достатка. Настораживает тот факт, что за период исследования (с 1995 по 2016 гг.) резко, практически вдвое, сократилась доля тех, кто соотносил избранную профессию со своими способностями и склонностями.

Таблица 1

Динамика мотивов выбора вуза в период 1995–2016 гг., % опрошенных, ранжирование по 2016 г.

Table 1

Dynamics of motives of the higher education institution choice during 1995–2016, % of respondents, ranked by 2016

Значения	1995	2007	2009	2012	2016
Интерес к профессии	45	53	54	49	44
Престиж, авторитет вуза	32	32	34	30	31
Перспектива найти хорошую работу после вуза	30	30	32	27	29
Желание получить диплом (неважно, какой)	9	26	21	19	26
Стремление обеспечить себе стабильный материальный достаток в будущем	–	–	–	22	25
Желание продлить беззаботный период жизни («за компанию с друзьями», «привлекла активная студенческая жизнь»)	15	12	12	19	19
Считал: наилучшие способности у меня именно в этой области	33	25	26	17	16
Сюда было легче поступить	–	18	15	13	15
Повлияла семейная традиция, родители	22	18	14	13	10
Не хотелось идти в армию	17	7	7	6	8
Другие мотивы («найти спутника / спутницу жизни»; «интересный круг общения»)	4	9	9	4	8
Повлияла учеба в специализированном классе, техникуме, лицее	15	15	13	10	5
Совет учителей, специалистов по профориентации	5	6	6	4	4

Произошло и снижение роли семейных традиций в выборе профессии. Вместе с тем существенно увеличилась доля случайных мотивов, не связанных с профессиональными предпочтениями. Например, формальная ориентация на получение диплома о высшем образовании (а не знаний, умений и навыков!) выросла за годы мониторинга втрое. Замыкают ряд мотивов выбора вуза обучение в специализированных классах, авторитетное мнение учителей и влияние профориентационной работы. Таким образом, усиливающаяся депрофессионализация студенчества выражается в том, что в сознании довольно большого числа молодых людей в понятии *высшее профессиональное образование* акцентируется прежде всего первый элемент – *высшее*.

Наиболее важным показателем депрофессионализации, выявленным нами на последних этапах мониторинга, являются крайне поверхностные представления абитуриентов о будущей профессии. Хотя ответы студентов 2–3-го курсов на вопрос, насколько их выбор вуза и специальности опирался на четкие представления о будущей профессии, носили ретроспективный характер, они были весьма показательны (рис. 1).

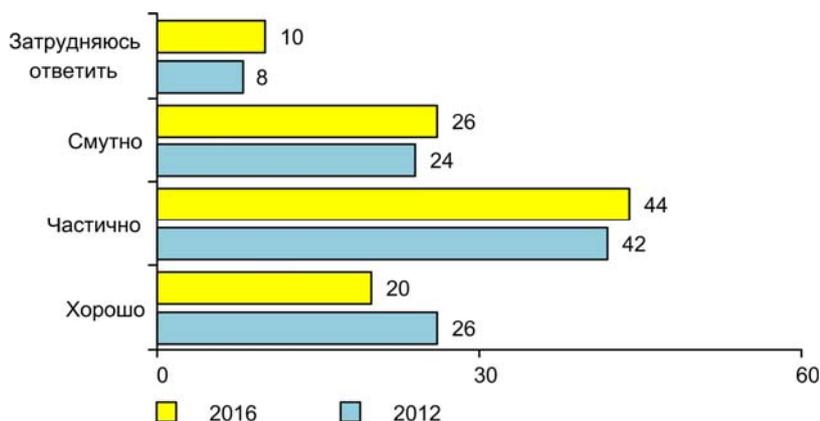


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос «Как Вы представляли будущую профессию при поступлении?», % респондентов в 2012–2016 гг.
Fig. 1. Results of answers to the question “How did you picture your future profession upon entering the university?”, % of respondents in 2012–2016

Самооценка студентов показала, что на момент поступления в вуз достаточно полную информацию о содержании и специфике профессиональной деятельности по избранному направлению обучения имел лишь один из пяти. Двое из каждых пяти опрошенных признались, что, поступая в вуз, опирались на частичные представления о будущей профессии,

каждый четвертый – на смутные, а каждый десятый – вообще не обладал никакими знаниями о выбираемой профессиональной деятельности.

Насколько, с точки зрения студентов, обучение в вузе в течение двух-трех лет делает более четким понимание особенностей предстоящей трудовой деятельности, показано на рис. 2. Графики наглядно демонстрируют, что результаты оставляют желать лучшего, что является дополнительным подтверждением тенденции нарастания депрофессионализации.

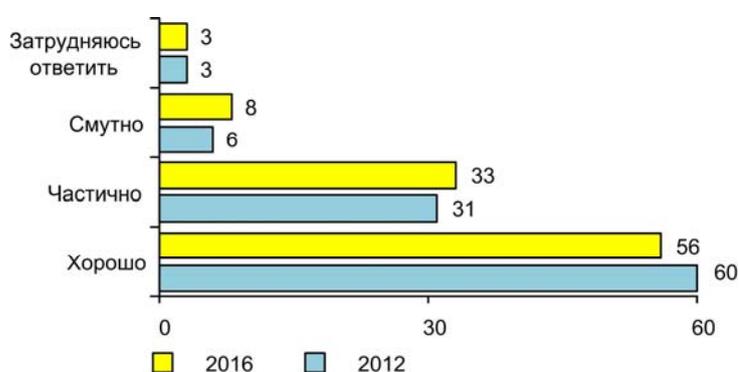


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос «Как Вы представляете будущую профессию в настоящий момент?», % респондентов в 2012–2016 гг.
Fig. 2. Results of answers to the question “How do you picture your future profession now?”, % of respondents in 2012–2016

В качестве позитивного установленного факта отметим, что за время учебы в высшем учебном заведении степень информированности молодежи о выбранной профессии существенно меняется в сторону большей осведомленности. Значит, процесс профессионализации дает определенные результаты уже к 2–3-му году обучения бакалавриата, не говоря уже о магистратуре. Более половины студентов (трое из пяти) отметили, что сейчас их представления о своей профессии вполне ясные, однако у трети они остаются фрагментарными, у 6–8% – довольно туманными, а 3% по-прежнему пребывают в неведении, чем им предстоит заниматься по окончании учебы, если они решат работать по приобретенной специальности.

На наш взгляд, сокращение сроков профессиональной подготовки по мере развития бакалавриата не позволяет молодежи интегрироваться в профессию достаточно глубоко и получить полное представление о будущей профессиональной деятельности, тем более идентифицировать себя с ней. Это, в свою очередь, может не лучшим образом отразиться на намерении строить свою карьеру в рамках полученного профессионального образования.

Зафиксированное в ходе мониторинга снижение влияния внутренних, самоопределенческих мотивов выбора профессиональной подготовки ослабляет связи между ней и построением жизненной траектории обучающимся, что отражается в динамике профессиональных планов молодежи, в их представлениях о своем переходе от учебы к работе (табл. 2). Этот переход – важный этап в жизни человека. Его успешность – один из показателей эффективности личных и государственных инвестиций в образование, соответствия рынка образовательных услуг потребностям рынка труда.

Таблица 2

Динамика профессиональных планов студентов в 1995–2016 гг.,
% респондентов*

Table 2

Dynamics of professional plans of students in 1995–2016, % of respondents

Профессиональные планы	1995	1999	2003	2007	2009	2012	2016
Работать по специальности	66	46	48	42	44	43	34
Продолжить образование (второе высшее образование, магистратура)	11	13	23	11	10	9	21
Основать свое дело, бизнес	24	17	29	19	16	14	14
Будущее в плане работы туманно и неопределенно	–	–	–	–	–	–	8
Работать не по специальности	12	12	12	10	7	6	6
Поехать учиться или работать за границу	16	9	15	7	10	9	6
Еще нет никаких определенных планов на будущую работу	11	11	18	14	14	4	4
Посвятить себя дому, семье	14	3	8	3	4	3	1
Заняться научно-исследовательской работой	5	2	5	3	3	1	1
Пройти стажировку (дополнительное обучение) на рабочем месте	–	–	–	–	–	–	1
Работать как фрилансер (самостоятельный поиск и реализация услуг, проектов)	–	–	–	–	–	–	1
Жить за счет случайных заработков	5	4	1	1	1	1	0,3

* Сумма выше 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно.

* The total is higher than 100% as one respondent could give several answers at the same time.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги мониторинга, мы пришли к неутешительному выводу о том, что тенденции депрофессионализации молодежи, зафиксированные нами на первых этапах исследования, сохранились и к 2016 г. Доля студентов, планирующих работать по специальности, снизилась почти вдвое – с 66 до 34%.

По сравнению с 1990-ми гг. и так небольшое число планирующих открыть свое дело, стать предпринимателями сократилось более чем на одну треть. По-прежнему низким (менее 1%) остается показатель части студентов, которые хотели бы заниматься наукой и строить карьеру ученого.

Интересно, что на этом фоне выросло количество студентов, предполагающих продолжить образование: в 2016 г. их оказалось почти столько же, сколько было в 2003 г. (практически каждый пятый опрошенный). Однако если ранее такое решение обычно подразумевало получение второго высшего образования, то сейчас для бакалавров это означает обучение в магистратуре. Иными словами, рост численности студентов, выразивших намерение продолжить свое обучение, связан не с желанием пройти дополнительную подготовку или сменой направления карьерной траектории посредством второго образования, а скорее со структурной перестройкой высшей школы, с внедрением системы «бакалавриат – магистратура». Тем не менее распространенность стремления продолжить обучение объясняется не только пониманием ограниченности бакалавриата, она является косвенным показателем удовлетворенности обучением при всех издержках дальнейшего трудоустройства.

Вместе с тем введение в России двухуровневой системы высшего образования усилило (особенно с учетом распространения непрофильной магистратуры) тенденцию депрофессионализации. Тревогу вызывает заметное ослабление направленности студенчества на освоение конкретных профессий. Думается, за этим стоит не столько транспрофессионализм с присущей ему готовностью приобретать все новые специальности (особенно – связанные с современными технологиями), сколько снижение интереса к определенной сфере профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Акулич М. М., Батырева М. В. Особенности профессионального самоопределения выпускников школ в условиях экономического кризиса // Актуальные проблемы социологии молодежи / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург: УрФУ, 2010. С. 58–63.

2. Абрамов Р. Н. Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по Парсонсу) // Социологические исследования. 2005. № 1. С. 54–66.
3. Айвазян А. А. и др. Гражданская культура молодежи Свердловской области: тенденции, проблемы, перспективы / под общ. ред. проф. Ю. Р. Вишнеvского. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2017. 244 с.
4. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов // Социологические исследования. 2001. № 7. С. 132–135.
5. Гидденс Э. Предисловие к первому изданию // Теоретическая социология: антология: в 2 ч.: пер. с англ., фр., нем., ит. / сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. Москва: Университет, 2002. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://finances.social/sotsiologiya_719/predislovie-pervomu-izdaniyu-43402.html (дата обращения 03.04.2016).
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: 2-е изд., перераб. и доп. Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. 336 с.
7. Иванченко Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. № 2. С. 97–124.
8. Орлова В. В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Российская академия естествознания. 2009. № 5. С. 124–130.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Логос, 2005. 390 с.
10. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование. 2011. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml> (дата обращения 11.05.2016).
11. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство: как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь / пер. с англ. М. Султановой, Н. Цыркун. Москва: АСТ, 2008. 569 с.
12. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: пер. с нем. Москва: Прогресс; Традиция, 2000. 384 с.
13. Тощенко Ж. Т. Прекариат – новый социальный класс // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 3–13.
14. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс / пер. с англ. Н. Усова. Москва: Ad Marginem, 2014. 328 с.
15. Константиновский Д. Л. и др. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. Москва: ЦСП и М, 2015. 232 с.
16. Abdiraiymova G., Shnarbekova M. & Sanghera, B. Youth of Kazakhstan: current patterns of professional choice // 10th international technology, education and development conference (INTED), 2016 Mar 07–09. Valencia, Spain, 2016. P. 579–588.
17. Timostsuk I., Ugaste A. & Kailas L. Factors that Affect Occupational Choice for Future Teachers in Estonia // ICEEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology, 2016; 2016 Oct 10–15. Rhodes, Greece. P. 229–239. DOI: 10.15405/epsbs.2016.11.24

18. Giersch J. A test of personal and social utility values and the appeal of a career in teaching // Springer, Educational research for policy and practice. 2016. № 15 (3). P. 163–173. DOI: 10.1007/s10671-016-9194-7
19. Watt B. Skilled trades to university student: luck or courage? // Emerald group publishing Ltd Education and training. 2016. № 58 (6). P. 643–654. DOI: 10.1108/ET-01-2016-0016
20. Albulescu M. & Albulescu I. Motivational Benchmarks for teaching career choice // 3rd International conference on Education Reflection Development (ERD), 2015; 2015 Jul 03–04; Cluj-Napoca, Romania. Vol. 209. P. 9–16. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.219
21. Дьяченко О. В., Зарубежнов Е. С. Реиндустриализация промышленности Уральского федерального округа // Economics & Law. 2016. № 11–1 (69). С. 23–32.
22. Гуцин О. В. Будущее родного Урала – за инициативой и ответственностью молодежи! [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://zaz-doc.ru/docs/2800/index-683827-1.html> (дата обращения 25.11.16).

References

1. Akulich M. M., Batyreva M. V. Features of professional self-determination of graduates of schools in the conditions of an economic crisis. *Aktual'nye problemy sociologii molodezhi = Current Problems of Sociology of Youth*. Ed. by Yu. R. Vishnevsky. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; 2010. p. 58–63. (In Russ.)
2. Abramov R. N. A professional complex in social structure of society (according to Parsons). *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2005; 1: 54–66. (In Russ.)
3. Ayvazyan A. A., et al. Grazhdanskaya kul'tura molodezhi Sverdlovskoj oblasti: tendencii, problemy, perspektivy = Civil culture of youth of Sverdlovsk region: Tendencies, problems, prospects. Ed. by Yu. R. Vishnevsky. Ekaterinburg: Ural State University; 2017. 244 p. (In Russ.)
4. Didkovskaya Ya. V. Dynamics of professional self-determination of students. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2001; 7: 132–135. (In Russ.)
5. Giddens A. Predislovie k pervomu izdaniyu = The introduction to the first edition. *Teoreticheskaja sociologija: antologija = Theoretical sociology: Anthology* [Internet]. In 2 parts. Transl. from English, French, German, Italian. Ed. by S. P. Bankovskaya. Moscow: Publishing House Universitet; 2002 [cited 2016 Apr 03]. Available from: http://finances.social/sotsiologiya_719/predislovie-pervomu-izdaniyu-43402.html (In Russ.)
6. Zeer E. F. *Psihologiya professij = Psychology of professions*. 2nd edition. Moscow; Ekaterinburg: Publishing Houses Akademicheskij proekt; Delovaja kniga; 2003. 336 p. (In Russ.)
7. Ivanchenko G. V. On a threshold of professional career: Social problems and personal strategy of the choice. *Mir Rossii = World of Russia*. 2005; 2: 97–124. (In Russ.)

8. Orlova V. V. Social maturity of youth: Social and psychological aspects. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij (Rossijskaya akademiya estestvoznaniya) = International Journal of Applied and Basic Research (Russian Academy of Natural Sciences)*. 2009; 5: 124–130. (In Russ.)
9. Bauman S. Individualizirovannoe obshchestvo = The individualized society. Ed. by V. L. Inozemtsev. Moscow: Publishing House Logos; 2005. 390 p. (In Russ.)
10. Melamed D. A. Social and psychological features of educational and professional motivation of students. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2011 [cited 2016 May 11]; 2. Available from: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml> (in Russ.)
11. Toffler E., Toffler X. Revolyucionnoe bogatstvo: kak ono budet sozdano i kak ono izmenit nashu zhizn' = Revolutionary wealth: As it will be created and as it will change our life. Transl. from English by M. Sultanova, N. Tsyrukun. Moscow: Publishing House AST; 2008. 569 p. (In Russ.)
12. Beck U. Obshchestvo riska = Society of risk. Na puti k drugomu modernu = On the way to other modernist style. Transl. from German. Moscow: Publishing House Progress; Tradicija; 2000. 384 p. (In Russ.)
13. Toshchenko Zh. T. The precariat – a new social class. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2015; 6: 3–13. (In Russ.)
14. Standing G. Prekariat: novyj opasnyj klass = The precariat: The new dangerous class. Transl. from English by N. Usov. Moscow: Publishing House Ad Marginem; 2014. 328 p. (In Russ.)
15. Konstantinovskiy D., Abramova M., Voznesenskaya E., Goncharova G., Kostiuk V., Popova E. & Cheredninichenko G. Novye smysly v obrazovatel'nyh strategiayah molodezhi: 50 let issledovaniya = New meanings in educational strategies of youth: 50 years of research. Moscow: Social Forecasting and Marketing Center; 2015. 232 p. (In Russ.)
16. Abdiraimova G., Shnarbekova M. & Sanghera, B. Youth of Kazakhstan: Current patterns of professional choice. *10th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*; 2016 Mar 07–09; Valencia, Spain. 2016. p. 579–588.
17. Timostsuk I., Ugaste A. & Kailas L. Factors that affect occupational choice for future teachers in Estonia. *ICEEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology*; 2016 Oct 10–15; Rhodes, Greece. 2016. p. 229–239. DOI: 10.15405/epsbs.2016.11.24
18. Giersch J. A test of personal and social utility values and the appeal of a career in teaching. *Springer, Educational Research for Policy and Practice*. 2016; 15 (3): 163–173. DOI: 10.1007/s10671-016-9194-7
19. Watt B. Skilled trades to university student: Luck or courage? *Emerald Group Publishing Ltd Education and Training*. 2016; 58 (6): 643–654. DOI: 10.1108/ET-01-2016-0016
20. Albuлесcu M. & Albuлесcu I. Motivational Benchmarks for teaching career choice. *3rd International Conference on Education Reflection Development*

(ERD); 2015 Jul 03–04; Cluj-Napoca, Romania. 2015; 209: 9–16. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.219

21. Dyachenko O. V., Zarubezhnov E. S. Reindustrialization of the industry of the Ural Federal District. *Economics & Law*. 2016; 11–1 (69): 23–32. (In Russ.)

22. Gushchin O. V. Budushchee rodnogo Urala – za iniciativoj i otvetstvennost'yu molodezhi! = The future of the native Urals – behind an initiative and responsibility of youth! [Internet]. 2004 [cited 2016 Nov 25]. Available from: <http://zazdoc.ru/docs/2800/index-683827-1.html> (In Russ.)

Информация об авторах:

Вишневецкий Юрий Рудольфович – доктор философских наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства; профессор кафедры организации работы с молодежью Института физической культуры, спорта и молодежной политики Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: soc_stu@e1.ru

Нархов Дмитрий Юрьевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры организации работы с молодежью Института физической культуры, спорта и молодежной политики Уральского федерального университета; ORCID ID 0000-0002-0104-7324, Researcher ID: W-1675-2017; Екатеринбург, Россия. E-mail: d_narkhov@mail.ru

Дидковская Яна Викторовна – доктор социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: diyana@yandex.ru

Вклад соавторов

Вишневецкий Ю. Р. осуществлял общее руководство мониторинговым исследованием, выполнил теоретическое обоснование и произвел социологическую интерпретацию эмпирических данных.

Нархов Д. Ю. руководил полевыми исследованиями VII этапа мониторинга, провел сбор и математический анализ эмпирических данных, участвовал в теоретических исследованиях и социологической интерпретации эмпирических данных.

Дидковская Я. В. участвовала в теоретических исследованиях и социологической интерпретации эмпирических данных.

Статья поступила в редакцию 18.10.2017; принята в печать 13.12.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yury R. Vishnevsky – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administrati-

on, Institute of Public Administration and Business; Department of Organization of Work with Youth, Institute of Physical Culture, Sport and Youth Policy, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: soc_stu@e1.ru

Dmitry Yu. Narkhov – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor; Department of Organization of Work with Youth, Institute of Physical Culture, Sport and Youth Policy, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID ID 0000-0002-0104-7324, Researcher ID: W-1675-2017; Ekaterinburg, Russia. E-mail: d_narkhov@mail.ru

Yana V. Didkovskaya – Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administration, Institute of Public Administration and Business, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: diyana@yandex.ru

Contribution of the authors:

Yury R. Vishnevsky performed the general management of monitoring at all stages; carried out theoretical justification of methodology of the research and sociological interpretation of empirical data.

Dmitry Yu. Narkhov directed field research of the 6th stage of monitoring; carried out collecting and the mathematical analysis of empirical data; participated in theoretical research and sociological interpretation of empirical data.

Yana V. Didkovskaya participated in theoretical research and sociological interpretation of empirical data.

Received 18.10.2017; accepted for publication 13.12.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-171-187

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ АКСЕЛЕРАТОР» ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Е. Г. Сырямкина¹, Т. Б. Румянцева², Е. Ю. Ливенцова³

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия.*

E-mail: ¹syryamkinaeg@mail.ru, ²rtb98@mail.ru, ³evg.liv@mail.ru

Аннотация. Введение. Современные тенденции эволюционирования образования и человеческого сообщества в целом не только усиливают роль университетов в преобразовании социальной сферы, но и требуют от высшей школы новых подходов к формированию навыков и надпрофессиональных компетенций студентов, которым предстоит жить в условиях нового (шестого) технологического уклада. Для классических университетов социальное и культурное совершенствование общества является изначальной миссией. Однако сегодня вузам отводится особая роль в укреплении социально-экономической стабильности и поступательном развитии территорий, на которых они расположены. Среди актуальных образовательных задач, решение которых способно обеспечить дополнительные ресурсы для роста благосостояния сограждан, выделяется подготовка социальных предпринимателей, деятельность которых направлена на креативное решение социальных проблем региона, помощь его жителям и позитивные перемены в местном социуме.

Цель публикации – представить результаты апробации инновационной образовательной технологии развития социально-предпринимательской компетентности студентов в классическом университете.

Методология и методики. Методологическую базу работы составили идеи системно-деятельностного и компетентностного подходов. В процессе исследования использовались такие методы, как анализ научной литературы и документов, имеющих отношение к рассматриваемой теме; кабинетное исследование (desktop research); интервьюирование и анкетирование участни-

ков образовательного процесса; образовательный эксперимент; рефлексия и обобщение практического опыта реализации программы акселерации бизнес-проектов в классическом университете (case study).

Результаты и научная новизна. Предложен новый подход к развитию социально-предпринимательской компетентности студентов, основанный на внедрении в образовательную практику вуза технологии «Социальный акселератор». Описана структура технологии, которая в качестве обязательных компонентов включает краткосрочную, рассчитанную на несколько месяцев программу обучения начинающих предпринимателей; менторское сопровождение продвижения студенческих стартапов; создание условий для предъявления общественности продуктов проектной деятельности обучающихся. В обобщенном виде изложен цикл функционирования «акселератора» и результаты его апробации, которая осуществлялась с 2015 по 2017 г. на площадке «Парка социогуманитарных технологий» Томского государственного университета. Анализ отзывов студентов демонстрирует появление у них устойчивого интереса к социально-преобразующей деятельности и желание продолжать обучение по выбранному направлению в городских, региональных, всероссийских и международных школах.

Практическая значимость. Предлагаемая авторами технология «Социальный акселератор» является инновационным эффективным инструментом генерации новой волны предпринимателей, который может тиражироваться для использования обучения студентов в классических университетах. Технология позволяет своевременно распознавать лиц, способных к бизнес-деятельности; активизировать их инициативу; оказывать им действенную помощь в развитии предпринимательских склонностей и получении необходимых знаний.

Ключевые слова: образование, университеты, социальное предпринимательство, социально-предпринимательская компетентность, акселератор, стартап.

Благодарности. Работа выполнена по программе повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского государственного университета при финансовой поддержке РФФИ, грант № 16-29-12858.

Авторы выражают глубокую признательность и искреннюю благодарность рецензентам данной статьи.

Для цитирования: Сырямкина Е. Г., Румянцева Т. Б., Ливенцова Е. Ю. Образовательный потенциал технологии «Социальный акселератор» для развития социально-предпринимательской компетенции студентов в классическом университете // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 171–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-171-187

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE “SOCIAL ACCELERATOR” TECHNOLOGY: DEVELOPING SOCIAL – ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF STUDENTS AT CLASSICAL UNIVERSITIES

E. G. Syryamkina¹, T. B. Rumyantseva², E. Yu. Liventsova³

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia.

E-mail: ¹syryamkinaeg@mail.ru, ²rtb98@mail.ru, ³evg.liv@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern trends in the development of education and society as a whole not only strengthen the role of modern universities in transformation of the social sphere, but also require a new approach to developing skills and over-professional competencies of university students, especially students of social and humanitarian specialties, who will live in conditions of a new technological paradigm. In this connection, classical universities have a special role because social and cultural development of society is their original mission. Therefore, development of social and entrepreneurial competence of students is an urgent educational task of modern classical universities. Education of social entrepreneurs is one of the relevant educational tasks which solution enables to provide additional resources for growth of welfare of fellow citizens. The work of social entrepreneurs is directed to the creative solution of social problems of the region, the help to its residents and positive changes in local society.

The aim of the article is to demonstrate the experience of approbation of the educational technology for developing social and entrepreneurial competence of students in a classical university.

Methodology and research methods. The methodological basis of the work is based on system-activity and competence approaches. The authors have used such methods as analysis of scientific literature; analysis of documents; desktop research; interviewing and questioning of participants in the educational process; educational experiment; reflection and generalisation of practical experience of implementing a program of accelerating business projects in a classical university (case study).

Results and scientific novelty. The new approach to the development of social and entrepreneurial competence of students is proposed by the authors; that approach is based on the introduction of “Social Accelerator” technology into educational practice of higher education institutions. The technology structure is described; as obligatory components, the structure includes: short-term (several months long) program of training of the beginning entrepreneurs; mentor maintenance of students’ start-ups promotion; creation of conditions to present students’ project products to the public. The summary of the “Social Accelerator” functioning cycle is given. The results of its approbation carried out from 2015 to 2017 on the platform of the Park of Social and Humanitarian Technologies of the

Tomsk State University are presented. The analysis of students' responses proved emergence of a sustained interest to social and reformative activity and desire to continue training in the chosen direction at city, regional, all-Russian and international schools and programs.

Practical significance. The "Social Accelerator" technology proposed by the authors is the innovative effective instrument of generation of a new wave of entrepreneurs; the technology can be used for students' education at classical universities. The technology allows to: timely distinguish the persons who are capable of business activity; make active their initiative; provide timely assistance in development of enterprise tendencies and obtaining necessary knowledge.

Keywords: education, universities, social entrepreneurship, social and entrepreneurial competence, accelerator, start-up.

Acknowledgements. The present research was performed within the Competitiveness Increase Program of National Research Tomsk State University and supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant № 16-29-12858.

The authors express their profound gratitude and sincere appreciation to all the reviewers of the present article.

For citation: Syryamkina E. G., Rumyantseva T. B., Liventsova E. Yu. Educational potential of the "Social Accelerator" technology: Developing social-entrepreneurial competence of students at classical universities. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 171–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-171-187

Введение

В российской системе высшего образования происходят кардинальные перемены, связанные с переходом к постиндустриальному обществу, которое «нарушило прежнюю онтологию образования вообще, университетского образования в том числе, устранив такие ее характеристики, как традиционная устойчивость, стандартность программ, однолинейность стратегий и заданность извне норм и идеалов развития» [1]. Изменения вызваны, во-первых, вхождением современных университетов в рыночные отношения и обострением конкуренции между ними, во-вторых, постоянным поступательным приростом нового знания, а значит, и содержания образования, что требует непрерывного пересмотра программ изучаемых дисциплин и разработки новых образовательных технологий, которые должны обеспечить освоение студентами большего объема необходимой информации в более короткие сроки, но с сохранением качества подготовки.

Кроме того, университеты сегодня рассматриваются как действующий на постоянной основе генератор инноваций. Социально активный

вуз – это организация, открытая местному сообществу, эффективно использующая внешние инфраструктурные ресурсы и в ответ вносящая свой вклад в развитие региона через реальное участие своих студентов и сотрудников в решении локальных социальных проблем. При этом сохраняются основные классические критериальные характеристики университета – прежде всего, его ответственная общекультурная и гражданская позиция [2].

Иными словами, перед современными университетами стоит задача развития территории, на которой они расположены. Именно через вовлеченность в жизнь социума университет выполняет миссию общественного служения, что сочетается с целым рядом релевантных как для общества и государства, так и для университета и студентов мотивов объединения общих усилий с целью улучшения условий жизни и работы граждан, ликвидации социальной несправедливости и, как следствие, установления благополучия и стабилизации среды проживания и трудовой деятельности [3–5]. И зарубежные, и отечественные ведущие высшие учебные заведения активно занимаются реализацией программ и проектов, оказывающих положительное влияние на социально-экономическое развитие своих регионов. К таким проектам относятся и студенческие стартапы, проблемы быстрого запуска и практического использования которых закономерно становятся предметом научного осмысления.

В данной публикации мы предприняли попытку обосновать образовательный потенциал и описать опыт применения технологии «Социальный акселератор», предназначенной для развития социально-предпринимательской компетентности студентов классического университета. Необходимость внедрения подобных технологий в учебный процесс обусловлена повышенными требованиями к формированию навыков социальной адаптации и надпрофессиональных компетенций у учащихся (прежде всего, социальных и гуманитарных специальностей), которым предстоит жить и работать в условиях нового технологического уклада.

Обзор литературы

Социальное предпринимательство – это особый вид бизнеса, который направлен на решение социальных проблем и помощь людям. Д. О. Шеяненко и Т. Н. Мартынова определяют его как новый способ социально-экономической деятельности, который сочетает в себе социальное назначение, предпринимательское новаторство и достижение самоокупаемости для дальнейшего расширения деятельности [6, с. 112].

Рассматривая условия развития социально-предпринимательской компетентности в образовании, мы обратились, в частности, к работам Г. Диза,

С. Элворда, Д. Брауна и К. Леттса, Ф. Перрини, Л. Вурро, Дж. Мэйр и И. Марти, где в качестве конституирующего признака социального предпринимательства указывается особенность производимого продукта, обладающего общественно значимой ценностью, результатом распространения которой становится определенный позитивный социальный эффект [7–10].

М. С. Волкова среди основных критериев социального предпринимательства обращает внимание на его поведенческую и коллективистскую составляющие: чем больше представителей местного сообщества будет вовлечено в процесс создания социальной ценности при реализации социально-предпринимательских проектов, тем больше вероятность скорейших положительных социальных перемен в окружающем социальном пространстве [11].

Дж. Кикала и Т. Лайонса пишут о том, что «социальное предпринимательство создает, поддерживает и использует социальный капитал. Важнейшим фактором в социальном предпринимательстве является нетворкинг¹. Сила социального предпринимательства в том, что оно сводит воедино людей и организации, позволяет им сконцентрироваться на проблеме, собрать из множества источников ресурсы для реализации решения и продемонстрировать обществу результаты. Сети из людей и организаций создаются на базе единой миссии и схожего видения позитивных изменений» [12, с. 22].

В то же время и в зарубежных, и в отечественных источниках отмечается, что стать субъектом социального предпринимательства может далеко не каждый, а только тот, кто занимает ответственную социально-активную позицию, обладает особым видением социальных проблем, ищет нестандартные подходы к их решениям и имеет навыки эффективной коммуникации. Некоторые авторы (например, Т. Миллер и др.) особо подчеркивают, что социальный предприниматель должен уметь сформировать сильную, работоспособную команду единомышленников, наладить на основе межличностной коммуникации конструктивное общение с партнерами [13].

Международным фондом «Ашока» – первой организацией, системно занявшейся поддержкой предпринимательских социальных инициатив и популяризацией социального предпринимательства, – также было проведено исследование характеристик социального предпринимателя. В результате были выделены пять основных черт, присущих данному типу людей:

- способность анализировать социальную обстановку и «продвигать» новые идеи;
- креативность в решении социальной проблемы;

¹ Нетворкинг – создание круга друзей и знакомых для ведения бизнеса.

- обладание практическими навыками ведения самостоятельной предпринимательской деятельности;
- умение прогнозировать социальный эффект от своей деятельности, включающий как степень полезности производимого продукта для целевой группы, так и весомость выгоды, которую получают люди, задействованные в его бизнесе;

- честность и умение расположить к себе¹.

В 2012–2013 гг. на основе социологического опроса коллективом «ЦИРКОН»² под руководством Л. В. Шубиной был составлен отчет «Портрет социального предпринимателя: ключевые характеристики», который содержит набор типовых социально-демографических параметров личности изучаемого субъекта деятельности; описание мотивации человека, склонного к социальному предпринимательству; анализ социальных связей и специфики взаимодействия внутри сообщества социальных предпринимателей и вне его – с органами власти и местного самоуправления³. Аналогичное изыскание было проделано в 2014 г. Фондом общественного мнения, который сосредоточился на формах гражданского участия предпринимателей в решении социальных вопросов страны⁴.

Материалы и методы

Методологическую базу нашей работы, посвященной формированию социально-предпринимательских компетенций посредством «социальной акселерации», составили идеи и положения системно-деятельностного и компетентностного подходов. В связи с этим следует сделать несколько пояснений.

Трактовок компетентности в настоящее время существует достаточно много. Мы ориентируемся на те из них, в которых делается акцент на ее развитии в процессе *деятельности* (см. определения А. Г. Асмолова, Е. В. Бондаревской, Н. А. Лацко, И. Ю. Малковой, Б. Д. Эльконина и др.).

¹ Defining characteristics of a leading social entrepreneur [Электрон. ресурс] // Ashoka innovators for the public. 2015. Режим доступа: <https://www.ashoka.org/sites/ashoka/files/Criteria%20and%20selection%20guide.pdf> (дата обращения 08.09.2017).

² «ЦИРКОН» – российская исследовательская организация, специализирующаяся на проведении социологических и маркетинговых исследований, информационно-аналитическом обслуживании, политическом и управленческом консультировании.

³ Портрет социального предпринимателя: ключевые характеристики [Электрон. ресурс]. Версия 1.1. Москва: Циркон, 2013. Режим доступа: http://www.zircon.ru/upload/iblock/e4e/Portret_SP_Otchet.pdf (дата обращения 08.09.2017).

⁴ Социальное предпринимательство как форма гражданского участия [Электрон. ресурс]. Фонд «Общественное мнение», 2014. Режим доступа: http://soc.fom.ru/uploads/files/socialnoe_predprinimatelstvo_kak_forma_grazhdanskogo_uchastija.pdf (дата обращения 10.11.2017).

Так, согласно А. Г. Асмолову, компетенция «как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности» [14].

Субъектно-деятельностный подход к содержанию и организации учебного процесса позволяет создать оптимальные условия для становления субъекта социального предпринимательства. Главным условием в нашем случае является осуществление образовательной деятельности и образовательных коммуникаций в открытом образовательном пространстве, которое способствует раскрытию потенциала личности обучающегося, формированию у него ценностных смыслов и потребности в субъектном самоопределении, стимулирует его включение в процесс социального партнерства. Таким образом, открытая образовательная среда отвечает сразу двум главным образовательным вызовам:

- интенсификации образования с сохранением его качества;
- обучению через деятельность и коммуникацию.

В зарубежных академических и неакадемических учебных заведениях при подготовке социальных предпринимателей большое внимание уделяется системным мероприятиям, обеспечивающим непосредственные контакты с бизнес-средой. Основным фактором успеха при формировании социально-предпринимательской компетенции в университете является наличие полного замкнутого цикла обучения начинающих предпринимателей и их поддержки от передачи базовых знаний до сопровождения действующего бизнеса [15].

Всё большую популярность при подготовке предпринимателей в университетской среде завоевывают так называемые «акселераторы». Согласно определению Б. Шлея, с помощью этого понятия описываются «как учреждения, так и организованные ими программы интенсивного развития компаний через менторство, обучение, финансовую и экспертную поддержку в обмен на долю в капитале компании» [16, с. 15].

В нашей работе под термином «акселератор» понимается образовательная программа и краткосрочные курсы, в ходе которых начинающих предпринимателей обучают и консультируют квалифицированные эксперты, помогающие продвижению студенческих стартапов.

Изначально применение акселераторов было сосредоточено в основном на сфере высоких технологий, в частности информационных (ИТ). Однако наблюдается общемировая тенденция появления социальных акселераторов, нацеленных на поддержку социальных проектов в интересах отдельных категорий лиц и/или направленных на решение отдельных острых социальных проблем в обществе. В качестве примеров подобных успешных акселе-

раторов можно привести Start Up Chile (Чили)¹, HSE Start Up (Россия)², Social Entrepreneurship Accelerator at Duke (США)³, «Рыбаков Фонд» (Россия)⁴.

С точки зрения организации деятельности на базе классического университета социальные акселераторы могут функционировать либо как отдельные учебные программы, либо как подразделения образовательного учреждения.

В Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИ ТГУ) действует структурное подразделение научного управления вуза «Парк социогуманитарных технологий» (далее – «Парк СГТ ТГУ»). Его деятельность ориентирована на консультационное и информационное сопровождение студенческих социальных проектов, отличающихся долгосрочностью и устойчивостью, с целью их вывода в режим реального социального предпринимательства⁵. На базе «Парка СГТ ТГУ» в экспериментальном порядке была разработана и апробирована образовательная программа «Startup Social», осуществляющаяся на основе технологии «Социальный акселератор».

Анализ результатов образовательного эксперимента, обобщение трехлетнего опыта и данные проведенных нами интервью и анкетирования, в которых приняли участие студенты, менторы и консультанты – всего 120 человек, позволяют говорить об эффективности технологии по развитию предпринимательской компетентности студентов.

Результаты исследования

Кабинетное исследование (desktop research) с глубиной хронологического среза в последние 10 лет, заключавшееся в сборе, систематизации и анализе информации из официальных печатных и электронных источников на русском и английском языках, включая материалы, размещающиеся на интернет-порталах и сайтах акселераторов, позволило нам определить структуру технологии «Социальный акселератор», которая включает образовательные мероприятия, консультации, менторскую поддержку, доступ к оборудованию и прочим ресурсам, предназначенным для ускоренной реализации предпринимательских проектов учащихся.

¹ Official web-site of StartUp Chile [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.startupchile.org/> (дата обращения 08.09.2017).

² Официальный сайт HSE{INC}. Режим доступа: <https://startup.hse.ru/accelerator> (дата обращения 08.09.2017).

³ Official web-site of Social Entrepreneurship Accelerator at Duke [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dukesead.org/> (дата обращения 10.09.2017).

⁴ Официальный сайт «Рыбаков Фонд» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rybakovfond.ru/about> (дата обращения 06.09.2017).

⁵ Парк социогуманитарных технологий ТГУ [Электрон. ресурс]. 2017. Режим доступа: <http://parksgt.tsu.ru> (дата обращения 11.03.2016).

Технология подразумевает:

- четко обозначенный период обучения;
- групповую подготовку;
- участие в ней менторов и известных бизнесменов;
- завершение обучения презентацией проектов инвесторам.

В обобщенном виде цикл функционирования акселератора состоит из пяти основных фаз: знакомства, отбора заявок, образовательной программы, демодня и дальнейшего сопровождения.

На фазе знакомства информация о запуске акселератора и/или программы размещается в сети Интернет, социальных сетях или распространяется через бизнес-сообщества. Возможно также проведение специальных очных ознакомительных мероприятий.

Далее происходят регистрация, отбор кандидатов и формирование команды для обучения с учетом специфики тематики и потенциала проектов.

Образовательная программа включает цикл лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов и деловых игр, направленных на приобретение членами команды необходимых знаний и требующихся навыков. Длительность обучения – от шести недель до нескольких месяцев. С каждой командой работает ментор, который является профессионалом в конкретной области и/или виде деятельности.

Обучение завершается демоднем, когда участники проектов демонстрируют их заинтересованным лицам, завязывают полезные контакты с целью привлечения инвестиций. Существуют различные форматы проведения демодней: публичные презентации, личные презентации, презентации в формате Elevator Pitch и др.

Университетский акселератор «Startup Social», функционирующий в НИ ТГУ как вариативные образовательные программы, позволяет студентам не только погрузиться в изучение основ ведения бизнеса, но и расширить свои профессиональные знания, оценить свой предпринимательский потенциал. За 2015–2017 гг. через акселератор «Парка СГТ ТГУ» прошли 90 учащихся: одни из них приступали к обучению, имея только начальную идею стартапа, другие – с уже действующими социальными проектами, но нуждающимися в дополнительной коммерциализации.

Образовательный курс акселератора представляет собой комплекс тем, раскрывающих последовательность запуска социального стартапа: создание дорожной карты проекта, маркетинг, формирование команды проекта, организацию продаж, фандрайзинг и работу со спонсорами, пиар бизнес-проекта в социальной сфере, подготовку эффективной презентации и др. Подбираемые сотрудниками «Парка СГТ ТГУ» эксперты, ком-

петентные в различных сферах разработки и продвижения стартапов, делятся со студентами своими знаниями и опытом, а менторы сопровождают процесс создания бизнес-модели проекта и помогают построить эффективный план ее реализации. По завершении изучения каждой темы для закрепления соответствующей приобретаемой компетенции студенты в обязательном порядке должны совершить конкретное действие: организовать группу единомышленников в социальной сети, провести первое фандрайзинговое мероприятие и т. п.

Особое внимание в работе акселератора уделяется менторскому сопровождению проектов обучающихся. Ментор в программе «Startup Social» выполняет следующие функции:

- мотивационную (менторы – действующие предприниматели, обладающие опытом успешной реализации от одного до трех проектов);
- консультационную (менторство обеспечивает обучающимся оперативную обратную связь синхронно совершаемым ими действиям в рамках проекта);
- организационную (у ментора имеются наработанные деловые связи, благодаря которым он в случае необходимости помогает подопечным наладить контакты с нужными партнерами, инвесторами, клиентами).

Тесное взаимодействие обучающихся с ментором, совместный с ним детальный разбор конкретного проекта позволяют быстрее и результативнее пройти путь «от идеи к действию».

Для обучения студентов социальному предпринимательству наиболее целесообразны и эффективны «компетентностная модель», когда обучение сочетается с практическим применением знаний; и «модель развития», основанная на достижении личного и профессионального роста через рефлексию ментора как помощника обучающегося и рефлексию самого учащегося [17]. Использование этих моделей дает возможность студентам перенимать предпринимательский опыт «из первых рук», что повышает уверенность молодых людей в собственных силах, в том числе в области принятия управленческих решений [18].

Одна из задач акселератора – обретение обучающимися умений и навыков профессионального менеджмента. Студенческие стартапы «Парка СГТ ТГУ» реализуются командами, в которые объединяются учащиеся, обладающие лидерскими качествами или, по крайней мере, желающие их приобрести. Предприниматель не может не быть лидером, так как он должен сплотить вокруг себя людей, воодушевить их для достижения цели, а иногда и убедить в том, что они способны справиться с задачами, который раньше казались им неразрешимыми и недоступными. Это под силу

человеку, умеющему создавать оптимистические планы, просчитывать все возможные риски, доступно объяснять суть инноваций, сплачивать вокруг себя коллектив и т. д. По словам А. Менегетти, «лидер – это человек, который, удовлетворяя собственный эгоизм, реализует общественный интерес. Развивая собственную деятельность, он распределяет материальные блага и обеспечивает работой сотни людей. При этом попутно лидер стимулирует прогресс в обществе и вносит оживление в экономику, что дает толчок эволюции общества» [19, с. 15].

Проектная деятельность «Startup Social» нацелена также на формирование у студентов навыков коммуникации с местными и более крупными сообществами. Как свидетельствует наш опыт, успех любого проекта во многом зависит от умения его авторов и исполнителей наладить прочные связи с представителями бизнеса, производства, органов самоуправления, широкой общественности, которым студенческие команды смогли убедительно продемонстрировать свои идеи сначала на организуемых ТГУ региональных выставках «Важное дело», где происходят презентации стартапов, а затем – в реальной жизни.

За три года участниками образовательной программы «Парка СГТ ТГУ» стали 36 студенческих команд. В анкетах и интервью 92% выпускников 2015 и 2016 гг. отметили, что обучение в акселераторе «Startup Social» позволило им получить базовые знания и навыки для запуска проектов, 89% указали на важность профессионального общения с членами предпринимательского сообщества и менторского сопровождения.

Сегодня из 24 проектов, предложенных выпускниками «Startup Social», 16 являются действующими: 3 проекта (юридическая компания, театральная школа, агентство содействия молодым семьям) зарегистрированы как автономные юридические лица, 13 команд развивают свою проектную деятельность. Относительно последних пока рано вести речь о полноценных социальных предприятиях, однако на основе данных проектов продолжают реализовываться две главные стратегии развития социальных стартапов: повышение качества жизни местного населения (жителей Томска) и поиск инновационных решений перехода на самоокупаемость.

Трехлетний опыт «Startup Social» позволяет оценить образовательный потенциал технологии. Он заключается, прежде всего, в появлении у студентов устойчивой мотивации к социально-преобразующей деятельности в целом и в желании продолжать начатое обучение в городских, региональных, всероссийских и международных школах. Кроме того, у обучающихся развиваются «новый взгляд» на общественное развитие, готовность участвовать в нем, демонстрируя ценности социального предприни-

мательства широкой аудитории и предъявляя результаты своей деятельности местному сообществу.

Важно и то, что подобная проектная деятельность студентов способствует расширению их кругозора, формированию надпрофессиональных компетенций и личностных качеств, повышающих «стоимость» выпускников на рынке труда.

Заключение

Сегодня в России молодежные стартапы получают всё большее распространение. Существенный вклад в этот процесс могут внести и классические университеты, предлагающие студентам дополнительные образовательные программы по формированию социально-предпринимательских компетенций.

Апробированная в НИ ТГУ технология «Социальный акселератор» – это инновационный инструмент, предназначенный для достижения стоящей перед высшей школой задачи генерации новой волны предпринимателей. Данная технология позволяет:

- своевременно распознавать лиц, способных к бизнес-деятельности, с целью развития у них соответствующих качеств и оказания им индивидуальной действенной помощи в претворении в жизнь социально значимых идей и предпринимательских проектов;
- создать в учебном заведении творческую атмосферу, стимулирующую гражданскую и предпринимательскую инициативу учащихся, их желание активно участвовать в решении социальных проблем;
- познакомить студентов с позитивным опытом предпринимательства, с различными формами и видами его успешных практик и посредством общения с лучшими специалистами побудить учащихся к деловой активности и ответственным самостоятельным действиям в социально-гуманитарной сфере [20].

Схема реализации описанной технологии включает три взаимодополняющих друг друга образовательных компонента:

- получение и систематизацию предметных знаний в сфере социального предпринимательства;
- обучение через деятельность (разработку и реализацию собственного проекта);
- коммуникацию с целевыми группами, экспертами, партнерами, спонсорами и т. д.

Технология «Социальный акселератор» является, на наш взгляд, весьма перспективной и может быть широко растиражирована для под-

готовки в классических университетах будущих субъектов социального предпринимательства – людей, способных обеспечить более высокое качество жизни своих сограждан.

Список использованных источников

1. Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства. Санкт-Петербург: Политехника-сервис, 2005. С. 181–190.
2. Сырямкина Е. Г. Социально-активный университет: формирование субъекта гражданского общества // Классический университет в неклассическое время: Труды Томского государственного университета. 2008. Т. 269. С. 71–74.
3. Бахмин В. Вузы и местные сообщества – инструмент инновационного развития регионов [Электрон. ресурс] // Комитет гражданских инициатив. 2017. Режим доступа: <https://komitetgi.ru/analytics/3402/> (дата обращения 08.09.2017).
4. Зиневич О. В., Балмасова Т. А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // Власть. 2015. № 6. С. 67–72.
5. Балмасова Т. А. Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам LV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2015.
6. Шеяненко Д. О., Мартынова Т. Н. Инновационные формы оказания социальных услуг: социальное предпринимательство // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2014. № 11. С. 111–119.
7. J. Gregory Dees. The Meaning of Social Entrepreneurship. 1998. Available from: <http://www.redalmarza.cl/ing/pdf/TheMeaningofSocialEntrepreneurship.pdf> (дата обращения 08.09.2017).
8. Alvord S. H., Brown L. D., & Letts C. W. Social entrepreneurship and societal transformation // Journal of Applied Behavioral Science. 2004. № 40 (3). P. 260–282.
9. Perrini F., & Vurro P. Social Entrepreneurship: Innovation and social change across theory and practice // J. Mair, J. Robinson, & K. Hockerts (Eds.) Social Entrepreneurship. New York: Palgrave MacMillan, 2004. P. 57–86.
10. Mair J., & Marti I. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight // Journal of World Business. 2006. № 41. P. 36–44.
11. Волкова М. С. Понятие социального предпринимательства и его критерии // Социально-экономические явления и процессы. 2015. Т. 10, № 9. С. 39–48.
12. Кикал Д., Лайонс Т. Социальное предпринимательство. Миссия – сделать мир лучше. Москва: Альпина Паблишер, 2014, 353 с.
13. Miller T., Wesley C., Williams D. Educating the Minds of Caring Hearts: Comparing the Views of Practitioners and Educators on the Importance of Social

Entrepreneurship Competencies // Academy of Management Learning and Education. 2012. Vol. 11, № 3. P. 349–370.

14. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электрон. ресурс]. Москва: ФИРО, 2011. Режим доступа: http://mboug-97.ucoz.ru/Fgos/strategija_i_metodologija_sociokulturnoj_moder-niza.pdf (дата обращения 08.09.2017).

15. Логвинова И. Л. Обучение социальному предпринимательству: зарубежный опыт // Современная конкуренция. 2015. Т. 9, № 5 (53). С. 84–106.

16. Шлей Б. Неудержимые: Интенсив для будущих предпринимателей. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 288 с.

17. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4. С. 1–11.

18. White Eric R. Academic Advising in Higher Education: A Place at the Core // The Journal of General Education. 2015. Vol. 64. № 4. P. 263–277.

19. Менегетти А. Психология лидера: пер с итал. Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2004. 256 с.

20. Беленький В. Х., Паульман В. Ф. Предпринимательство: развитие, природа, проблемы // Социологические исследования. 2012. № 10. С. 11–20.

References

1. Petrova G. I. Mezhluk'turnye vzaimodejstvija i formirovanie edinogo nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva = Intercultural interactions and the formation of a single scientific and educational space. In: L. A. Verbickaja, V. V. Vasil'kova, editors. Social'nye kommunikacii i kommunikativnaja ontologija obrazovanija = Social communications and communicative ontology of education. St.-Petersburg: Polytechnic Service; 2005. p. 181–190. (In Russ.)

2. Syryamkina Ye. G. Socially-active university: The formation of a subject of civil society. *Klassicheskiy universitet v neklassicheskoe vremya: Trudy Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Classical University in Non-Classical Time: Proceedings of Tomsk State University*. 2008; 269: 71–74. (In Russ.)

3. Bakhmin V. Higher institutions and local communities – instruments for development of regions (analytical review) [Internet]. Committee of Civil Initiatives. 2017 Aug 29 [cited 2017 Sep 08]. Available from: <https://komitetgi.ru/analytics/3402/> (In Russ.)

4. Zinevich O. V., Balmasova T. A. “The third mission” and social involvement of the universities: A problem statement. *Vlast' = Power*. 2015; 6: 67–72. (In Russ.)

5. Balmasova T. A. The third mission of the university in the conditions of modernization of Russian education. In: *Aktual'nye voprosy obshhestvennyh nauk: sociologija, politologija, filosofija, istorija: sbornik statej po materialam LV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Topical Issues of Social Sciences: Sociology, Political Science, Philosophy, and History. The Collection of Articles*

on the Materials of LV International Scientific and Practical Conference; 2015 Nov 25; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2015.

6. Sheyanenko D., Martynova T. Innovative forms of social services: Social entrepreneurship. *Upravleniye innovatsiyami: teoriya, metodologiya, praktika = Innovation Management: Theory, Methodology, Practice*. 2014; 11: 111–119. (In Russ.)

7. J. Gregory Dees. The Meaning of social entrepreneurship. 1998 [cited 2017 Sep 08]. Available from: <http://www.redalmarza.cl/ing/pdf/TheMeaningof-SocialEntrepreneurship.pdf>

8. Alvord S. H., Brown L. D., & Letts C. W. Social entrepreneurship and societal transformation. *Journal of Applied Behavioral Science*. 2004; 40 (3): 260–282.

9. Perrini F., & Vurro P. Social Entrepreneurship: Innovation and social change across theory and practice. In: J. Mair, J. Robinson, & K. Hockert, editors. *Social Entrepreneurship*. New York: Palgrave MacMillan; 2004. p. 57–86.

10. Mair J., & Marti I. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*. 2006; 41: 36–44.

11. Volkova M. The concept of social entrepreneurship and its criteria. *Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessy = Socio-Economic Phenomena and Processes*. 2015; 10 (9): 39–48. (In Russ.)

12. Kickul J., Lyons T. Sotsialnoe predprinimatelstvo. Missiya – sdelat' mir luchshe = Social entrepreneurship: The mission is to make the world better. Moscow: Publishing House Alpina Publisher; 2014. 353 p. (In Russ.)

13. Miller T., Wesley C., Williams D. Educating the Minds of Caring Hearts: Comparing the Views of Practitioners and Educators on the Importance of Social Entrepreneurship Competencies. *Academy of Management Learning and Education*. 2012; 11 (3): 349–370.

14. Asmolov A. G. Strategiya i metodologiya sotsiokulturnoi modernizatsii obrazovaniya = Strategy and methodology of socio-cultural modernization of education [Internet]. Moscow: FIRO; 2011 [cited 2017 Sep 05]. 73 p. Available from: http://mboug-97.ucoz.ru/Fgos/strategija_i_metodologija_sociokulturnoj_moder-niza.pdf (In Russ.)

15. Logvinova I. Training in social entrepreneurship: Foreign experience. *Sovremennaya konkurentsya = Contemporary Competition*. 2015; 9, 5 (53): 84–106. (In Russ.)

16. Schley B. Neuderzhimyye: Intensiv dlya budushchikh predprinimateley = The Unstoppables: Intensive for future entrepreneurs. Moscow: Publishing House Mann, Ivanov and Ferber; 2014. 288 p. (In Russ.)

17. Sokolova E. Analysis of the terminology «coach», «mentor», «tutor», «facilitator», «adviser» in the context of continuing education. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek = Lifelong Education: 21st Century*. 2013; 4: 1–11. (In Russ.)

18. White Eric R. Academic Advising in Higher Education: A Place at the Core. *The Journal of General Education*. 2015; 64 (4): 263–277.

19. Menegetti A. Psihologija lidera = Psychology of the leader. Transl. from Italian. Moscow: Publishing House NNBF "Ontopsihologija"; 2004. 256 p.

20. Belenky V. Kh., Paulman V. F. Entrepreneurship: Development, nature, problems. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2012; 10: 11–20. (In Russ.)

Информация об авторах:

Сырямкина Екатерина Гавриловна – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии, директор Парка социогуманитарных технологий Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск, Россия. E-mail: syryamkinaeg@mail.ru

Румянцева Татьяна Борисовна – ассистент кафедры управления качеством факультета инновационных технологий, сотрудник Парка социогуманитарных технологий Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск, Россия. E-mail: rtb98@mail.ru

Ливенцова Евгения Юрьевна – старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии, сотрудник Парка социогуманитарных технологий Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск, Россия. E-mail: evg.liv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.09.2017; принята в печать 13.12.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ekaterina G. Syryamkina – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology, Director of the Park of Social and Humanitarian Technologies, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: syryamkinaeg@mail.ru

Tatiana B. Rumyantseva – Teaching Assistant, Department of Quality Management, Faculty of Innovative Technologies, Officer of the Park of Social and Humanitarian Technologies, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: rtb98@mail.ru

Evgeniya Yu. Liventsova – Senior Lecturer, Department General and Pedagogical Psychology Department, Faculty of Psychology, Officer of the Park of Social and Humanitarian Technologies, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: evg.liv@mail.ru

Received 16.09.2017; accepted for publication 13.12.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(475.5)19

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-188-205

СОТРУДНИЧЕСТВО МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И ОРГАНОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРИОД «ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ РАБОТ ПО ВВЕДЕНИЮ ВСЕОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ»

С. В. Голикова

*Институт истории и археологии Уральского отделения
Российской академии наук, Екатеринбург, Россия.
E-mail: avokilog@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В истории образования остается недостаточно освещенным и малоизученным вопрос о механизмах реализации в России начала прошлого века идеи всеобщей грамотности, набиравшей популярность во всем мире на рубеже XIX–XX вв. Между тем этап подготовки к повсеместному распространению в Российской империи всеобщего начального обучения детей, ознаменованный появлением в 1907 г. специального законопроекта, разработанного Министерством народного просвещения, представляет большой интерес для исследования возможностей взаимодействия государственных институтов и региональных органов местного самоуправления.

Цель статьи – на примере становления в период 1908–1913 гг. системы начального народного образования в Пермской губернии показать эффективность совместной деятельности земских учреждений и государственных административных структур.

Методология и методы. В работе использовались концептуальная модель «центр – периферия», методы ретроспективного хронологического анализа, синтеза, обобщения и интерпретации содержания архивных документов.

Результаты и научная новизна. Обоснован методологический ракурс изучения истории организации начальных школ в дореволюционной России. Выбор регионального (губернского) масштаба этого процесса позволяет рассмотреть особенности государственной образовательной политики на субстратном уровне, а центр-периферийный подход к обсуждаемой теме позволяет глубже понять сущность и цели важнейшей образовательной реформы. Дана оценка содержания законопроекта о введении всеобщего начального обучения в Российской империи, который устанавливал новые для образовательной практики нормативы: «нормальную продолжительность обучения», «нормаль-

ный школьный возраст», «нормальное число детей», «нормальный школьный район» («нормальный школьный радиус») и «школьный комплект». Но главная ценность и значимость документа состояла в разграничении полномочий между Министерством народного просвещения и структурами уездного и городского самоуправления, которым отводилась ведущая роль в воплощении идеи всеобщего обучения в жизнь и предоставлялась большая свобода действий.

Проанализирована динамика статистических данных о финансовой правительственной помощи народному образованию. Охарактеризована деятельность общеимперского и губернского школьно-строительных фондов. Доказано, что существенный рост казенных денежных средств на фоне активной земской деятельности не только привел к стремительному увеличению количества школ, но и превратил их из земско-сельских в министерско-земские. Сделан вывод о том, что благодаря тесному сотрудничеству Министерства народного просвещения с органами местного самоуправления 1907–1913 гг. были ключевым этапом институализации российского всеобщего обучения в дореволюционный период.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке учебных курсов по истории и социологии образования, а также экономике знания.

Ключевые слова: органы земского и городского самоуправления, Министерство народного просвещения, законопроект о введении всеобщего начального обучения 1907 г., школьно-строительный фонд, Пермская губерния.

Для цитирования: Голикова С. В. Деятельность Министерства народного просвещения и органов самоуправления Пермской губернии в период «подготовительных работ по введению всеобщего обучения» // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 188–205. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-188-205

COOPERATION BETWEEN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION AND LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES OF THE PERM PROVINCE DURING THE PERIOD “PREPARATORY WORK FOR THE COMPULSORY EDUCATION INTRODUCTION”

S. V. Golikova

Institute of History and Archaeology, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: avokilog@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In the history of education, there is still considerable shortfall of the question on mechanisms realization of the general literacy idea in Russia in the beginning of the last century, which gained its popularity around

the world at the turn of the 19–20th centuries. Meanwhile, the stage of preparation for cosmopolitan diffusion of compulsory primary education in the Russian Empire, marked by emergence of the special bill drafted by the Ministry of National Education in 1907, is of great interest to the research of opportunities of interaction of the state institutes and regional local self-government bodies (*Zemstvo* in the Russian language).

The aim of the publication is to show the efficiency of joint activities of local self-government bodies and national administrative bodies with reference to example of the system of primary national education formation during 1908–1913 in the Perm province.

Methodology and research methods. The methodological base of the present research is based on: the “center-periphery” conceptual model; methods of the retrospective chronological analysis, synthesis, generalization and interpretation of archival documents.

Results and scientific novelty. The methodological perspective of studying the history of primary schools organization in pre-revolutionary Russia is proved. The choice of regional (provincial) scale of this process enables to consider features of the public educational policy at the subcountry level; the center-periphery approach to the discussed subject makes it possible to understand more deeply the essence and purposes of the major educational reform. The assessment of the contents on the introduction of compulsory primary education in the Russian Empire is given; the draft bill established standards, new to educational practice, can be listed as follows: “normal duration of training”, “normal school age”, “normal number of children”, “normal school area” (“normal school radius”) and “normal school kit”. The key value and importance of the document consisted in differentiation of powers: in contrast to the Ministry of National Education, the structures of territorial and municipal government bodies had greater freedom of action and were assigned a leading part to put the idea of a compulsory education (*Vseobuch* in the Russian language) into reality.

Dynamics of statistical data on financial government aid to national education is analysed. Activities of all-imperial and provincial school building funds are characterized. It is proved that the essential growth of public financial recourses against the background of vigorous territorial activity not only led to rapid increase in number of schools, but also turned them from local-regional into ministerial-local ones. The conclusion is drawn that due to close cooperation of the Ministry of National Education with local government bodies, the period 1907–1913 was a key stage of an institutionalization of the Russian compulsory education during the pre-revolutionary times.

Practical significance. The results of the research can be adopted when preparing academic courses on the History and Sociology of Education, as well as the Economics of Knowledge.

Keywords: bodies of local (Zemstvo) and municipal self-government, Ministry of National Education, the bill on the introduction of compulsory (Vseobuch) primary education in 1907, school building fund, Perm province.

For citation: Golikova S. V. Cooperation between the Ministry of National Education and local self-government bodies of the Perm province during the period “Preparatory Work for the Compulsory Education Introduction”. *The Education and Science Journal*. 2018; 1 (20): 188–205. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-188-205

Введение

На рубеже XIX–XX вв. идея всеобщей грамотности стала распространяться по всему миру и претворяться в реальность во многих странах. Это интернациональное явление обычно рассматривается авторами конкретных научных работ избирательно – на каком-либо одном из уровней: глобальном, государственном или региональном. Однако для получения полной картины этого важного исторического процесса требуется установление взаимосвязей между его разноуровневыми составляющими.

Так, российский путь к всеобучу подчинялся не только общемировой логике необходимости предоставления свободного доступа всем и каждому по крайней мере к элементарным знаниям: на деле он складывался во многом благодаря разнообразному региональному опыту внедрения всеобуча. Однако работы исследователей, посвященные этому времени, традиционно описывают развитие системы начального образования вообще и в целом, не акцентируя достижения в области всеобщего обучения. Аналогично поступают и немногочисленные зарубежные историки российской народной школы конца XIX – начала XX вв.¹ [1].

Обзор литературы

Публикаций, посвященных процессу становления и развития отечественного всеобуча в начале прошлого столетия, чрезвычайно мало. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются работы В. И. Зубкова и Е. А. Ялозиной [2, 3].

Имеется небольшое количество статей, в которых описывается экспериментальная практика организации всеобуча в регионах: в централь-

¹ Eklof B. *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture and Peasant Pedagogy 1861–1914*. Berkeley: University of California Press, 1990. 652 p.; Scott J. *Russian Teachers and Peasant Revolution: The Politics of Education in 1905*. Indiana: University Press, 1989. 292 p.; Thurston R. *Developing education in late Imperial Russia: the concerns of state, «society» and people in Moscow, 1906–14* // *Russian History*. 1984. Vol. 11. Iss. 1. P. 53–82.

ных губерниях [4], Поволжье [5–7], на Русском Севере [8, 9], Урале [10, 11], в Западной и Восточной Сибири [12–15]. Вместе с тем возрождение в современной России форм социального управления, основанных на самоорганизации, саморегулировании и самодеятельности участников общественных отношений, придает особую актуальность исследованиям ведущей роли уездного и городского самоуправления в организации народного образования пореформенного времени и изучению субстрановой динамики перехода российского государства к начальному всеобщему обучению.

Материалы и результаты исследования

Пермская губерния в начале XX в. находилась в авангарде обсуждаемого процесса. Осенью 1907 г. местная уральская печать извещала: «Как уже известно, Пермская губерния внесена в первую очередь при отпуске казною средств на введение всеобщего обучения»¹. Наш выбор в качестве объекта анализа губернии, положительно зарекомендовавшей себя в процессе поступательного развития народного образования, обусловлен не только тем, что на данном примере можно воссоздать историю важнейшей образовательной реформы в центр-периферийной перспективе, но и тем, что он позволяет показать совместную деятельность уездных земств и городов со структурами Министерства народного образования (МНП), выявить потенциал всеобща, достигнутый российской провинцией к началу Первой мировой войны.

Учебное ведомство в середине 1890-х гг. положительно восприняло инициативу Московского комитета грамотности о введении всеобщего обучения, однако «ввиду новизны дела и чрезвычайного разнообразия российских условий держало в этом вопросе долгую паузу. Выход подсказала сама жизнь. В отзывах на проект всеобща статс-секретаря А. Н. Куломзина попечители учебных округов единогласно указали «на необходимость для правительства оказать помощь населению в этом важнейшем государственном деле в более крупных размерах» – местных средств не хватало². В министерстве посчитали, что «наиболее простым и целесообразным способом определения размера материального участия ... в деле народного образования является отнесение на средства казны той суммы, которая потребна на выдачу минимального жалования учащим...»³. По мнению чиновников, практичность «означенному плану» придавала «яс-

¹ Пермская земская неделя. 1907. № 39. С. 10.

² Записка по вопросу о всеобщем начальном обучении, с приложением сведений о начальном образовании в России за 1903 год. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1906. С. 84–85.

³ Там же. С. 103.

ность принципа, служащего к определению размера правительственной помощи» каждому району. Они надеялись, что «в случае его принятия и осуществления дело народного образования, благодаря освободившимся местным средствам будет упорядочено и приобретет возможность быстро и правильно развиваться»¹.

Разработкой механизма финансового участия функция министерства не исчерпывалась: ему предстояло определить степень упорядоченности и единообразия, которую в образовательную реформу должен был внести центр. В условиях огромной страны сделать это было не просто: «Различные местности Российской империи настолько отличаются друг от друга по общему уровню культуры, по бытовым и экономическим условиям, по этнографическому составу населения, наконец, в климатическом отношении, что нет возможности в деле распространения народного образования прилагать к ним одно мерило», – признавали разработчики министерского законопроекта по всеобщему обучению².

Пока земские и общественные организации, а также деятели от просвещения предлагали свои проекты, уездные земства составляли и перекраивали школьные «сети», министерство должно было определиться, что будет означать всеобщ в масштабах государства. Внесенный 20 февраля 1907 г. «на благоусмотрение» Государственной думы законопроект о введении всеобщего начального обучения в Российской империи был направлен на разграничение полномочий между ним и местным самоуправлением. Документ закреплял в образовательной и административной практике следующие понятия:

- «нормальная продолжительность обучения»;
- «нормальный школьный возраст»;
- «нормальное число детей»;
- «нормальный школьный район» (или «нормальный школьный радиус»);
- «школьный комплект».

По замыслу разработчиков, определение нормативов и ориентация на простые, узнаваемые формы реализовывали главную цель реформы: «Всем детям обоего пола должна быть предоставлена возможность по достижению школьного возраста пройти полный курс обучения в правильно организованной школе»³. В основу такой организации был положен «школьный комплект», состоящий из учителя с 50 учениками 8–11 лет («нормальный школьный возраст»). Считалось, что такое «нормальное число детей» он в силах обучить. За один «школьный комплект» учебное ве-

¹ Там же. С. 104.

² Там же. С. 99.

³ Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в России // Журнал Министерства народного просвещения. 1908. № 3. Отд. 3. С. 4.

домство выплачивало местному самоуправлению 390 руб. в год (360 руб. – учителю и 30 руб. – законоучителю), «оставляя, таким образом, полную возможность в зависимости от местных потребностей и средств варьировать хозяйственное содержание училищ и способы их устройства»¹.

Получение государственных пособий «не стесняло прав учредителей училищ в деле заведывания начальной школой». Ими, большей частью, выступали уездные земства и города. Наряду с правами законопроект прописывал их обязанности: на органы местного самоуправления «возлагались заботы по осуществлению школьной сети», они должны были следить за ее «полнотой» и «развивать последнюю до размеров, соответствующих потребностям населения»². Учитывался опыт участия в школьном деле, накопленный городскими и земскими учреждениями в пореформенное время, а также то, что «им ближе всего известны» местные условия. Журнал Министерства народного просвещения в этой связи писал: «Предусмотреть все подобные условия в центральном управлении не представляется вовсе возможным, между тем как на местах они могут быть легко учтены»³. Речь шла о школьных помещениях, педагогическом персонале, изыскании денежных средств и тому подобных вопросах.

Таким образом, всеобщее признавалось местной задачей, министерство же обязывалось оказывать учреждениям на местах помощь. «Хозяином в школе имеет право быть учредитель и ... государство не умаляет этого права», – подчеркивалось в объяснительной «Записке по вопросу о всеобщем начальном обучении». Однако поскольку школа готовила будущих граждан, а потребность в народном образовании признавалась государственной и должна была «удовлетворяться под руководством государства» (хотя бы с точки зрения гарантии предоставления минимума знаний), прерогативы центра и периферии распределялись по следующей схеме: «Местному самоуправлению предоставляется организация и ближайшее заведывание начальными школами под руководством и надзором Министерства народного просвещения»⁴.

Медленное прохождение законопроекта через думы нескольких созывов и госсовет привело к тому, что учебное ведомство реализовывало

¹ Там же. С. 2.

² Записка по вопросу о всеобщем начальном обучении, с приложением сведений о начальном образовании в России за 1903 год. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1906. С. 106.

³ Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в России // Журнал Министерства народного просвещения. 1908. № 3. Отд. 3. С. 14.

⁴ Записка по вопросу о всеобщем начальном обучении, с приложением сведений о начальном образовании в России за 1903 год. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1906. С. 116.

его под лозунгом «подготовительных работ по введению всеобщего обучения в Российской империи».

План правительственной помощи народному образованию не был сорван благодаря ежегодному подписанию Николаем II законов, увеличивающих средства «на нужды начального образования сверх сумм, ассигнуемых на сей предмет в настоящее время». Так, в 1909 г. к почти 7 млн руб. добавились 6 млн руб.; в 1910 г. к этой сумме приплюсовали 10 млн руб.; в 1911 г. – еще 7 млн руб.; в 1912 г. – 8 млн руб.; в 1913 г. – вновь 10 млн руб.¹. Договор о выдаче субсидий из этих денег министерство заключало с органом местного самоуправления, который на специально разработанных министерских бланках должен было предоставить проект школьной «сети» и финансовый план ее заполнения в определенный срок, а также карту школьной сети. Школьная «сеть» состояла из «нормальных» районов, в которых училища располагались друг от друга в трехверстном радиусе.

Земства Пермской губернии министерские требования выполнили достаточно быстро, поскольку в составлении планов всеобщего, правда, отличных от предложенных учебным ведомством в деталях (размер радиуса, число детей на одного учителя и т. п.), набили руку еще в конце XIX в.².

Образовательное ведомство предварительно снеслось с Министерством внутренних дел и с его одобрения утвердило предоставленные документы, заключив договоры с шестью уездами: Осинским, Оханским, Пермским, Камышловским, Чердынским и Кунгурским. Все высвобождающиеся благодаря казенной субсидии средства уездные земства должны были потратить исключительно на школьные нужды. Подкрепленное «двойным» финансированием развитие начального образования в губернии получило не просто новый импульс, а пошло вперед семимильными шагами.

Составители «Обзоров Пермской губернии» называли каждый год сотрудничества земств и городов с министерством историческим. В 1908 г. они писали: «Отчетный год следует признать выдающимся в истории народного образования Пермской губернии. Тянувшийся более 10 лет вопрос о всеобщем обучении, наконец, разрешился в этом году в благоприятном смысле. С 1 сентября 1908 года начат уже отпуск необходимых на то

¹ Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений. Вып. 1. 1907–1913 гг. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1913. С. 19, 49, 57, 79, 87.

² Сироткин С. Г. Вопрос о всеобщем обучении в Пермской губернии. (Исторический очерк) Глава II // Журнал Министерства народного просвещения. 1905. № 1. Отд. 3. С. 1–46; Он же. Вопрос о всеобщем обучении в Пермской губернии. (Исторический очерк) Глава III // Журнал Министерства народного просвещения. 1905. № 9. Отд. 3. С. 135–198.

средств...»¹ В 1909 г. субсидии были «весьма значительно увеличены и вновь начаты еще по 4 уездам». В «Обзоре...» за 1910 г. сообщалось: «Отчетный год следует признать не менее выдающимся в истории развития народного образования Пермской губернии, чем и предыдущий... получили пособия на обучение остальные два уезда»².

В договорные отношения с министерством вступили все уездные земства и многие крупные города губернии. Стоимость введения в ней всеобщего обучения, по расчетным данным, должна была составить 2 687 600 руб., школьная сеть увеличивалась на 1590 школ, а ее заполнение занимало 10 лет. По министерской смете 1910 г., губернии предназначалось 1 074 148 руб., в том числе Оханскому земству 149 710 руб., Екатеринбургскому – 128 310 руб., Пермскому – 102 850 руб., Красноуфимскому – 102 220 руб., Шадринскому – 96 720 руб., Осинскому – 95 450 руб., Камышловскому – 92 820 руб., Чердынскому – 75 660 руб., Кунгурскому – 58 790 руб., Соликамскому – 54 148 руб., Верхотурскому – 48 000 руб., Ирбитскому – 36 660 руб.³ Смета 1911 г. для Пермской губернии возросла до 1300 тыс. руб., в 1912 г. – до полутора миллионов рублей, в 1913 г. составила уже 1 710 930 руб.⁴.

Несмотря на солидные бюджетные вливания «главным плательщиком» за начальное народное образование на первых порах оставалось земство. В 1908 г. оно покрыло 78% всех расходов, 9% пришлось на казну и 13% – на сельское и городское самоуправление, а также заводоуправления (специфика Урала)⁵. Быстрый рост казенных вложений довольно скоро поменял порядок финансирования. В 1909 г. они достигли 30%, в 1910 – 47%, в 1911 – 48%, в 1912 г. впервые перевалили за половину, составив 56%, а в 1913 г. поднялись до 57%. Удельный вес земских трат сокращался: в 1909 г. до 59%, в 1910 г. – до 47%, в 1911 г. – до 44%, в 1912 г. – до 40%, в 1913 г. – до 38%. Абсолютные же показатели земских вложений в народное образование росли. В 1908 г. они составляли более 1220 тыс. руб., в 1909 г. – более 1270 тыс. руб., в 1910 г. перешли

¹ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 103.

² Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 110–111.

³ Там же. С. 113.

⁴ Обзор Пермской губернии за 1911 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1912. С. 112; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 132; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 128.

⁵ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 107.

рубеж в 1364 тыс. руб., в 1911 г. оказались более 1451 тыс. руб., в 1912 г. достигли показателя в 1 584 046 руб.¹

Вклад «мелких» плательщиков снижался, поскольку министерство обусловило выдачу земству казенных субсидий освобождением сельских обществ от затрат на школу. В 1911 г. их расходы по данной статье составили 8 тыс. руб., к 1912 г. сократились до 4063 руб., к 1913 г. – до 5887 руб.². Изменения финансирования народного образования свидетельствуют о процессе превращения школы из земско-сельской в министерско-земскую.

Благодаря крупным инвестициям казны и земства план заполнения школьных «сетей» в Пермской губернии выполнялся. В 1908 г. открылось 87 начальных училищ³. К 1910 г. имелось уже 2422 учебных заведения ведения Министерства народного просвещения и духовного ведомства. В 1911 г. количество школ обоих ведомств составило 2582, в 1912 г. выросло до 2707, в 1913 г. – до 2863⁴.

Лавинообразное открытие новых училищ чрезвычайно обострило вопрос со школьными зданиями. В 1908 г. собственное помещение имели 65% школ, наемное – 35%. К 1910 г. пропорция резко изменилась: в собственных зданиях оказалось только 58% школ, а доля наемных выросла до 42%⁵. Проблемы с помещением чаще всего решали с помощью найма и переделки его под нужды школы, а не путем строительства новых школ. Хотя возведение специальных домов было признано магистральным пу-

¹ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 107; Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 116; Обзор Пермской губернии за 1911 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1912. С. 116; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 135; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 131.

² Обзор Пермской губернии за 1911 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1912. С. 116; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 135; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 132.

³ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 103.

⁴ Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 113; Обзор Пермской губернии за 1911 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1912. С. 113; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 132; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 128.

⁵ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 105; Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 113.

тем развития начального образования, но он оказался довольно затратным, поэтому в 1908 г. появилось только 42 новых училищных строения¹.

«С введением всеобщего обучения школьное строительство, без сомнения, так же быстро двинется вперед, так как МНП помимо отпуска средств на содержание начальных училищ оказывает уже и будет оказывать весьма значительную помощь городам и земствам и в деле постройки школьных зданий», – с оптимизмом сообщалось в «Обзоре Пермской губернии за 1910 год»², поскольку «неизбежный вопрос об образовании общеимперского школьного строительного фонда» получил в 1909 г. положительное разрешение. Царь подписал закон об основании при Министерстве народного просвещения «Школьно-строительного фонда имени преобразователя России императора Петра Великого». Средства – а в первый год казна отпустила ему миллион рублей – предназначались для выдачи ссуд «на постройку и покупку новых и расширение существующих зданий начальных училищ». Ссуды выдавались на основании «Положения» о фонде и «Правил выдачи пособий из казны» одновременно или по частям на срок от 20 и более лет. Постройка или переделка школьного помещения для училища должна была закончиться в течение двух лет, а заемщик гарантировал министерству, что «сооружаемое здание будет служить исключительно для надобностей народного образования».

Директора и инспектора народных училищ содействовали «местным учреждениям в представлении ... в установленном порядке сведений, необходимых для получения пособий и ссуд»³. Если в 1908 и 1909 гг. губерния получила от министерства на школьное строительство пособий на сумму до 300 тыс. руб., то после открытия фонда в 1910 г. – уже до 400 тыс. руб. и, кроме того, ссуд на 240 тыс. руб. В 1911 г. пособия составили 305 тыс. руб. и ссуды 55 тыс. руб. В 1912 г. размеры предоставляемой помощи значительно возросли: было выдано до 550 тыс. руб. пособий и 300 тыс. руб. ссуд. В 1913 г. губернии досталось до 470 тыс. руб. пособий и до 170 тыс. руб. ссуд⁴.

Уездным земствам было проще готовить необходимую документацию в общероссийский фонд, поскольку губернское земство создало подобную ор-

¹ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 105.

² Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 114.

³ Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений. Вып. 1. 1907–1913 гг. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1913. С. 33–35.

⁴ Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 129.

ганизацию еще в 1896 г. и ссудные операции в ней были построены по схожей схеме. В смету 1897 г. было заложено 24 тыс. руб. «на образование особого фонда для выдачи пособий сельским обществам на постройку зданий для народных школ»¹. «Ввиду большей потребности в специально приспособленных школьных помещениях и недостаточности на этот предмет местных средств» в смете 1903 г. размер фонда был увеличен до 50 тыс. руб.². В 1910 г. губернское земство выдавало пособия на постройку школьных зданий уже в объеме 150 тыс. руб.³. Благодаря содействию общероссийского и местного фондов удавалось ежегодно вводить в строй до сотни (иногда и более) училищных зданий⁴. Однако скорость заполнения школьных «сетей» опережала темпы строительства, практически не снижая числа училищ, вынужденных пользоваться наемными помещениями. В 1911 г. собственные здания имели 56% школ, наемные – 44%, в 1913 г. в собственных помещениях находилось 55% училищ, в наемных – 45%⁵.

Для северной, лесистой и малозаселенной Пермской губернии весьма актуальным стал вопрос о сооружении при школьных зданиях общежитий (а также интернатов и «ночлежников»). С помощью пристройки этих помещений к школам или найму расположенных поблизости изб эта проблема решалась легче и эффективнее постройки новых школ: за 1908–1912 гг. число общежитий при училищах возросло вдвое – с 244 до 488⁶.

При строительстве училищных зданий в них старались расположить квартиры для учителей. В договорах Министерства народного просвещения с местными организациями в обязательном порядке оговаривалось предоставление преподавательскому составу либо «квартиры в натуре», либо средств для найма жилья (квартирных денег) в размере 24–36 руб. в год⁷. Если жилыми помещениями для расселения учителей, прожива-

¹ Систематический свод постановлений Пермского губернского земского собрания. Вып. 5. Народное образование. Пермь: Типография губернского земства. 1910. С. 20.

² Там же. С. 24.

³ Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 117.

⁴ Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 129.

⁵ Обзор Пермской губернии за 1911 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1912. С. 113; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 128.

⁶ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 105; Обзор Пермской губернии за 1912 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 133.

⁷ Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 116.

ющих одиноко, в 1910 г. располагало 348 школьных зданий, то в 1913 г. таковых насчитывалось уже 407. Однако квартир для учительских семей за это время было оборудовано гораздо больше. В 1910 г. ими располагали 442 здания при 25% школ, в 1913 г. – уже 700 при 31% школ¹.

Всего за 5–6 лет в Пермской губернии была создана значительная инфраструктура для получения детьми начального образования. Оправдались ожидания учебного ведомства: «...наличность на местах определенных общественных организаций, нравственно ответственных за доставку населению доступности начального обучения, вполне гарантирует скорое и успешное осуществление школьной сети и введение всеобщего начального обучения»². Согласно школьной переписи 1911 г. в губернии работали 1745 училищ Министерства народного просвещения, в которых обучалось 120 229 учеников; 666 церковно-приходских школ посещали 30 416 учащихся; 72 школы грамоты – 2028 детей³.

Сотрудничество министерства с органами самоуправления дало быстрые количественные результаты: с 1 сентября 1908 г. по 1913 г. в губернии было открыто до 900 школ⁴. В свою очередь, они помогли достигнуть качественного сдвига – сделать начальное образование если еще не всеобщим, то доступным, приблизив его к населению. Значительно уменьшилось число жителей сельской местности, приходящихся на одну школу: с 1548 человек в 1908 г. до 1220 в 1913 г. Более важный показатель – количество детей школьного возраста, приходящихся в сельских районах на одно училище, – также снизился: с 145 человек в 1908 г. до 115 в 1913 г.⁵

В городах губернии эти показатели первоначально были хуже сельских: в 1908 г. на одно училище приходился 1871 житель и 136 детей школьного возраста⁶. Однако городское население намного раньше сельского получило доступ к образованию. В небольших городах со стабиль-

¹ Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 114; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 128.

² Записка по вопросу о всеобщем начальном обучении, с приложением сведений о начальном образовании в России за 1903 год. Санкт-Петербург: Типографии П. П. Сойкина, 1906. С. 106.

³ Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений. Вып. 1. 1907–1913 гг. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1913. С. 110.

⁴ Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 128.

⁵ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 104; Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 128.

⁶ Обзор Пермской губернии за 1908 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1909. С. 104.

ным населением: Соликамске, Чердыни, Оханске, Осе, Красноуфимске, Кунгуре, Верхотурье и Камышлове – «общедоступность» обучения считалась достигнутой уже в 1910 г.¹ Городское самоуправление заключало с учебным ведомством договоры по упрощенной схеме – не требовалось составлять школьные «сети», достаточно было указать число новых школ.

Из миллионной сметы для Пермской губернии на 1910 г. Екатеринбургскому досталось 10 530 руб., Перми – 7410 руб., Шадринску – 4680 руб., Ирбиту – 2730 руб., Осе – 1170 руб.² К 1 января 1914 г. в большинстве городов школ было «вполне достаточно», а количество учащихся превышало число детей «нормального школьного возраста».

В Шадринске и Ирбите тоже училищ хватало, но посещали их еще не все дети; в Камышлове для заполнения школьной «сети» планировалось открыть еще одну школу, хотя и наличные вмещали всех желающих учиться. Только в быстро растущем, урбанизированном Екатеринбурге кроме имеющихся 15 начальных училищ и 10 церковно-приходских школ требовалось еще 8 учебных заведений, чтобы разместить более тысячи детей³.

Достаточно быстро удалось добиться прогресса и в густонаселенных сельских местностях губернии. В «Обзоре...» за 1913 г. сообщалось: «В тех селениях, где находятся школы, особенно в заводах и крупных селах, учатся не только все дети школьного возраста, но весьма значительное количество других старших возрастов». Всего же сельские училища, по данным на 1 января 1914 г., посещало 188 053 ученика⁴.

Заключение

Стремительно выросшая в довольно короткие сроки степень доступности начального обучения показывает, что уже к началу Первой мировой войны всеобщее обучение в Пермской губернии было экстенсивным по своей природе явлением, которое быстро достигло пика своего развития благодаря оперативным, ответственным и слаженным совместным действиям местных органов самоуправления и Министерства народного просвещения. После успешного распространения системы начального образования «вширь» перед государственной и местной властью в провинции вставала новая сложная задача – эффективно использовать созданную для всеобщего обучения материальную базу.

¹ Обзор Пермской губернии за 1910 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1911. С. 112–113.

² Там же. С. 113.

³ Обзор Пермской губернии за 1913 год. Пермь: Типо-литография губернского правления. 1914. С. 126.

⁴ Там же. С. 127.

Введение всеобща стало, пожалуй, первой поддержанной государством кампанией по претворению в жизнь важного общероссийского социокультурного проекта. Конечно, больницы, библиотеки, клубы, «народные дома» и тому подобные учреждения открывались и до этого, но без столь масштабного казенного финансирования. Достижения Пермской губернии в области распространения всеобщей грамотности показывают, что механизм, заложенный Министерством народного просвещения в реализацию «подготовительных работ...», – стимулирование уездных земств и городского самоуправления вкладывать деньги в начальное образование путем предоставления им государственных субсидий (в основном по принципу: сколько вложите, столько и казна доплатит), – оказался весьма продуктивным. Он приводил к распылению средств только в малонаселенных районах, а также к недофинансированию быстро развивающихся мегаполисов типа Екатеринбурга. Успешный опыт участия государства в софинансировании развития народного образования вдохновил представителей земств и государственных деятелей на его распространение и в других социально значимых сферах жизнедеятельности. Разрабатывались и подавались в Государственную думу законопроекты о сотрудничестве государственных органов и органов местного самоуправления в области медицины и общественного призрения. Однако история не оставила времени на их осуществление.

Список использованных источников

1. Bradley J. The St. Petersburg Literacy Committee and Russian Education: Government Tutelage or Public Trust? // *The Russian Review*. 2012. Vol. 71. Iss. 2. P. 267–294.
2. Зубков В. И. Министерство народного просвещения и подготовка введения всеобщего обучения в России // *Российская история*. 2013. № 2. С. 62–86.
3. Ялозина Е. А. Ретроспектива отечественного школьного всеобща. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2015. Т. 1. 220 с.
4. Волкова Т. И. Правительственная программа начального всеобща в стране и участие в ней земского самоуправления // *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 3. С. 35–38.
5. Сумбурова Е. И. Введение всеобщего начального образования в России в начале XX века: проекты и их реализация в Самарском крае // *Вестник Самарского государственного экономического университета*. 2013. № 10 (108). С. 72–80.
6. Хвостова И. А. К вопросу о перспективах введения всеобщего обучения в Нижегородской губернии в 70-е гг. XIX в.: проекты и реальность // *Клио*. 2012. № 7 (67). С. 84–87.

7. Хвостова И. А. Нижегородское земство 13.12.и разработка программ реформирования системы народного образования в России на рубеже XIX–XX вв. // Клио. 2013. № 11 (83). С. 76–79.

8. Пазгалова Е. С. К вопросу о подготовке к введению всеобщего обучения в деятельности Вологодского земства // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 4 (20). С. 453–464.

9. Пазгалова Е. С. Развитие идеи всеобщего обучения в деятельности Вологодского губернского земства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 91–98.

10. Кальсина А. А. Образовательная деятельность Пермского земства в начале XX века: вопрос о введении всеобщего начального обучения // Вуз. XXI век. 2014. № 3. С. 166–174.

11. Голикова С. В. Путь к всеобучу: достижения и трудности в развитии народного образования в сельской местности Пермской губернии второй половины XIX – начала XX века // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 132–144.

12. Блинов А. В. Разработка проекта по введению всеобщего начального обучения в годы столыпинских реформ и его реализация на территории Западно-Сибирского учебного округа // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 3 (51). С. 41–44.

13. Войтеховская М. П. Развитие начального образования в Западно-Сибирском учебном округе в связи с планами введения всеобщего обучения // Вестник Томского государственного университета. Серия «История». 2011. № 4. С. 134–140.

14. Мамкина И. Н. Введение всеобщего начального образования в Восточной Сибири в 1909–1917 гг. // Известия Иркутского государственного университета. Серия «История». 2015. Т. 14. С. 18–25.

15. Наумова Н. Н. Школьная реформа П. А. Столыпина: опыт введения всеобщего обучения в Восточной Сибири (1906–1917) // Иркутский историко-экономический ежегодник. Иркутск: Байкальский государственный университет, 2015. С. 432–439.

References

1. Bradley J. The St. Petersburg Literacy Committee and Russian education: Government tutelage or public trust? *The Russian Review*. 2012; 71, 2: 267–294.

2. Zubkov V. I. Ministry of National Education and preparation for the introduction of compulsory education in Russia. *Rossijskaja istorija = Russian History*. 2013; 2: 62–86. (In Russ.)

3. Yalozina E. A. Retrospektiva otechestvennogo shkol'nogo vseobucha = Retrospective of domestic school general education. Rostov-on-Don: Fund of Education and Science; 2015. Vol. 1. 220 p. (In Russ.)

4. Volkova T. I. The governmental programme of primary education in the country and local government participation in its realization. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2014; 3: 35–38. (In Russ.)

5. Sumburova E. I. Introduction of general primary education in Russia in the beginning of the 20th century: Projects and their implementation in Samara territory. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta = Bulletin of Samara State University of Economics*. 2013; 10 (108): 72–80. (In Russ.)
6. Khvostova I. A. On the prospects for the introduction of compulsory education in Nizhny Novgorod province in the 1870s: Projects and reality. *Klio = Clio*. 2012; 7 (67): 84–87. (In Russ.)
7. Khvostova I. A. The Zemstvo (local self-government) in Nizhny Novgorod and elaboration of reforms in the system of public education in Russia at the turn of the 19th-20th centuries. *Klio = Clio*. 2013; 11 (83): 76–79. (In Russ.)
8. Pazgalova E. S. The development of the idea of compulsory education in Vologda local self-government. *Izvestija Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Smolensk State University*. 2012; 4 (20). P. 453–464. (In Russ.)
9. Pazgalova E. S. Compulsory education idea development in the activities of the Vologda provincial self-government. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2013; 1: 91–98. (In Russ.)
10. Kalsina A. A. Educational activities of Perm local self-government in the beginning of the 20th century: The introduction of compulsory primary education. *Vuz. XXI vek = University. 21st Century*. 2014; 3: 166–174. (In Russ.)
11. Golikova S. V. The way to the compulsory education (vseobuch): Achievements and challenges in the development of public education in rural areas of Perm province in the second half of the 19th – early 20th century. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 2 (131): 132–144. (In Russ.)
12. Blinov A. V. The project development for introducing compulsory basic education during Stolypin reforms period and the realization of this project in the West Siberian educational district. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. 2012; 3 (51): 41–44. (In Russ.)
13. Voitekhovskaya M. P. The development of primary education in the West Siberian educational district in connection with introduction of compulsory education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Istorija" = Bulletin of Tomsk State University. Series "History"*. 2011; 4: 134–140. (In Russ.)
14. Mamkina I. N. Introduction of compulsory primary education in the East Siberia in 1909–1917. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Istorija" = Bulletin of Irkutsk State University. Series "History"*. 2015; 14: 18–25. (In Russ.)
15. Naumova N. N. School reform of P. A. Stolypin: The experience of the introduction of compulsory education in the Eastern Siberia (1906–1917). *Irkutskij istoriko-jekonomicheskij ezhegodnik = Irkutsk Historical-Economic Yearbook*. Irkutsk: Baikal State University; 2015. p. 432–439. (In Russ.)

Информация об авторах:

Голикова Светлана Викторовна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник сектора политической и социокультурной истории Института истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук;

ORCID ID 0000-0001-8272-4763, Scopus Author ID 109881; Екатеринбург,
Россия. E-mail: avokilog@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.09.2017; принята в печать 13.12.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Svetlana V. Golikova – Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher,
Department of Political and Socio-Cultural History, Institute of History and Ar-
chaeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID ID
0000-0001-8272-4763, Scopus Author ID 109881; Ekaterinburg, Russia. E-mail:
avokilog@mail.ru

Received 16.09.2017; accepted for publication 13.12.2017.
The author has 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)

Образование и наука. Том 20, № 1. 2018 / The Education and Science Journal. Vol. 20, № 1. 2018

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: форматировка 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 (*приводятся на русском и английском языках*). В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам.

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 или английском языках. 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**).

Требуется выделять приведенные части 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 проблему, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме того, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращает внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи обусловлена постановкой 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. Повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления дальнейшего исследова-

ния 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., Kolodeznikova 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, Месяц, Дата); № выпуска: с.

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. *Bulleten' 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 Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. 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 indention – **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 razvitiu 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_konzepzi.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>